



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Lingüística  
Magíster en Lingüística  
Mención Lengua Española

DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO EN ESTUDIANTES  
CHILENOS DE TERCERO BÁSICO A CUARTO MEDIO:

CONSTRUCCIÓN ASPECTUAL DEL PRIMER Y SEGUNDO PLANO

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención Lengua Española

Proyecto FONDECYT 1110525

Proyecto FONDECYT 1100600

DANIELA ACEVEDO PÉREZ  
Profesor patrocinante: Guillermo Soto Vergara  
Profesora cotutora: Alejandra Meneses Arévalo

Santiago, Chile  
Octubre de 2012

## TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos .....	5
Resumen .....	6
1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. LOS MODOS DISCURSIVOS .....	10
2.1.1. El modo narrativo .....	13
2.2. ASPECTO .....	20
2.2.1. El componente subjetivo: libertad de elección aspectual .....	22
2.2.2. Aspecto de situación .....	24
2.2.2.1 Los tipos de situación .....	29
2.2.2.1.1 <i>Estados</i> .....	30
2.2.2.1.2 <i>Actividades</i> .....	35
2.2.2.1.3 <i>Realizaciones</i> .....	39
2.2.2.1.4 <i>Logros</i> .....	43
2.2.2.1.5 <i>Semelfactivos</i> .....	46
2.2.3. Entidades homogéneas y discretas .....	48
2.2.4. Coerción y cambio aspectual .....	49
2.2.5. Aspecto de punto de vista .....	52
2.2.5.1. El punto de vista perfectivo .....	56
2.2.5.2. El punto de vista imperfectivo .....	58
2.2.5.3. El aspecto neutro .....	60
2.2.6. Tipos de situación y puntos de vista .....	61

3. EL ESTUDIO .....	62
3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	
3.1.1. Pregunta general .....	62
3.1.2. Preguntas específicas .....	62
3.2. OBJETIVOS	
3.2.1. Objetivo general .....	63
3.2.2. Objetivos específicos .....	63
4. METODOLOGÍA .....	64
4.1. PARTICIPANTES .....	64
4.2. PROCEDIMIENTOS	
4.2.1. Tarea .....	65
4.2.2. Estrategia de aplicación .....	66
4.2.3. Análisis del corpus .....	66
4.2.4. Análisis de los datos .....	68
5. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	70
5.1. ASPECTO DE PUNTO DE VISTA Y ASPECTO DE SITUACIÓN .....	72
5.2. EL PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>FOREGROUND</i> )	
5.2.1. Análisis general de la construcción del primer plano narrativo .....	78
5.2.1.1. El aspecto imperfectivo en la construcción del primer plano narrativo	92
5.2.2. Análisis de la construcción del primer plano narrativo por grado de escolaridad	
5.2.2.1. <i>Tercer año básico</i> .....	94
5.2.2.2. <i>Sexto año básico</i> .....	98
5.2.2.3. <i>Primer año medio</i> .....	102
5.2.2.4. <i>Cuarto año medio</i> .....	107

5.3. EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>BACKGROUND</i> )	
5.3.1. Análisis general de la construcción del segundo plano narrativo .....	111
5.3.1.1. El aspecto perfectivo en la construcción del segundo plano narrativo ...	122
5.3.2. Análisis de la construcción del segundo plano narrativo por grado de escolaridad	
5.3.2.1. <i>Tercer año básico</i> .....	126
5.3.2.2. <i>Sexto año básico</i> .....	130
5.3.2.3. <i>Primer año medio</i> .....	134
5.3.2.4. <i>Cuarto año medio</i> .....	139
5.4. SÍNTESIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	144
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	
6.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS .....	159
6.2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PRIMER Y SEGUNDO PLANO NARRATIVO...	160
6.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO.	162
6.4. COMENTARIOS FINALES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO .....	164
7. REFERENCIAS .....	166
8. ANEXOS	
8.1. ANEXO 1: Textoide utilizado para la elicitación de las narraciones .....	169
8.2. ANEXO 2: Protocolo de aplicación de la tarea .....	170
8.3. CORPUS Y ANÁLISIS .....	171
8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico .....	172
8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico .....	183
8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio .....	196
8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio .....	213

## AGRADECIMIENTOS

La elaboración y el resultado de este estudio no habrían sido posibles sin la guía y la inspiración de los profesores que acompañaron este trabajo: Guillermo Soto Vergara y Alejandra Meneses Arévalo, a quienes debo una infinita gratitud y admiración.

A Jorge Zubicueta Galaz, cuya amorosa paciencia, confianza y generosidad, dieron nacimiento a este proyecto, lo permitieron y lo sostuvieron a través de las vicisitudes.

A Bernardita Pérez Palacios, que con su incondicional amor y entrega, apoyó con ternura y trabajo las etapas de todo el camino.

A mi familia y amigos.

A los proyectos FONDECYT 1110525 y 1100600, que confiaron en la contribución de este estudio.

Al departamento de Postgrado, por su apoyo y comprensión.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito central caracterizar el desarrollo tardío del modo narrativo en los estudiantes de tercero básico a cuarto año medio, con el fin de determinar los procedimientos témporo-aspectuales privilegiados para la construcción del primer y segundo plano de las narraciones. Específicamente, describir la interacción entre el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista, así como los mecanismos utilizados por los hablantes para hacer avanzar el tiempo de la narración, o bien para crear escenario.

Se realizó un análisis clausular de 32 narraciones de estudiantes, que totalizaron 848 cláusulas de distinta complejidad sintáctica, las cuales fueron examinadas en términos de su significado aspectual y de la función discursiva que desempeñan al interior de la narración.

El análisis de los datos muestra que, al menos en términos aspectuales, no existen grandes diferencias entre los sujetos de distinto grado de escolaridad o de diferente procedencia socioeconómica y que las variaciones se establecen sobre todo a nivel de superficie (número de cláusulas, diversidad y complejidad sintáctica, formas verbales, repertorio léxico) y en el incremento de la producción de trasfondo a medida que se asciende en la escolaridad y en el nivel socioeconómico. La construcción aspectual del primer y segundo plano parece tener, en efecto, una naturaleza cognitiva que ignora las diferencias entre los grupos etarios y culturales. No obstante, las diferencias observadas resultan significativas en lo concerniente a la producción de trasfondo, por cuanto sugiere una mayor capacidad de descripción, reflexión y perspectivismo de los hablantes más experimentados y expuestos a un contexto cultural más nutrido.

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La lengua proporciona a los hablantes diversos recursos para construir sus discursos desde una perspectiva determinada. En este sentido, las opciones témporo-aspectuales de las que dispone el hablante de una lengua se constituyen no solamente en repertorios que le permiten construir sus discursos, sino que también se ofrecen como sistemas flexibles que los hablantes pueden manipular con creatividad para imprimir la perspectiva que responda a sus propósitos discursivos. El trabajo que aquí se desarrolla tiene como finalidad principal describir la relación entre el sistema aspectual del español y la construcción del modo narrativo en los hablantes jóvenes del español de Chile. Específicamente, pretende caracterizar el desarrollo de la construcción aspectual del primer y segundo plano narrativo a medida que se asciende en el nivel de escolaridad y determinar los procedimientos que emplean los hablantes para generar dichos planos narrativos.

De acuerdo con la propuesta teórica de Carlota Smith (2003), el modo narrativo se diferencia de los otros modos discursivos en que introduce ciertos tipos de entidades en el discurso –principalmente estados y eventos localizados en el mundo- a partir de los cuales se establecen los tiempos de referencia y, con ellos, la progresión temporal de este modo del discurso. Los sistemas aspectuales, en este sentido, constituyen una pieza clave para caracterizar el modo narrativo, por cuanto la función de prominencia o de trasfondo de las porciones de información dependerá, en gran medida, de las propiedades temporales internas de las situaciones introducidas y del punto de vista con el cual se presentan. Típicamente, las situaciones que poseen una estructura interna homogénea (i.e. estados y actividades) o que son presentadas con aspecto imperfectivo cumplirán una función de trasfondo, mientras que las situaciones discretas (i.e. realizaciones y logros) o que son presentadas con punto de vista perfectivo, funcionarán como eventos prominentes. No obstante, se ha observado que los hablantes utilizan mecanismos que permiten transformar un tipo de situación básica en otra derivada para hacer progresar el tiempo de la narración o, en cambio, construir escenario, lo que se produce principalmente por la interacción del

---

<sup>1</sup> Esta investigación se inscribe en el proyecto FONDECYT N° 1110525, que estudia el tema de aspectualidad, y en el proyecto FONDECYT 1100600, que analiza el tema del desarrollo sintáctico tardío en la oralidad y la narración.

aspecto de situación con el de punto de vista. De este modo, el hablante selecciona no solo el tipo de entidad que introduce en el universo del discurso, sino también el rango del esquema temporal de dicha situación que visibilizará (o sea, el esquema temporal completo o una parte de él).

Así, nos interesa identificar las opciones témporo-aspectuales más frecuentes de los estudiantes de 3° básico a IV° año medio y los procedimientos utilizados para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo, así como las principales diferencias y similitudes que, en estos términos, se establecen entre los grupos etarios y socioeconómicos de estudiantes de Santiago de Chile. Pensamos que información en este sentido puede contribuir a la comprensión del modo en que los estudiantes perspectivizan sus discursos y, con ello, potenciar la enseñanza y aprendizaje de las producciones lingüísticas.

El presente informe de investigación expone, en la sección de Marco Téorico, la caracterización del modo narrativo en términos de primer y segundo plano, específicamente, en relación con los tipos de entidades que introduce en el discurso y su progresión temporal, de acuerdo con el modelo propuesto por Smith (2003). A continuación se desarrollan las propiedades del principal objeto de este estudio, esto es, los subsistemas aspectuales (i.e. aspecto de situación y de punto de vista) y el componente subjetivo implicado por la libertad de elección aspectual del hablante. En la tercera sección de este informe, El Estudio, se presentan las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron la elaboración de este trabajo. La cuarta sección, Metodología, expone las características de los participantes y de las tareas que se realizaron para elicitar el corpus de análisis de este trabajo, así como los procedimientos de elicitación, análisis de corpus y de los datos arrojados por el estudio. La quinta sección, Análisis de Datos y Presentación de Resultados, expone los resultados cuantitativos y la descripción cualitativa de la construcción aspectual del primer y segundo plano, en términos generales y según grado de escolaridad, así como una síntesis que sistematiza los principales hallazgos. La sexta sección, Discusión y Conclusiones del Estudio, plantea algunas consideraciones teóricas y generales sobre la construcción del primer y segundo plano narrativo y sobre el desarrollo de este modo del discurso, así como algunas proyecciones de trabajos al respecto. Por último, los Anexos presentan el corpus utilizado para este estudio y el análisis clausular de las narraciones a



partir de las categorías definidas en función de los objetivos que orientaron este trabajo; el texto de empleado para la elicitación de los relatos y el protocolo de aplicación de la tarea desarrollada para estos efectos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LOS MODOS DISCURSIVOS

Tradicionalmente, los análisis lingüísticos se han centrado en el nivel de la oración -descuidando la perspectiva discursiva- y, más tardíamente, en el contexto, el uso y la interpretación del lenguaje -descuidando en parte las formas lingüísticas-. Carlota Smith (2003) intenta recuperar el análisis de las formas lingüísticas desde una perspectiva discursiva y propone, en esta línea, un nivel de análisis superior a la oración e inferior al texto que denomina ‘pasaje’, el cual puede ser caracterizado por los rasgos lingüísticos que presenta, específicamente, por las clases de entidades que introduce en el universo del discurso y por su principio de progresión. Así, un pasaje textual con rasgos determinados actualizará un particular ‘modo discursivo’, concebido, este último, como una unidad lingüística y nocional que funciona como “puente” entre las oraciones de un texto y las estructuras más abstractas.

Los modos discursivos tendrían su contraparte en los tipos de textos descritos por la tradición retórica. Sin embargo, los tipos textuales, en términos de Adam (1999), no representan unidades operativas para el análisis, ya que ignoran la complejidad que todo texto representa. La categoría de ‘secuencia’ propuesta por el autor coincide en este sentido con la de ‘pasaje’ propuesta por Smith (2003) y permiten dar cuenta, por un lado, de la heterogeneidad de los textos reales y, por otro, delimitar una unidad propiamente lingüística que debe ser diferenciada de los objetos culturales y los géneros discursivos. De esta forma, los textos pasan a ser comprendidos como estructuras “no monolíticas” que pueden contener pasajes de distintos modos discursivos. El episodio, por ejemplo, en tanto unidad significativa de la narración, podría también contener pasajes descriptivos e, incluso, argumentativos, además del grupo de eventos y estados en secuencia que los define (Smith, 2003: 8). La autora distingue, básicamente, cinco modos discursivos o clases de pasajes: narración, descripción, noticia (*report*), información y argumentación –aunque reconoce también la conversación y el discurso procedimental-, que estarían presentes en textos de todas las actividades humanas y géneros y que, con una fuerza particular, aportarían de forma diversa al texto. Para diferenciar los modos discursivos, Smith (2003) propone cuatro

parámetros o ideas clave que permitirían caracterizarlos: (1) tipos de situación; (2) progresión textual; (3) subjetividad; y (4) estructura superficial de presentación.

El primer parámetro dice relación con los tipos de entidades que las cláusulas introducen en el universo del discurso, entre las que identifica ‘eventos’, ‘estados’, ‘estativos generales’ y ‘entidades abstractas’. Mientras los dos primeros corresponden a los tipos básicos de situación que han sido reconocidos en los estudios sobre aspecto y discurso, Smith incorpora las dos segundas categorías. Los estativos generales –que en su trabajo de 1997 identifica como una clase de estados derivados- corresponden a cláusulas que expresan contenidos genéricos o generalizantes y que, por tanto, no comunican eventos o estados particulares, sino más bien patrones de eventos y estados. Las entidades abstractas, por su parte, refieren lo que la autora denomina ‘hechos’ y ‘proposiciones’, los que designan objetos de conocimiento y de creencia, respectivamente. De este modo, los tipos de entidades diferirían en términos de abstracción y temporalidad: las situaciones corresponden a entidades más específicas que se ubican en el mundo, esto es, en un tiempo y espacio particular; los estativos generales también se encuentran localizados, pero antes que comunicar situaciones específicas expresan, como dijéramos, patrones de situación; los hechos y proposiciones, por su parte, corresponderían a las entidades más abstractas y no se ubicarían en el mundo, es decir, ni el tiempo ni en el espacio. De acuerdo con Smith, la información o ausencia de ella acerca de los dominios de tiempo y espacio sería un rasgo revelador de un texto.

Respecto del segundo parámetro, Smith reconoce dos principios básicos de progresión textual que identifican a los modos discursivos: temporal y atemporal. Así, el principio de progresión de la narración y de la noticia sería claramente temporal, pero se diferenciarían en el punto de referencia que sostiene esta progresión: mientras en la narración las situaciones introducidas en el discurso se relacionan unas con otras y el tiempo avanza respecto de ellas mismas, en la noticia las situaciones progresan hacia delante o hacia atrás respecto del momento de habla. En la descripción, por su parte, el tiempo es estático y la progresión se establece en términos espaciales; la información y la argumentación, por último, son modos atemporales y la progresión se produce por un “camino metafórico” a través del dominio del texto.

El tercer parámetro señalado por Smith se refiere a las formas de subjetividad presentes en el texto y que permiten un acceso a la mente –sea del hablante o de algún participante en el universo del discurso-. Este componente se expresaría mediante formas que comunican un estado mental, una percepción o una perspectiva determinada.

Finalmente, el cuarto parámetro dice relación con las características presentacionales que organizan la información, tradicionalmente en términos de tópico y *comento*, foco y trasfondo, y que dependerán de la estructura sintáctica superficial, la posición lineal y gramatical de las frases.

De acuerdo con Smith, todos los modos discursivos compartirían dos parámetros fundamentales: la subjetividad y la estructura presentacional. Así, las diferencias entre los modos del discurso se establecerían a partir de los dos primeros, esto es, de los tipos de entidades situacionales que introducen en el universo del discurso –situaciones, estativos generales y entidades abstractas- y del principio de progresión que los caracteriza –temporal o atemporal-. Según la autora, estos rasgos tendrían correlatos lingüísticos de naturaleza temporal, cuyas formas y significados estarían implicados en el conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de una lengua, de forma que la temporalidad –en sentido amplio- constituiría la “llave” para acceder a los modos discursivos (Smith, 2003: 22).

Ahora bien, en relación con el primer parámetro, el modo narrativo –que es el que aquí nos ocupa- se diferenciaría de los otros modos del discurso en que introduce, principalmente, eventos (dinámicos) y estados específicos en el universo del discurso, lo que permitiría la comprensión de estos como localizados en el tiempo y el espacio, por una parte, y como una secuencia dinámica, por otra. De aquí arranca la naturaleza temporal del principio de progresión que caracteriza a este modo del discurso: el pasaje progresa según avanza el tiempo narrativo, el cual interpretamos como una secuencia de eventos que se suceden unos a otros.

De acuerdo con Smith, esta interpretación sería gatillada por entradas lingüísticas de carácter temporal y aspectual, como adverbios temporales y eventos cerrados o limitados (*bounded events*) con punto de vista perfectivo. Las categorías aspectuales juegan, en este punto, un papel crucial, por cuanto los significados aspectuales que comunican las cláusulas que componen los pasajes posibilitarían la progresión discursiva que, en el caso del modo

narrativo, sería de naturaleza temporal. Este significado aspectual, por su parte, brotaría de la interacción entre dos subsistemas: el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista, que desarrollaremos en el apartado siguiente. Por lo pronto, baste señalar que los tipos de situación, en tanto grupos de conceptos semánticos que son clasificados de acuerdo con sus rasgos temporales internos, se tratan de categorías aspectuales cuyas características internas se relacionan con el paso del tiempo. Así, estas propiedades incluirán inicios y términos, intervalos y etapas dinámicas, las que determinarán cómo una situación se desarrolla en el tiempo y que tendrán correlatos lingüísticos (Smith, 2003). Dado que corresponderían a las clases de entidades más características del modo narrativo, las que principalmente interesarán a nuestro propósito son las categorías de eventos y estados, que Smith recoge de la clasificación desarrollada por Vendler (1957) y que se sostiene, como es sabido, en tres propiedades temporales o distinciones semánticas básicas: dinámico/estático, télico/atélico, durativo/instantáneo. El aspecto de punto de vista, por su parte, interactúa con el tipo de situación, determinando la información transmitida por una oración acerca de la situación expresada. Así, el punto de vista focalizará el esquema completo del tipo de situación o una parte de él, de manera que el significado aspectual de un enunciado corresponderá a una composición de la información proporcionada por los componentes de punto de vista y tipo de situación (Smith, 1997).

### **2.1.1. El modo narrativo**

A partir de las definiciones de Labov y Waletzky (1967), Smith (2003: 26) caracteriza las narraciones –tanto ficticias como las de experiencias personales– como secuencias de eventos y estados que ocurren en un orden determinado, que comparten los mismos participantes y/o que se relacionan de manera causal o consecutiva.

Labov y Waletzky (1967) habían definido la narración “*as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred*”, de manera que la secuencia temporal –que procede de su función referencial– se constituye en una propiedad definicional de la narración. En este sentido, los autores señalan que las unidades narrativas básicas lo serán en la medida en que recapitulen la experiencia en el mismo orden de los eventos originales, ya que de modificar

esta ordenación se alteraría también la interpretación semántica original de la secuencia de eventos. Así, se consideran como narrativas las siguientes cláusulas tomadas de Labov y Waletzky (1967)<sup>2</sup>, las cuales están temporalmente ordenadas con respecto a la otra, toda vez que se encuentran separadas por una juntura temporal que es semánticamente equivalente a la conjunción temporal *luego*:

- (a) Esta persona había bebido más de la cuenta
- (b) y me atacó
- (c) y una amiga llegó
- (d) y lo detuvo.

Según este criterio, no toda recapitulación de la experiencia constituirá una narración, de forma que la ordenación y la formulación sintáctica de las cláusulas que componen el pasaje en cuestión será fundamental para determinar si se trata o no de un pasaje narrativo. Los autores reconocen, principalmente, tres tipos de cláusulas que pueden encontrarse en una narración: las cláusulas narrativas, las cláusulas libres y las cláusulas restringidas, las que definen según el rango de desplazamiento que las caracteriza. Así, las cláusulas narrativas no pueden ser desplazadas a lo largo de la secuencia sin que se produzca una modificación en la interpretación de la secuencia temporal original. El siguiente ejemplo tomado de un cuento de Cortázar ([1951] 2000) permite ilustrar esta relación:

- (1) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz.

Si modificáramos la secuencia, se produciría también una modificación en la interpretación temporal de los acontecimientos, ya que entenderíamos que el alojamiento en el hotel –ciertamente no de Budapest- se produjo antes de viajar a esa ciudad:

---

<sup>2</sup> Cfr. Labov y Waletzky (1967): “(a.) Well, this person had a little too much to drink (b.) and he attacked me (c.) and the friend came in (d.) and she stopped it”.

- (2) Alina Reyes de Aráoz y su esposo se alojaron en el Ritz y llegaron a Budapest el 6 de abril.

Las cláusulas libres, por su parte, pueden ser desplazadas libremente a través de toda la secuencia de la narración sin alterar la interpretación temporal de los eventos, que es lo que ocurre con la cláusula destacada en cursiva, que podría ubicarse también al inicio o al final del pasaje si quisiéramos:

- (3) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz. *Eso era dos meses antes de su divorcio.* En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo.

Por último, las cláusulas restringidas tienen un rango de desplazamiento más limitado que las cláusulas libres, pero más amplio que el de las narrativas. Las cláusulas en cursiva, que entregan antecedentes y detalles como complemento del paseo de Alina Reyes por la ciudad, podrían desplazarse libremente a lo largo de la secuencia que evoca el paseo, pero no antes de referir el viaje a Budapest:

- (4) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz. *Eso era dos meses antes de su divorcio.* En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo. *Como le gustaba caminar sola -era rápida y curiosa-* anduvo por veinte lados buscando vagamente algo, *pero sin proponérselo demasiado [...]*

En síntesis, Labov y Waletzky (1967) señalan que una secuencia de cláusulas será narrativa si contiene al menos una juntura temporal, y serán estas cláusulas las que conformarán, en términos de Hopper y Thompson (1980), el “esqueleto” de la narración. Las cláusulas que tienen un libre desplazamiento, en cambio, no formarán parte de este esqueleto, sino que contribuirán a poner “carne” a la secuencia básica con el fin de enriquecerla y alimentar el sentido del relato.

De aquí la tradicional distinción entre información de primer y de segundo plano que, cabe señalar, no se restringe al modo narrativo (cfr. Hopper y Thompson, 1980; Smith, 2003): mientras la primera es percibida como la información más importante, la segunda funciona como información complementaria o de apoyo. Ahora bien, es importante considerar, según indican Hopper y Thompson (1980), que la distinción entre estas porciones de información se explica y comprende en relación con las funciones comunicativas que desempeñan, por cuanto los hablantes diseñan sus enunciados de acuerdo con sus propios objetivos comunicativos. Así, el primer plano (*foreground*) corresponderá al material que proporciona los puntos principales del discurso, mientras que el segundo plano (*background*) dirá relación con aquellas porciones de información que no contribuyen de manera inmediata y crucial al objetivo del hablante, sino que, sobre todo, asisten, amplifican o comentan lo conceptualizado como prominente (1980: 280).

Hopper y Thompson (1980: 280) recogen las palabras de Polanyi-Bowditch para caracterizar esta distinción en el discurso narrativo:

*Narrative ... is composed of two kinds of structures: temporal structure, which charts the progress of the narrative through time by presenting a series of events which are understood to occur sequentially; and durative/descriptive structure, which provides a spatial, characterological, and durational context for which the temporal structure marks time and changes of state.*

De este modo, la línea temporal de la historia puede interrumpirse por otros eventos o situaciones que no son centrales para la narración, pero que modifican o comentan los eventos principales. Smith (2003), por su parte, recoge la distinción entre primer plano –o prominencia- y segundo plano –o trasfondo- y propone una caracterización de ambas porciones de discurso a partir de los dos parámetros básicos ya comentados: los tipos de entidad situacional y la progresión.

De acuerdo con la autora, el primer plano en el modo narrativo estaría constituido por situaciones que hacen avanzar la narración, las que corresponderán, usualmente, a eventos en secuencia presentados con punto de vista perfectivo. El rasgo de dinamismo propio de los eventos sería clave en este sentido, por cuanto esta propiedad implica fases sucesivas en el tiempo y, con ello, la posibilidad de avance temporal. El punto de vista perfectivo, por su parte, también resulta fundamental para la progresión, ya que informa



acerca de la finalización de los eventos sobre los cuales opera (a menos que se proporcione información en el sentido contrario, como veremos en el apartado siguiente). Junto con estas categorías, Smith (2003) identifica otros dos procedimientos que permitirían la progresión del tiempo narrativo: los adverbios temporales, que explicitan este avance; y las inferencias, que estarían basadas en información aspectual y en adverbiales temporales explícitos.

El segundo plano narrativo, por su parte, estaría constituido por aquella información que no contribuye a la progresión –esto es, información descriptiva y de soporte-, y por las entidades que no son típicas del modo discursivo en cuestión. Smith distingue dos tipos de información de trasfondo: una que supone tiempo narrativo y otra que implica tipos de situación. Si bien estarán relacionados con la línea temporal de la narración, los estados y eventos en curso (*ongoing events*) presentados con punto de vista imperfectivo, típicamente funcionarán como escenario o trasfondo, por cuanto representarán situaciones simultáneas, anteriores o posteriores al evento cerrado de la prominencia (*bounded event*). Los estativos generales y las entidades abstractas, por su parte, también constituirán trasfondo, ya que se trata de entidades propias de otros modos discursivos –información y argumentación, respectivamente- y se encuentran fuera de la línea temporal de la narración. Así, los cambios de un tipo de entidad a otro también supondrán, en términos de Smith, un cambio de primer a segundo plano.

Siguiendo los ejemplos de la autora, señalamos con flechas las cláusulas del pasaje de Cortázar que indican un avance temporal:

- (5) → Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril → y se alojaron en el Ritz. Eso era dos meses antes de su divorcio. → En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo. Como le gustaba caminar sola -era rápida y curiosa- → anduvo por veinte lados buscando vagamente algo, pero sin proponérselo demasiado, dejando que el deseo escogiera y se expresara con bruscos arranques que la llevaban de una vidriera a otra, cambiando aceras y escaparates. → Llegó al puente → y lo cruzó hasta el centro andando ahora con trabajo porque la nieve se oponía y del Danubio crece un viento de abajo, difícil, que engancha y hostiga [...]

Como se puede apreciar en el ejemplo, los eventos que permiten el avance temporal aparecen secuenciados uno después de otro y son presentados con aspecto perfectivo. Las otras situaciones se introducen con aspecto imperfectivo y representan estados o eventos simultáneos, anteriores o posteriores a los eventos principales.

De esta manera, se explica que la secuencia de cláusulas narrativas de Labov y Waletzky expuesta anteriormente, pueda ser presentada siguiendo otras ordenaciones, sin que por ello se perciban como ilógicas o inaceptables:

- (6) c. Una amiga mía llegó  
d. justo a tiempo para impedir  
a. que esta persona que había bebido más de la cuenta  
d. me atacara.
  
- (7) d. Una amiga mía detuvo el ataque.  
c. Ella había recién llegado  
b. Esta persona me estaba atacando  
a. Él había bebido más de la cuenta.

En estos casos, es la primera cláusula de las secuencias la que marca el primer plano y, por tanto, el evento que hace avanzar del tiempo narrativo. Las cláusulas que la siguen, en tanto, funcionan como un segundo plano que permite explicar el evento que está tomando lugar, de forma que desempeñan, básicamente, una función de apoyo.

El modo narrativo se caracteriza, en síntesis, por introducir principalmente estados y eventos específicos, esto es, ubicados en el mundo en un espacio y tiempo particular; por presentar una temporalidad dinámica, localizada en el tiempo; y por una progresión cuyo avance se basa en el tiempo narrativo (Smith, 2003: 19).

De acuerdo con la autora, la línea de progresión semántica de la narración es bastante clara, de forma que los desplazamientos de esta línea se presentan como relativamente sobresalientes. Ahora bien, la interpretación del tiempo en el modo narrativo sigue, según Smith (2003), un patrón característico que lo distingue de los otros modos del discurso. Mientras en la descripción, donde el tiempo es estático, la progresión se interpreta

de manera anafórica; en la noticia, la argumentación y la información, la progresión se interpreta de forma deíctica, esto es, en relación con el momento de habla. En la narración, en cambio, la interpretación de la progresión se establece según un patrón que la autora denomina 'continuidad', es decir, después de la primera oración, los eventos y estados siguientes están relacionados con eventos y tiempos previos en el discurso mismo –no con el momento de habla-. Por esta razón, el tiempo gramatical no se interpreta deícticamente en la narración, ya que a medida que avanza, se va estableciendo un conjunto de tiempos de referencia distintos: cuando una cláusula expresa un evento cerrado, el tiempo de referencia avanzará; cuando introduce un evento abierto, se supondrá como tiempo de referencia el establecido previamente.

## 2.2. ASPECTO

Mientras el tiempo gramatical se trata de una categoría deíctica, esto es, que localiza las situaciones introducidas en el discurso con referencia a ciertos puntos temporales –sea el momento de habla u otras situaciones–, el aspecto dice relación con la estructura interna de dichas situaciones. Así, Comrie (1976: 3) define esta categoría como “las distintas maneras de visualizar la constitución temporal interna de una situación”, de forma que si bien ambas nociones se vinculan con la temporalidad, se diferencian en la relación que establecen con las situaciones presentadas: el tiempo gramatical se trataría de un ‘tiempo externo’ (*situation-external time*) y el aspecto, de un ‘tiempo interno’ (*situation-internal time*) (Comrie, 1976: 5). Esta distinción es la que permitiría explicar, en primera instancia, la diferencia entre las formas *escribió* y *escribía*, que presentan una misma situación desde perspectivas diversas, y que da lugar a una de las distinciones aspectuales básicas: la oposición ‘perfectivo/imperfectivo’, según la cual una situación puede ser visualizada como perfecta –en su totalidad–, o como imperfecta –en curso, “desde dentro”–. Esta primera categoría aspectual (*aspekt*), que se expresa fundamentalmente a través de la morfología, ha sido también denominada ‘aspecto subjetivo’ o ‘aspecto gramatical’ y debe ser diferenciada, según sostienen diversos autores (cfr. Soto 2011b: 179), de otra forma de aspectualidad: el ‘aspecto objetivo’ o ‘aspecto léxico’ (*aktionsart*), que comunica modalidades de acción contenidas en el significado de los verbos y que permitiría explicar la diferencia entre *Escribió una novela* y *Compró una novela*, o incluso entre *María escribía*; *María escribía una novela* y *María escribía novelas*.

De aquí arrancan valoraciones y acercamientos diversos al estudio del aspecto –o de los aspectos–. Entre ellos, la lingüística cognitiva plantea que las categorías aspectuales tienen bases cognitivas y perceptuales, de modo que si bien se expresan de forma distinta en las lenguas, corresponden a categorías universales. La aspectualidad, en este sentido, no es vista solo “como un componente del sistema verbal de una lengua sino como un elemento significativo en la codificación de un estado de cosas (*‘state of affairs’*) en una lengua determinada” (Soria, 2011: 11), que incluirá la naturaleza semántica de la predicación completa.

Este trabajo se apoya, fundamentalmente, en la propuesta de Carlota Smith (1997, 2003), que edita la diferenciación referida entre ‘aspecto léxico’ y ‘aspecto gramatical’ –‘*aspecto de situación*’ y ‘*aspecto de punto de vista*, en la conceptualización de la autora–, y los pone en interacción. Es de esta interacción de la cual brota el significado aspectual que, en todo caso, posee un importante factor subjetivo toda vez que el hablante tiene a su disposición diversas opciones aspectuales. En palabras de la autora (1997: xiv),

*[a]spect concerns the temporal organization of situations and temporal perspective. The aspectual meaning of a sentence results from the interaction between two independent aspectual components, situation type and viewpoint. Both are realized in linguistic categories.*

Según este modelo, cada uno de estos componentes constituye un sistema cerrado y está conformado por una serie restringida de tipos de situación y de puntos de vista, respectivamente. Para componer una oración, el hablante escoge una de las formas de cada grupo, según las posibilidades ofrecidas por el sistema, de forma que el significado aspectual de la oración comunicará información de dos tipos: por un lado, un tipo o clase de situación, y, por otro, una perspectiva temporal que focalizará o bien la situación completa, o bien parte de ella. Así, el aspecto de una oración es el resultado de una composición de la información proporcionada por el tipo de situación y el punto de vista. El significado aspectual de *María caminaba al colegio* puede graficarse del siguiente modo, donde (a) representa el esquema temporal de la situación que, en este caso, posee un punto de inicio y de fin natural; (b) el punto de vista, que en el caso del ejemplo focaliza las fases internas de la situación; y (c) la composición de ambos:

- |     |          |                |                                  |
|-----|----------|----------------|----------------------------------|
| (a) | I.....F  | (Realización)  | MARÍA CAMINAR AL COLEGIO         |
| (b) | ...      | (Imperfectivo) | -aba                             |
| (c) | I.///..F | (Composición)  | <i>María caminaba al colegio</i> |

///= intervalo de la situación presentado en la oración.

En el caso del ejemplo, ni el punto de inicio ni el punto de término de la realización son presentados en la oración; sin embargo, esto no “oscurece las propiedades esenciales de la

situación” (Smith 1997: 4), por lo que se puede sostener, según la autora, la independencia de ambos componentes del significado aspectual.

Mientras el aspecto de punto de vista es transmitido por la forma del verbo y está generalmente indicado en la morfología flexiva de una lengua, el tipo de situación es comunicado de manera más sutil y abstracta por el conjunto del verbo y sus argumentos, que Smith (1997) denomina ‘constelación verbal’, e incluso por los adverbios asociados a una constelación. De esta forma, el tipo de situación comunicado por una oración también posee una naturaleza composicional, que permite explicar la diferencia entre *Caminar al colegio* (donde el complemento direccional confiere telicidad a la situación) y *Caminar en el parque* (donde el complemento locativo resta telicidad); o entre *Fumar cigarros* (donde el objeto no contable resta telicidad a la situación) y *Fumarse un cigarro* (en que el objeto contable y el *se* medio asignan telicidad). Smith plantea que, aunque no estén marcadas abiertamente, cada tipo de situación posee propiedades sintácticas y semánticas distintivas así como constelaciones verbales asociadas, lo que concedería a los tipos de situación el estatus de ‘categorías lingüísticas encubiertas’ (*covert categories*), a diferencia de los tipos de punto de vista, que corresponderían a ‘categorías lingüísticas manifiestas’ (*overt categories*).

### **2.2.1. El componente subjetivo: libertad de elección aspectual**

Una consideración importante para el propósito de nuestro trabajo, es la que dice relación con el componente subjetivo del modelo de Smith, el que viene dado, como advirtiéramos anteriormente, por la posibilidad de ‘opción aspectual’ que posee el hablante. Si bien existe una serie de categorizaciones convencionales, factores pragmáticos y condiciones de veracidad que restringen esta libertad, Smith considera que “el significado aspectual de una oración refleja la decisión del hablante de presentar el material de un modo determinado”<sup>3</sup> (1997: 6). En general, el hablante puede optar por presentar una misma situación como perfecta (*María caminó al colegio*) o focalizar las fases internas de dicha

---

<sup>3</sup> Cfr. “Speakers choose aspectual meanings in order to present situations from a certain point of view, focus, or emphasis. The choices are not unconstrained. Aspectual choice is limited by conventional categorization, pragmatics, and the constraint of truth. Nevertheless there is a very clear sense in which the aspectual meaning of a sentence reflects the decision of a speaker to present material in a certain way” (Smith, 1997: 6).

situación y presentarla como imperfecta (*María caminaba al colegio*), pero también puede escoger entre presentar una determinada situación como ejemplo de un tipo o de otro: mientras *El barco se movía* introduce una actividad, esto es, presenta la situación como dinámica, *El barco estaba en movimiento* presenta la situación como estativa (Smith, 1997: 6).

La explicación descansa en la organización prototípica de los tipos de situación sobre la que trabaja Smith. Según esta visión, los tipos de situación constituyen idealizaciones –no situaciones existentes en la realidad– que son gramaticalizadas en las lenguas. Así, el hablante escoge entre estas idealizaciones la más adecuada a su intención y la presenta como un ejemplo de un tipo ideal, desde un determinado punto de vista, a través de formas lingüísticas asociadas a ese tipo de situación. De este modo, no es la situación en el mundo la que determina la elección aspectual, sino el hablante y la perspectiva con la que quiere comunicar dicha situación. Smith grafica la relación entre las situaciones, los hablantes, las formas lingüísticas y los significados del modo que sigue:

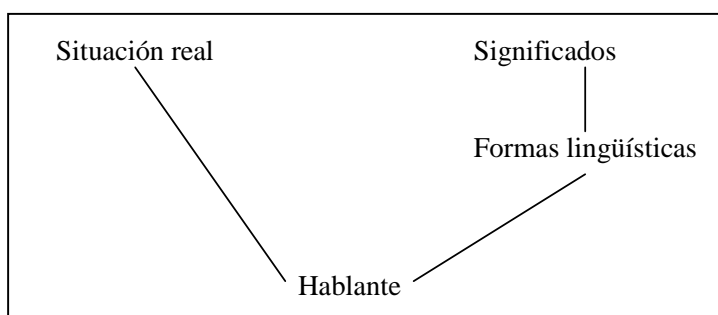


Figura 1: Relación entre situaciones, hablantes, formas y significados (Smith, 1997: 7)

En el marco de la teoría de los prototipos, cada situación posee un significado central –o *prototipo*– compuesto por un conjunto de propiedades, de modo que los miembros prototípicos de una categoría poseerán muchas de estas propiedades y los miembros menos centrales poseerán estos rasgos en menor grado. De aquí que sea posible identificar opciones aspectuales estándar o no marcadas que focalizan las propiedades sobresalientes del tipo de situación, como el movimiento o dinamismo en *El barco se movía*, pero también opciones marcadas que se alejan de lo estándar y que focalizan otras propiedades menos comunes de la situación, como ocurre en la versión *El barco estaba en*

*movimiento*. La posibilidad de presentar una situación de forma alternativa a la estándar da lugar a la diferenciación entre un *nivel básico* o no marcado y un *nivel derivado* o marcado de categorización, por el cual se producen cambios en el tipo de situación. Esto explica que la relación entre las constelaciones verbales y los tipos de situación a los que están asociadas no sea una-a-una y que puedan comunicar varios tipos. Así, la constelación FRANCISCA SABER LA VERDAD corresponde, en un nivel básico de categorización, a una situación estativa –esto es, durativa y carente de dinamismo y de telicidad–, donde la codificación más común o prototípica se expresa en una oración del tipo *Francisca sabía la verdad* o *Francisca siempre supo la verdad*. Sin embargo, esta misma constelación puede asociarse a un logro –dinámico, télico e instantáneo– en una oración como *De pronto, Francisca supo la verdad*, de donde se obtiene un significado derivado equivalente a *enterarse* (Smith 1997, 2003; Soto 2011a).

### **2.2.2. Aspecto de situación**

El ‘aspecto de situación’ de Smith se contrapone a la concepción del ‘aspecto objetivo’ o ‘aspecto léxico’ como fenómeno puramente objetivo, por cuanto los hablantes, como señaláramos anteriormente, pueden presentar una misma situación desde perspectivas alternativas (Soto 2011b: 220). Asimismo, la propuesta de análisis de la ‘constelación verbal’, por la cual el aspecto de situación se aplica a oraciones más que a verbos aislados, supera la noción de *aktionsart* que se restringía al análisis semántico de los verbos para observar el componente aspectual de las oraciones.

Smith propone que la estructura temporal de las situaciones es la base de las categorías aspectuales. Haciendo abstracción de las diferencias entre los tipos de situación y de los factores no temporales, la autora propone el siguiente esquema para dar cuenta del “esqueleto” de las situaciones que se introducen en el discurso. En principio, las situaciones pueden tener, además de sus puntos de inicio y de término (I y F en el esquema), fases preliminares, fases internas y fases resultativas, representadas por las secuencias de puntos en el diagrama:



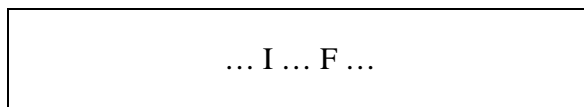


Figura 2: Estructura temporal abstracta de las situaciones (Smith, 1997: 13)

Las propiedades temporales internas de una situación incluyen, entonces, inicios y términos, intervalos y etapas dinámicas, y determinarán cómo una situación se desarrolla en el tiempo. De acuerdo con los rasgos temporales que presentan, las situaciones pueden ser clasificadas en tipos ideales o prototípicos que, en todo caso, poseerán propiedades lingüísticas que pueden ser demostradas y sometidas a pruebas. Smith (2003) reconoce tres grandes clases de entidades situacionales: ‘situaciones’, ‘estativos generales’ y ‘entidades abstractas’. Las que principalmente interesan a nuestro propósito son las primeras, que son divididas por Smith en estados y eventos. La autora recoge la clasificación de estados y tipos de eventos desarrollada por Vendler (1957), la cual se sostiene, como es sabido, en tres propiedades temporales o distinciones semánticas básicas que forman tres pares contrastivos: [dinámico/estático], [télico/atélico], [durativo/instantáneo].

#### *El rasgo [dinámico / estático]*

Este rasgo es el de mayor alcance, ya que permite distinguir estados de eventos. Este contraste puede ser entendido en términos de energía: mientras los estados describen situaciones que no necesitan energía para continuar (involuntarias) y que, por tanto, se sostienen en el tiempo –como *saber griego*–, los eventos dinámicos describen situaciones que requieren una constante infusión de energía, como ocurre con *lavar el auto* (Comrie, 1976; Robinson, 1995). Esta propiedad determina que las situaciones dinámicas posean la ‘propiedad de fase’ (Smith, 1997), por cuanto se suceden en etapas sucesivas, cada una de las cuales toma tiempo y supone un cambio de algún tipo. Las situaciones estativas, en cambio, consisten en un único intervalo indiferenciado o sin estructura interna que no toma tiempo (Smith, 1997, 2003). Así, los estados permiten presentar condiciones, propiedades o relaciones existentes y los eventos dinámicos, acciones o eventos que ocurren en el tiempo (Robinson, 1995).

Si bien estos rasgos son de naturaleza semántica, Smith (1997) es enfática al señalar que poseen correlatos gramaticales que servirían, a la vez, como mecanismos de prueba de

estos conceptos. Según la autora, uno de los correlatos lingüísticos más notables de la propiedad de dinamismo estaría asociado con el rasgo semántico de ‘agentividad’. En la medida en que el agente de una situación constituye una fuente de energía y voluntad, su presencia sería compatible con situaciones dinámicas. Los estados, al menos directamente, no admitirían agentes. Entre las formas lingüísticas asociadas con agentividad, Smith (1997) distingue (1) oraciones imperativas; (2) complementos de verbos como *persuadir* y *ordenar*; (3) adverbios de modo e instrumento como *cuidadosamente*, *atentamente*, *con una llave*; y (4) construcciones pseudo-hendidas con el verbo *hacer* que implicarían el rasgo [+control], ya puesto de relieve por Hopper y Thompson (1980) y Dik (1997). Soto (2011a,b) agrega a las formas lingüísticas asociadas con agentividad los adverbios que explicitan el carácter voluntario del evento, como *intencionalmente*, *deliberadamente*, *voluntariamente*. Estas formas serían admitidas por situaciones dinámicas, no así por situaciones estativas, ya por razones semánticas, ya sintácticas:

- (1) a. ¡Lava tu auto!  
 b. \*¡Sabe griego!
- a’ Convencí a Jorge de que lavara su auto.  
 b’ \*Convencí a Jorge de que supiera griego.
- a’’ Jorge lavó su auto cuidadosamente.  
 b’’ \*Jorge supo griego cuidadosamente.
- a’’’ Lo que hizo Jorge fue lavar el auto.  
 b’’’ \*Lo que hizo Jorge fue saber griego.

Tal como destaca Soto (2011a, b), una de las pruebas lingüísticas más decisivas del rasgo de dinamismo es propuesta por Vendler y viene dada por las construcciones progresivas (*estar* + gerundio), por cuanto codifican la fase progresiva de una situación dinámica y durativa (Soto y Castro, 2010) y, por tanto, compuesta de fases internas:

- (2) Bernardita está paseando por la playa.  
 \*Sebastián está sabiendo la respuesta.

Asimismo, las situaciones dinámicas, a diferencia de las estáticas, admiten satélites que refieren velocidad, como *rápidamente*:

(3) Jorge aprendió griego rápidamente.

\*La sustancia fue roja rápidamente.

#### *El rasgo [téliico / atéliico]*

El contraste [téliico/atéliico], por su parte, dice relación con el punto de término de una situación y, como sostiene Smith (1997), con la obtención o no de un resultado y un cambio de estado. Así, los eventos télicos tendrán una meta o punto de término natural, esto es, inherente a la naturaleza de la situación –como *caminar al colegio*–, que al ser alcanzado generará un cambio de estado –en el caso del ejemplo, estar en el colegio–. Los eventos atéliicos, en cambio, son simplemente procesos que poseen un punto de término arbitrario, es decir, pueden detenerse en cualquier momento, como ocurre con *caminar en el parque*. De esta manera, los predicados télicos implicarán que una situación es incompleta si el objetivo no se ha alcanzado, mientras que los predicados atéliicos no sugerirán ninguna posibilidad de deficiencia (Robinson, 1995).

Según Smith (1997: 42) “el cambio de estado, una de las propiedades conceptuales de los eventos más significativas para los seres humanos, no es expresado directamente en las lenguas. Pareciera que no existen correlatos lingüísticos del cambio de estado *per se*”<sup>4</sup>. No obstante, es posible un acercamiento sintáctico indirecto a esta propiedad, contribución de los trabajos de Vendler destacada por la autora, que se verifica a través de la noción de ‘finalización’ implicada por el rasgo de telicidad en interacción con la duración. De esta forma, las constelaciones verbales télicas son compatibles con verbos y adverbios de finalización, como *terminar* o *en una hora*, mientras que funcionan de manera extraña o requieren de una interpretación marcada con verbos de interrupción o adverbios de duración simple, como *detener*, *dejar de*, o *durante una hora*. Las situaciones atéliicas, en cambio, admiten estas últimas formas:

---

<sup>4</sup> Cfr. “Change of state, one of the most significant conceptual properties of events for human beings, is not expressed directly in language. There seem to be no linguistic correlates of change of state *per se*. The syntactic evidence for a telic event turns on the notion of completion, which involves the interaction of duration and change of state” (Smith, 1997: 42).

- (4) a' María caminó al colegio en una hora. (téllico)  
 b' \*María caminó en el parque en una hora (atéllico)  
 a'' ?María caminó al colegio durante una hora. (téllico)  
 b'' María caminó en el parque durante una hora (atéllico)

Por esta razón, las constelaciones télicas pueden incrustarse en estructuras como “Le tomó a X una hora para...” o “X tardó una hora en...”, que implican la finalización o compleción de la situación:

- (5) Me tomó una hora escribir la carta.  
 ? Me tomó una hora escuchar música.

*El rasgo [durativo / instantáneo]*

Por último, la distinción [durativo/instantáneo] se establece en función de la duración de la situación, de modo que las situaciones durativas tendrán una extensión en el tiempo y los eventos instantáneos o puntuales consistirán en una sola etapa: un punto en el inicio (Smith, 1997, 2003) o un punto “en la juntura exacta entre dos situaciones” (Robinson, 1995: 346).

Si bien Smith (1997) insiste en que no todas las lenguas gramaticalizan los mismos contrastes, diversos correlatos adverbiales y verbales del rasgo de duración se sostendrían en todas las lenguas, dada la naturaleza semántica del rasgo. Entre ellos, destaca (1) adverbiales durativos directos –que explicitan duración temporal–, como *por una hora*, *durante una hora*, *en una hora*; (2) adverbiales durativos indirectos –que implican duración–, como *lentamente* o *rápidamente*; (3) verbos aspectuales que indican la fase inceptiva o terminativa, como *empezar*, *terminar* o *dejar de*. Mientras estas formas son compatibles con las situaciones durativas, los eventos instantáneos no las admiten.

- (6) a' Eduardo escribió durante una hora.  
 b' \* La bomba explotó durante una hora.

- a'' Eduardo terminó de escribir.
- b'' ? La bomba terminó de explotar.

- (7) La puerta se abrió lentamente.
- \* El globo se reventó lentamente.

Por otra parte, la construcción progresiva *estar* + gerundio, que focaliza las fases internas de situaciones durativas y dinámicas, es solo admitida por las situaciones durativas. En su empleo con situaciones instantáneas, como se verá más adelante, pasa a designar las fases preliminares del evento, pero no el evento mismo:

- (8) La puerta se está abriendo.
- (9) Sebastián está alcanzando la cima.

### 2.2.2.1. Los tipos de situación

Smith (1997, 2003) emplea el término ‘situación’ con un valor neutro entre ‘evento’ y ‘estado’ para referirse a las distintas clases semánticas en que pueden ser categorizados los estados de cosas. De acuerdo con las propiedades internas que presentan, la autora sigue a Vendler y distingue, por tanto, ‘estados’ [–dinamismo] de ‘eventos’ [+dinamismo], y reconoce, entre estos últimos, actividades, realizaciones y logros. Smith incorpora en la propuesta la categoría de semelfactivos: eventos instantáneos y atélicos que poseerían propiedades lingüísticas diferenciales. Cada tipo de situación tiene asociado, de este modo, un esquema que representa sus propiedades temporales internas:

Tipo de situación	Dinamismo	Telicidad	Duración
Estado	—	—	+
Actividad	+	—	+
Realización	+	+	+
Logro	+	+	—
Semelfactivo	+	—	—

Cuadro 1: Propiedades temporales de los tipos de situación según Smith

Como dijéramos, estas situaciones corresponden a nociones conceptuales más que reales y son introducidas en el discurso a través de la composición del verbo y sus argumentos, esto es, de la constelación verbal no temporalizada que implica la predicación completa. Como indica Robinson (1995: 346),

*'[l]exical aspect' (Andersen 1986, 1990) –also termed Aktionsart ('manner of action'), 'situation aspect' (Smith 1983), and 'semantic aspect' (Comrie 1976)- refers to the features inherent in a particular conception of a situation as expressed by an unmarked predicate, independent of any grammatical marking or time frame. Put another way, lexical aspect resides in the 'sense' of a predicate, not in its 'reference' nor in an isolated verb [...] I will refer to the lexical aspect of a predicate with the understanding that this means the lexical aspect of the predicate's sense.*

#### 2.2.2.1.1 Estados

Los estados son situaciones estáticas, atéticas y durativas, consistentes en un periodo indiferenciado sin estructura interna, que se sostienen de manera estable durante un intervalo de tiempo. Por cuanto no son dinámicos, requieren, según Smith (1997), de un agente externo para cambiar. Por ello, los puntos de inicio y de término de una situación estativa no forman parte de su estructura interna, sino que constituyen situaciones distintas de implican un cambio de estado o transición natural.

El esquema temporal de los estados puede graficarse de la siguiente forma, donde la línea recta representa un periodo indiferenciado sin estructura interna que no toma tiempo, y los puntos de inicio (I) y de término (F) se expresan entre paréntesis para indicar que son externos a la situación:

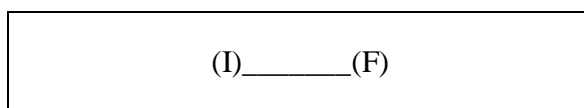


Figura 3: Esquema temporal de los estados (Smith, 1997: 32)

De acuerdo con Smith, los estados poseen la ‘propiedad de subintervalo’, según la cual “cuando un estado se sostiene por un intervalo, se sostiene durante cada subintervalo del periodo”<sup>5</sup> (1997: 32), es decir, el esquema completo es verdad en cada momento, aunque el intervalo sea relativamente breve. Así, *Pedro estar enojado* es verdad durante todo el periodo en que el enojo se sostiene o durante el tiempo en se registraron los 39° en *A las dos de la tarde, la temperatura fue de 39°*.

La autora reconoce los siguientes tipos de situaciones estativas básicas: (1) adscripción de propiedades concretas y abstractas, como *ser bajo* o *ser ingenuo*; (2) posesión, como *poseer la parcela*; (3) locación, como *estar en Pirque*; (4) creencias y otros estados mentales, como *creer en fantasmas* o *saber francés*; (5) disposiciones o hábitos como *estar disponible*, entre otros. Siguiendo a Carlson (1977; en Smith, 1997: 33), Smith reconoce, a la vez, predicados estativos de nivel individual (*individual-level predicates*) y predicados estativos de etapa o episódicos (*stage-level predicates*). Mientras los primeros “designan propiedades estables o relativamente permanentes como *ser doctor*”, los segundos “designan propiedades transitorias, como *estar enojado*” (Soto, 2011b: 207).

La RAE (2009), por su parte, indica la existencia de un grupo importante de verbos de acción que pueden emplearse como verbos de estado, usualmente permanentes, como en *Los abetos se levantaban majestuosos a lo largo de la alameda*<sup>6</sup>. A este respecto, es importante destacar el distinto comportamiento que manifiestan estos verbos con los pretéritos: “en su interpretación como verbos de acción admiten tanto el imperfecto como el pretérito perfecto simple; pero usados como verbos de estado rechazan este último” (RAE, 2009: 1701): *Los ciudadanos se {levantaban ~ levantaron} en armas*; pero *Los abetos se {levantaban ~ \*levantaron} majestuosos a lo largo de la alameda*.

Smith distingue, básicamente, tres procedimientos de derivación de situaciones que generan una lectura estativa. En primer lugar anota las ‘predicaciones genéricas’, correspondientes a predicados de nivel individual o permanentes que adscriben una propiedad a una clase o tipo (Smith, 1997: 33), como ocurre en los siguientes ejemplos tomados de la autora:

---

<sup>5</sup> Cfr. “Entailment pattern for states: When a state holds for an interval it holds for every sub-interval of that interval” (Smith, 1997: 32).

<sup>6</sup> Los ejemplos referidos en este párrafo son tomados de la RAE (2009: 1701).

(10) Los tigres comen carne.

(11) El castor construye diques.

Si bien estas oraciones se asocian a situaciones dinámicas en un nivel básico de clasificación, en el que se refieren a unos tigres o a un castor en particular, en la lectura genérica el primer argumento designa una clase (la clase de tigres, la clase de castores) sobre la cual se predica una propiedad permanente.

El segundo caso de estados derivados dice relación con los ‘predicados habituales’, los cuales “presentan un patrón de eventos más que una situación específica y denotan un estado que se sostiene consistentemente a lo largo de un intervalo”<sup>7</sup> (Smith, 1997: 33). Si se examina la condición de verdad de una situación habitual, se observa más un patrón que la ocurrencia de un evento particular, como se observa en

(12) Mis perros comen un plato de verduras cada día.

(13) Sebastián juega fútbol frecuentemente.

Los predicados habituales presentan adverbiales de frecuencia, como *cada día* o *frecuentemente*, aunque la interpretación de habitualidad pueda surgir en cláusulas que carezcan de ellos, como en *Sebastián jugó fútbol el verano pasado*. En su trabajo de 2003, Smith conceptualiza estas dos formas de estados derivados como un tipo de entidad distinto de las ‘situaciones’, y los reúne bajo la categoría de ‘estativos generales’. Mientras los primeros casos pasarían a constituir ‘oraciones genéricas’ (*generic sentences*), los segundos corresponderían a ‘oraciones generalizadoras’ (*generalizing sentences*).

Por último, los ‘predicados disposicionales’ designan una habilidad, preferencia, disposición o propiedad del sujeto, esto es, que suele o sabe hacer algo:

(14) Mis perros comen verduras.

(15) Sebastián juega fútbol.

---

<sup>7</sup> Cfr: “Habitual predicates present a pattern of events, rather than a specific situation, and denote a state that holds consistently over a n interval” (Smith, 1997: 33).



Estos casos pueden ser parafraseados con modales o verbos disposicionales: *Sebastián sabe jugar fútbol*; *A mis perros les gustan las verduras*, a diferencia de los predicados habituales: *\*Sebastián sabe jugar fútbol frecuentemente*.

#### *Las oraciones de estado*

Los predicados estativos no admiten la construcción progresiva *estar* + gerundio que codifica la fase progresiva de un evento durativo y dinámico, propiedad, esta última, ausente en los estados: *\*Pedro está siendo bajo*; *\*Pedro está sabiendo francés*; *\*Pedro está estando en Pirque*. Es importante notar, respecto de esta primera prueba propuesta por Vendler, que cuando las cláusulas de estado aparecen como compatibles con esta perífrasis, se produce “un proceso de acomodación o coerción, que supone una modificación del esquema temporal del verbo” (Soto, 2011b: 194). Es lo que ocurre en los siguientes ejemplos recogidos por Soto (2011b), que son aceptables si (16) se conceptualiza como un EdC que se desarrolla gradualmente en el tiempo; (17) se entiende como una situación iterativa; y si se realiza una lectura ingresiva de (18) y una lectura contingente de (19):

(16) Te estoy amando más y más cada día.

(17) Estoy teniendo problemas.

(18) La familia está poseyendo la empresa.

(19) La secretaria está siendo amable con el muchacho.

Soto recoge otras pruebas propuestas por De Miguel (1999; en Soto 2011b). A saber, los predicados estativos no admiten, en pretérito perfecto simple, satélites adverbiales del tipo *hace unos días*, ya que “la construcción focaliza un momento determinado del EdC, y los estativos son homogéneos durante el periodo en que se dan” (Soto, 2011b: 194): *\*Hace unos días creí en fantasmas*. No ocurre lo mismo, sin embargo, cuando aparecen en pretérito imperfecto o cuando el verbo pasa a designar un cambio de estado (lectura ingresiva), como se observa, respectivamente, en *Hace unos días creía en fantasmas* o en *Hace unos días supe la verdad*. En pretérito perfecto simple aceptan adverbios durativos como *siempre*: *Siempre creí en fantasmas*.

Como los estados son durativos, pueden responder a la pregunta que interroga sobre la duración del estado: *¿Durante cuánto tiempo fuiste vegetariano? Durante tres años, pero no así a la pregunta sobre el ingreso a dicho estado: ¿En qué momento fuiste vegetariano? \*Al cumplir veinte años.* Es importante señalar que esta pregunta es admisible para un estado al que se le atribuye el rasgo de dinamismo, donde pasa a significar *empezar a*: *¿En qué momento fuiste vegetariano? Al enterarme de cómo faenan a los animales* (Soto, 2011b: 198). Por esta razón, admiten adverbiales de duración simple y momentáneos, como en *Maximiliano estuvo enfermo por dos semanas* o *Maximiliano estaba dormido a las ocho de la tarde*, pero no aceptan adverbios de duración indirecta que implican dinamismo, como se aprecia en *\*Maximiliano estuvo lentamente enfermo*.

La ausencia de dinamismo de las situaciones estativas impide, asimismo, su compatibilidad con las formas lingüísticas asociadas a agentividad. *\*Maximiliano estuvo enfermo intencionalmente*<sup>8</sup>.

Según la RAE (2009: 1699) generan estados derivados cuando algunos predicados de realización o de logro –típicamente verbos de cambio de estado o de movimiento– aparecen con complementos temporales encabezados por *durante* y *por*, que, como dijéramos, explicitan duración simple. En estos casos, se genera una ‘interpretación de estado resultante’ en las que el complemento no mide la duración del evento de realización o de logro, sino la del estado que resulta de estas eventualidades, como se observa en *Se rompió el contacto durante dos semanas; Saldré a la calle durante un rato; Se fue por un mes a China*<sup>9</sup>. En estos casos, explica la Academia (2009), los predicados se entienden como estativos: ‘El contacto estuvo roto durante dos semanas’; ‘Estaré en la calle durante un rato’; ‘Estuvo en China durante un mes’. Así, indica que “[e]l estado resultante se verbaliza a menudo (aunque no en todos los casos) con «*estar* o *quedar* + participio», como en *paralizar algo ~ quedar algo paralizado* [...] Los adverbios locativos pueden ocupar el lugar del participio, como en *salir ~ estar fuera*” (RAE, 2009: 1699).

---

<sup>8</sup> Sin embargo, como indica Soto (2011b: 216), no todas las situaciones estativas se comportan de la misma forma con el rasgo de control. De hecho, es posible encontrar predicados estativos que poseen un “primer argumento con «el poder para determinar si el EdC se obtiene o no se obtiene» (Dik, 1997:112)”, como en *Paula permaneció en silencio a pesar de las amenazas*. Esta propiedad da lugar, en la propuesta de Dik (1997), a una subdivisión de las situaciones estativas en estados [-control] y posiciones [+control].

<sup>9</sup> Ejemplos tomados de RAE (2009: 1699).

### 2.2.2.1.2 Actividades

Las actividades se inscriben en la categoría de los eventos –como opuestos a los estados por el rasgo de dinamismo- y se diferencian de las situaciones estativas en que poseen esta propiedad. Son, por tanto, situaciones dinámicas, atéticas y durativas, correspondientes a procesos que implican actividad física o mental y que siguen un curso o desarrollo sin término natural (RAE, 2009; Smith, 1997, 2003).

Dado que presentan el rasgo [+dinamismo], el esquema temporal de las actividades incorpora en su caracterización los puntos de inicio y de término. Sin embargo, debido al carácter atético de este tipo de situaciones, estos puntos constituyen límites temporales arbitrarios del evento: “las actividades se interrumpen o se detienen, pero no terminan. La noción de compleción es irrelevante para un evento de proceso”<sup>10</sup> (Smith, 1997: 23). Las actividades no generan, en consecuencia, un cambio de estado. La sucesión de puntos en el esquema indica estados sucesivos de eventos que establecen la relación parte-todo propia de los eventos acumulativos, es decir, “cualquier parte del proceso es de la misma naturaleza que el todo” (Vendler, 1967: 133; en Smith, 1997: 23). De esta forma, si *Bernardita caminó por la playa durante una hora*, entonces el caminar por unos pocos minutos es también un ejemplo del caminar por la playa, sin considerar aquellos intervalos tan pequeños que no puedan ser considerados como la actividad de caminar. Las actividades poseen, en consecuencia, la misma propiedad de subintervalo que los estados<sup>11</sup>.

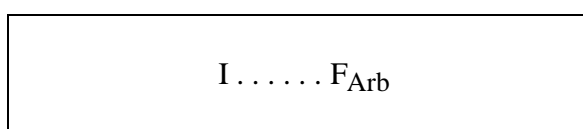


Figura 4: Esquema temporal de las actividades (Smith, 1997: 23)

La autora distingue dos clases de actividades de nivel básico: (1) procesos que son en principio ilimitados, como *dormir*, *reír*, *empujar un carro*; y (2) procesos constituidos por una cantidad indefinida de fases internas, como *comer cerezas*. Estas actividades

<sup>10</sup> Cfr. “The termination of an Activity does not follow from the structure of the event. The arbitrary final endpoint of an Activity is a temporal bound, explicit or implicit. Activities *terminate* or *stop*, but they do not finish: the notion of completion is irrelevant to a process event” (Smith, 1997: 23).

<sup>11</sup> Cfr. “Entailment pattern for Activities: If an activity event A holds at interval I, the the process associated with that event holds at all intervals of I, down to intervals too small to count as A” (Smith, 1997: 23).

pueden incluir seres animados y eventos de movimiento, actividad o volición como *pasear en el parque* o *disfrutar*; procesos climáticos, como *llover* o *nevar*; acciones como *vibrar*, *rotar* o *zumbar*; acciones no extensionales, como *buscar* o *escuchar*; y percepciones físicas, como *oler*.

Entre las actividades de nivel derivado, Smith identifica, en primer lugar, las ‘predicaciones de cambio gradual’ –o de ‘consecución gradual’ (RAE: 2009)– cuando indican el incremento o disminución de una propiedad sin que se haya alcanzado la presencia o ausencia absoluta de esta, como en *ensanchar el camino*, *enfriar la sopa*, *madurar una fruta* o *aprender francés* (no suficientemente). Cuando se ha alcanzado el objetivo o estado que designan –“ancho”, “frío”, “maduro”, “saber”, respectivamente– corresponden a realizaciones de nivel básico.

Un tipo importante de actividades derivadas son las actividades de ‘eventos múltiples’, cuyas fases internas están constituidas por sub-eventos, cada uno de los cuales corresponde a un evento completo. Así, las siguientes actividades están compuestas por series de repeticiones de logros, realizaciones y semelfactivos, respectivamente, con un punto de término arbitrario:

(20) Pedro encontró maleza en el jardín todo el verano.

(21) La rueda giró durante una hora.

(22) Valentina tosió toda la noche.

En estos casos, los adverbiales poseen un valor aspectual distinto de la constelación verbal básica, que gatilla un cambio de interpretación de un evento único a un evento múltiple.

Finalmente, se generan lecturas de actividad con algunas construcciones perifrásticas o con verbos superléxicos que focalizan las fases internas o de desarrollo de una situación, como ocurre con *continuar* + gerundio o *seguir* + gerundio o *estar* + gerundio:

(23) Rosa siguió leyendo la carta.

(24) Jorge está cortando el pasto.

### *Las oraciones de actividad*

Las constelaciones verbales de actividad pueden estar constituidas por un verbo atético y complementos compatibles con este rasgo (*pasear en el parque, pensar en la muerte*) o por un verbo télico con complemento de masa o atético (*comer cerezas*), “en que el plural no delimitado impone una lectura no delimitada del EdC (cfr. el ejemplo con *comer una frutilla y comer(se) las frutillas, télicos*)” (Soto, 2011b: 209).

El rasgo de dinamismo de las actividades se verifica, de acuerdo con lo planteado por Smith (1997), en que admiten las formas de agentividad, como en *Convencimos a Alejandra de que durmiera; Lo que hizo Pepe fue empujar el carro o Camilo rió intencionalmente*.

Por cuanto se tratan de eventos dinámicos y durativos, esto es, que se desarrollan en el tiempo a través de una sucesión de fases internas, solo las actividades y las realizaciones aceptan la perífrasis *estar + gerundio*, no admitida por los estados [–dinamismo] y los logros [–duración]. Así, *Estoy riendo o Estoy comiendo cerezas* son completamente aceptables, al igual que la iteración del semelfactivo en *Estoy tocando el timbre*, que designa una actividad derivada de evento múltiple.

El rasgo de duración presente en las actividades posibilita que las oraciones que designan este tipo de eventos sean compatibles con “complementos preposicionales encabezados por las preposiciones *durante ~ por + grupo cuantificativo temporal*” (RAE, 2009: 1694-1695), que manifiestan el carácter durativo del evento: *María lloró durante/por una hora o Te esperé durante/por una hora*. Sin embargo, no admiten estos complementos temporales cuando están encabezados por la preposición *en*, ya que además de expresar duración comunican telicidad: *\*María lloró en una hora; \*Te esperé en una hora*. Por esta misma razón, las actividades son compatibles con el adverbio *indefinidamente*, que expresa la ausencia de término de un evento (RAE, 2009: 1700).

Los predicados de actividad admiten, también, construcciones con la perífrasis durativa *llevar + gerundio* y complementos temporales cuantitativos, puesto que dan cuenta del tiempo que ocupa un proceso en curso: *Llevo meses esperando una respuesta* (RAE, 2009).

Por cuanto designan eventos atéllicos que pueden cesar o detenerse (no finalizar), los predicados de actividad resultan extraños con la perífrasis *terminar de* + infinitivo, a menos que en ciertos casos marcados la actividad sea conceptualizada como realización, o sea, como un evento télico, como ocurre en *Terminó de llover*. Resultan naturales, en cambio, en construcciones con las perífrasis *dejar de* + infinitivo, *parar de* + infinitivo o *cesar de* + infinitivo (RAE, 2009: 1696), como se evidencia en el siguiente caso:

- (25) La mujer desvalida en su barca llena de agua, alcanzó a verle y dejó por un instante de pensar en la muerte para desear estar a su lado<sup>12</sup>.

La actividad *pensar en la muerte* es solo interrumpida “por un instante”, por lo que se subentiende que una vez concluido ese instante, el proceso se retoma. Las actividades no finalizan, no poseen un punto de término intrínseco: \**Terminó por un instante de pensar en la muerte*. Por la misma razón, parece natural preguntar, en el caso de las actividades, *¿Durante cuánto tiempo lloró?*, pero poco natural preguntar, en cambio, *¿Cuánto tiempo le tomó llorar?*, ya que esta última pregunta implica que el evento toma una cantidad de tiempo determinada (Soto, 2011b: 200).

El rasgo de atelicidad de las actividades se apoya, también, en pruebas derivadas de la “llamada ‘paradoja del imperfecto’, que sostiene que, mientras en el caso de las actividades, la verdad de la cláusula en imperfecto implica la verdad de la cláusula en perfectivo, en el caso de las realizaciones, del imperfecto no se sigue el perfectivo (De Miguel, 1999)” (En Soto, 2011b: 198). Así, *Bernardita paseaba por la playa* implica la verdad de *Bernardita paseó por la playa*. En otras palabras, si Bernardita está paseando por la playa y se detiene, habrá llevado a cabo, de todas formas, la actividad de *pasear por la playa* sin que la interrupción de la actividad sugiera deficiencia del evento. Una variante de esta prueba es la propuesta por Dahl, según la cual “la perífrasis *estar* + gerundio implica el futuro perfecto correspondiente” de la actividad (Soto, 2011b: 199): si *Bernardita está comiendo cerezas*, se concluye que *Bernardita habrá comido cerezas*. Las realizaciones no se comportan de la misma forma, como se verá en el apartado siguiente.

---

<sup>12</sup>. Sinopsis de *Alas y Olas*, de Pablo Albo y Pablo Auladell. Disponible en: <http://barbara-fiore.com/index.php/LIBROS-archivos/alas-y-olas/> [consulta 7/09/2012].

Por último, a diferencia de lo que ocurre con las realizaciones, las cláusulas con el adverbio *casi* comunican que la actividad no se empezó a desarrollar, como se observa en *Bernardita casi paseó por la playa* o *María casi lloró*.

### 2.2.2.1.3 Realizaciones

Las realizaciones son también un tipo de situación eventiva, esto es, dinámicas, que poseen además los rasgos de telicidad y duración. Son, en consecuencia, eventos intrínsecamente limitados, constituidos por un proceso compuesto de fases sucesivas que avanza hacia un punto de término natural que tendrá, como resultado, un cambio de estado o nuevo estado. A diferencia de las actividades, la noción de compleción es crítica para la definición de las realizaciones: “cuando un proceso con punto de término natural alcanza su resultado, el evento está completo y no puede continuar”<sup>13</sup> (Smith, 1997: 26). Por lo tanto, las realizaciones finalizan o se completan, mientras que las actividades, como señaláramos anteriormente, no finalizan, sino que se interrumpen o se detienen sin que ello implique deficiencia alguna de la situación.

Al igual que en el caso de las actividades, el esquema temporal de las realizaciones incluye en su caracterización los puntos de inicio y de término del evento, pero se diferencia de ellas en que el punto de finalización es natural y produce un resultado que se puede o no sostener en el tiempo. La sucesión de puntos indica un proceso compuesto por fases internas conducente a un fin.

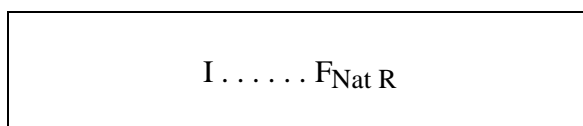


Figura 5: Esquema temporal de las realizaciones (Smith, 1997: 26)

Dado que el punto de término de una realización es intrínseco a la situación, el resultado establece una relación de no separabilidad (*non-detachability*) con el proceso implicado en el evento. Dicho de otro modo, para la noción del evento *construir una casa*, ni el proceso de construcción ni el resultado pueden ser omitidos: si Jorge hiciera aparecer

<sup>13</sup> Cfr. “When a process with a natural final endpoint reaches its outcome, the event is completed and cannot continue” (Smith, 1997:26).

una casa con el chasquear de los dedos, no podríamos decir que *construyó una casa*; de la misma forma, si Jorge se detuviera en la mitad del proceso y abandonara la construcción de la casa, tampoco podríamos concluir que *construyó una casa* (Smith, 1997: 26). Esta propiedad genera una implicatura propia de las realizaciones, según la cual “si un evento R ocurre en un intervalo I, entonces el proceso asociado a R ocurre durante las fases internas de dicho intervalo”<sup>14</sup> (Smith, 1997: 26). Si el resultado es alcanzado, se infiere que el proceso efectivamente ocurrió, pero no es posible inferir que el resultado efectivamente se obtuvo de la sola ocurrencia de un proceso que tiene un resultado asociado. Siguiendo el ejemplo de Smith, “puedo cambiar de idea mientras estoy dibujando un círculo y decidir, en cambio, dibujar una berenjena” (1997: 26).

Smith clasifica los eventos télicos –realizaciones y logros– en cinco clases según el tipo de resultado o cambio de estado que generan, que, como indica la RAE (2009: 1700) no debe entenderse necesariamente en términos físicos. De acuerdo con esta clasificación, se obtienen los siguientes ejemplos de realizaciones: (1) de objeto afectado: *doblar una barra de hierro* o *arrugar un vestido*; (2) de objeto construido: *construir una casa* o *escribir una carta*; (3) de objeto consumido: *destruir una casa* o *beber una copa de vino*; (4) de experimentante afectado: *entretener a Maximiliano*; y (5) de trayectoria-objetivo: *caminar al lago* o *trabajar de dos a tres*, las que generaliza para incluir transacciones como *comprar* y *vender*.

Entre las realizaciones de nivel derivado, la autora identifica, en primer término, actividades con límites temporales independientes, los cuales, habiéndose explicitado, proporcionan un punto de término específico a la actividad de nivel básico, como ocurre en

(26) Paseamos por la playa durante dos horas.

Si bien las actividades limitadas temporalmente se interpretan como realizaciones, estas son distintas de los eventos propiamente télicos, ya que no generan un cambio de estado: mientras *Caminamos a la playa* genera un nuevo estado –estar en un lugar distinto (la playa)–, no se obtiene un estado resultante de *Caminamos durante dos horas*.

---

<sup>14</sup> Cfr. “Entailment pattern for Accomplishments: If event A occurs al interval I, then the process associated with A occurs during the internal stages of that interval” (Smith, 1997: 26).



Otras realizaciones derivadas se obtienen con verbos superléticos que focalizan uno de los límites del evento, como *empezar*, *comenzar* o *terminar*, siempre que expresen la estructura interna o desarrollo de dichos límites. En estos casos, los resultados pueden ser el ingreso en un nuevo estado, un evento durativo o la salida de un evento para ingresar en un estado de reposo, como en

(27) Pamela paró lentamente de caminar.

### *Las oraciones de realización*

Las constelaciones verbales de realización pueden estar constituidas por verbos tólicos y durativos con complemento contable, como *dibujar un círculo*, *comer una manzana* o *construir una casa*; o bien con verbos de movimiento atólicos con satélites que expliciten la meta del movimiento, como *caminar al lago* (Soto, 2011b).

Según Smith (1997), el dinamismo de las realizaciones permite su compatibilidad con las formas de agentividad, como en *Convencimos Pepe de que abriera la puerta*; *Pepe abrió la puerta con una llave*; *Pepe abrió intencionalmente la puerta*, o *¡Abre la puerta!*

Como señaláramos en el apartado anterior, las realizaciones admiten, junto con las actividades, la construcción progresiva rechazada por los estados y los logros: *Estoy abriendo la puerta*; *Estoy construyendo una casa* o *Estoy caminando al lago*. A diferencia de las actividades, sin embargo, no se puede concluir de estas afirmaciones que *Habré abierto la puerta*; *Habré construido una casa* o que *Habré caminado al lago*, ya que, como indicáramos anteriormente, la ‘propiedad de no separabilidad’ entre el proceso y su resultado es exclusiva de las realizaciones.

En otras palabras, la temporalidad interna de las realizaciones comprende dos partes: una primera, que se extiende desde el inicio de EdC hasta el momento inmediatamente anterior al punto de término final, y una segunda, que corresponde a dicho punto de término natural.

(Soto, 2011b: 201).

Esta razón explica, por una parte, que las cláusulas de realización en perfecto impliquen la verdad de la cláusula en imperfectivo: *Rosa arregló la bicicleta ayer* implica que *Rosa arreglaba la bicicleta ayer*. Sin embargo, esta relación no se mantiene para las

realizaciones en dirección inversa, como sí ocurre con las actividades: *Rosa arreglaba la bicicleta* no implica la verdad de *Rosa arregló la bicicleta*.

Se entiende así, también, que las realizaciones generen una lectura ambigua con el adverbio *casi*, el cual puede referirse a la primera parte del evento de realización y significar que no se empezó a desarrollar –como ocurre con las actividades–, o bien focalizar el punto de término de la situación –intrínseco en las realizaciones– y significar que el evento no se completó, como se aprecia en

(28) Rosa casi arregló la bicicleta.

Los rasgos de duración y telicidad presentes en las realizaciones permiten que las oraciones que designan este tipo de eventos sean compatibles con complementos temporales encabezados por *en*, a diferencia de las actividades: *Eduardo escribió el poema en una hora*. Con adverbiales de duración simple que no implican la compleción del evento resultan anómalas, como se observa en *\*Eduardo escribió el poema por una hora*, o bien dan lugar a actividades derivadas, producto de la ‘interpretación de acción inconclusa’ que “deja en suspenso” el componente télico de las realizaciones (RAE, 2009: 1698): *Eduardo leyó el diario durante media hora*, de donde no se desprende que se concluyó su lectura como sí ocurre en *Eduardo leyó el diario en media hora*. A este respecto, la RAE indica en su *Nueva gramática*, que “muchos hablantes prefieren usar las perífrasis «*estar + gerundio*» para comunicar actividades, ya que inhibe más claramente el componente télico de los predicados de realización: *Estuvo leyendo el diario durante media hora*” (2009: 1698).

Dado su carácter durativo y télico, las realizaciones también admiten complementos temporales y preposicionales que expresan estos valores, como *de un tirón*, *de un jalón*, *de una vez*, *poco a poco*, *gradualmente*, o *por completo* (RAE, 2009: 1699): *Escribió la carta de un tirón* o *Construyó la casa poco a poco*. Esto puede apreciarse también en estativos que son dinamizados, como en *Francisca supo la verdad poco a poco*, en que la interacción con el punto de vista perfectivo modifica la *aktionsart* del tipo de situación (Soto, 2011b: 195).

Cuando admiten las construcciones durativas con la perífrasis *llevar + gerundio*, las realizaciones generan una lectura de actividad, puesto que prescinden de la telicidad de la

situación: *Llevo toda la mañana escribiendo esta respuesta*. Mantienen su nivel básico, no obstante, con la construcción *tomarle* o *llevarle* a alguien + grupo nominal temporal cuantitativo: *Les llevó / tomó un buen tiempo aprender ese vals* (RAE, 2009). Por ello, a diferencia de las actividades, resulta natural la pregunta *¿Cuánto tiempo les tomó aprender el vals?* y menos natural preguntar *¿Durante cuánto tiempo aprendieron el vals?*

A diferencia de las actividades, las realizaciones admiten con naturalidad la perífrasis *terminar de* + infinitivo (RAE, 2009; Smith, 1997), por cuanto focaliza el punto de finalización del evento que es intrínseco a las realizaciones: *Terminó de construir la casa*, *Terminó de escribir la carta*. Por lo mismo, también admiten las construcciones *tardar en* + infinitivo o *demorar(se) en* + infinitivo, que explicitan la compleción del evento: *Tardó dos horas en escribir la carta*. Si bien las realizaciones con la construcción *dejar de* + infinitivo gatillan, en general, una ‘interpretación de acción inconclusa’ que da lugar a actividades derivadas, como en *Dejó de leer el diario (y fue a preparar el almuerzo)*, también pueden expresar que el evento no volvió a tener lugar: *Dejó de leer el diario (porque ya no soportó más las aberraciones que leía)*, como ocurre en *Dejó de fumar* (RAE, 2009: 1698).

#### 2.2.2.1.4 Logros

El tercer tipo de eventos corresponde a los logros, que se diferencian de las realizaciones en el rasgo de duración: mientras estas son durativas, los logros son eventos instantáneos, esto es, consistentes en una sola fase independientemente de que tengan procesos preliminares o resultativos asociados. Ambos tipos de situaciones, por cuanto presentan el rasgo de telicidad, tienen como resultado un cambio de estado. El esquema temporal de los logros es graficado por Smith (1997: 30) del siguiente modo, donde E representa un evento no durativo; R, el resultado obtenido; y los puntos iniciales y finales, las fases preparatorias y resultativas, respectivamente.

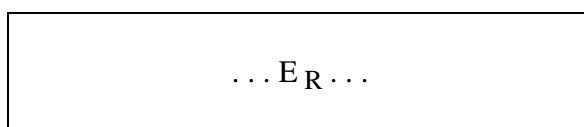


Figura 6: Esquema temporal de los logros (Smith, 1997: 30)

Es importante notar que si bien las fases preparatorias están relacionadas con los logros, están conceptualmente separadas del evento de logro propiamente tal. Es decir, muchos logros requieren, necesariamente, etapas preliminares para su consecución, como *ganar la carrera* o *alcanzar la cima*. Sin embargo, hay otros eventos de logro que pueden o no presentar estas fases, como *reconocer a Pamela* o *encontrar el reloj*, donde el reconocimiento y el encuentro pueden producirse de manera inmediata o luego de una serie de fases en la búsqueda del reloj perdido o en el intento de identificar ese rostro que parecía conocido. En el caso de los logros no se produce la implicatura parte-todo, sino que la verdad de un logro se sostiene solo para el momento del evento. En otras palabras, *Esteban ganó la carrera* es verdad solo en el momento en que Esteban cruzó, antes que el resto de los corredores, la línea de término de la competencia. No se puede concluir que Esteban estaba ganando la carrera en las fases preliminares a este evento. Los logros son, en consecuencia, cambios de estado que ocurren muy rápidamente, y pueden focalizar el resultado de una cadena de eventos, como *ganar la carrera*, *alcanzar la cima* o *llegar*, o designar eventos instantáneos como *encontrar* o *perder*.

Por cuanto constituyen eventos télicos, Smith clasifica los logros del mismo modo que las realizaciones, es decir, según los tipos de resultados que generan. Ejemplos de logros son los siguientes: (1) de objeto afectado: *quebrar una taza* o *rasgar un papel*; (2) de objeto construido: *imaginar una ciudad* o *definir un concepto*; (3) de objeto consumido: *explotar la bomba*; (4) de experimentante afectado: *ver una estrella*; y (5) de trayectoria-objetivo: *llegar al lago* o *alcanzar la cima*.

Los logros derivados ocurren, por una parte, con verbos superléxicos o aspectuales como *empezar* o *terminar*, puesto que focalizan un punto de inicio o de término instantáneo:

(29) Bernardita empezó a / terminó de leer el libro.

(30) De repente, Pamela comenzó a correr.

También se obtienen logros derivados con verbos de cognición, como *saber* o *conocer*, cuando funcionan con valor incoativo y obtienen como resultado un estado:

(31) En cuanto lo volvió a ver, Francisca supo que ya no lo amaba.

### *Las oraciones de logro*

Los predicados de logro no admiten la construcción progresiva *estar* + gerundio, por cuanto carecen de duración y, con ello, de las fases internas que expresa esta perífrasis: \**Estoy encontrando mi reloj*. Cuando las cláusulas de logro aparecen en esta construcción no designan el evento en sí mismo, sino la fase preparatoria del logro a la que se hizo alusión más arriba, como en *Esteban está ganando la carrera*, o bien generan lecturas iterativas (RAE, 2009), como en *Estuvo llegando continuamente por acá*. En estos casos, al igual que los estados que admiten esta perífrasis, se produce una modificación del esquema temporal del verbo (Soto, 2011b).

Como los logros ocurren en un único momento –son instantáneos–, pueden responder a la pregunta *¿En qué momento alcanzaste la cima? Al despuntar la tarde*, pero no a *¿Durante cuánto tiempo alcanzaste la cima? \*Durante una hora* (Soto, 2011b: 198). Por esta razón, son compatibles con adverbiales puntuales, como *al mediodía*, pero no con adverbiales durativos (*por una hora, lentamente*), de finalización (*en una hora*), o con perífrasis terminativas (*terminar de* + infinitivo): \**Lucía quebró el vaso lentamente*.

La RAE (2009) señala que cuando los logros admiten adverbiales de duración simple pasan a designar, más bien, la fase resultativa del evento: *Pedro pidió prestado el libro por una hora*. De modo análogo, designan el lapso previo al evento o su fase preliminar cuando aceptan adverbiales de finalización, como *en una hora*, o la construcción “*tomarle* a alguien + grupo nominal temporal cuantitativo” (RAE, 2009), como se observa en *La propuesta se aprobó en cinco minutos* o en *Solo le tomará un rato llegar al pueblo caminando*.

Los logros no generan lecturas ambiguas en cláusulas con el adverbio *casi*, donde solo es posible la interpretación de que el evento no tuvo lugar: *Juan Preciado casi llegó a Comala; Lucía casi quebró el vaso; Esteban casi ganó la carrera*.

En general los logros no admiten adverbios orientados al agente y el control de este sobre el evento. Contrástese, por ejemplo, los siguientes casos:

(32) ? Pamela intencionalmente perdió su reloj.

(33) Pamela accidentalmente perdió su reloj.

(34) ? Esteban intencionalmente ganó la carrera

(35) Esteban accidentalmente ganó la carrera.

Sin embargo, Smith señala que la estructura temporal de este tipo de eventos no debiera ser incompatible con el rasgo control, de modo que es factible encontrar oraciones de logro que admiten estos adverbios cuando el evento que designan está bajo el control del agente (Soto, 2011b: 211). Nótese la importancia del contexto y del conocimiento de mundo en los siguientes casos:

(36) Maximiliano intencionalmente perdió su reloj para justificar su atraso y evitar el castigo de su madre.

(37) Usain Bolt intencionalmente perdió la carrera de los 200 metros planos.

#### 2.2.2.1.5. *Semelfactivos*

El término proviene del latín *semel* (“una vez”) y es recogido por Smith (1997: 29) de la lingüística eslava, en que se emplea para designar un sufijo que indica ‘evento único’. Esta última categoría de situaciones se asemeja a los logros en que carecen de duración, es decir, se trata de eventos conceptualmente instantáneos, consistentes en una sola etapa y, en consecuencia, intrínsecamente limitados. Se diferencian de ellos, no obstante, en el rasgo de telicidad: los eventos semelfactivos serían atélicos, lo que explica que no traigan aparejado un resultado o cambio de estado.

El esquema temporal de los semelfactivos grafica la noción de un evento constituido por una sola fase:

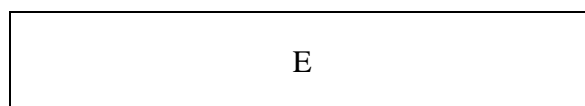


Figura 7: Esquema temporal de los semelfactivos (Smith, 1997: 29)

Estos eventos ocurren muy rápidamente e incluyen (1) eventos corporales como *parpadear* (una vez) o *toser* (una vez); (2) eventos internos, como *destellar una luz*; (3) acciones como *golpear* (una vez), *picotear* (una vez), *patear* (una vez), *martillar un clavo* (una vez).

Como señala Smith (1997: 30), raramente ocurren como eventos de una sola etapa, antes bien, suelen producirse como una secuencia de varias repeticiones del evento, o sea, como actividades derivadas de eventualidad múltiple. Así, en los siguientes ejemplos tomados de Soto, “los semelfactivos generan interpretación de proceso iterativo, frecuentemente con verbos en *-ear*: *golpear*, *picotear*, *parpadear*, etcétera” (2011b: 212):

(38) La muchacha parpadeó.

(39) El corazón le palpitaba cada vez más fuerte.

La iteración de los eventos semelfactivos puede explicitarse mediante adverbiales de duración, como en *Valentina tosió durante toda la noche* o *Golpeé la puerta cinco minutos*, pero parece extraño que, aun en ausencia de estos complementos, pueda generarse una lectura no iterativa, lo que plantea dudas sobre la categorización de este tipo de eventos en un nivel básico (Soto, 2011b: 213). De hecho, “[e]n español, la ocurrencia de un semelfactivo no reiterado puede marcarse [...] con la construcción *dar + un + sustantivo eventivo*: *dar un golpe*, *dar un picotazo*” (Soto, 2011b: 212).

#### *Las oraciones de semelfactivo*

Según Smith (1997), los semelfactivos poseerían, no obstante, propiedades lingüísticas diferenciales. Así, el rasgo de dinamismo presente en este tipo de eventualidades posibilitaría su aparición con formas de agentividad: *Convencí a Sebastián de que tocara el timbre*; *¡Toca el timbre!*; *Sebastián tocó el timbre cuidadosamente*.

Asimismo admiten, según la autora, adverbios puntuales como *al mediodía*: *Toqué el timbre al mediodía, tal como me habías indicado*, pero rechazan, en general, los complementos temporales encabezados por la preposición *en* (*en un minuto*, *en una hora*): *\*Estornudó en un minuto* (RAE, 2009).

En su nivel básico, los semelfactivos no aparecen en construcción progresiva ni con adverbiales de duración simple, ya que en estas instancias pasan a designar actividades derivadas de eventualidad múltiple: *Mario estaba martillando*; *Estuve estornudando por cinco minutos*; *Toqué el timbre durante un largo rato*. No obstante, indica la RAE (2009), los predicados de semelfactivo permiten referir situaciones en las que se produce más de un evento incluso si estos complementos están ausentes, como en *Tocó la puerta*, de donde se puede concluir que golpeó la puerta más de una vez. No ocurre así con los logros –el otro grupo de eventos instantáneos–, que se resisten a esta derivación: *Llegué tarde* no permite la lectura multieventual de *Toqué la puerta* y se entiende como un evento único.

### 2.2.3. Entidades homogéneas y discretas

Por cuanto poseen la propiedad de subintervalo, los estados y las actividades han sido considerados como pertenecientes a una misma categoría semántica global, definida por la homogeneidad interna de la situación durante el intervalo en el cual se sostiene (Smith, 2003; De Swart, 2003). En contraste, las realizaciones –que están conformadas por dos partes– y los logros –cuya verdad se sostiene solo en el instante del evento mismo– no presentan esta relación parte-todo y se oponen a los estados y actividades en la telicidad inherente a su estructura temporal. Siguiendo a Lagacker, Soto (2009) homologa la dicotomía entre las situaciones homogéneas y los eventos télicos con la que se produce entre las entidades genéricas o contables y las entidades de materia o no contables:

[...] en tanto las situaciones introducidas pueden ser objeto de anáforas, ellas operan como entidades en el mundo denotado por las cláusulas. El mundo en que se ubican las situaciones contiene propiedades temporales. Mientras los eventos son entidades discretas, recortadas de la región temporal en que se originan, las masas son entidades continuas que no presentan límites en dicha región, de ahí su carácter atélico.

(Soto, 2009: 115)

Estas observaciones han dado lugar a otras categorizaciones que dan cuenta de estas distinciones y similitudes. Específicamente, De Swart (2003) propone una tipología de tres tipos de situaciones a partir de dos parámetros o rasgos distintivos: [homogéneo/discreto] y [estático/dinámico]. Excluye, por tanto, el rasgo de duración considerado por Vendler y



Smith, con lo que se suprime la diferenciación entre logros y realizaciones que De Swart unifica bajo la categoría general de ‘evento’. De esta forma, los estados y los procesos –las actividades de Vendler– se oponen a los eventos en el primer parámetro, mientras que los procesos y los eventos mantienen la oposición con los estados en la propiedad de dinamismo. Las actividades, en este esquema, pasan a compartir propiedades con los eventos y con los estados, dando lugar a una categoría híbrida.

HOMOGÉNEOS		DISCRETO
Estado	Proceso	Evento
ESTATIVO	DINÁMICOS	

Cuadro 2: Tipos de situación, según De Swart (2003)<sup>15</sup>

#### 2.2.4. Coerción y cambio aspectual

Como se ha revisado hasta acá, es posible distinguir un nivel básico y estándar de asociaciones entre situaciones en el mundo y tipos de situación idealizados, pero también es posible encontrar opciones marcadas en las que el hablante utiliza tipos de situación derivados. En estos casos, las situaciones son desplazadas de los tipos de nivel básico por el mecanismo conocido como ‘coerción’ (Smith, 2003), a través del cual cierto material del contexto o procesos de reinterpretación gatillan los cambios de situación.

Son diversos los mecanismos que ofrece una lengua para derivar situaciones de un tipo a otro, o sea, para modificar el valor aspectual de una constelación verbal. En primer lugar, destacan las construcciones perifrásticas y los verbos superléxicos o aspectuales que permiten focalizar alguna de las fases de una situación –inicial, media o final–. Como señala Smith, a diferencia de los morfemas de alto contenido léxico que determinan el tipo de situación, estos operadores, “modulan el foco de una situación más que determinar la situación en sí misma” (1997: 48) y permiten proporcionar una visión amplia o limitada de esta. Así, *empezar* o *terminar*, por ejemplo, otorgan una perspectiva limitada de la situación, ya que focalizan su inicio o final. Los límites de una situación pueden ser entendidos, en sí mismos, como eventos télicos, por cuanto constituyen “una transición de

<sup>15</sup> Esquema tomado de Soto, 2009: 115; 2011b: 202.

un estado de cosas a un proceso (que comienza) o de un proceso que cesa a un estado” (Freed, 1979:38; en Smith, 1997: 48), como se observa en *María empezó a / terminó de construir un castillo de arena*. Una perspectiva amplia de la situación es proporcionada, en cambio, por verbos que focalizan sus fases internas, como *seguir* o *continuar* (*María siguió construyendo el castillo de arena*), o las fases preliminares, como *tratar* o *intentar* (*María trataba de construir un castillo de arena*). Por su parte, la construcción progresiva con la perífrasis *estar* + gerundio proporciona, según Smith, un foco marcado a una constelación verbal categorizada como dinámica en un nivel básico, pasando a presentar la situación como homogénea, por cuanto presenta la propiedad de subintervalo: *María estaba construyendo un castillo de arena*.

Los adverbios constituyen otra serie de mecanismos que permiten derivar situaciones. Así, por ejemplo, los adverbios momentáneos pueden generar una lectura inceptiva de una situación durativa, como en *Almorzaron al mediodía* (equivalente a *empezar a almorzar*); los adverbios dinámicos pueden conducir a una interpretación ingresiva de una situación estática, como en *De pronto, Francisca supo la verdad*; los adverbiales durativos producir lecturas delimitadas de eventos ilimitados, como en *Caminamos durante dos horas*, o lecturas iterativas de eventos puntuales, como en *Golpeó la puerta por cinco minutos*; los adverbiales de duración y compleción pueden derivar constelaciones télicas en atélicas, como en *María escribió la carta por una hora*; entre otros.

Las frases nominales de masa y los plurales también constituyen un operador de cambios de tipos de situación, que explica el contraste entre *Eduardo pinta un cuadro* y *Eduardo pinta cuadros*, donde el plural da cuenta de un evento no delimitado.

En todos estos casos, los cambios de tipos de situación se producen por un choque entre los valores temporales de la constelación verbal y la información proporcionada por otras formas externas a ella. Para explicar este fenómeno, Smith propone el ‘principio de anulación externa’ (*principle of external override*), según el cual “el valor de una forma

externa anula el valor de la constelación verbal”<sup>16</sup> (1997: 53). Este principio también permitiría explicar casos marcados del aspecto de punto de vista, como se revisará en el apartado correspondiente.

En los ejemplos revisados, los cambios de tipo de situación se producen de manera explícita, pero, como señalan Smith (1997, 2003), Soto (2009, 2011a,b), entre otros, también se pueden generar como consecuencia de factores pragmáticos, como ocurre con las implicaturas conversacionales generalizadas recogidas de Grice. Así, por ejemplo, la interacción entre el punto de vista perfectivo y una situación del tipo ‘actividad’ –ilimitada en un nivel básico– genera una lectura complexiva. En *Pedro cantó* se infiere que la actividad concluyó, a menos que se indique lo contrario y se cancele esta inferencia, como sucede en *Pedro cantó toda la noche. ¡Y todavía sigue cantando!* (cfr. Soto, 2009: 61-62) o en *María trabajó y siguió trabajando sin descanso* (Smith, 2003: 71).

Más aún, sostiene Soto (2009: 67), “la interpretación de las situaciones evocadas por las oraciones no depende solo de lo que estas dicen explícitamente sino, además, de la información aportada por el contexto cognitivo, el textual y el situacional”. Para demostrar este planteamiento, emplea, entre otros ejemplos, el siguiente:

(40) Ayer leímos la Biblia con el padre Benítez y unos amigos.

Si bien el valor aspectual básico aportado por el ítem léxico *-leer*, correspondiente a una actividad– aparece delimitado por el objeto definido y singular *-leer la Biblia*, realización–, parece poco probable concluir de esta oración que el evento –la lectura de la Biblia– efectivamente se completó. De acuerdo con lo que plantea Soto, esta inferencia, que no procede de la información presentada en la oración, es posible solo por el conocimiento de mundo de los hablantes que, en este caso, altera las propiedades aspectuales de la situación referida por la oración. Así, la interacción entre el conocimiento de mundo y los niveles inferiores de codificación determinan que una oración como *#Anoche, Pedro se leyó la Biblia* aparezca, al menos, como improbable. Siguiendo el análisis de la oración

---

<sup>16</sup> Cfr. Smith (1997: 53): “This principle holds for clashes between the temporal feature values of a verb constellation and those forms external to it. By this principle, the feature value of an external form overrides the value of the verb constellation”.

inicial, sí es posible establecer, en cambio, que se finalizó la lectura de un pasaje determinado de Biblia, pero esta recategorización se produce a través la incorporación de un acotador no explícito (Soto, 2009: 64). Algo similar, continúa Soto (2009), ocurre en situaciones donde es el contexto el que permite compatibilizar predicados como *ser listo* con el imperfecto y un adverbio con valor distributivo como *siempre* o *nunca*, en principio discordantes: *?Nunca era muy listo*. Sin embargo, en un contexto que proporciona un marco adecuado, esta construcción resulta perfectamente posible:

(41) En las novelas policiales de Chandler, el detective nunca era muy listo.

En síntesis, el tipo de situación que comunica una cláusula no solo depende de la forma flexiva del verbo, del aspecto léxico del ítem, de la constelación verbal y los satélites que la determinan o de los factores pragmáticos que intervienen en la interpretación, sino que también involucra los contextos cognitivos, situacionales y discursivos. Concluye Soto (2009: 66-67):

los niveles analíticamente superiores [...] inciden sobre el significado oracional e incluso pueden alterar el significado aportado por las unidades menores [...] Esta alteración no corresponde solo a especificaciones, precisiones, agregados o implicaturas: un valor explícito puede ser anulado, sustituido por otro. Esto significa, a nuestro entender, que el discurso no constituye un edificio de capas sucesivas en que solo las inferiores van imponiendo restricciones a las inmediatamente superiores. Las alteraciones pueden operar *top-down*, esto es, desde el contexto y las construcciones completas sobre las unidades constituyentes.

### **2.2.5. Aspecto de punto de vista**

El aspecto de punto de vista de Smith (1997, 2003) corresponde, como señala la RAE (2009) al criterio que se ha utilizado para dividir los tiempos en perfectos e imperfectos. Si bien existe discusión entre quienes defienden la naturaleza temporal y la naturaleza aspectual de esta oposición, no profundizaremos en ella por cuanto trasciende los objetivos y el alcance del presente trabajo. Por lo pronto, baste indicar que la libertad de elección aspectual con la que cuenta el hablante es uno de los argumentos que permite

sostener el carácter aspectual de la oposición, específicamente, entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto del español<sup>17</sup>.

Al igual que los tipos de situación, Smith (1997) plantea que los puntos de vista con los cuales puede ser visibilizada una situación corresponden a categorías universales que, aunque se realicen de manera diversa en las lenguas, poseen significados semánticos invariables. En este sentido, la autora sostiene que toda cláusula posee un punto de vista, aunque no presente los morfemas típicamente asociados a ellos. Esta observación da lugar a una tercera categoría sostenida también por otros autores: el punto de vista ‘neutro’, que se evidenciaría en las lenguas y cláusulas que no gramaticalizan el punto de vista y que se añade a los ya reconocidos ‘perfectivo’ e ‘imperfectivo’.

Para explicar el funcionamiento del aspecto de punto de vista, se ha recurrido a la metáfora del lente de una cámara (Hernández Alonso, 1996; Smith, 1997, 2003): *“Aspectual viewpoints function like the lens of a camera, making objects visible to the receiver [...] And just as the camera lens is necessary to make the object available for a picture, so viewpoints are necessary to make visible the situation talked about in a sentence”* (Smith, 1997: 61).

Se trata, por tanto, de la perspectiva con la que se enfoca la situación: los puntos de vista permiten abarcar la totalidad del esquema temporal de una situación o una parte de este, de manera que la parte focalizada adquiere un estatus especial que la autora denomina ‘visibilidad’. Los puntos de vista se diferencian, entonces, en términos semánticos, esto es, en la visibilidad de la situación que proyectan. Mientras el punto de vista perfectivo focaliza la situación en su totalidad e incluye sus puntos de inicio y de término, el punto de vista imperfectivo focaliza un intervalo interno de la situación, excluyendo los límites de esta (inicio y término). El punto de vista neutro, por su parte, presenta el punto de inicio de la situación y al menos una de sus fases.

Los significados semánticos asociados a las formas lingüísticas son complementados por significados pragmáticos, sean estos convencionales o provenientes del contexto, pero, para Smith, solo la información visible de una situación puede ser

---

<sup>17</sup> Rojo (1990) defiende el carácter temporal de la oposición y señala que debe comprenderse de este modo si se considera que el punto de referencia de los tiempos verbales se encuentra en el discurso mismo y no en el momento de habla.

afirmada y, por ello, verse sujeta a condiciones de verdad e implicaturas. La autora plantea que la información semántica que comunican los puntos de vista a través de las formas lingüísticas no puede ser modificada o cancelada, a diferencia de las inferencias pragmáticas e implicaturas conversacionales que complementan este tipo de información. Así, por ejemplo, el punto de vista imperfectivo genera una interpretación abierta que no permite concluir que el evento completo se produjo, como evidencia la compatibilidad de una cláusula imperfectiva con otra que expresa no completación:

(42) María caminaba al colegio, pero no llegó.

Si bien los puntos de inicio y de término de la situación no son presentados lingüísticamente a través del imperfectivo, la parte del evento visibilizada permite inferir que el inicio del evento se produjo. Las bases semánticas de esta inferencia imposibilitarían, según Smith, su anulación: *\*María caminaba al colegio, pero no empezó a caminar*. No ocurre lo mismo con la inferencia –de naturaleza pragmática– de que el evento se concluyó, toda vez que información en el sentido contrario puede cancelar dicha conclusión. Sin embargo, el contexto y el conocimiento compartido permiten también agregar el punto de término. Las oraciones perfectivas, por su parte, inducen a la conclusión de que los eventos no continúan. Retomaremos esto más adelante.

Smith (1997) propone algunas pruebas semánticas para determinar el significado aspectual del punto de vista de una cláusula, entre las que incluye las pruebas de ‘conjunción’, basadas en la coordinación de dos afirmaciones. A diferencia de las situaciones presentadas con punto de vista perfectivo, las cláusulas con aspecto imperfectivo resultan compatibles con aseveraciones que expresan la continuidad de la situación o, en el caso de las situaciones télicas, con afirmaciones que indican la interrupción del evento:

(43) Jorge construía una casa, pero no la terminó.

(44) Jorge construía una casa, y aún la está construyendo.

(45) \*Jorge construyó una casa, pero no la terminó.

(46) \*Jorge construyó una casa, y aún la está construyendo.

Por otra parte, las aseveraciones que indican el cierre o la compleción del evento son admitidas tanto por las situaciones presentadas con punto de vista perfectivo –que implica por definición el cierre del evento– como por el punto de vista imperfectivo, por cuanto también admite la inferencia pragmática de que el evento se completó:

(47) Jorge construyó una casa y ahora está terminada.

(48) Jorge construía una casa y ahora está terminada.

Otro grupo de pruebas propuesto por la autora viene dado por cláusulas adverbiales temporales que ponen de manifiesto la relación temporal entre dos situaciones. Esta relación dependerá de si son o no presentados los puntos de inicio y/o de término de la situación. Así, las cláusulas con *antes* y *después* requieren una interpretación secuencial, para la cual el inicio de una situación debe seguir al término de otra, por lo que estas pruebas servirían como contextos para diagnosticar si el final de una situación está visible semánticamente. Nos parece, no obstante, que esta prueba no resulta clara para el español:

(49) Juan se enojaba después de que María quebraba el vidrio.

Las cláusulas encabezadas por *cuando* admiten tanto una interpretación de simultaneidad como de sucesión, la cual dependerá tanto del punto de vista como del tipo de situación:

(50) Maximiliano nadaba cuando la campana sonó.

(51) Maximiliano nadó cuando la campana sonó.

El último tipo de pruebas se establece a través de preguntas: si la cláusula comunica una situación abierta, las preguntas sobre su continuidad son razonables; si comunica una situación cerrada, ocurre lo contrario:

(52) María caminaba al colegio. ¿Llegó?

(53) ? María caminó al colegio. ¿Llegó?

### 2.2.5.1. El punto de vista perfectivo

Según Smith (1997), el punto de vista perfectivo presenta la situación como un todo, de modo que el rango de la situación que muestra incluye, como dijéramos, tanto su punto de inicio como su punto de término. En términos semánticos e informativos, presenta la situación como ‘cerrada’, esto es, que “se conciben en su integridad” (RAE, 2009: 1690) sin proporcionar información acerca de su duración o desarrollo. Por esta razón, tiende a presentar las situaciones como ‘puntuales’, lectura que, en todo caso, no debe ser confundida con la noción de ‘instantaneidad’ asignada a las situaciones no durativas (logros y semelfactivos). Como se observa en *Escribió la carta en cinco minutos*, la duración del evento y el punto de vista imperfectivo no son incompatibles. Estos rasgos son graficados en el siguiente esquema para este punto de vista:



Figura 8: Esquema general del punto de vista perfectivo (Smith 1997: 66)

Al igual que con los tipos de situación, este esquema representa el punto de vista perfectivo prototípico y no permite dar cuenta de casos marcados, como ocurre, según Smith (1997) con situaciones estativas –cuyos límites no forman parte de la situación– o con perfectivos que cubren rangos más amplios de la situación.

Siguiendo las pruebas de ‘conjunción’, Smith sostiene que el perfectivo es incompatible con una afirmación que implique la continuidad de la situación (*\*Joaquín escribió una carta esta mañana y todavía la está escribiendo*), aunque es importante notar que se comporta de manera diversa según el tipo de situación de que se trate, especialmente con las situaciones télicas y atélicas. Debido a estas propiedades, el perfectivo generará, en los siguientes ejemplos, una interpretación de finalización con los eventos télicos (Joaquín terminó de escribir la carta) y una de cesación con las situaciones atélicas (Esteban dejó de nadar):

(54) Joaquín escribió una carta.

(55) Esteban nadó en la laguna.



Si bien Smith plantea que estas interpretaciones son producto de implicaturas convencionales con bases semánticas que no pueden ser canceladas, existen ejemplos en el sentido contrario que indican que la cancelación sí se puede producir y que, por tanto, la implicatura de punto final sería de naturaleza pragmática. Siguiendo a Gennari y a Amenós Pons, Soto (2009, 2011b) indica que la posibilidad de cancelación se produciría específicamente con situaciones homogéneas (estados y actividades) que, al poseer duración y carecer de punto de término natural, permitirían este efecto, como se manifiesta en los siguientes ejemplos:

(56) Estuviste enojado toda la semana. ¡Y todavía sigues molesto!

(57) Juan bailó toda la noche. ¡Y todavía sigue bailando, me parece!

Las situaciones discretas (logros y realizaciones), cuya estructura interna posee término natural, no posibilitarían, en cambio, esta anulación: *\*Juan se fumó un cigarro anoche. ¡Y todavía sigue fumando!* De acuerdo con este razonamiento, el perfectivo

heredaría la *aktionsart* de la frase que modifica, de modo que no alteraría el tipo de acción no télica de estados y actividades. No obstante ello, al oponerse al imperfecto en estados y actividades generaría una implicatura de punto final que [...] correspondería a una implicatura conversacional generalizada

(Soto, 2009: 62).

Esto es, teniendo a su disposición los valores prototípicos de ambos puntos de vista, el hablante opta por el perfectivo para comunicar pragmáticamente el término de una situación homogénea, aunque esta pueda cancelarse en algunos contextos.

El uso del perfectivo para situaciones estativas se trata, según Smith (1997), de un uso marcado que variaría a través de las lenguas. Así, distingue al menos tres tipos de relación entre el punto de vista perfectivo y los estados: (1) el perfectivo, aplicado a oraciones estativas, implica un cambio de estado, esto es, el ingreso o salida de un estado, como ocurriría en el francés (*Juan estuvo enfermo; Juan estuvo enojado*); (2) el perfectivo no incluye los límites de la situación y presenta estativos abiertos, como en el inglés; y (3) el sistema no permite aplicar el perfectivo a situaciones estativas, como acontecería en el

ruso, el chino o el navajo. En español, el perfectivo comunica, canónicamente, el fin de un estado, pero, como observáramos en el párrafo precedente, esta conclusión puede ser perfectamente cancelada en determinados contextos. Otro caso de uso marcado del perfectivo se produce, continúa Smith (1997), cuando el campo visibilizado por el perfectivo supera los límites de la situación, como ocurre con el perfecto cuando proyecta su vigencia en el momento presente. En este caso, se produciría una interacción entre la información aspectual y la ubicación temporal proporcionada por el tiempo gramatical.

La RAE (2009) propone como formas perfectivas el pretérito perfecto simple *canté*, el pretérito pluscuamperfecto *había cantado*; y el futuro compuesto *habré cantado*. Por su parte, el pretérito perfecto compuesto *he cantado* funcionaría como perfectivo o imperfectivo dependiendo de los contextos gramaticales y de la zona dialectal. Como señala Soto (2011b), Hernández Alonso (1996) extiende la oposición a las formas no finitas de los verbos e incluye el participio como forma perfectiva.

### 2.2.5.2. El punto de vista imperfectivo

El punto de vista imperfectivo presenta, como ya señaláramos, una parte del esquema temporal de una situación sin proporcionar información acerca de sus puntos de inicio o de término, es decir, visibiliza un intervalo interno de la situación sobre la que opera. Smith grafica el esquema del punto de vista imperfectivo del siguiente modo:

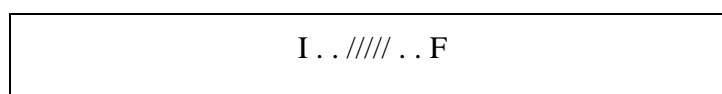


Figura 9: Esquema general del punto de vista imperfectivo (Smith 1997: 66)

Al igual que el del perfectivo, este esquema representa el punto de vista imperfectivo prototípico, esto es, excluye los casos marcados que, de acuerdo con Smith (1997), abarcarían las fases preliminares o resultantes de un evento télico.

Como viéramos al aplicar las pruebas de ‘conjunción’, las cláusulas con punto de vista imperfectivo admiten de manera razonable una aseveración que indica la continuidad de la situación: *El niño lloraba esta mañana y todavía sigue llorando*.

En su *Nueva Gramática*, la RAE (2009) propone como formas imperfectivas el pretérito imperfecto *cantaba* y el presente *canto*. El gerundio, de acuerdo con lo planteado por Hernández Alonso (1996), calificaría como forma imperfectiva. La RAE (2009) reconoce tres modalidades del aspecto imperfectivo: (1) progresiva, (2) iterativa o cíclica y (3) continua.

La primera de estas variantes coincide con lo que plantea Smith (1997), por cuanto “enfoca un punto o un intervalo del desarrollo de la acción, y suele dar lugar a las alternancias *canto ~ estoy cantando* o *cantaba ~ estaba cantando*” (RAE, 2009: 1688), como en *Yo la miraba embelesado*<sup>18</sup>. La segunda variante comunica la repetición de una situación a lo largo de cierto intervalo, y puede alternar con *soler* + infinitivo, como en *Maite se levanta muy temprano*. La última modalidad focaliza una situación que se incluye en un intervalo determinado y se refiere, por lo tanto, a situaciones que continúan o persisten a lo largo de dicho periodo, como en *Maite llevaba el pelo corto en aquellos años* o en *Cuando era niña, adoraba la escuela*. De aquí deriva, de acuerdo con lo planteado por la RAE (2009: 1689), la capacidad del aspecto imperfectivo de “convertir acciones en propiedades”.

A diferencia del punto de vista perfectivo que presenta las situaciones como ‘cerradas’, el imperfectivo las presenta como ‘abiertas’, es decir, “en su curso, sin referencia a su inicio o su fin” (RAE, 2009: 1688). Sin embargo, como señala Smith (1997), en contextos con punto de vista perfectivo permiten inferencias acerca de las fronteras de la situación, como se observa en *Juan se contentaba cuando María tocaba la puerta*, donde se infiere que la situación de la cláusula principal se inicia en el momento referido por la subordinada.

Smith (1997) señala como usos marcados del punto de vista imperfectivo los que se producen con eventos instantáneos, en los que visibilizaría las fases preliminares de un evento o el estado resultante que sigue al punto final de un evento télico, como se observa en *Bernardita cortaba el tomate en gajos*. En español, sin embargo, parecería que el imperfecto no permite dar cuenta de las fases preliminares de un evento instantáneo: *Al despuntar el alba, Sebastián concluía la excursión y alcanzaba la cima de la montaña*.

---

<sup>18</sup> Los ejemplos referidos en este párrafo son recogidos de la Nueva Gramática (RAE, 2009: 1688-89).

### 2.2.5.3. El aspecto neutro

Smith reserva el punto de vista neutro para aquellas oraciones que carecen de morfema de punto de vista y que resultan, en términos de la autora, “aspectualmente vagas” (1997: 77), en el sentido de que no son ni perfectivas ni imperfectivas. Este punto de vista aparecería en los sistemas aspectuales que admiten oraciones de este tipo y permitiría lecturas tanto abiertas como cerradas, por lo que se trataría de un punto de vista abierto en términos informativos, pero no ilimitado (Smith, 1997: 78). Así, el punto de vista neutro sería más débil que el perfectivo en la medida en que admite lecturas abiertas, pero más fuerte que el imperfectivo por cuanto admite lecturas cerradas. De esta forma, Smith sostiene que el rango de la situación que cubre el punto de vista neutro incluye, como ya dijéramos, su punto de inicio y al menos una fase interna de la situación, lo que se representa en el esquema con que grafica este punto de vista:

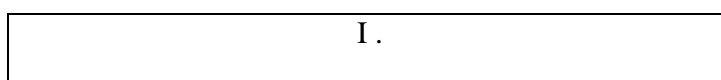


Figura 10: Esquema temporal del punto de vista neutro (Smith 1997: 81)

El punto de vista neutro, por lo tanto, pasa a complementar la cantidad de información de un evento que hacen visible los otros puntos de vista: mientras el perfectivo visibiliza los dos límites de una situación y el imperfectivo no presenta ninguno de ellos, el punto de vista neutro presenta una de estas fronteras y admite, por inferencia, lecturas cerradas.

La autora emplea el futuro como uno de los ejemplos que permiten dar cuenta de este punto de vista, cuya lectura abierta o cerrada dependerá de factores como el tipo de situación, el contexto y el conocimiento de mundo:

(60) Juan cantará cuando María llegue a la casa.

(61) Juan dormirá cuando María llegue a la casa.

Ambas oraciones podrían ser interpretadas de forma abierta (Juan estará cantando o durmiendo en el momento en que María llegará a casa) o de forma cerrada como situación inceptiva (Juan empezará a cantar o a dormir en el momento en que María llegue). No

obstante, las características del tipo de situación favorece la primera lectura en el segundo caso (*dormir*) y la segunda lectura en el primer caso (*cantar*). Esta variabilidad de interpretación no se produciría con los otros puntos de vista, aunque, continúa la autora, no sería posible con todas las oraciones, de modo que el punto de vista neutro tampoco sería completamente flexible. Este comportamiento sugiere que las oraciones con punto de vista neutro no poseen interpretaciones marcadas, como en los otros casos, y que, por tanto, no puede cubrir fases previas o posteriores de la situación misma y generar interpretaciones preliminares o resultativas.

La RAE (2009) reconoce también el punto de vista neutro en el español y lo asigna al futuro simple *cantaré* y al condicional *cantaría*, que en algunos contextos funcionarían como formas perfectivas y en otros como imperfectivas. Así,

en función del modo de acción y del contexto sintáctico pueden denotar situaciones abiertas (*Todos viviremos mejor*), o sucesos –venideros en unos casos e hipotéticos en otros– que se presentan como completados o terminados: *El próximo número de nuestra revista saldrá el 17 de julio*".  
(RAE, 2009: 1690)

### **2.2.6. Tipos de situación y puntos de vista**

Si bien se trata de dos componentes distintos, el aspecto de punto de vista interactúa, como dijéramos anteriormente, con el aspecto de situación, determinando la información comunicada y el significado aspectual de la oración. Así, las cláusulas perfectivas focalizan las situaciones como entidades cerradas o discretas, mientras que las imperfectivas presentan los eventos como abiertos u homogéneos.

Esta distinción es de especial relevancia para el objeto de nuestro trabajo, ya que la distinción entre situaciones cerradas y abiertas es importante para el avance narrativo. Así como una situación puede o no poseer límites intrínsecos, estos pueden ser proporcionados o invisibilizados externamente a través del punto de vista.

### **3. EL ESTUDIO**

Este trabajo se plantea como un estudio descriptivo que tiene como propósito principal caracterizar el desarrollo tardío de la construcción aspectual del modo narrativo, a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. En estudios anteriores, hemos constatado que el sistema aspectual se ofrece como una herramienta sumamente productiva para la configuración de este modo del discurso, por cuanto permite a los usuarios modelar la información para otorgarle narratividad. En este sentido, nos interesa proporcionar información empírica que contribuya a la descripción de la competencia lingüística y comunicativa los jóvenes, con el fin de favorecer las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

#### **3.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

##### **3.1.1. Pregunta general**

¿Cómo se desarrolla la construcción aspectual del modo narrativo a lo largo de los años de escolaridad en los estudiantes de Santiago de Chile?

##### **3.1.2. Preguntas específicas**

- ¿Qué recursos témporo-aspectuales emplean los hablantes de 3° básico a IV° medio para organizar una narración?
- ¿Cuáles son las opciones témporo-aspectuales más frecuentes entre los hablantes jóvenes del español de Santiago de Chile para construir el primer y el segundo plano narrativos?
- ¿Cuáles son las principales diferencias en las opciones témporo-aspectuales realizadas por los estudiantes de distinto grado de escolaridad?
- ¿Existen diferencias en las opciones témporo-aspectuales realizadas por estudiantes de distinto grupo socioeconómico?
- ¿Qué procedimientos específicos seleccionan los estudiantes de 3° básico a IV° medio para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo?

- ¿Qué diferencias existen entre los hablantes de distinto grado de escolaridad y grupo socioeconómico respecto de los procedimientos específicos que seleccionan para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo?
- ¿Cómo interactúan los subsistemas aspectuales del español de Chile en la construcción del modo narrativo?

## **3.2. OBJETIVOS**

### **3.2.1. Objetivo general**

Caracterizar el desarrollo aspectual tardío del modo narrativo, específicamente del primer y segundo plano narrativo, en los estudiantes chilenos de tercero básico a cuarto medio.

### **3.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar los recursos témporo-aspectuales seleccionados por hablantes de 3° básico a IV° medio para construir el modo narrativo.
- Caracterizar las propiedades temporales y aspectuales de la prominencia y el trasfondo en el modo narrativo producido por hablantes jóvenes del español de Santiago de Chile.
- Determinar las similitudes y diferencias entre los recursos témporo-aspectuales seleccionados por los hablantes de 3° básico, 6° básico, I° medio y IV° medio para construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Determinar las similitudes y diferencias entre los recursos témporo-aspectuales seleccionados por hablantes de distinto grupo socioeconómico para construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Identificar los procedimientos gramaticales empleados por los hablantes de 3° básico, 6° básico, I° medio y IV° medio para derivar situaciones y construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Describir la interacción entre los subsistemas aspectuales y sus funciones discursivas en el modo narrativo producido por estudiantes de Santiago de Chile.

## **4. METODOLOGÍA**

El corpus analizado en el presente estudio forma parte de la muestra obtenida para el desarrollo del proyecto FONDECYT N° 1100600, titulado “Desarrollo sintáctico oral tardío en narraciones y explicaciones”, el cual pretende estudiar el desarrollo sintáctico oral tardío en textos narrativos y explicativos (Meneses *et al*, 2012). Para dicho proyecto, se trabajó con los estudiantes de 15 cursos, segmentados según grado escolar (kínder, tercero básico, sexto básico, primero medio y cuarto año medio) y tipo de dependencia del establecimiento educacional (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Para nuestro trabajo, seleccionamos una muestra de los cuatro grados superiores de los establecimientos de dependencia municipal y particular pagada, con el fin de identificar la presencia o ausencia de variaciones entre los grupos socioeconómicos extremos de la muestra global. No se seleccionó material del nivel de kínder, puesto que las producciones de este grupo de sujetos no alcanzaban la extensión mínima requerida.

### **4.1. PARTICIPANTES**

Los alumnos de 3° y 6° básico del segmento municipal, pertenecían a una escuela básica de la comuna de Maipú, cuyos resultados en la evaluación de Lectura SIMCE del año 2011 fueron 232 puntos en 4° básico y 245 puntos en 8° básico (-35 puntos y -10 puntos, respectivamente, en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘medio’ de referencia). Los alumnos de I° y IV° año medio del segmento municipal, pertenecían a un liceo de la misma comuna, cuyos resultados en la evaluación de Lengua Castellana y Comunicación SIMCE del año 2010, fueron 234 puntos en II° año medio (-25 en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘medio-bajo’ de referencia).

Los alumnos de los cuatro niveles escolares del segmento particular, pertenecían a un colegio particular pagado de la comuna de Macul, cuyos resultados en la evaluación de Lectura SIMCE del año 2011 fueron 275 puntos en 4° básico y 278 puntos en 8° básico, (-24 puntos y -15 puntos, respectivamente, en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘alto’ de referencia). El resultado SIMCE del año 2010, en la



evaluación de Lengua Castellana y Comunicación en II° año medio, fue de 298 puntos (+39 en relación con el promedio de colegios del GSE de referencia).

Para este estudio se seleccionaron las producciones de 4 estudiantes de cada uno de los segmentos referidos anteriormente, lo que dio lugar a un corpus compuesto por un total de 32 narraciones. La selección de la muestra se basó en (1) la presencia de una secuencia narrativa en la que se introdujera el conflicto y los eventos siguiendo un orden cronológico claro (Resnick & Snow, 2009), y (2) la narratividad del discurso, esto es, que la producción constituyera claramente una narración y no una descripción del estímulo. Sobre estos criterios, se conformó un corpus compuesto por las producciones narrativas orales de los siguientes 8 grupos de sujetos:

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR PAGADO
GRADO ESCOLAR	N° de sujetos	N° de sujetos
<b>3° Básico</b>	4	4
<b>6° Básico</b>	4	4
<b>I° Medio</b>	4	4
<b>IV° Medio</b>	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

## 4.2. PROCEDIMIENTOS

### 4.2.1. Tarea

Con el fin de elicitare discursos extendidos narrativos, se pidió a los participantes recontar un estímulo audiovisual titulado “*Xentio lofe*”, el cual fue creado para la investigación FONDECYT mencionada. El texto utilizado como estímulo para la tarea encomendada a los estudiantes, contiene las fases prototípicas del discurso narrativo descrito por Adam (1992, 1996; Bronckart, 2004), y se construyó a partir de un proceso de validación de actividades para producir discursos monogestionados en escolares del rango etario de la muestra cubierta en la investigación<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> El texto utilizado para la elicitación de las producciones se puede encontrar en el Anexo 1.

Las tareas consideraron dos tipos de estímulos (visual y verbal); género discursivo (narración ficcional); y temas relativos a la experiencia, conocimiento de mundo y motivación de los participantes (Meneses *et al*, 2012).

#### **4.2.2. Estrategia de aplicación**

La aplicación fue realizada por asistentes pertenecientes al equipo de investigación, en forma individual a cada escolar participante, en los establecimientos educacionales correspondientes.

El protocolo de aplicación<sup>20</sup>, homogéneo para todos los casos, seguía una secuencia definida: observación del video narrativo sobre el extraterrestre (2 a 3 minutos); explicación de la tarea e instrucción; y recuento de la historia en forma oral. La actividad completa tuvo una duración promedio de entre 20 a 25 minutos por sujeto. Los discursos orales elicitados fueron grabados y transcritos por el asistente que realizó la aplicación inmediatamente después de esta. La transcripción fue revisada por un segundo asistente, de acuerdo con el formato CHAT, desarrollado en el proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*).

#### **4.2.3. Análisis del corpus**

Para el análisis del corpus se siguieron las siguientes etapas:

- A) *Determinación de la unidad de análisis.* Se optó por trabajar en el nivel clausular de las narraciones, entendiendo como cláusula todo predicado que describe una situación, sea esta un evento o estado (cfr. Berman & Slobin, 1994). Con el propósito de verificar su comportamiento discursivo en términos de prominencia y trasfondo, se decidió distinguir entre cláusulas principales, coordinadas, subordinadas y absolutas. Para los casos de cláusulas con formas no finitas de los verbos, se optó por diferenciarlas cuando correspondieran a construcciones absolutas o a cláusulas subordinadas adverbiales.
- B) *Definición operativa y codificación de categorías.* Se definieron y codificaron las categorías que se analizarían en la unidad de análisis, se determinaron las pruebas y se

---

<sup>20</sup> Ver Anexo 2.

codificaron ejemplos prototípicos y marcados siempre que fuera el caso. Las categorías de análisis fueron las siguientes: (1) aspecto situacional (tipos de situación: estados, actividades, realizaciones, logros, semelfactivos); (2) aspecto de punto de vista (perfectivo e imperfectivo); (3) entidad resultante de la interacción entre situación y punto de vista (discreta y homogénea); (4) plano narrativo (prominencia y trasfondo); (5) tiempo gramatical; (6) operadores aspectuales (verbos superléxicos, negaciones, marcadores de habitualidad, objetos directos de masa, verbos modales); (7) adverbios y marcadores temporales; (8) tipo de cláusula (principal, coordinada, subordinada, absoluta).

Las pruebas utilizadas para determinar el aspecto léxico y de punto de vista corresponden a las proporcionadas por Smith (1997) y Vendler (1957), sistematizadas en Soto (2011) y expuestas en el marco teórico de este trabajo. La distinción entre entidad homogénea y discreta, por su parte, es recogida del modelo de De Swart (2003), también sintetizado por Soto (2011a-b) y presentado en el marco teórico.

C) *Segmentación del corpus y análisis clausal.* Una vez establecida la unidad y categorías de análisis, se procedió a segmentar el corpus y a determinar los valores de cada cláusula en las narraciones, según el siguiente sistema de códigos.

TIPO DE CLÁUSULA	
Categoría	Cód.
Principal	1
Subordinada	2
Coordinada	3
Absoluta	4

ASPECTO DE SITUACIÓN	
Categoría	Cód.
Estado	1
Actividad	2
Realización	3
Logro	4
Semelfactivo	5

PUNTO DE VISTA	
Categoría	Cód.
Perfectivo	1
Imperfectivo	2

ENTIDAD RESULTANTE	
Categoría	Cód.
Discreta	1
Homogénea	2

PLANO NARRATIVO	
Categoría	Cód.
Prominencia	1
Trasfondo	2

OPERADORES ASPECTUALES	
Categoría	Cód.
Negación	n
Perífrasis modal	pm
Perífrasis ingresiva	pi
Perífrasis progresiva	pp
Habitualidad	mh
Objeto directo de masa	om
Estado resultante	er

TIEMPO GRAMATICAL	
Categoría	Cód.
Pretérito indefinido	1
Pretérito imperfecto	2
Presente	3
Pretérito pluscuamperfecto	4
Perfecto	5
Futuro (analítico)	6
Condicional	7
Imperfecto (subjuntivo)	8
Infinitivo	9
Gerundio	10

Se aislaron los inicios o intentos fallidos y los predicados inconclusos, los cuales no fueron analizados. El siguiente extracto de la producción del sujeto 24 permite ilustrar la segmentación del corpus y la identificación de las categorías de análisis en cada cláusula:

SUJETO	GRADO	DEPENDENCIA	TIPO DE CLÁUSULA	CLÁUSULA	ASPECTO DE SITUACIÓN	PUNTO DE VISTA	ENTIDAD RESULTANTE	PLANO NARRATIVO	TIEMPO GRAMATICAL	OPERADOR ASPECTUAL	MARCADOR TEMPORAL
24	I°	mun	PP	El extraterrestre <u>notó</u>	4	1	1	1	1		
24	I°	mun	SB	que le <u>hacía falta</u> los minerales	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	SB	que <u>habían</u> en su planeta	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	SB	y que <u>era</u> hora de marcharse	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	CO	y <u>se fue</u> [tal como había vuelto,] [tal como había llegado,] en una mañana, con mucha tristeza	4	1	1	1	1		
24	I°	mun	SB	[y se fue] [tal como había vuelto,] tal como <u>había llegado</u> , [en una mañana, con mucha tristeza]	4	1	2	2	4		
24	I°	mun	AB	al <u>saber</u>	4	1	1	2	9		
24	I°	mun	SB	que no <u>podía decir</u> ni ‘chao’,	1	2	2	2	2	n pm	
24	I°	mun	CO	pero los alumnos del colegio le <u>dijeron</u> ‘hasta pronto’ en su idioma. [Y eso.]	3	1	1	1	1		

#### 4.2.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se realizó una cuantificación general y segmentada por los grupos que conformaron la muestra, con el propósito de identificar tendencias generales y variaciones específicas entre los grupos respecto de las categorías aspectuales y los procedimientos empleados para la construcción del primer y segundo plano narrativo. Los aspectos cuantificados fueron los siguientes:

- a) total de cláusulas del corpus y distribución por grupo etario y grupo socioeconómico al interior de cada grupo etario;
- b) total de cláusulas en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario y grupo socioeconómico al interior de cada grupo etario;
- c) tipos de situaciones introducidas en función de prominencia y trasfondo y distribución por sujeto, grupo etario y grupo socioeconómico;
- d) aspecto de punto de vista seleccionado para introducir cada tipo de situación en prominencia y trasfondo, y distribución por sujeto, grupo etario y grupo socioeconómico;
- e) procedimientos de derivación de situaciones y distribución por grupo etario;
- f) tiempos gramaticales seleccionados por aspecto de punto de vista y distribución por grupo etario;
- g) tipos de cláusulas en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario;
- h) marcadores temporales en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario.

Los datos cuantitativos obtenidos fueron analizados a través de estadística descriptiva con Minitab 16 (programa de análisis estadístico) y Excel. Este análisis proporcionó información válida sobre la distribución de los sujetos de cada grupo y subgrupo, sus promedios, mediana, dispersión y tendencias, en relación con la producción de cláusulas por cada variable (nivel escolar, plano narrativo, dependencia, punto de vista y tipo de situación), así como gráficas que permiten visualizar y comparar estos antecedentes entre los grupos.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El corpus recolectado comprendió 8 narraciones por cada grupo de hablantes (tercer año básico, sexto año básico, primer año medio y cuarto año medio), cada uno de los cuales estuvo representado por 4 sujetos pertenecientes a un establecimiento educacional de dependencia municipal y 4 a un establecimiento de dependencia particular. El total de las 32 narraciones arrojó una muestra de 884 cláusulas, de las cuales fueron analizadas 848<sup>21</sup>. Como se esperaba, las narraciones presentan variaciones en relación con el número de cláusulas que las componen, variación que aumenta a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, al igual que el número de cláusulas. De las 848 cláusulas analizadas, 165 son aportadas por los hablantes del nivel de tercero básico (19,5%); 185 por los sujetos de sexto básico (21,8%); 248 por el grupo de primero medio (29,2%); y 250 por los hablantes de cuarto medio (29,5%). En relación con el número de cláusulas generadas para construir los relatos y con su distribución en primer y segundo plano, la cuantificación arrojó los siguientes resultados por grado de escolaridad, dependencia y hablante:

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL	
3° BÁSICO	Municipal	1	13	10	23	
		2	11	10	21	
		3	8	13	21	
		4	8	17	25	
	<b>Total Municipal</b>			<b>40</b>	<b>50</b>	<b>90</b>
	Particular	5	10	8	18	
		6	10	11	21	
		7	11	10	21	
		8	6	9	15	
	<b>Total Particular</b>			<b>37</b>	<b>38</b>	<b>75</b>
	<b>TOTAL 3° BÁSICO</b>			<b>77</b>	<b>88</b>	<b>165</b>

Tabla 1: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de 3° básico y distribución en de cláusulas primer y segundo plano narrativo

<sup>21</sup> Las 36 cláusulas que no fueron analizadas forman parte de las secciones de resumen o de coda, y se aislaron cuando desempeñaban una función metacomunicativa más que referencial, que es la que interesa principalmente a este trabajo. En estos casos, las cláusulas introducían o cerraban el acto narrar y, por tanto, desempeñaban funciones de marco en el contexto comunicativo. Ejemplos de estas cláusulas son “*La historia comienza así [...]*” (S.25); “*Se trataba de en un colegio [...]*” (S.23) o “*[...] y ahí terminó la historia*” (S.7).

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
6° BÁSICO	Municipal	9	9	18	27
		10	8	14	22
		11	7	10	17
		12	9	11	20
	<b>Total Municipal</b>		<b>33</b>	<b>53</b>	<b>86</b>
	Particular	13	13	12	25
		14	9	19	28
		15	7	11	18
		16	17	11	28
	<b>Total Particular</b>		<b>46</b>	<b>53</b>	<b>99</b>
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>			<b>79</b>	<b>106</b>	<b>185</b>

Tabla 2: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de 6° año básico y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
I° MEDIO	Municipal	17	12	23	35
		18	22	20	42
		19	17	24	41
		20	14	16	30
	<b>Total Municipal</b>		<b>65</b>	<b>83</b>	<b>148</b>
	Particular	21	9	13	22
		22	7	18	25
		23	13	15	28
		24	11	14	25
	<b>Total Particular</b>		<b>40</b>	<b>60</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL I° MEDIO</b>			<b>105</b>	<b>143</b>	<b>248</b>

Tabla 3: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de I° año medio y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
IV° MEDIO	Municipal	25	16	18	34
		26	10	16	26
		27	17	21	38
		28	11	17	28
	<b>Total Municipal</b>		<b>54</b>	<b>72</b>	<b>126</b>
	Particular	29	7	23	30
		30	8	9	17
		31	9	16	25
		32	23	29	52
	<b>Total Particular</b>		<b>47</b>	<b>77</b>	<b>124</b>
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>			<b>101</b>	<b>149</b>	<b>250</b>

Tabla 4: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de IV° año medio y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

### 5.1. ASPECTO DE PUNTO DE VISTA Y ASPECTO DE SITUACIÓN

En relación con el aspecto de punto de vista, es posible apreciar que los puntos de vista perfecto e imperfecto son seleccionados casi en igual medida: el 49,6% de las entidades que componen la muestra son introducidas con aspecto perfecto y el 50,4% con aspecto imperfecto, como se puede apreciar en el gráfico 1. Como revisaremos más adelante, el primer plano de las narraciones es construido casi exclusivamente con aspecto perfecto, mientras que para el segundo plano se privilegia el punto de vista imperfecto.

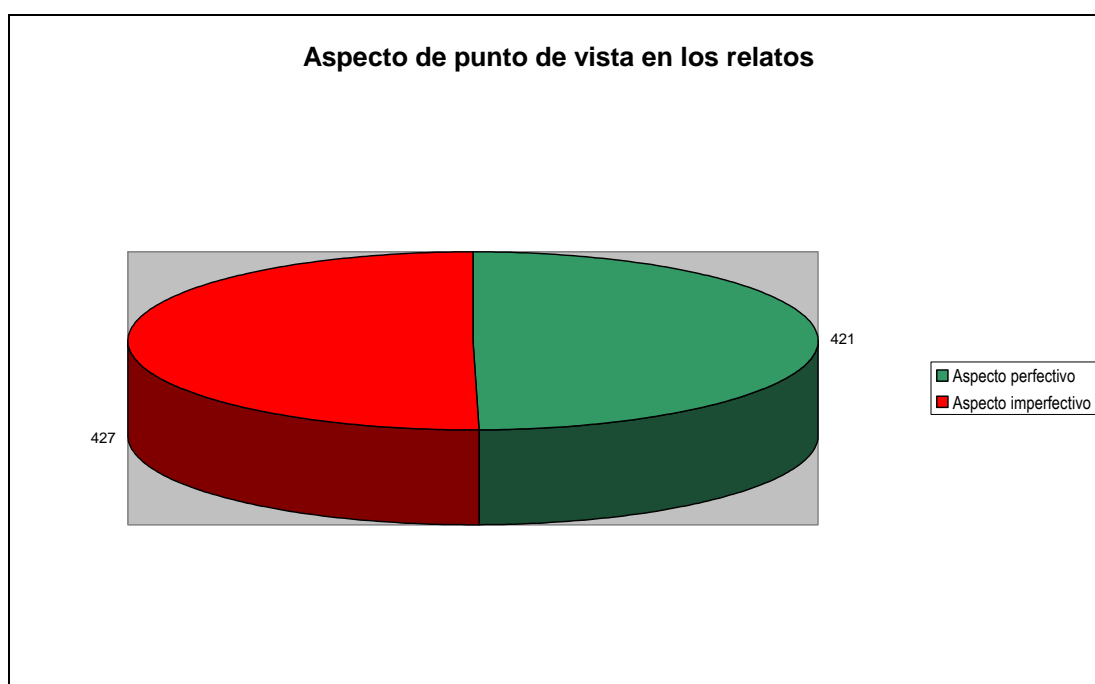


Gráfico 1: Distribución del aspecto de punto de vista seleccionado para introducir las situaciones en los relatos

Como se aprecia en la tabla 5, el pretérito indefinido es el tiempo gramatical más utilizado en todos los niveles de escolaridad para comunicar el aspecto perfecto, seguido por el presente narrativo –que se emplea principalmente en los niveles superiores- y por algunas construcciones en infinitivo y en pluscuamperfecto. El aspecto imperfecto, por su parte, es comunicado por una mayor variedad de formas, entre las que domina el pretérito imperfecto simple, también utilizado con mayor preponderancia a lo largo de todos los grados de escolaridad.



GRADO	ASPECTO PERFECTIVO					ASPECTO IMPERFECTIVO							TOTAL GENERAL	
	Pretérito indefinido	Presente	Pluscuamperfecto	Infinitivo	Total Perfectivo	Pretérito imperfecto simple	Presente	Futuro analítico	Condicional	Pretérito imperfecto (Subjuntivo)	Infinitivo	Gerundio		Total Imperfectivo
3° básico	82	0	5	2	<b>89</b>	72	0	1	0	0	3	0	<b>76</b>	165
6° básico	79	3	1	1	<b>84</b>	89	2	0	0	4	3	3	<b>101</b>	185
I° medio	97	17	4	4	<b>122</b>	111	1	0	1	5	2	6	<b>126</b>	248
IV° medio	89	21	5	11	<b>126</b>	102	7	0	1	4	3	7	<b>124</b>	250
<b>TOTAL GENERAL</b>	347	41	15	18	<b>421</b>	374	10	1	2	13	11	16	<b>427</b>	848

Tabla 5: Distribución de los tiempos gramaticales y formas no personales del verbo, según grado de escolaridad

Si bien no nos detendremos en los valores aspectuales asociados a los tiempos gramaticales o a las formas no finitas de los verbos, nos interesa señalar que el aspecto de punto de vista de las construcciones en infinitivo y en presente debe ser observado en el contexto en que se producen. En la muestra analizada, detectamos que el presente mantiene aspecto imperfectivo sobre todo con situaciones homogéneas, mientras que comunica aspecto perfectivo cuando permite el avance temporal de la narración, especialmente con entidades discretas, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (1) “Bueno, esta es la historia que comenzó en un colegio, un colegio *que se llama Horizonte*, supuestamente en el sur [...]” (S.28)
- (2) “[...] y al decir cada palabra, *le pone un sentimiento: dice ‘ota’, feliz; o dice ‘ofa’, mientras se rasca una pierna* [...]” (S.32)
- (3) “[...] Y en ese lapso estaban todos entrando a la sala y vino una nave espacial, *que se acerca y se para arriba de la escuela*. Y nadie sabía qué era, y *baja de la nave espacial y se para enfrente de ellos* [...]” (S.18)

El infinitivo, por su parte, parece comunicar aspecto perfectivo cuando aparece en construcción absoluta. Cuando se emplea en cláusula subordinada, parece heredar el punto de vista del verbo conjugado en la cláusula principal:

- (4) “[...] y *al cumplir un mes*, se dio cuenta que no podía mantenerse arriba y que no podía hablar de su planeta”. (S.32)
- (5) “[...] al final, *luego de pensar*, dice «hola»”. (S.32)
- (6) “[...] tenía que ir donde vivía él *a buscar unos minerales*”. (S.4)

Estas observaciones sugieren, por una parte, que la categoría de aspecto neutro parece resultar pertinente para la descripción del sistema aspectual del español y que el aspecto de punto de vista puede ser rastreado también en las formas no finitas de los verbos. Por otra parte, nos interesa registrar que si bien las cláusulas subordinadas típicamente cumplen una función de segundo plano (como en los ejemplos 1, 2, 4 o 6), no siempre se comportan de la misma manera (como se observa en el ejemplo 3), lo que justificaría la segmentación de las narraciones también en cláusulas subordinadas. El presente, por último, claramente comunica una visión perfectiva del evento sobre el que opera cuando se emplea con una función narrativa, de forma que la asignación de aspecto perfectivo a este tiempo gramatical no nos parece pertinente para todos los casos.

En relación con las situaciones introducidas en las narraciones estudiadas, es posible observar un alto predominio de estados, los que equivalen a un 42,5% de las entidades que componen el total de la muestra. Son seguidos por los eventos de logro, que corresponden a un 22,5%; por las actividades, equivalentes a un 18%; y por las realizaciones, que representan el 17% de las entidades recogidas en la muestra.

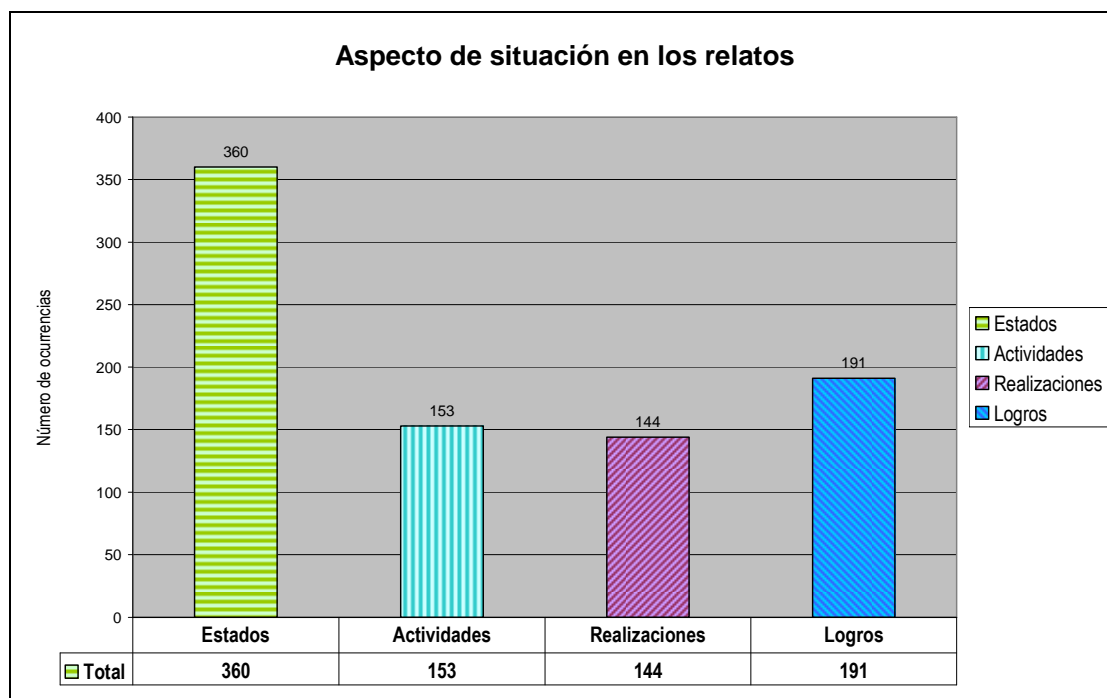


Gráfico 2: Distribución de los tipos de situación introducidos en la composición de los relatos

Entre las situaciones estativas es posible identificar estados de nivel individual o permanentes (como *ser extraterrestre*) y estados de nivel de etapa o episódicos (como *estar en la escuela*), pero también una alta presencia de estados derivados. Entre estos últimos, destacan estados derivados a través de perífrasis modales y de otras construcciones que restan agentividad a la situación (como *tener que irse*; *costarle hablar*) y situaciones afectadas por negaciones, que dan lugar a estados de cosas negativos (como *no responder*).

Los logros registrados en la muestra, por su parte, también exponen ejemplos de nivel básico (como *llegar o entrar*) y de nivel derivado, principalmente a través de perífrasis ingresivas y otras construcciones que designan la fase inicial del evento (como *empezar a hablar o lograr decir hola*), o a partir de verbos de cognición con valor incoativo.

También es posible identificar actividades de nivel básico y de nivel derivado. Entre estas últimas, se encuentran actividades iterativas o de eventos múltiples (del tipo *aplaudir*); actividades de cambio gradual que no alcanzan el resultado esperado (como *cambiar de color*); actividades derivadas a través de perífrasis progresivas o de otras construcciones que focalizan el proceso implicado por un evento (como *tratar de hablar*; *ir*

*poniéndose azul*); y actividades derivadas por marcadores de habitualidad o por objetos directos de masa (como *ir al colegio todos los días; recibir a los niños*).

Entre las realizaciones, es importante observar una alta presencia de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua, como *decir, contar o explicar* que, con objeto directo definido, se asemejan “en alguna medida a los [verbos] de creación en cuanto que denotan acciones que dan lugar a la existencia de lo que se menciona [...] Tienen asimismo ciertos puntos en común con los llamados ‘verbos de emisión’ (*emitir ondas, desprender olor, soltar aceite, etc.*)” (RAE, 2009: 2610, §34.3u). En el primer caso pasan a funcionar como realizaciones; en el segundo, como actividades. Como se revisará más adelante, en la muestra analizada es posible apreciar que estas constelaciones se comportan de ambas formas, lo que parece responder a las características del objeto directo que seleccionan –definido/individual o indefinido/plural-. La alta presencia de este tipo de constelaciones obedece a la naturaleza de la historia empleada para elicitar las narraciones, cuya complicación tiene como componente importante un problema de comunicación: el extraterrestre que visita la escuela debe descubrir cómo comunicarse con los terrícolas, con quienes no comparte la lengua que habla.

Ahora bien, como se puede apreciar en el gráfico 3, las situaciones que poseen una estructura interna homogénea, esto es, los estados y las actividades, tienden a presentarse en el discurso con punto de vista imperfectivo, a diferencia de lo que ocurre con las situaciones discretas –realizaciones y logros- que se presentan mayoritariamente con punto de vista perfectivo. Es interesante observar cómo varía el rango de selección de ambas opciones aspectuales de acuerdo con las propiedades temporales internas de la situación. Así, las actividades, particularmente, si bien presentan una mayor tendencia a ser presentadas con aspecto imperfectivo, exponen una menor variación entre ambas opciones que el resto de las situaciones, lo que resulta explicable por su naturaleza ‘híbrida’, en tanto poseen el dinamismo propio de los eventos discretos y la naturaleza homogénea de las situaciones estativas. Las realizaciones, por su parte, tienden a presentarse con aspecto perfectivo, pero el rasgo de duración que las diferencia de los logros, permite que acepten el aspecto imperfectivo en mayor medida que los eventos instantáneos.

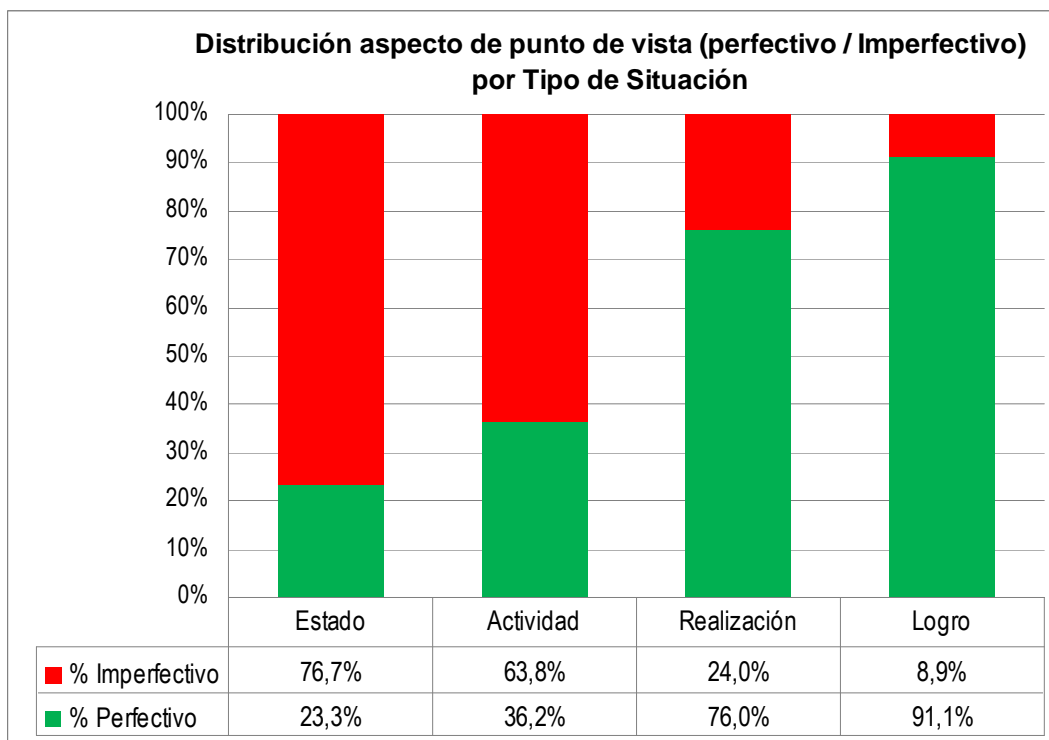


Gráfico 3: Porcentaje de utilización del punto de vista perfectivo e imperfectivo para cada tipo de situación

En general, las situaciones homogéneas que son presentadas con punto de vista perfectivo se comportan como entidades discretas en el discurso, por cuanto esta opción aspectual introduce, de manera implícita, un límite a la situación estructuralmente ilimitada. Un comportamiento análogo se observa en el sentido inverso, en que las situaciones discretas que se presentan con aspecto imperfectivo, originan, generalmente lecturas homogéneas o abiertas de la situación estructuralmente limitada. Estas variaciones obedecen a razones discursivas, específicamente, a la construcción del primer y segundo plano narrativo, como veremos a continuación.

## 5.2. EL PRIMER PLANO NARRATIVO (*FOREGROUND*)

### 5.2.1. Análisis general de la construcción del primer plano narrativo

Del total de las 848 cláusulas analizadas, 362 son empleadas en función de primer plano narrativo o prominencia, esto es, un 42,7% del total de la muestra. Ahora bien, para la construcción del primer plano predomina, claramente, la utilización de entidades que son discretas según sus propiedades temporales (i.e. logros y realizaciones) o como resultado de la interacción entre situaciones homogéneas y el punto de vista perfecto, que es el que domina prácticamente la totalidad del primer plano narrativo, como se puede observar en los gráficos generales 4, 5 y 6.

La alta correlación entre prominencia y entidades discretas ha sido descrita profusamente en la literatura, y responde a la capacidad que poseen estos estados de cosas de sostener el punto de referencia temporal, como señaláramos en el capítulo correspondiente del marco teórico. Existe la presencia de entidades homogéneas en función de primer plano, pero se trata de usos marcados que serán revisados más adelante.

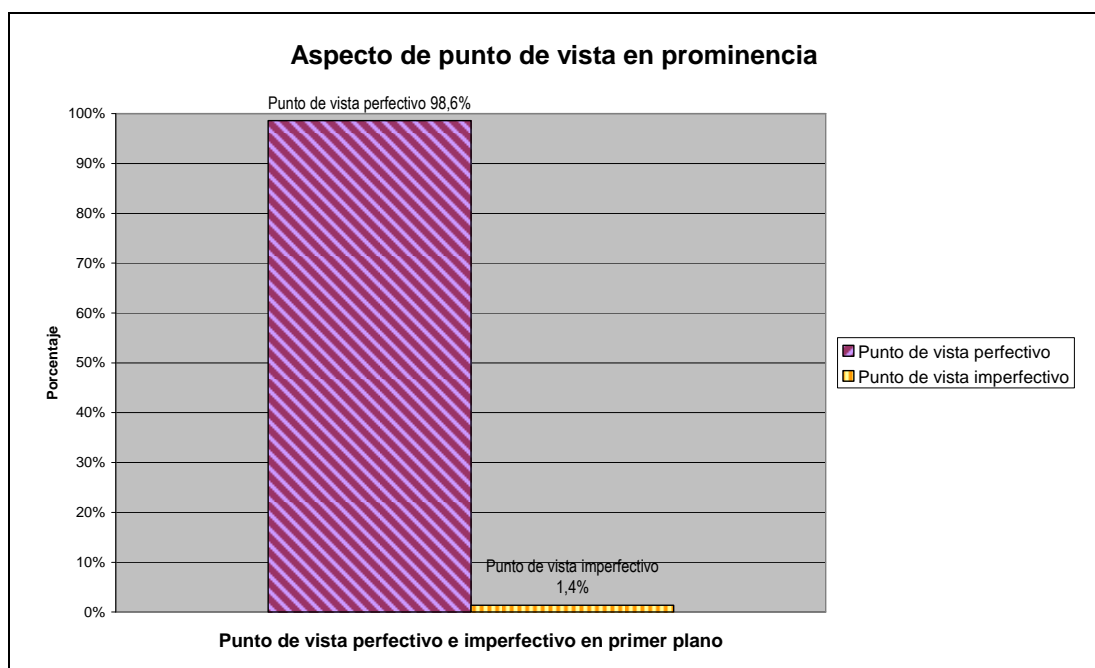


Gráfico 4: Porcentaje de uso de los puntos de vista perfecto e imperfecto en prominencia

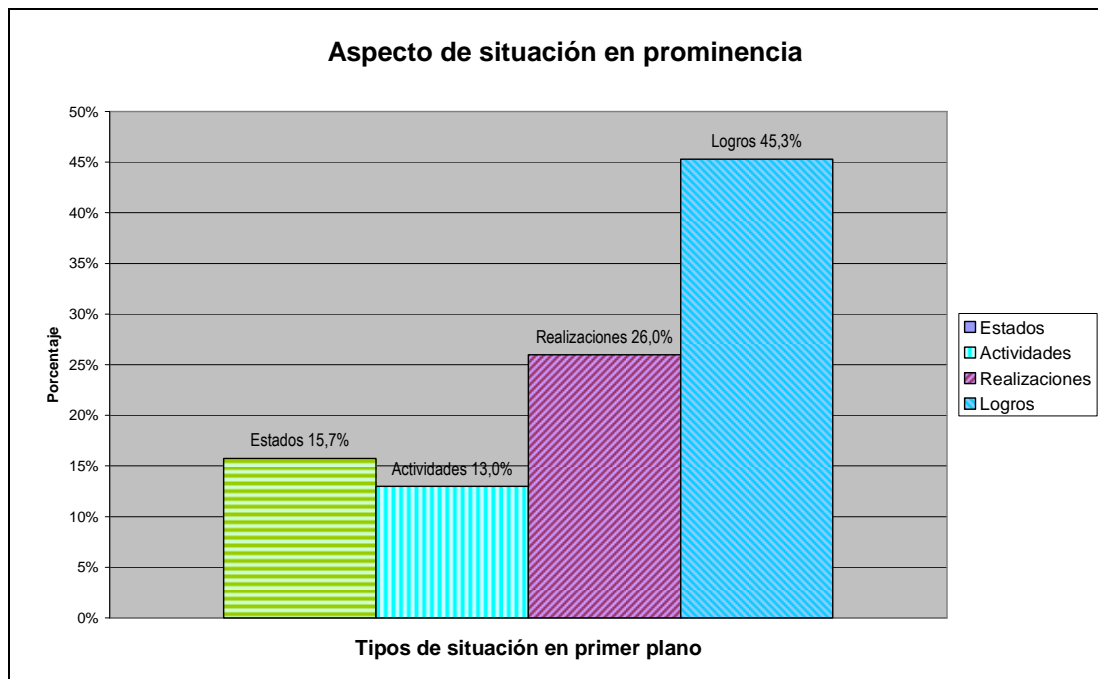


Gráfico 5: Porcentaje de uso de los tipos de situación en prominencia

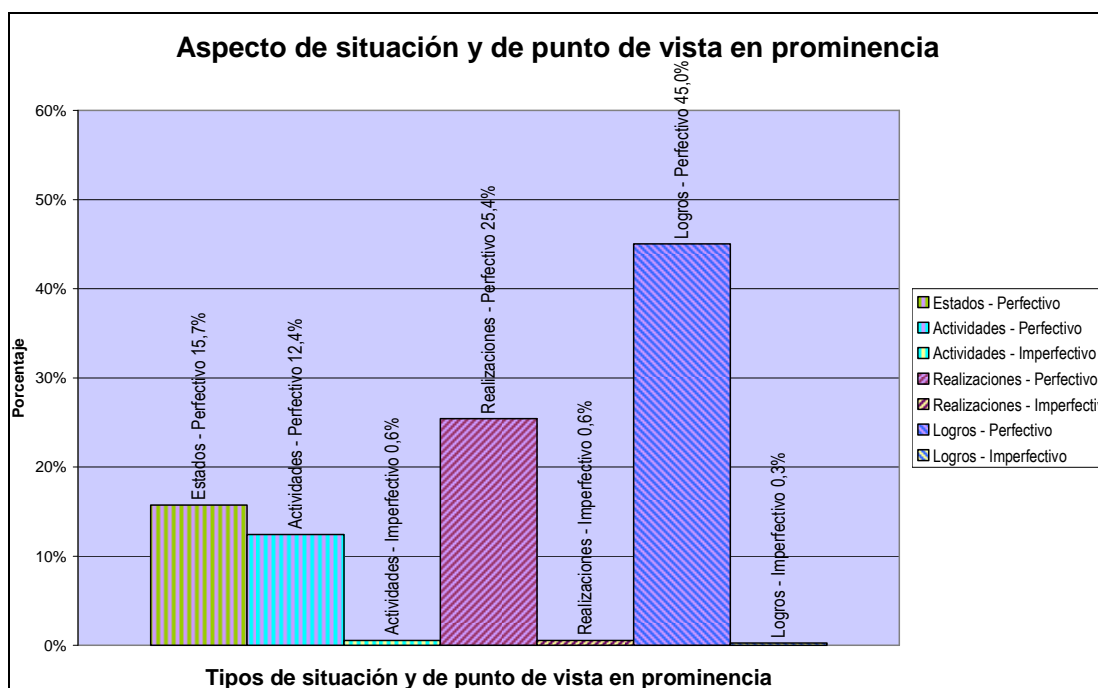


Gráfico 6: Interacción entre el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista: porcentaje de uso de tipos de situación con punto de vista perfecto e imperfectivo en prominencia

Como se observa en el gráfico 6, la introducción de logros con punto de vista perfectivo constituye el procedimiento aspectual más productivo para la configuración del primer plano narrativo (45%). Ejemplos de logros de nivel básico utilizados en esta función son *llegar, salir, irse, aparecer, asustarse, ver, entender, notar, darse cuenta, achuntarle, ganarse afuera, pararse, entrar o desaparecer*. Los eventos de logro aparecen también, frecuentemente, con marcadores temporales que explicitan el punto de referencia temporal o la sucesión de los eventos, como *de repente, de pronto, entonces, después, un día (de esos), hasta que o ahí*, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (7) “[...] los profesores los esperaban en la puerta para que no estuvieran tanto al frío. ***Un día de esos***, *apareció una nave* y *salió un extraterrestre* [...]” (S.11)
- (8) “Una escuela que los niñitos llegaban con mucho frío y medio dormidos, y los profesores se quedaban allá pa' ver si los niñitos no se quedaban en los patios. Y ***de repente*** *salió una nave*, y *salió un pequeño ser* que no era humano ni animal [...]” (S.2)
- (9) “***Luego de un tiempo***, *el color verde de este marciano empezó a cambiar*, se puso azul, y ***ahí se dio cuenta*** que era tiempo de que tenía que volver a su planeta”. (S.28)

Un procedimiento muy productivo en la muestra para construir el primer plano narrativo, viene dado por la utilización de las perífrasis ingresivas *empezar a + infinitivo*, *comenzar a + infinitivo* y *ponerse a + infinitivo* con punto de vista perfectivo, que representan el 33% de la totalidad de logros empleados en función de prominencia. Como señaláramos en el capítulo referente al aspecto de situación, estas perífrasis codifican la fase ingresiva del evento designado por el verbo en infinitivo y dan lugar a logros de nivel derivado, por cuanto focalizan un punto instantáneo de la situación afectada (i.e. el punto de inicio).

En la muestra analizada, estas perífrasis operan sobre todos los tipos de situación. Así, permiten derivar estados como *querer, estar azul, quedarse en la escuela* o *sentirse extraño*; actividades, tales como *hablar, pensar, hacer clases, mirar, buscar, conversar* o *relacionarse con los compañeros*; y realizaciones, como *ir al colegio, decir chao, ponerse*



*azul, contar una historia, cambiar de color, decaer o descolorarse.* También se utilizan para logros como *reaccionar, impresionarse, salir, entrar o aparecer.*

El uso de estas perífrasis con estados y logros resulta especialmente interesante. En el primer caso, el hablante conceptualiza situaciones estativas como dinámicas que implican un desarrollo gradual, como en “*los compañeros le empezaron a querer*” (S. 12), o en “*después de un mes comenzó a estar azul y azul y azul*” (S.7), donde la reiteración de la cualidad que empieza a adoptar el sujeto refuerza la noción de cambio gradual. En otros casos, el hablante focaliza el cambio de estado y genera lecturas ingresivas, como en “*empezó a quedarse en la escuela*” (S. 16) o en “*empezó él a sentirse medio extraño, medio agotado, cansado [...]*” (S.27).

Es interesante, también, la utilización de estas perífrasis con logros, por cuanto se tratan ya de situaciones instantáneas en un nivel básico, como ocurre en “*de repente empieza a salir un ser*” (S.25). Pareciera que asignar una fase ingresiva a un evento puntual permite al hablante, por una parte, mantener la progresión temporal de la narración y, a la vez, no agotar un evento para presentarlo como un proceso durativo que caracteriza un episodio completo. Es lo que pareciera observarse en casos como los siguientes, donde los episodios son caracterizados, respectivamente, como una rutina habitual que domina la estancia del extraterrestre en la escuela (10), y por la confusión y la sorpresa del contacto inicial de este ser con los terrícolas (11):

- (10) “Entonces él empezó a relacionarse con ellos, empezó a entrar a la sala curso por curso, y él estaba tan contento [...]” (S.25)
- (11) “Entonces, de adentro de la luz sale un ser verde, que comenzó a hablar en palabras muy extrañas que nadie entendía. Comenzó a reaccionar de formas raras y entonces, toda la gente se empezó a asustar y [se empezó] a impresionar. De pronto él dijo ‘hola’, y como todos le entendieron, porque él ya había empezado a hablar en castellano, le aplaudieron”. (S.20)

Es importante observar que en la interpretación que señaláramos intervienen también otros elementos. Específicamente, el complemento “*curso por curso*” del primer ejemplo genera una lectura iterativa que justifica la comprensión durativa del evento global

(*entrar a la sala*), mientras que el plural “*de formas raras*” en el segundo caso, da cuenta de varias reacciones que tienen como factor común la rareza del actuar del marciano para los terrestres. Los otros casos (*asustarse, impresionarse, salir o aparecer*) no presentan elementos de este tipo y parecieran obedecer a lo señalado en el párrafo anterior.

Los logros derivados a través de estas perífrasis también son empleados, en algunos casos, con marcadores temporales que refuerzan la función de prominencia y la progresión narrativa, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (12) “Había un extraterrestre que venía del espacio y que venía al planeta Tierra, después quería decir ‘hola’ y *empezó a pensar en su súper cerebro*, y *después le achuntó* y dijo «hola»”. (S.8)
- (13) “Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía; decía una y otra palabra, hasta que pudo decir «hola» y en ese momento todos le aplaudieron. *Luego de eso, el extraterrestre este se puso a hablar español normalmente*, y pasaba un día en cada sala de clase [...]” (S.28)

Otra construcción utilizada por los hablantes de la muestra para derivar situaciones en logros es la correspondiente a *lograr* + infinitivo, que focaliza el momento puntual en que se obtiene el resultado de un evento durativo y télico. Esta forma permite marcar, al interior de la narración, la división entre dos secuencias y configurar el esqueleto del relato:

- (14) “[...] no sabía qué hacer. Trataba de hablar y no podía, porque no le entendían; y *se logró tranquilizar* y *logró decir* «hola». Así todos le entendieron y le aplaudieron”. (S.23)

Las realizaciones con punto de vista perfectivo constituyen el segundo procedimiento más empleado para construir el primer plano (25,4%). Entre las constelaciones verbales de realización se encuentran *ponerse azul, hacerse azul, cambiar de color, aprender el castellano, calmarse, ir al colegio, volver a su planeta, bajar de la nave, pasar un mes en la escuela, procesar todas las cosas, mandar un mensaje* o *hacerse amigos*. Al igual que los logros, también son empleadas en varias ocasiones con marcadores

temporales que evidencian el punto de referencia en que se producen los eventos que designan y que refuerzan la progresión del tiempo narrativo:

- (15) “Ya, y los días sábado y domingo se quedaba ahí y estaba su nave estacionada afuera en el patio. *Un día él se puso azul*, porque faltaba energía”. (S.2)
- (16) “[...] empezó a decir palabras, pero nadie le entendía lo que decía. *Hasta que en su cerebro procesó todas las cosas que había dicho* y relajado *dijo* «hola». Y todos lo aplaudieron”. (S. 17)

En el ejemplo (16) es posible observar que la preposición *hasta* telifica el estado anterior y permite separar dos series de eventos, haciendo progresar la secuencia. Entre las realizaciones empleadas para configurar el primer plano narrativo, consideramos los verbos de lengua que tienen límite intrínseco o que presentan un objeto directo definido. Es importante tener en cuenta que del total de realizaciones utilizadas en función de primer plano, un 66% corresponde a esta clase de constelaciones verbales, entre las que destacan *despedirse, presentarse, decir* + discurso directo; *decir* [una palabra]; *contar* [una historia] o *explicar* [un tema]. Al igual que los casos revisados anteriormente, son empleadas en varias ocasiones con marcadores que dan cuenta de la ubicación temporal del evento o de secuencia cronológica:

- (17) “Y empezó a hablar, *hasta que dijo* «hola». Y después se quedó en la escuela y *aprendió* el castellano, y *contó su historia*”. (S.5)
- (18) “[...] se vio una luz verde, y era el marciano, y decía dos cosas que no entendían. Y *después dijo* hola y todos lo aplaudieron [...]” (S.4)

Por otra parte, y si bien los estados no corresponden a entidades características del primer plano narrativo, es posible apreciar, en la muestra analizada, algunos usos de situaciones estativas que parecieran permitir la progresión temporal de la narración. Se trata de casos relevantes y constantes en su funcionamiento discursivo, entre los que dominan estados derivados a través de algún procedimiento. Las situaciones estativas que hemos

identificado en función de prominencia son presentadas en su totalidad con punto de vista perfectivo –de otro modo difícilmente podrían sostener un punto de referencia, dadas las propiedades ya analizadas de este tipo de EdC–, y representan el 15,7% de los procedimientos aspectuales utilizados en la muestra para construir el primer plano de la narración.

Según lo observado, los estados que mantienen su nivel básico de categorización podrían funcionar como situaciones prominentes en algunos contextos específicos, por una parte, y cuando son presentados con punto de vista perfectivo y con límites temporales externos, por otra, como *estar un mes en la escuela* o *quedarse varios días en el colegio*. En el corpus estudiado, los estados que poseen estas características se utilizan con una función de síntesis que permite, en algunos casos, retomar el avance de los acontecimientos que se había detenido y, en otros, separar temporalmente dos secuencias o episodios, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (19) “[...] y el extraterrestre se llamaba Iofe y su planeta era el Orei, y él quería ser explorador del universo y cada día iba a una sala. *Y estuvo un mes en la escuela*, y después se empezó a poner azul [...]” (S.15)
- (20) “[...] en lo que de repente aparece una luz celeste y nadie sabía lo que era. Salió unas palabras y salió un ser extraño, que no era ni animal ni persona: era un extraterrestre. *Se quedó varios días en el colegio*, intentando comunicarse y contando sus historias [...]”. (S.31)

Es importante notar, respecto de estos casos, que se trata de estados de nivel de etapa o transitorios y que, por tanto, tienen límites que pueden ser acotados en el tiempo. En relación con el segundo caso –*quedarse*–, es interesante observar que supone cierto grado de control y voluntad del agente, rasgo más propio de las situaciones dinámicas que de las estáticas.

Entre los estados derivados, destaca un grupo importante de situaciones eventivas en su nivel básico, como *ir(se)*, *volver*, *devolver(se)*, *partir* o *decir*, que aparecen modalizadas bajo las construcciones perifrásticas *tener que* + infinitivo y *poder* + infinitivo, que designan obligación y capacidad, respectivamente. En estos casos, los modales restan

control y agentividad a la situación básica, de forma que funcionan como operadores aspectuales que estativizan un evento para pasar a denotar situaciones homogéneas asimilables a propiedades o condiciones: *tener que irse*; *poder hablar*:

- (21) “[...] y después él se puso azul, *tenía que ir* donde vivía él a buscar unos minerales.” (S.4)

Sin embargo, presentadas con punto de vista perfectivo, estas situaciones se dibujan en el discurso, finalmente, como entidades discretas capaces de soportar el punto de referencia y, con ello, de hacer progresar el tiempo de la narración, como se observa en

- (22) “[...] un mes entero estuvo en la Tierra y no pudo más, porque necesitaba los minerales de su planeta y *tuvo que partir de vuelta*. Y el pobrecito *se tuvo que ir*, y los dejó a todos solos [...]” (S. 18)

A pesar de presentar una situación con propiedades estativas (*tener que partir*; *tener que irse*), la progresión temporal es factible gracias a una inferencia, la cual es posibilitada, por una parte, por el rasgo eventivo del verbo auxiliado –cuyo valor parece dominar en el discurso– y, por otra, por el contexto que admite y promueve dicha interpretación: entendemos, en el ejemplo anterior, que el extraterrestre se fue (porque los dejó a todos solos), y entendemos, en el siguiente ejemplo, que dijo hola (puesto que lo aplaudieron). En algunos casos, el avance temporal que supone esta construcción con punto de vista perfectivo es reforzado por marcadores temporales que explicitan el punto de referencia o la sucesión temporal de los eventos:

- (23) “Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía. Decía una y otra palabra, *hasta que pudo decir* “hola” y en ese momento todos le aplaudieron”. (S. 28)
- (24) “Hasta que un día se empezó a poner azul, y *después se tuvo que ir a su lugar, a su tierra*, porque le estaban faltando los minerales que ahí conseguía [...]” (S.21)

El uso de los verbos modales, en estos casos, parece responder a intenciones evaluativas de los hablantes, una las funciones de la narración ya puesta de relieve por Labov y Waletzky (1967) y que permite enriquecer el sentido del relato. El componente evaluativo de las narraciones también se aprecia en el grupo que comentaremos a continuación, en que los hablantes optan por la construcción compleja *quedar(se)* + participio en lugar de las formas simples *callar(se)*, *asustar(se)*, *sorprender(se)* e *impresionar(se)*, de modo que al interior del discurso cumplen la doble función reconocida en las narraciones: evaluativa y referencial.

Si bien la construcción *quedar(se)* + participio es empleada en la muestra solo por cuatro hablantes, es interesante examinar su comportamiento al interior del discurso, por cuanto permite derivar situaciones puntuales para presentarlas como durativas, específicamente, como los estados resultantes de un proceso. De las cuatro ocurrencias de esta forma en la muestra, tres son empleadas en función de primer plano, en que el aspecto perfectivo del verbo auxiliar es reforzado por el participio, que también comunica una visión perfectiva del evento (cfr. Hernández Alonso, 1996). El tiempo de la narración, en estos casos, progresa a través de la perfección de las situaciones y del cambio de estado que designan:

- (25) “Un día quería visitar la Tierra, y estaba en su nave y estaba cayendo, y ahí dijo «hola» y *las personas se quedaron calladas*. Y ahí fue al colegio [...]” (S.7)
- (26) “[La historia trata de un extraterrestre que] una mañana llega a una escuela, y *todos quedan bien sorprendidos* y tras muchos intentos de palabras, el extraterrestre logra decir «hola»”. (S.24)
- (27) “[...] y de repente vieron en el patio una luz muy brillante de color verde, y *todos quedaron impresionados*. Entonces empezaron a mirar muy curiosamente [...]” (S.25)

El último grupo de estados derivados que parecieran cumplir la función de primer plano, corresponde a algunos estados de cosas negativos (cfr. De Swart y Molendijk, 1999), presentados con punto de vista perfectivo. Si bien el efecto que puede o no ejercer la negación sobre las situaciones introducidas en el discurso es un tema sujeto a discusión que

supera, por cierto, los objetivos de esta investigación, reseñamos algunos usos que resultan de interés para el estudio y que deberán, en todo caso, ser analizados con mayor profundidad en trabajos posteriores.

En la muestra analizada, es posible detectar una serie de términos negativos (*no, tampoco, nadie, sin, ni siquiera,*) que operan sobre diversas constelaciones verbales. Así, los encontramos actuando sobre situaciones estativas, como *saber, conocer, tener, estar, quedarse, ser persona o poder comunicarse*; actividades, como *esperar o hablar*; realizaciones, como *responder o despedirse*; y logros, como *salir, encontrar o darse cuenta*. Asimismo, las construcciones negativas son presentadas en la muestra tanto con punto de vista perfecto como imperfectivo.

En un primer nivel de operación, las negaciones parecieran derivar situaciones dinámicas en estados, por cuanto denotan omisiones (RAE, 2009) o, más específicamente, en tanto presentan situaciones homogéneas que poseen la propiedad de subintervalo: *no responder o no darse cuenta* se presentan como estados de cosas verdaderos e indiferenciados a lo largo de todo el intervalo en que se sostienen. Sin embargo, siguiendo el análisis propuesto por De Swart y Molendijk (1999), los estativos derivados a través de la negación del estado de cosas básico parecieran no comportarse siempre de la misma forma en el discurso. En los siguientes dos ejemplos es posible contrastar estados de cosas negativos con aspecto imperfectivo y perfecto. Mientras el primer caso presenta los estados negativos como simultáneos a los eventos, esto es, como trasfondo, el ejemplo con aspecto perfecto presenta los estados negativos como posteriores a un evento y como anteriores a otro en perfecta secuencia temporal:

- (28) “[...] y aparece un marcianito [...] todos, sorprendidos, lo vieron, y él tratando de saludar, *no le salía la voz española, o sea el idioma español* y empezó a decir otras palabras. Ya [cansado] de decir tantas cosas *que no le salía el «hola»*, ya al último, al cansancio, le sale el «hola» y todos lo aplauden”. (S.27)
- (29) “[...] apareció alguien verde, que intentó decir ‘hola’ [...], y *nadie le entendió*. Intentó hablar con hartos gestos y *tampoco le entendieron*. Hasta que se calmó y dijo ‘hola’, ahí entendieron”. (S.16)

Como se aprecia en el ejemplo (29), las dos ocasiones en que los oyentes no entienden lo que dice el ser verde, motivan (re)acciones en el extraterrestre que, finalmente, conducen al resultado esperado. Al parecer, los estados de cosas negativos del ejemplo efectivamente hacen progresar el tiempo de la narración, esto es, funcionan como eventos en sí mismos, y dan sentido a la secuencia de acontecimientos descrita, la que, además, mantiene el orden temporal referencial: *el ser verde intentar decir hola – nadie entender – el ser verde intentar hablar con hartos gestos – nadie entender – el ser calmarse – el ser decir hola – todos entender*. En ausencia de estas oraciones, la secuencia quedaría como incomprensible, ya que no se explicarían los intentos de comunicación, la necesidad de calmarse y la comprensión final. La operación se reitera en varios casos, como se evidencia en la secuencia del siguiente ejemplo: *el extraterrestre decir una palabra rara – ellos no responder – el extraterrestre empezar a pensar en todas las palabras que tenía – el extraterrestre decir hola – todos aplaudir*.

- (30) “[...] y después, apareció una cosa verde que dijo una palabra rara y *ellos no le respondieron*. Entonces, con su cerebro –gran cerebro, porque era muy grande- empezó a pensar en todas las palabras que él tenía, y dijo ‘hola’ y todos le aplaudieron”. (S.13)

En el siguiente ejemplo, la negación no representa impedimento alguno para que la progresión se establezca, nuevamente en este caso, a través de una inferencia: el hablante, no presenta explícitamente la partida del extraterrestre, pero esta se infiere del hecho de que él no se despide y que los compañeros le dicen adiós. El aspecto perfectivo pareciera posibilitar esta conclusión, favorecida por el contexto y por la ubicación de la secuencia en el relato, que concluye con este segmento:

- (31) “[...] y cuando él se puso azul, él ya pensaba que era hora de regresar a su planeta. Y él *ni siquiera se despidió*, y todos le dijeron «xino» o algo así, que significaba «chao» en su idioma” (S.10)

El comportamiento discursivo de los estados de cosas negativos pareciera depender de dos factores: (1) el tipo de situación sobre el que opera la negación y (2) el aspecto de



punto de vista que se le impone. Como es esperable, se prefiere el aspecto imperfectivo para estados de cosas negativos que corresponden a estados de nivel básico (*no saber*) o de nivel derivado como resultado de la perífrasis modal *poder* + infinitivo (*no poder hablar*). Por otro lado, el aspecto perfectivo es preferido para estados de cosas negativos que son, originalmente, dinámicos, como *no responder* o *no entender*. En estos casos, y bajo ciertos contextos específicos, los estados negativos parecieran ser capaces de comportarse como eventos en el discurso narrativo y hacer avanzar el punto de referencia temporal.

Por último, las actividades con aspecto perfectivo corresponden al 12,4% de las entidades de primer plano recogidas en la muestra. Casi la totalidad de las actividades utilizadas en prominencia son codificadas en pretérito perfecto simple o en presente narrativo y son presentadas, por tanto, desde un punto de vista perfectivo que impone límites implícitos a la situación básica atética. Entre las actividades de nivel básico que aparecen bajo esta forma, se encuentran *compartir*, *flotar*, *mirar*, *bajar* y *acercar(se)* (sin punto de llegada explícito), y la actividad iterativa *aplaudir*.

- (32) “[...] era un extraterrestre y trataba de saludar a los humanos, pero nadie le respondió [...] y después dijo hola y todos lo aplaudieron. Después empezó a ir al colegio [...]” (S.1)
- (33) “Había una vez, en un colegio de una región, estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas. Y desde el cielo bajó una luz brillante, y de esa luz bajó un ser que nadie sabían qué es lo que era [...]” (S.17)

El aspecto perfectivo genera el mismo efecto en las actividades producidas por las construcciones *tratar de* + infinitivo o *intentar* + infinitivo, que dan cuenta de un evento durativo y atético (*tratar de saludar*; *intentar averiguar*) que debe diferenciarse de la situación designada por el verbo en infinitivo (*saludar*; *averiguar*). Al presentarlas con punto de vista de vista perfectivo, se genera una lectura cerrada de la situación –fortalecida por el contexto- que la configura como un evento de la secuencia temporal. El avance del punto de referencia puede ser, además, indicado explícitamente a través de un marcador temporal, como en el ejemplo (34):

- (34) “[...] y salió un pequeño ser, que no era humano ni animal, y *entonces trató de decir hola*, y dijo «jot», «ojot», «hola» [...]” (S.2)

Un caso especial de actividades de primer plano son las codificadas con la perífrasis progresiva *ir* + gerundio y punto de vista perfectivo. Es importante observar que se registraron diez ocurrencias de esta perífrasis con aspecto perfectivo, siete de las cuales son empleadas por dos hablantes del grupo de Primero Medio. Se trata de usos individuales que permiten explicar la elevada frecuencia de actividades perfectivas en este grado de la muestra (23 ocurrencias en primero medio sobre 8 en tercero básico, 7 en sexto básico y 9 en cuarto medio). No obstante, desarrollamos sintéticamente el análisis del caso por el interés que suscita para el estudio en tanto recurso de progresión temporal.

La perífrasis *ir* + gerundio permite, como es sabido, focalizar la fase progresiva de eventos dinámicos, y es utilizada en la muestra con aspecto perfectivo para las realizaciones *hacer(se) amigos*, *contar su travesía*, *adaptar(se)*, *transformar(se)* y *poner(se) azul*, y para los logros *extrañarse [de algo]* e *inferir las palabras* (adecuadas). Por un lado, resulta interesante observar que, a través del uso de esta perífrasis, el hablante conceptualiza eventos instantáneos (i.e. logros) como durativos, dando lugar a actividades derivadas que dejan fuera de foco el término de la situación: *ir extrañándose*, *ir infiriendo las palabras*, caso, este último, en que el objeto directo de masa fortalece esta lectura. En su uso con realizaciones, la perífrasis permite focalizar el proceso implicado por el evento (la primera parte de la realización) más que la finalización del mismo: *ir haciéndose amigos*, *ir contando su travesía*. En este grupo destacan algunas ‘predicaciones de cambio gradual’, en que la perífrasis claramente contribuye a dar cuenta del proceso mismo de cambio: *ir adaptándose*, *ir transformándose*, *ir poniéndose azul*. En la muestra estudiada, es posible observar casos en que, de forma aparentemente contradictoria, los hablantes emplean esta perífrasis cursiva con punto de vista perfectivo que, por definición, permite ver la situación como cerrada. Sin embargo, es importante observar que, de acuerdo con el análisis funcional de Dik (1997), el aspecto perfectivo no opera sobre las realizaciones y logros básicos (*ponerse azul* o *extrañarse*), sino sobre la fase progresiva de estas eventualidades, de modo que es el proceso el que se visibiliza globalmente y no el estado de cosas básico<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Cfr. Soto y Castro (2010), sobre el análisis de *estar* + gerundio.

Por ello, el enunciado (35) que presenta la actividad derivada a través de la perífrasis no resulta anómalo, a diferencia de lo que ocurre con el enunciado (36), que presenta la realización básica:

(35) El extraterrestre fue adaptándose al idioma, pero nunca se terminó de adaptar bien.

(36) \*El extraterrestre se adaptó al idioma, pero nunca se terminó de adaptar bien.

En estos casos, la opción por el punto de vista perfectivo permite a los hablantes hacer progresar la narración y, a la vez, dar cuenta de los procesos y de la duración que tomaron las situaciones que refiere:

(37) “[...] y llegó una nave espacial que flotó en medio del patio. Todos asombrados la miraron y fueron extrañándose de qué podía ser.” (S.19)

Esta noción es complementada, en varios casos, con adverbiales que dan cuenta de un cambio gradual, como *de a poco*, *más* o *un poco más*, como se observa en el siguiente ejemplo:

(38) “Estaba todos los días por distintos cursos, y los fines de semana planificaba salidas a la luna, pero **de a poco se fue poniendo más azul** y su tono verde ya no estaba [...]” (S.20)

En síntesis, la construcción del primer plano narrativo se realiza, principalmente, a través de la introducción de entidades discretas en el discurso. El aspecto de situación es fundamental en este sentido: el hablante privilegia logros y realizaciones para comunicar la progresión temporal de la narración y se vale de diversos recursos para generar situaciones discretas a partir de entidades homogéneas, como perífrasis verbales ingresivas o construcciones que permiten dar cuenta de cambios de estado. Sin embargo, el aspecto de punto de vista –la opción por el perfectivo, en este caso– resulta crítico en esta función, ya que permite generar lecturas cerradas de situaciones abiertas e, incluso, pareciera posibilitar un comportamiento eventivo de situaciones que, por sus propiedades temporales, son objetivamente estáticas. Asimismo, pareciera que el punto de vista perfectivo juega un

papel importante en la progresión del tiempo narrativo a través de procesos inferenciales, como se observara en los ejemplos revisados. Por último, los marcadores temporales desempeñan también una función importante en el avance narrativo. Si bien no se trata de un recurso de carácter aspectual, pone en evidencia la naturaleza temporal de los principios que rigen la progresión de este modo del discurso. Como se comentara en los ejemplos revisados, los marcadores temporales cumplen, principalmente, una función de refuerzo del avance narrativo, pero también parecieran permitir que ciertas situaciones homogéneas sean localizadas en prominencia, que es lo que analizaremos a continuación.

#### 5.2.1.1 *El aspecto imperfectivo en la construcción del primer plano narrativo*

En las narraciones estudiadas, prácticamente la totalidad de las situaciones localizadas en primer plano son presentadas con punto de vista perfectivo. No obstante, es posible encontrar algunos eventos visibilizados como imperfectos que parecieran permitir la progresión temporal. Corresponden a 5 casos, equivalentes al 1,4% de las situaciones que hemos identificado como prominentes: uno en tercero básico, uno en sexto básico y tres en primero medio, dos de los cuales son empleados por un mismo hablante.

En estos casos, los hablantes presentan la situación con punto de vista imperfectivo, pero la introducen con un marcador temporal que explicita que el evento es posterior a la secuencia anterior:

- (39) “[...] **después** empezó a ir al colegio y contó lo que quería hacer. Y *después se iba poniendo azul*, porque necesitaba los minerales de su tierra. Y **después** se tuvo que ir, porque necesitaba esos minerales de su tierra [...]” (S.1)

En el ejemplo anterior es posible distinguir tres secuencias de acontecimientos de la historia: (1) el personaje asiste al colegio por un tiempo y les cuenta a los terrestres sobre sí mismo; (2) el personaje enfrenta un nuevo problema (su debilitamiento y cambio físico); y (3) el personaje regresa a su planeta para recuperar la energía y solucionar el problema. Se trata de tres secuencias ordenadas temporalmente –y, en el caso de las dos últimas, también causalmente–, cuya sucesión es explicitada a través del adverbio temporal ‘después’. Este mismo comportamiento se observa en los otros casos registrados.

En el siguiente ejemplo, las secuencias son también diferenciadas explícitamente por los marcadores temporales. El primero de ellos (*tras nada*) es equivalente a ‘de repente’, de modo que presenta el evento como inesperado –en el contexto de una mañana común y corriente-, y gatilla la complicación de la historia. Es interesante observar que para los eventos de primer plano el hablante escoge consistentemente el punto de vista perfectivo:

- (40) “Se trataba de en un colegio que hacía mucho frío, una mañana así común y corriente como cualquier día, y *tras nada bajaba un ser del cielo en una nave* y todos quedaban asustados. Y salió de ella y los miró a todos asustados, y no sabía qué hacer. Trataba de hablar y no podía, porque no le entendían. Y se logró tranquilizar y logró decir ‘hola’. Así todos le entendieron y le aplaudieron. Y *después pasaba todos los días por un curso*, contando cómo era la vida allá y sobre su planeta. Él, como no tenía más donde quedarse, dormía en su nave. Y **después** de un mes se empezó a descolar [...]” (S.2)

Las dos situaciones destacadas en cursiva parecieran hacer progresar el tiempo narrativo y, por lo tanto, formar parte de la secuencia de eventos perfectivos que componen el esqueleto de la historia. De hecho, son referencialmente posteriores a los eventos presentados con anterioridad, secuencia que el hablante manifiesta explícitamente a través de los marcadores temporales. Se observa, así, una suerte de discordancia entre el aspecto de situación (eventos dinámicos y télicos), el punto de vista seleccionado (imperfectivo y abierto) y la función discursiva de las cláusulas en cuestión (avanzar el punto de referencia temporal), que el hablante resuelve a través de la utilización de adverbios que localizan temporal y secuencialmente los eventos. La selección del pretérito imperfecto simple pareciera responder a la intención de focalizar la fase de desarrollo de los eventos designados para dar cuenta del proceso y duración que toman en el tiempo.

## 5.2.2. Análisis de la construcción del primer plano narrativo por grado de escolaridad

### 5.2.2.1. Tercer año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Tercer año Básico, un 46,7% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 44,4% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular destinan, en promedio, un 49,3% de las cláusulas de sus relatos a esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.1	13	56,5	23
	S.2	11	52,4	21
	S.3	8	38,1	21
	S.4	8	32,0	25
Total Municipal		40	44,4	90
Particular	S.5	10	55,6	18
	S.6	10	47,6	21
	S.7	11	52,4	21
	S.8	6	40,0	15
Total Particular		37	49,3	75
<b>TOTAL 3° BÁSICO</b>		<b>77</b>	<b>46,7</b>	<b>165</b>

Tabla 6: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Tercer año Básico

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de tercer año básico está conformado, en promedio, por 9,6 cláusulas, con una desviación estándar de 2,2. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 10 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 9,25. Como se observa en el gráfico 7, la mediana del grupo de tercero básico es 10 cláusulas en primer plano y se trata de un grupo bastante homogéneo en relación con el número de cláusulas que destinan a esta función.

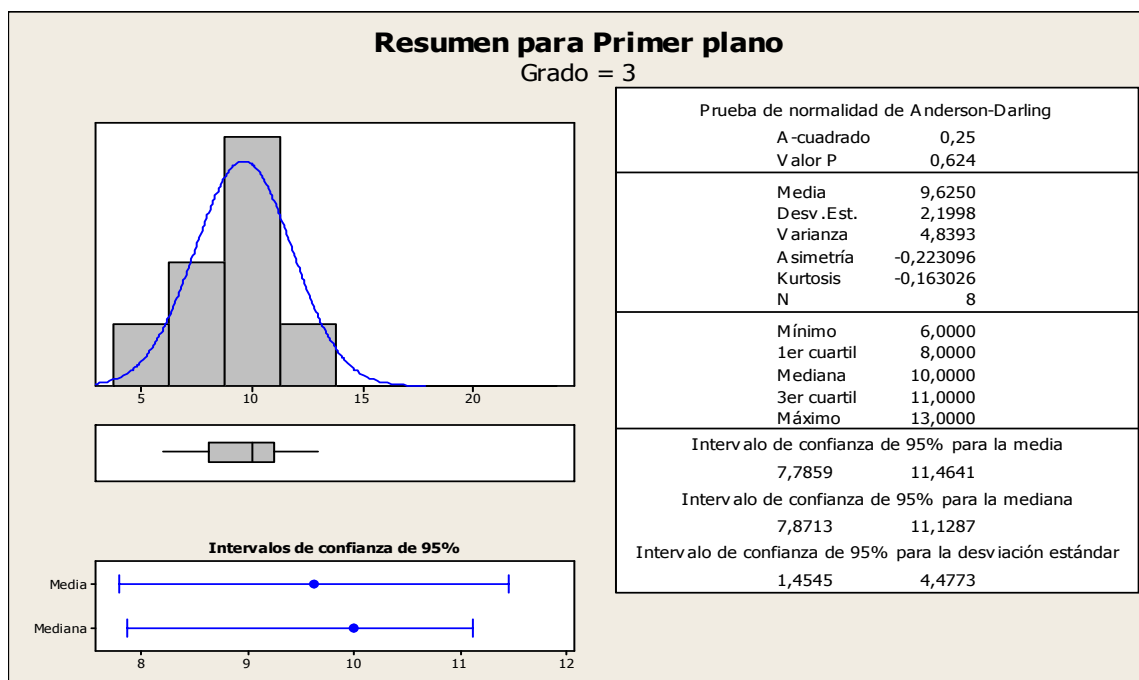


Gráfico 7: Distribución del grupo de hablantes de tercero básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Como se puede apreciar en la tabla 7, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de manera bastante uniforme, por una parte, entre los hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular, y, por otra, entre los ocho sujetos que conforman este grupo.

En concordancia con la tendencia general, prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes son presentadas con punto de vista perfecto. Solo un hablante utiliza el aspecto imperfectivo para una situación homogénea con marcador temporal introductor.

3° BÁSICO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de PRIMER PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.1	4	0	4	1	1	2	4	0	4	3	0	3	13
	S.2	2	0	2	1	0	1	4	0	4	4	0	4	11
	S.3	1	0	1	1	0	1	2	0	2	4	0	4	8
	S.4	0	0	0	1	0	1	3	0	3	4	0	4	8
Total Municipal		7	0	7	4	1	5	13	0	13	15	0	15	40
Particular	S.5	2	0	2	1	0	1	4	0	4	3	0	3	10
	S.6	2	0	2	0	0	0	2	0	2	6	0	6	10
	S.7	2	0	2	1	0	1	7	0	7	1	0	1	11
	S.8	1	0	1	1	0	1	1	0	1	3	0	3	6
Total Particular		7	0	7	3	0	3	14	0	14	13	0	13	37
TOTAL 3° BÁSICO		14	0	14	7	1	8	27	0	27	28	0	28	77

Tabla 7: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Tercer año Básico

La utilización de estados con punto de vista perfecto corresponde al 18% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de tercer año básico para construir el primer plano narrativo. De las 14 situaciones estativas empleadas en esta función, 5 (35,7%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; 3 (21,4%) corresponden a estados de cosas negativos; y 1 (7,1%) a un estado resultante producto de la construcción *quedar* + participio. Los otros 5 (35,7%) estados utilizados en esta función implican un grado de control del agente (*quedarse* [en la escuela]). De los estados presentados como prominentes, 6 (42,8%) son introducidos por los marcadores temporales *después*, *entonces*, *por fin* y *ahí*.

Las actividades en función de prominencia, por su parte, corresponden al 10% de las situaciones presentadas en esta función. De las 8 observadas en la muestra, 1 es



presentada con aspecto imperfectivo y marcador temporal (“y después se iba poniendo azul”, S.1), que corresponde a una actividad derivada a través de la perífrasis progresiva *ir* + gerundio. Las actividades presentadas con aspecto perfectivo corresponden a *bajar*, a la actividad iterativa *aplaudir*, y a las actividades derivadas mediante la construcción *tratar de* + infinitivo. De las 8 actividades de primer plano, 4 (50%) son introducidas por los marcadores temporales *después*, *entonces* y *ahí*.

Las realizaciones de primer plano son presentadas en su totalidad con aspecto perfectivo y equivalen al 35% de los procedimientos aspectuales empleados en tercero básico para esta función. Es importante observar que de las 27 realizaciones utilizadas en prominencia, 20 (74%) corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir*, *contar* y *despedirse*. Las 7 (26%) restantes se distribuyen entre *aprender castellano*, *calmarse*, *ponerse azul* e *ir al colegio ~ en su nave*. De las realizaciones de primer plano, 11 (40,7%) son introducidas por los marcadores temporales *después*, *entonces*, *ahí*, *un día* y *hasta que*.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 36% de los recursos aspectuales utilizados para construir el primer plano narrativo en el nivel de tercer año básico. De los 28 logros observados en esta función, 9 (32%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a* + infinitivo y *comenzar a* + infinitivo. Las situaciones restantes se distribuyen entre los logros *llegar*, *salir*, *irse*, *entrar*, *ver*, *achuntarle* y la construcción causativa *hacer pasar*. De los logros utilizados en prominencia, 17 (60,7%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces*, *después*, *de repente*, *de pronto* y *ahí*.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como prominentes en el nivel de tercer año básico, un 71,4% corresponde a entidades discretas según sus propiedades temporales internas (realizaciones y logros). Por su parte, prácticamente la totalidad de las entidades homogéneas (estados y actividades) son presentadas con aspecto perfectivo (27,2%) y, por tanto, como situaciones cerradas y discretas capaces de soportar el punto de referencia temporal.

### 5.2.2.2. Sexto año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Sexto año Básico, un 42,7% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 38,4% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 46,5% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	<b>S.9</b>	9	33,3	27
	<b>S.10</b>	8	36,4	22
	<b>S.11</b>	7	41,2	17
	<b>S.12</b>	9	45,0	20
Total Municipal		33	38,4	86
Particular	<b>S.13</b>	13	52,0	25
	<b>S.14</b>	9	32,1	28
	<b>S.15</b>	7	38,9	18
	<b>S.16</b>	17	60,7	28
Total Particular		46	46,5	99
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>79</b>	<b>42,7</b>	<b>185</b>

Tabla 8: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Sexto año Básico

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de sexto año básico está conformado, en promedio, por 9,9 cláusulas, con una desviación estándar de 3,4. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 8,25 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 11,5. Como se aprecia en el gráfico 8, la mediana del grupo de sexto básico es 9 cláusulas en primer plano y, si bien se trata de un grupo bastante homogéneo en relación con el número de cláusulas que destinan a esta función, se observa mayor heterogeneidad que en grupo analizado anteriormente.

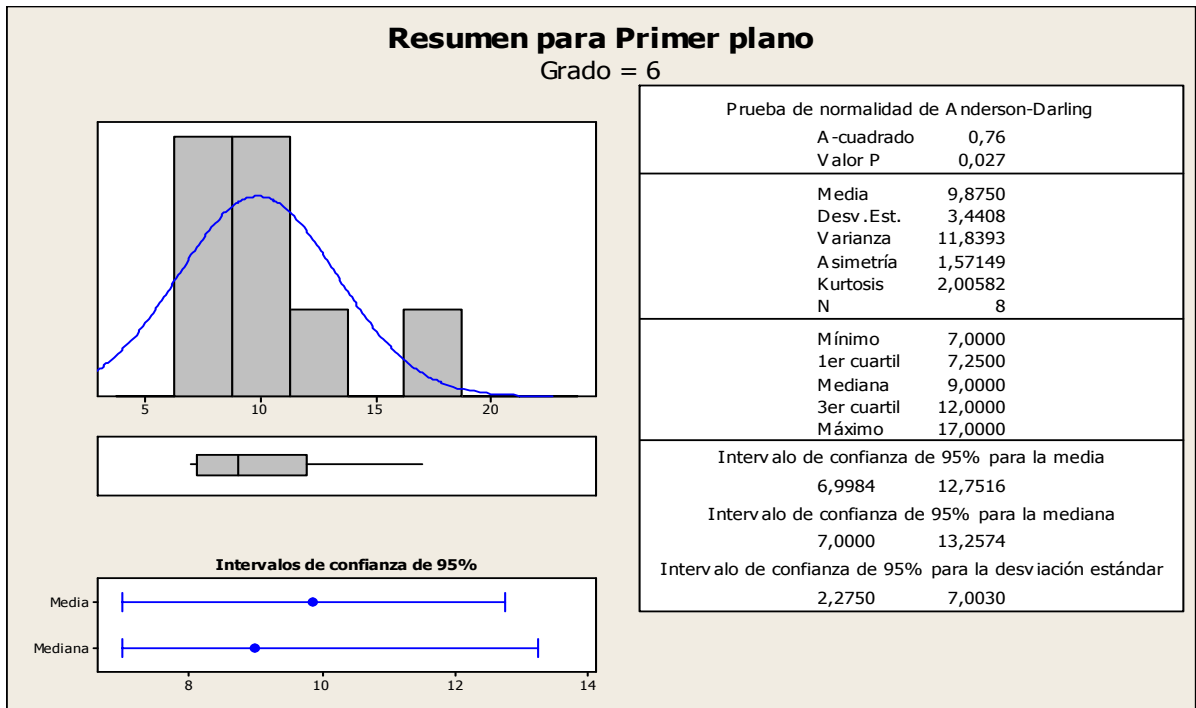


Gráfico 8: Distribución del grupo de hablantes de sexto básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

En la tabla 9, se puede observar que tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de forma bastante homogénea por los ocho sujetos del nivel de sexto básico y por los grupos de hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular. Es posible apreciar, no obstante, que los sujetos del colegio particular utilizan un mayor número de logros para construir el primer plano narrativo y, más levemente, un mayor número de realizaciones que los hablantes del establecimiento municipal.

6° BÁSICO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.9	3	0	3	2	0	2	4	0	4	0	0	0	9
	S.10	2	0	2	1	0	1	3	0	3	2	0	2	8
	S.11	1	0	1	0	0	0	4	0	4	4	0	4	7
	S.12	1	0	1	0	0	0	4	0	4	4	0	4	9
Total Municipal		7	0	7	3	0	3	13	0	13	10	0	10	33
Particular	S.13	2	0	2	2	0	2	5	0	5	4	0	4	13
	S.14	0	0	0	0	0	0	4	0	4	5	0	5	9
	S.15	2	0	2	0	0	0	2	1	3	2	0	2	7
	S.16	3	0	3	2	0	2	5	0	5	7	0	7	17
Total Particular		7	0	7	4	0	4	16	1	17	18	0	18	46
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>14</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>28</b>	<b>79</b>

Tabla 9: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Sexto año Básico

Al igual que en el nivel de tercer año básico, los hablantes de sexto básico presentan prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto. Solo un hablante introduce en primer plano una realización con aspecto imperfectivo a través del adverbio temporal *después*.

La utilización de estados con punto de vista perfecto corresponde al 18% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el primer plano narrativo. De las 14 situaciones estativas empleadas en esta función, 7 (50%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo, y 4 (28,57%) corresponden a estados de cosas negativos. No presentan estados resultantes derivados de la construcción *quedar* + participio, pero sí introducen situaciones estativas con aspecto perfecto y límites temporales independientes,

del tipo *estar un mes en la escuela*, con función de síntesis (3 ocurrencias, equivalentes al 21,4% de los estados en función de prominencia). De los 14 estados presentados como prominentes, 4 (28,57%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces, al final, y hasta que al final*, todos ellos derivados a través de perífrasis modales.

Las actividades en función de prominencia corresponden al 9% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y todas ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Se reiteran las actividades utilizadas en tercero básico *bajar y aplaudir*, y se añaden las actividades derivadas a través de la construcción *intentar + infinitivo y recibir a los niños* –donde el complemento de masa resta telicidad al estado de cosas-. De las 7 actividades de primer plano, 1 es introducida por un hablante del establecimiento municipal a través del marcador temporal *entonces, justo en ese momento*.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 38% de las situaciones que cumplen esta función. De las 30 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto imperfectivo y marcador temporal (“*y después le contaba a todos*”, S.15). En relación con el grupo de tercero básico, disminuye el porcentaje de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua (56,6%), y a los eventos *decir, contar y despedirse*, un hablante del establecimiento particular añade *explicar*. Las 13 realizaciones restantes (43,4%) se distribuyen entre *aprender castellano, volver a su planeta, bajar de la nave, calmarse, pasar un mes en la escuela y pasar por cada curso*. De las 30 realizaciones de primer plano, 12 (40%) son introducidas por los marcadores temporales *después, luego, entonces, un día, al final, después de un mes, hasta que y desde ese día y durante un mes*.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 36% de los recursos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el primer plano de sus narraciones. De los 28 logros observados en esta función, 6 (21,4%) corresponden a logros derivados a través de la perífrasis ingresiva *empezar a + infinitivo*, utilizada principalmente por los sujetos del establecimiento de dependencia particular, quienes utilizan una mayor diversidad de logros que los hablantes del establecimiento municipal. Mientras estos últimos emplean los logros *ver, salir, aparecer, irse, llegar, entender* y el de nivel derivado *empezar a querer*, los sujetos del colegio particular utilizan *ver, aparecer, irse, llegar, entender, asustarse, ocurrir, decidir*, y los derivados *lograr decir ‘hola’, empezar a pensar*

~ ponerse azul ~ quedarse ~ contar. Se observa, así, una mayor variedad de repertorio entre los hablantes del establecimiento particular, lo que podría explicar la diferencia en la frecuencia de uso de logros en función de primer plano entre los dos grupos del nivel. De los 28 logros utilizados en esta función, 13 (46,4%) son introducidos por los marcadores temporales *después, entonces, de repente, un día, un día de esos, hasta que y ahí*. La variedad y la frecuencia de uso de estos recursos son homogéneas entre los sujetos del colegio particular (7 ocurrencias) y el colegio municipal (6 ocurrencias).

En resumen, el 73% de las situaciones presentadas como prominentes en el nivel de sexto año básico corresponde a entidades discretas de acuerdo con su estructura temporal (realizaciones y logros). La totalidad de las entidades homogéneas (estados y actividades) son presentadas con aspecto perfectivo (27%), de modo que se comportan, discursivamente, como entidades discretas que posibilitan la progresión temporal de la narración.

### 5.2.2.3. Primer año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Primer año Medio, un 42,3% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 43,9% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 40% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.17	12	34,3	35
	S.18	22	52,4	42
	S.19	17	41,5	41
	S.20	14	46,7	30
Total Municipal		65	43,9	148
Particular	S.21	9	40,9	22
	S.22	7	28,0	25
	S.23	13	46,4	28
	S.24	11	44,0	25
Total Particular		40	40,0	100
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>105</b>	<b>42,3</b>	<b>248</b>

Tabla 10: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Primer año Medio

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de primer año medio está conformado, en promedio, por 13,1 cláusulas, con una desviación estándar de 4,7. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 16,3 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 10. Como se aprecia en el gráfico 9, la mediana del grupo de primero medio es 12,5 cláusulas en primer plano y se trata de un grupo bastante más heterogéneo que el anterior en relación con el número de cláusulas que destinan a la función de prominencia.

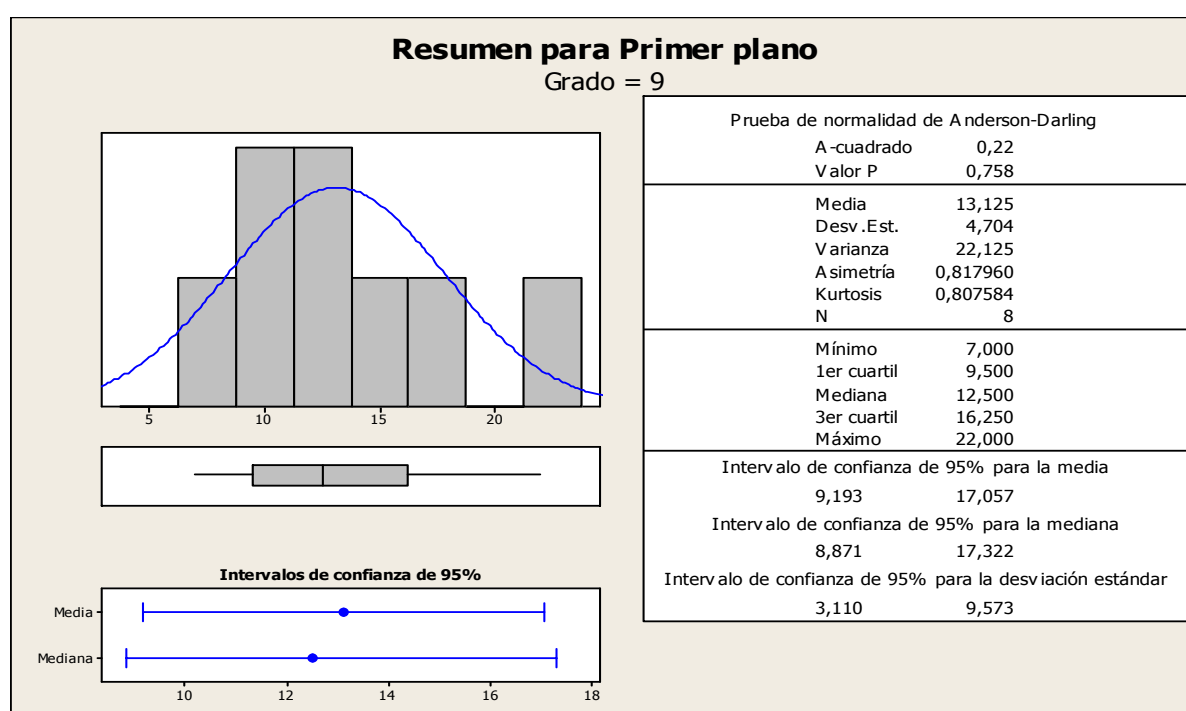


Gráfico 9: Distribución del grupo de hablantes de primer año medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Como se observa en la tabla 11, el aspecto de punto de vista es utilizado de forma bastante uniforme por los ocho hablantes del nivel de primero medio y por los grupos de sujetos de los establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular. En relación con el aspecto de situación, se observa la misma homogeneidad en la utilización de estados y de logros en función de prominencia, pero existe una importante variación en el uso de actividades y de realizaciones en esta función, empleadas mayormente por los individuos del establecimiento municipal. Llama la atención, a este respecto, que los hablantes del establecimiento particular utilicen escasamente las situaciones de realización

y que, específicamente, dos hablantes del establecimiento municipal, utilicen profusamente las situaciones de actividad en función de primer plano. La narración compuesta por el mayor número de cláusulas del grupo, dobla el uso de estados de la generalidad del nivel y presenta la mayor cantidad de logros. En el nivel de primero medio se observan tres ocurrencias de situaciones presentadas con aspecto imperfectivo en primer plano, dos de las cuales son aportadas por uno de los hablantes del colegio particular.

I° MEDIO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.17	0	0	0	5	0	5	3	0	3	4	0	4	12
	S.18	5	0	5	3	0	3	4	0	4	10	0	10	22
	S.19	1	0	1	9	0	9	2	0	2	5	0	5	17
	S.20	0	0	0	1	0	1	4	0	4	8	1	9	14
Total Municipal		6	0	6	18	0	18	13	0	13	27	1	28	65
Particular	S.21	2	0	2	0	0	0	0	0	0	7	0	7	9
	S.22	2	0	2	1	0	1	0	0	0	4	0	4	7
	S.23	0	0	0	2	2	4	1	0	1	8	0	8	13
	S.24	2	0	2	1	0	1	1	0	1	7	0	7	11
Total Particular		6	0	6	4	2	6	2	0	2	26	0	26	40
TOTAL I° MEDIO		12	0	12	22	2	24	15	0	15	53	1	54	105

Tabla 11: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Primer año Medio

Al igual que en los niveles inferiores y en concordancia con la tendencia general, los hablantes de primero medio presentan prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto. Dos de los ocho sujetos introducen situaciones con aspecto imperfectivo en primer plano (dos actividades y un logro) a través de los marcadores temporales *luego*, *tras nada* y *después*.



La introducción de estados con punto de vista perfectivo corresponde al 11% de los procedimientos aspectuales empleados por los sujetos de primer año medio para construir el primer plano narrativo. De las 12 situaciones estativas empleadas en esta función, 6 (50%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo. Los estados restantes con aspecto perfectivo se distribuyen entre estados de cosas negativos; estados resultantes derivados mediante la construcción *quedar* + participio; estados con límites temporales independientes; y estados que implican un grado de control del agente. De la totalidad de los estados presentados como prominentes, 3 (25%) son introducidos por los marcadores temporales *ahí, después y hasta que*.

Las actividades representan el 22% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y prácticamente la totalidad de ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Uno de los hablantes utiliza una actividad básica y una derivada con aspecto imperfectivo, pero los marcadores temporales que las introducen parecen posibilitar su funcionamiento como eventos prominentes (“*y tras nada bajaba un ser del cielo en una nave*”; “*y después pasaba todos los días por un curso*” S.23). A las actividades empleadas en los niveles inferiores *bajar y aplaudir*, se incorporan *compartir, acercarse, mirar y flotar*. No se registran actividades derivadas a través de las construcciones *tratar de* + infinitivo o *intentar* + infinitivo en primer plano. De las 23 actividades en función de prominencia, 3 son introducidas por los marcadores temporales *de repente, tras nada y con el transcurso de los días*. Es importante observar que del total de actividades en esta función, 7 corresponden a actividades derivadas mediante la perífrasis progresiva *ir* + gerundio, que con punto de vista perfectivo posibilitan el avance temporal del relato, como revisáramos en el apartado anterior. Ahora bien, de estas 7 ocurrencias, 6 son producidas por dos de los hablantes del establecimiento municipal. El uso marcado de esta perífrasis con aspecto perfectivo y su utilización por un número reducido de sujetos, contribuye a explicar, en parte, la importante variación observada entre los hablantes del sector municipal y particular respecto del uso de actividades en prominencia. En cualquier caso, los primeros registran un mayor repertorio de actividades en el primer plano de sus narraciones: *bajar, aplaudir, acercarse, compartir, mirar, flotar*, y las actividades derivadas *ir haciéndose amigos ~ contando de su travesía ~ extrañándose ~ infiriendo las palabras ~ adaptándose ~ transformándose en azul*. Los hablantes del establecimiento

particular, por su parte, utilizan las actividades *bajar*, *mirar* y *aplaudir* y la derivada *ir poniéndose azul*. A través del punto de vista perfectivo, los hablantes imponen límites implícitos a las situaciones homogéneas de actividad, de forma que se interpretan como eventos cerrados y permiten la progresión temporal.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 15% de las situaciones en prominencia y son introducidas en su totalidad con aspecto perfectivo. En relación con los grupos anteriores, disminuye también en primero medio el porcentaje de constelaciones de realización formadas a partir de verbos de lengua (53.3%), y se registran solo los eventos *decir* y *despedirse*. Las 7 realizaciones restantes (46,6%) se distribuyen entre las constelaciones *procesar todas las cosas*, *venir*, *bajar de la nave*, *pasar un mes*, *irse al colegio*, *volver a su planeta* y *mandar un mensaje*. De las 15 realizaciones de primer plano, 4 (26,6%) son introducidas por los marcadores temporales *hasta que*, *de pronto*, y *entonces*. Mientras los sujetos del colegio particular utilizan solo dos realizaciones en función de primer plano (*decir hasta pronto* y *despedir* [a alguien]), los hablantes del establecimiento municipal emplean una mayor diversidad de este tipo de situaciones, correspondientes a las referidas con anterioridad.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 51% de los recursos aspectuales empleados por los hablantes de primer año medio para construir el primer plano de sus relatos. Este porcentaje de utilización constituye un alza significativa respecto de los dos niveles inferiores y se verifica en el nivel de cuarto medio, como se verá a continuación. De los 54 logros observados en esta función, 19 (35,2%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a* + infinitivo y *comenzar* + infinitivo, utilizadas principalmente por los sujetos del establecimiento de dependencia municipal (14 ocurrencias sobre 5 del establecimiento particular). Los eventos de logro restantes se distribuyen entre *ganarse*, *pararse*, *salir*, *darse cuenta*, *dejar* [a alguien], *irse*, *llegar*, *entender*, *detenerse*, *asustarse*, *aparecer*, *notar*, *saber* (equivalente a *darse cuenta*) y los derivados de la construcción *lograr* + infinitivo. De los 54 logros utilizados en esta función, 16 (29,6%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces*, *luego*, *hasta que*, *ahí*, *un día*, *de un día a otro*, *de un momento a otro* y *de ahí en adelante*. El uso del aspecto imperfectivo es aplicado por uno de los hablantes a un logro derivado a través de la

perífrasis ingresiva *comenzar* + infinitivo (“y luego, se comenzaba a poner azul”, S.20), que introducido por el adverbio temporal posibilita la progresión de los acontecimientos.

Al igual que en los niveles inferiores, en la construcción del primer plano narrativo predomina el uso de situaciones discretas (realizaciones y logros) que, con aspecto perfectivo, corresponden a un 64,7% del total. La opción por el punto de vista perfectivo, por su parte, modifica el comportamiento discursivo de prácticamente la totalidad de las entidades homogéneas básicas (32,3%), mientras que el uso del punto de vista imperfectivo es mínimo (2,8%).

#### 5.2.2.4. Cuarto año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio, un 40,4% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 42,9% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 37,9% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.25	16	47,1	34
	S.26	10	38,5	26
	S.27	17	44,7	38
	S.28	11	39,3	28
Total Municipal		54	42,9	126
Particular	S.29	7	23,3	30
	S.30	8	47,1	17
	S.31	9	36,0	25
	S.32	23	44,2	52
Total Particular		47	37,9	124
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>101</b>	<b>40,4</b>	<b>250</b>

Tabla 12: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de Cuarto año Medio está conformado, en promedio, por 12,6 cláusulas, con una desviación estándar de 5,5. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del

establecimiento de dependencia municipal es de 13,5 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 11,75. En el gráfico 10, se observa que la mediana del grupo de cuarto medio es 10,5 cláusulas en primer plano -inferior a la del grupo anterior- y que se trata del grupo más heterogéneo de los cuatro que conformaron el estudio en relación con el número de cláusulas que destinan a la función de prominencia.

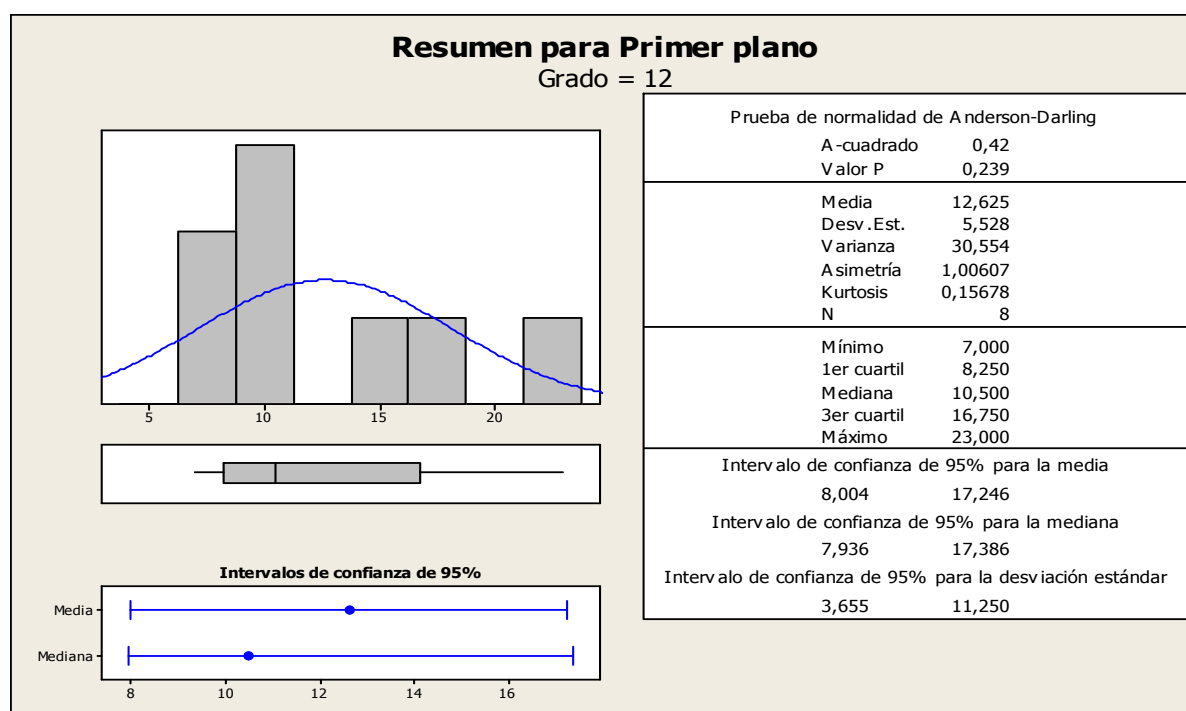


Gráfico 10: Distribución del grupo de hablantes de cuarto año medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Tanto el aspecto de situación como el aspecto de punto de vista son utilizados de manera bastante uniforme por los ocho hablantes del nivel de cuarto medio y por los grupos de sujetos de los establecimientos de dependencia municipal y particular, como se observa en la tabla 13. La mayor o menor utilización de los tipos de situación por los distintos sujetos parece estar en relación con el número de cláusulas que destinan al primer plano de sus narraciones, de forma que aquellos que emplean mayor número de cláusulas, utilizan también un mayor número de logros, por ejemplo.

IV° MEDIO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.25	4	0	4	0	0	0	2	0	2	10	0	10	16
	S.26	0	0	0	2	0	2	3	0	3	5	0	5	10
	S.27	3	0	3	1	0	1	2	0	2	11	0	11	17
	S.28	1	0	1	2	0	2	4	0	4	4	0	4	11
Total Municipal		8	0	8	5	0	5	11	0	11	30	0	30	54
Particular	S.29	2	0	2	2	0	2	1	0	1	2	0	2	7
	S.30	1	0	1	1	0	1	2	0	2	4	0	4	8
	S.31	3	0	3	0	0	0	1	0	1	5	0	5	9
	S.32	3	0	3	1	0	1	6	0	6	13	0	13	23
Total Particular		9	0	9	4	0	4	10	0	10	24	0	24	47
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>17</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>54</b>	<b>101</b>

Tabla 13: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Cuarto año Medio

Los hablantes del nivel de cuarto medio, a diferencia de los niveles inferiores que registran excepciones a esta tendencia, presentan la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto.

La introducción de estados con punto de vista perfecto corresponde al 17% de los procedimientos aspectuales empleados por los sujetos de cuarto año medio para construir el primer plano narrativo. De los 17 estados empleados en esta función, 8 (47%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes con aspecto perfecto se distribuyen entre estados resultantes derivados mediante la construcción *quedar* + participio; estados con límites temporales independientes; estados que implican un grado de control del agente, del tipo *quedarse en la escuela*; y construcciones que permiten relevar o focalizar discursivamente un evento prominente en cláusula subordinada (“*Ahí fue* donde apareció

una nave en medio del patio y una luz media extraña”, S.27), construcción, esta última, utilizada por tres hablantes de establecimientos de ambos tipos de dependencia. De la totalidad de los estados presentados como prominentes, 10 (58,8%) son introducidos por los marcadores temporales *en ese transcurso, ahí, un día, hasta que, después de muchos intentos, finalmente y hasta que una mañana*.

Las actividades en función de prominencia corresponden al 9% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y todas ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Se reitera la actividad iterativa utilizada en los otros niveles *aplaudir*, y se registran tres ocurrencias de actividades derivadas a través de las construcciones *intentar + infinitivo* y *tratar de + infinitivo*, además de un caso de actividad derivada mediante la perífrasis progresiva *ir + gerundio* y con punto de vista perfectivo. De las 9 actividades de primer plano, 2 son introducidas a través de los marcadores temporales *en ese momento y ahí*.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 21% de las situaciones en prominencia y son introducidas en su totalidad con aspecto perfectivo, al igual que todos los tipos de situación en este grado de escolaridad. Es importante observar que de las 21 realizaciones utilizadas en función prominencia, 17 (80,9%) corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua ya utilizados en los otros niveles *decir, contar, despedir y explicar*, a los que se incorpora *presentarse*, registrando un incremento significativo de frecuencia de uso respecto de los otros niveles estudiados. Las 4 realizaciones restantes (23,5%) se distribuyen entre las constelaciones *aprender a decir hola, hacerse amigo y volver a su planeta*. De las 17 realizaciones utilizadas por los hablantes de cuarto medio para construir el primer plano, ninguna es introducida por marcadores temporales.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 53% de los recursos aspectuales utilizados por los hablantes del grupo en función de prominencia, con lo que se mantiene el alza registrada en el nivel de primero medio. De los 54 logros observados en esta función, 21 (38,8%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a + infinitivo* y *comenzar + infinitivo*, a las que se añade *ponerse a + infinitivo*. Los eventos de logro restantes se distribuyen entre *llegar, ver, ponerse contento, salir, aparecer, entrar,*

*darse cuenta, irse, ponerse triste, asustarse, cumplir un mes y desaparecer.* De los 54 logros utilizados en esta función, 20 (37%) son introducidos por los marcadores temporales *de repente, entonces, después, ahí, en lo que de repente, hasta que una mañana, hasta el punto que, después de unos días, luego de un rato ~ eso ~ un tiempo ~ unos meses.*

En concordancia con la tendencia general y esperada, el primer plano de las narraciones de cuarto medio está dominado por situaciones discretas según su estructura temporal (realizaciones y estados), que corresponden al 74% del total de situaciones empleadas en función de prominencia. Las entidades homogéneas (estados y actividades) corresponden al 26%, pero son en su totalidad presentadas como discretas a través del punto de vista perfectivo, que es utilizado en un 100% para el primer plano narrativo en este nivel de escolaridad.

### **5.3. EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO (BACKGROUND)**

#### **5.3.1. Análisis general de la construcción del segundo plano narrativo**

Del total de las 848 cláusulas analizadas, 486 son empleadas en función de segundo plano narrativo o trasfondo, esto es, un 57,3% del total de la muestra. Contrariamente a lo que ocurre en prominencia, en la construcción del segundo plano predomina, claramente, la utilización de entidades homogéneas, sea por sus propiedades temporales internas (i.e. estados y actividades) o como resultado de la interacción entre situaciones discretas y el punto de vista imperfectivo, que es el privilegiado en este plano narrativo, como se aprecia en los gráficos generales 11, 12 y 13.

De hecho, el 83,9% de las entidades en segundo plano corresponde a estados y actividades, con una alta prevalencia de las situaciones estativas. El uso de realizaciones y de logros es bastante reducido, y sigue algunos patrones que serán descritos más abajo. La opción por el punto de vista imperfectivo, por su parte, interviene en los eventos que son cerrados según sus propiedades temporales internas y permite generar lecturas abiertas de dichas situaciones.



Gráfico 11: Porcentaje de uso de los puntos de vista perfecto e imperfecto en trasfondo

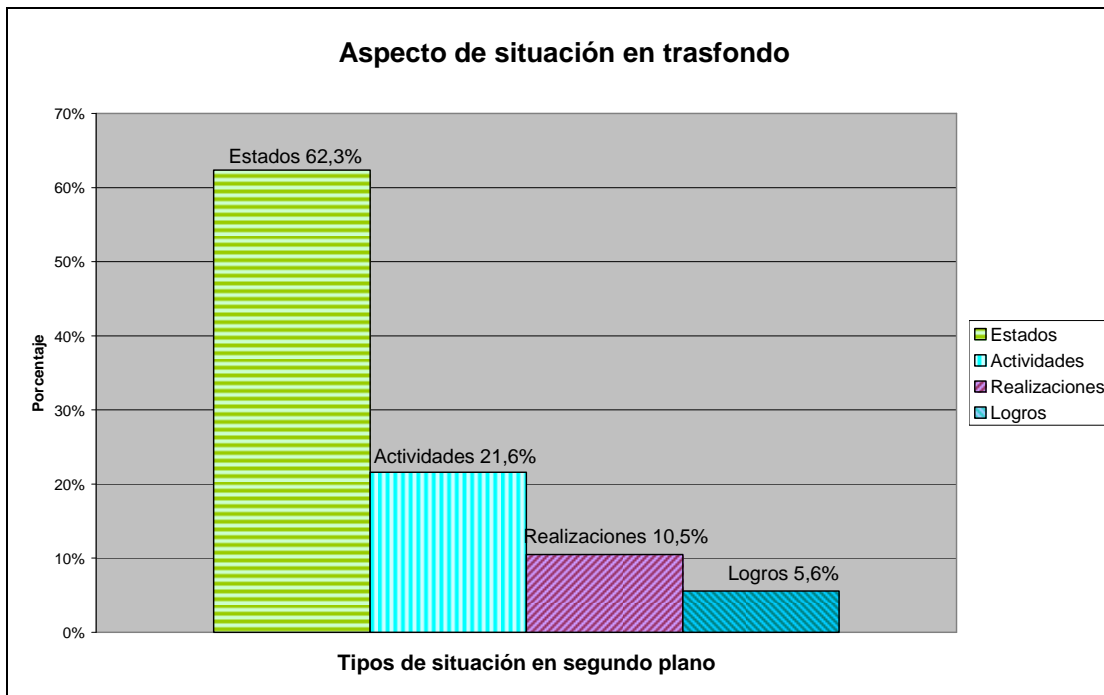


Gráfico 12: Porcentaje de uso de los tipos de situación en trasfondo





Gráfico 13: Porcentaje de uso de tipos de situación con punto de vista perfecto e imperfecto en trasfondo

Como se aprecia en el gráfico 13, el segundo plano narrativo se construye básicamente a través de situaciones homogéneas (estados y actividades), las cuales se presentan mayoritariamente con punto de vista imperfecto. Esta correspondencia entre punto de vista imperfecto y tipo de situación en segundo plano varía algo más en las realizaciones y logros, como es de esperar, en atención a la naturaleza discreta de estas situaciones.

Entre las situaciones estativas se encuentran predicados permanentes o de nivel individual, como *ser extraterrestre ~ humano ~ explorador ~ animal ~ grande ~ verde ~ azul; tener un sueño ~ energía ~ fuerza; saber palabras; llamarse [Iofe]; [una palabra] significar ['hasta pronto']; los viajes ser largos; y predicados de etapa o episódicos, como estar asustado ~ triste ~ emocionado ~ desesperado ~ contento; sentirse mal ~ débil ~ apenado; necesitar minerales ~ energía; tener frío ~ problemas; estar abrigado ~ en una sala; hacer frío ~ falta; ser temprano; faltar energía; quedarse durmiendo ~ en la escuela; llevar tiempo en el colegio; la nave estar estacionada ~ parada; querer [algo]. El siguiente ejemplo corresponde a la situación inicial de uno de los relatos, la que es construida casi exclusivamente con estados y punto de vista imperfecto:*

- (41) “*Era un extraterrestre que venía de muy lejos y se llamaba Iote y fue al colegio. Un día quería visitar la Tierra, y estaba en su nave y estaba cayendo, y ahí dijo «hola» [...]”.* (S.7)

Los estados en trasfondo son presentados principalmente con punto de vista imperfectivo y, así visibilizados, constituyen el procedimiento aspectual más productivo para construir el segundo plano narrativo, equivalente al 57,2%. Las situaciones estativas con aspecto imperfectivo en función de trasfondo no se emplean con marcadores temporales, salvo en dos casos en que los hablantes localizan temporalmente un evento prominente que se presentará a continuación, como se aprecia en el ejemplo siguiente:

- (42) “[...] los profesores, para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala. *Un día estaban en el patio* y llegó una nave espacial [...]” (S. 19)

Es posible identificar, entre los estados empleados para construir el segundo plano, verbos de acción o de lengua que designan propiedades de los seres, como *venir de muy lejos ~ de un planeta ~ de otra galaxia* (equivalente a *ser de Chile ~ del sur ~ de una tierra lejana*) o *hablar un idioma*. La asociación entre constelaciones verbales y tipos de situación, como dijéramos en su momento, no se establece una-a-una, sino que la importancia del contexto es central para clarificar estos significados:

- (43) “[...] llega una como nave espacial y de él baja un ser, un ser extraño, que era verde y no sabía comunicarse con los otros, *porque él venía de otra galaxia* [...]”.
- (44) “[...] entonces, después sus compañeros le dijeron 'chao' en el idioma *en el que hablaba él*, y ahí se fue a su planeta”.

Por cuanto permiten describir el escenario en que se desarrollan los acontecimientos y caracterizar las propiedades de espacios, tiempos y personajes, los estados se ofrecen como el tipo de situación más adecuado para construir segundo plano. El punto de vista imperfectivo, por su parte, permite a los hablantes presentar como homogéneas situaciones

que son objetivamente discretas, como las realizaciones *abrir la puerta* o *ir al colegio* que, en los siguientes ejemplos, se exponen como patrones, rutinas o comportamientos habituales que permiten situar el contexto en el que se producirán los acontecimientos de primer plano. La lectura homogénea de estos eventos es reforzada por las frases nominales en plural que refieren sujetos y objetos de masa:

- (45) “Era una oscura mañana en el colegio «Cerro» y todos los niños estaban abrigados, porque en esa época había frío. Y todos los profesores le abrían las puertas para que no pasaran frío. Y de repente se vio una luz [...]” (S.10)
- (46) Había una escuela que los niños en las mañanas iban todos abrigados y con un poco de sueño, y ya, cuando fueron a entrar a los niños, que a veces se quedaban afuera, llegó un extraterrestre hablando”. (S.3)

Entre los estados derivados utilizados en la muestra para construir segundo plano, es posible observar seis ocurrencias de la construcción *costar(le)* + infinitivo, la cual permite restar agentividad a la situación y referir una condición de dificultad a la que el personaje se ve sometido transitoriamente y que debe resolver. En los siguientes ejemplos, permiten enriquecer la comprensión del problema que enfrenta el extraterrestre (evento 1 en prominencia) y profundizar las razones que conducen a la resolución final (evento 2), de forma que se constituyen en el trasfondo de una nueva complicación:

- (47) “[...] pero después se empezó a poner azul, muy azul y le costaba hablar con sus compañeros. Entonces decidió que debía volver a su planeta [...]” (S.6)
- (48) “y se empezó a volver azul, y le costaba hablar español, le costaba entender lo que le decían en español. Y ahí fue cuando se dio cuenta que tenía que volver a su mundo”. (S.32)
- (49) “[...] y estuvo más de un mes, como un mes en el colegio y le costaba hablar castellano y también [le costaba] entender a sus demás amigos. Entonces, un día tuvo que partir”. (S.9)

Las actividades presentadas con punto de vista imperfectivo son el segundo procedimiento aspectual más empleado para construir el segundo plano, correspondiente al 20%. Entre las actividades básicas que cumplen esta función se encuentran *flotar, vivir, pensar, descansar, dormir, esperar, mirar y relacionarse con los compañeros*; además de verbos de comunicación sin límite intrínseco, como *conversar* y *hablar*. Incluimos entre estos últimos constelaciones formadas a partir de verbos de lengua con objeto directo de masa, como *explicar las cosas, decir cosas en español o contar sobre su historia*, caso, este último, en que la preposición seleccionada resta telicidad a la situación. En algunos casos, la naturaleza homogénea de estas situaciones es reforzada en el discurso a través de marcadores de habitualidad, de frases nominales en plural y de la opción por la forma no finita de gerundio –que comunica imperfección–, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (50) “Entonces se quedó un buen tiempo en el colegio, y *se relacionaba con sus compañeros [...]*” (S.6)
- (51) “[...] tenía que volver a su mundo, porque ya había pasado como un mes en la Tierra, *hablando en todos los cursos. Todos los días hablaba en cada curso y en los fin de semana dormía en su nave* (S.32)
- (52) “[...] y de ahí en adelante empieza a pasar un día en cada curso del colegio y *conversando con ellos, hablando en español y contándole sobre su historia, sobre cuáles eran sus propósitos, qué es lo que quería hacer*. Hasta que un día notaron que su color medio verdoso estaba desapareciendo (S.24)

Como se puede apreciar en los ejemplos, las secuencias de segundo plano se incrustan entre secuencias de primer plano y proporcionan información complementaria que alimenta el sentido de los eventos en prominencia.

Entre las actividades derivadas con aspecto imperfectivo en función de segundo plano es posible reconocer cuatro grupos principales: (1) actividades iterativas; (2) actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de + infinitivo* o *intentar + infinitivo*; (3) actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir + gerundio* y

*estar* + gerundio; y (4) actividades derivadas de realizaciones y logros mediante marcadores de habitualidad.

En el primer grupo se encuentran las iteraciones de *aplaudir*, *tocarse la nariz* y *rascarse*:

(53) “[...] *no sabía cómo actuar como las demás gente, y se rascaba el pie con la oreja y trataba de saludar* (S.29)

(54) “[...] *tocándose la nariz, decía «toe», también decía «aca»; y después de decir muchas palabras, aprendió a decir «hola»*”. (S.26)

(55) “[...] y después y todos los alumnos llegaron, *aplaudiéndole por su llegada*.” (S.12)

La opción por el gerundio en los ejemplos (54) y (55) refuerza la noción atética de estas actividades y permiten calificar el evento principal. El pretérito imperfecto, por su parte, genera lecturas abiertas de eventos limitados, como *decir* “toe”, y los traslada al segundo plano para dar prominencia a otros eventos: en el caso del ejemplo (54), al momento en que el personaje aprende a decir «hola».

En el segundo grupo de actividades derivadas presentadas con aspecto imperfectivo, se encuentran *tratar de saludar* ~ *de decir hola* ~ *de adivinar palabras* o *intentar averiguar* ~ *comunicarse*. Como dijéramos anteriormente, el hablante focaliza, a través de esta construcción, el proceso previo al resultado asociado al verbo principal. En el siguiente ejemplo destacamos en cursiva las cláusulas correspondientes a segundo plano y subrayamos los casos que ejemplifican este grupo de actividades derivadas y el siguiente:

(56) “[...] y de la nave sale un ser, un ser extraño, *que venía de otro planeta*, y él *intentaba comunicarse con ellos y con palabras muy extrañas, que ellos no entendían y así, de a poco, iba diciendo palabras*, hasta que le salió «hola» y ahí se logró comunicar con ellos”. (S.21)

Las perífrasis progresivas *ir* + gerundio y *estar* + gerundio representan un grupo importante de actividades derivadas que cumplen función de segundo plano cuando son

presentadas con aspecto imperfectivo. Entre estos casos se encuentran *ir saludando ~ entrando ~ diciendo ~ poniéndose azul*, y *estar llegando ~ formándose ~ entrando ~ desapareciendo ~ tomando un color azul ~ volviéndose azul ~ yéndose*. Como ya señaláramos, a través de esta perífrasis el hablante focaliza la etapa correspondiente al proceso de una realización básica o conceptualiza un logro como un evento durativo:

- (57) “Hasta que un día notaron *que su color medio verdoso estaba desapareciendo* y *que estaba tomando un color azul* [...]” (S. 24)

En otros casos, el hablante se sirve de esta construcción para establecer una relación de co-pretérito con el evento prominente, como la aparición de una luz brillante en los siguientes ejemplos:

- (58) “En un colegio de una región, *estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas*, y desde el cielo bajó una luz brillante [...]” (S.17)

- (59) “[...] *un día de clases normal, estaban llegando los alumnos en una mañana muy fría*, y los profesores *estaban esperando a los alumnos en las puertas* para que entraran, para que no se quedaran afuera pasando frío. Y de repente, aparece una luz celeste, brillante [...]” (S.32)

Como se puede apreciar en el último ejemplo, estas perífrasis también se emplean con actividades: *estaba esperando ~ cayendo ~ buscando ~ flotando ~ mirando*, y aun se observa un caso con una situación estativa: “*le estaban faltando los minerales*” (S.21), que permite al hablante dar cuenta de una situación problemática contingente e incluso imprimirle cierto dinamismo a través de la construcción progresiva. Se trata, en términos de Smith (1997), de un caso con foco marcado que permite presentar estados como eventos.

El último grupo de actividades derivadas representa un procedimiento muy productivo en la muestra para la construcción del segundo plano y ya fue referido sucintamente. Se trata de realizaciones o logros básicos, como *llegar; pasar* (con el sentido de entrar); *ir a la escuela ~ a la luna ~ a una sala; ponerse azul; viajar a su planeta; pasar un día en la sala* o de realizaciones con objeto directo de masa: *organizar viajes a la luna;*

*hacer paseos a la luna; planificar salidas a la luna; recibir a los niños.* Estos casos, en función de segundo plano, son presentados con punto de vista imperfectivo y, frecuentemente, con marcadores de habitualidad, como *siempre, en las mañanas, por las noches, los fines de semana, todos los días o cada día.* Destacamos en cursiva las cláusulas correspondientes a segundo plano en los siguientes ejemplos:

- (60) “Les voy a contar la historia de un extraterrestre que llegó un día de mañana a un colegio *donde los alumnos **siempre** llegaban tarde y los profesores los esperaban afuera de la sala*”. (S.26)
- (61) “Esta es la historia que comenzó en un colegio, *un colegio que se llama ‘Horizonte’, supuestamente en el sur, donde **los alumnos** llegaban y **los profesores** los recibían en la puerta de sus salas, **los hacían pasar rápidamente para que no pasaran frío.** Luego de un rato, en el patio del colegio apareció un ser o algo [...]” (S.28)*
- (62) “[...] y ahí se quedó en la escuela **durante un mes, donde, en el medio, pasaba por cada curso** contando su historia. *En la noche dormía en su nave, que estaba parada en medio de la escuela, en el patio; y **los fin de semana iba a la luna.** Hasta que un día se empezó a poner azul [...]*” (S.21)

Es importante señalar que el carácter de habitualidad de estas situaciones las asemeja a los estados y que incluso podrían tratarse, en términos de Smith (2003), de “estativos generales” (*general statives*), por cuanto refieren patrones de comportamiento. Más allá de la clasificación en que puedan caer, lo que interesa a nuestro propósito es que corresponden a situaciones objetivamente discretas que son presentadas como homogéneas en el discurso, específicamente narrativo, y que estas opciones reflejan la voluntad del hablante de diferenciar entre la información que visualiza como prominente y la que le interesa presentar como trasfondo.

El uso de realizaciones y de logros para la construcción del segundo plano es minoritario y se produce tanto con punto de vista perfectivo como imperfectivo, aunque prevalece el uso de este último, sobre todo en las realizaciones, equivalentes a un 6,6% del segundo plano así visibilizadas:

- (63) “*Él todos los días iba a la escuela y les enseñaba, más menos, cómo era su galaxia*”. (S.14)

La mayoría de las realizaciones con aspecto imperfectivo que se localizan en segundo plano corresponden a constelaciones derivadas de verbos de lengua (86%), específicamente, *decir*, *contar* y *explicar* con objeto directo definido. Al optar por el punto de vista imperfectivo, el hablante pasa a presentar estas situaciones como homogéneas y las ubica en un trasfondo narrativo que permite interpretar y complementar los eventos de primer plano. En los siguientes ejemplos presentamos el trasfondo en cursiva y subrayamos los verbos de lengua con objeto directo definido que cumplen esta función:

- (64) “[...] en el patio del colegio apareció un ser o algo *que estaba flotando a un par de metros en el aire*, y todos los alumnos y los profesores fueron a ver. *Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía. Decía una y otra palabra*, hasta que pudo decir “hola” y en ese momento todos le aplaudieron. Luego de eso, el extraterrestre este se puso a hablar español normalmente, y *pasaba un día en cada sala de clase, pasaba un día en cada sala de clase y les contaba a sus compañeros de qué planeta venía y que le encantaría ser un explorador de la galaxia.*” (S.28)
- (65) “[...] se vio una luz verde, y *era el marciano, y decía dos cosas que no entendían*. Y después dijo hola y todos lo aplaudieron. Y después entró a la sala y les *decía lo que él quería ser: un explorador de los mundos [...]*” (S.4)

Los logros presentados con aspecto imperfectivo corresponden al 3,1% de los procedimientos aspectuales utilizados para la construcción de segundo plano. Entre ellos se encuentran *llegar*, *entrar*, *salir*, *poner* y *darse cuenta*, todas situaciones instantáneas que, no obstante, se presentan en su curso y como segundo plano:

- (66) “La historia cuenta acerca de una escuela, *que esa mañana era fría y los alumnos llegaban todos muy abrigados, debido al tiempo del momento*. Entonces, de pronto, arriba de la escuela, se detiene una luz [...]



En el ejemplo anterior, la función de trasfondo del evento básico es reforzada por el sujeto plural y el adjetivo *todos*, de manera similar a como ocurre en el siguiente caso, en que el logro *llegar* es presentado dentro de un contexto de habitualidad (*llegar como todos los días de clases*), que permite introducir y describir el marco en el que se sucederán los eventos, específicamente la complicación.

(67) “*Había una vez un colegio que llegaban los alumnos como todos los días de clases, y los profesores los recibían afuera para que no pudieran quedarse afuera para perder clases y ahí se dieron cuenta de que en el patio había una luz blanca y que de ahí salía un extraño objeto, un ser, y allí trataba de adivinar palabras, pero no podía y se daban cuenta de que no sabía cómo actuar como las demás gente [...]*” (S.29)

El evento *salir*, por su parte, es presentado en el ejemplo como trasfondo, debido a que, en primer lugar, no mantiene la secuencia cronológica de los acontecimientos. De hecho, el evento destacado como prominente es *darse cuenta* (de la existencia de una luz blanca en el patio), y *un extraño ser salir de esa luz* es presentado como el objeto de esta toma de conocimiento, lo que se manifiesta en la construcción subordinada. En segundo lugar, el punto de vista imperfectivo seleccionado para este evento refuerza su ubicación en segundo plano. Por último, el logro *darse cuenta* con aspecto imperfectivo subrayado al final del ejemplo, contrasta con el uso en perfectivo presentado anteriormente y se localiza en el trasfondo como componente evaluativo: el hablante analiza, explica y justifica el comportamiento del extraño ser, que cobra sentido al ser comparado con el comportamiento humano.

En la muestra analizada, el logro *entrar* se presenta como situación homogénea en infinitivo o en subjuntivo bajo dos tipos de construcciones: como oración subordinada adverbial de finalidad o como oración subordinada sustantiva en función de complemento directo. En estos casos, el contexto de naturaleza homogénea y el carácter prospectivo e *irrealis* justifican la lectura de segundo plano. Si bien en este trabajo no profundizaremos en el papel que juega la sintaxis en la construcción del primer y segundo plano narrativo,

nos interesa observar que si bien no todas las cláusulas subordinadas cumplen función de trasfondo, las construcciones finales suelen comportarse de este modo.

- (68) “*Había una vez [...] en un colegio de una región, estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas [...]*” (S.17)
- (69) “Entonces los profesores se ganaron afuera para decirle a los alumnos *que entraran a clases [...]*” (S.18)

#### 5.3.1.1. *El aspecto perfectivo en la construcción del segundo plano narrativo*

El uso del aspecto perfectivo para situaciones de segundo plano es bastante más reducido en términos de porcentaje (13,2%) que el imperfectivo y se emplea con mayor frecuencia para realizaciones y logros, relación esperable dada la naturaleza discreta de estas situaciones. Con todo, el uso del perfectivo en función de segundo plano sigue unos patrones bastante consistentes, que pasamos a describir a continuación.

Entre las situaciones estativas con aspecto perfectivo en función de segundo plano, destacan algunos estados de cosas negativos que permiten al hablante, fundamentalmente, enriquecer el primer plano. En 6 de los 15 estados negativos con aspecto perfectivo en función de trasfondo, la negación opera sobre un estado de cosas ya derivado a través de la perífrasis modal *poder* + infinitivo, que genera lecturas estativas. A diferencia de lo que ocurre con las negaciones en primer plano, estos casos no hacen avanzar el punto de referencia de la narración, sino que constituyen información de apoyo o soporte de los eventos prominentes, destacados en negrita en los siguientes ejemplos:

- (70) “[...] y **finalmente, se tuvo que ir**. *No se pudo despedir de nadie de los alumnos del colegio* y todos le dijeron una palabra de su idioma orello”. (S.29)
- (71) “Hasta que una mañana se fue, y **se puso triste**, *porque no se pudo despedir de sus amigos terrícolas*, pero sus amigos terrícolas sí se despidieron de él en una lengua orellana”. (S.31)

En el último ejemplo, el estado de cosas negativo se encuentra, además, en construcción subordinada causal: corresponde al motivo, referencialmente anterior, que permite explicar el evento prominente (*ponerse triste*). Entre los estados de cosas negativos en función de segundo plano se encuentran, también, construcciones en infinitivo que proporcionan información acerca del modo como se producen los eventos principales, codificados en perfectivo y destacados en negrita en los ejemplos:

- (72) “[...] **y tuvo que irse**, *pero sin decirle adiós ni nada*, y todos le dijeron «¡io!», se despidieron diciéndole «hasta pronto» en la lengua de los orellanos”. (S.12)

En los siguientes casos, sin embargo, las cláusulas en infinitivo parecieran no solo entregar información de trasfondo del evento que modifican, sino también determinar y explicar el evento siguiente, relación explicitada por la conjunción *pero*:

- (73) “**Y con mucha tristeza se tuvo que ir**, *sin decirle «chao»*, *sin poder decir «chao» a los niños*, **pero ellos en su idioma le dijeron «hasta pronto»**”. (S.19)
- (74) “**Un día tuvo que partir**, *sin avisarle a nadie*, *sin aviso*, **pero igual los alumnos del liceo lo vieron** y le dijeron «hasta pronto» en su idioma”. (S.27)

Los ejemplos anteriores permiten, a nuestro entender, sostener que las negaciones constituyen operadores aspectuales que permiten codificar un estado de cosas –homogéneo, en estos casos- cuya función discursiva debe ser esclarecida en el contexto mismo en que se produce. El valor que aportan las negaciones debe, no obstante, ser revisado y profundizado en otros trabajos que den cuenta sobre su comportamiento en las narraciones en español.

Otro grupo de casos viene dado por el uso del pluscuamperfecto, que posee aspecto perfectivo en tanto presenta una visión complexiva del estado de cosas designado. Es utilizado tanto con situaciones estativas básicas o derivadas (*estar*; *poder hilar una palabra*) como con situaciones eventivas, tales como *llegar*, *decir*, *olvidar*, [*empezar a*] *hablar*, *venir* o *darse cuenta*. Aunque las entidades introducidas con pluscuamperfecto presentan aspecto perfectivo, se asimilan a los estados resultantes de los eventos básicos.

Cumplen una función de segundo plano toda vez que contribuyen a generar el escenario en el que tomarán lugar los eventos prominentes, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (75) “*Habían llegado* unos niños al colegio que tenían mucho frío y después los profesores los hicieron pasar [...]” (S.4)
- (76) “Había una vez en el colegio, *que todos habían llegado*. Entonces de repente llegó una luz y salió una cosa que flotaba [...]” (S.1)

Por su parte, el uso de actividades con punto de vista perfectivo en función de segundo plano es excepcional y constituye el 1,6% de los procedimientos aspectuales empleados en trasfondo. Al igual que la mayoría de las realizaciones y de los logros con aspecto perfectivo en esta función, estas situaciones pasan a representar información de trasfondo debido a que son introducidas en el discurso como cláusulas subordinadas que permiten referir situaciones simultáneas, anteriores, posteriores o hipotéticas y futuras. Según ha observado Labov (1972), estas construcciones no alteran el orden temporal de los acontecimientos y permiten al hablante, típicamente, poner cierta información en segundo plano con el fin de relevar, en las cláusulas principales, otra información considerada como más prominente. Más allá de la discusión en torno a que en ciertos casos las cláusulas subordinadas pueden cumplir una función intensificadora (cfr. Thompson, 1987) y, con ello, de primer plano, nos interesa registrar el funcionamiento de los casos detectados en la muestra analizada. En los siguientes ejemplos, las situaciones presentadas a través de las construcciones subordinadas (destacados en cursiva) parecieran cumplir, efectivamente, una función de trasfondo. Se destacan en negrita los eventos prominentes:

- (77) “Y cuando ya *pasó* más de un mes, **él tuvo que volver a su casa**”. (S.3)
- (78) “[...] y después de *decir* muchas palabras, **aprendió a decir «hola»**. Después, cuando *aprendió* a hablar más, **él les contó a unos alumnos la historia de su viaje en el espacio** [...]” (S.26)
- (79) “[...] **de un momento a otro**, después de *aprender* todo lo que aprendió, **se empezó a poner azul**”. (S.18)

(80) “Después del tiempo que pasó, **se fue poniendo azul**”. (S.29)

Además de cláusulas adverbiales temporales, los hablantes utilizan, con esta misma finalidad, cláusulas causales, finales y comparativas, como se observa en los siguientes casos:

(81) “[...] y trataba de decir palabras, **pero al final lo dijo bien**, *porque ahí dijo hola*”. (S.10)

(82) “[...] y como todos le entendieron, *porque él ya había empezado a hablar en castellano*, **le aplaudieron**”. (S.20)

(83) “[...] y como se le había olvidado todo el castellano, **se fue**”. (S.4)

(84) “**Y [se] quedó a decirle a los compañeros que él venía de un planeta [...]**” (S.2)

(85) “[...] y **se fue tal como había llegado**”. (S.24)

Las construcciones causales encabezadas por la conjunción *porque*, además de “subordinar” situaciones que, objetivamente, debieran ser prominentes, presentan eventos anteriores al codificado en la cláusula principal y pasan a proporcionar antecedentes que enriquecen la exposición de los eventos sobresalientes. Esta capacidad de desplazamiento de las cláusulas subordinadas a lo largo de la secuencia temporal, permite presentar eventos temporalmente anteriores, pero también posteriores o futuros, como se aprecia en el siguiente caso de prolepsis que, además, posee un componente evaluativo y subjetivo:

(86) “[...] y como no podía decir «chao», se fue muy triste. Hasta que los niños, *que lo extrañaron mucho*, le dijeron no me acuerdo qué cosa, pero que en su galaxia significaba ‘hasta pronto’.” (S.14)

## 5.3.2. Análisis de la construcción del segundo plano narrativo por grado de escolaridad

### 5.3.2.1. Tercer año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Tercer año Básico, un 53,3% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 55,6% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 50,7% de las cláusulas de sus relatos en esta función. Es importante observar, no obstante, que la mitad de los sujetos del grupo de tercero básico utiliza un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de sus relatos en segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		Nº	%	
Municipal	S.1	10	43,5	23
	S.2	10	47,6	21
	S.3	13	61,9	21
	S.4	17	68,0	25
Total Municipal		50	55,6	90
Particular	S.5	8	44,4	18
	S.6	11	52,4	21
	S.7	10	47,6	21
	S.8	9	60,0	15
Total Particular		38	50,7	75
<b>TOTAL 3º BÁSICO</b>		<b>88</b>	<b>53,3</b>	<b>165</b>

Tabla 14: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Tercer año Básico

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de tercer año básico está conformado, en promedio, por 11 cláusulas, con una desviación estándar de 2,8. El promedio de cláusulas de segundo plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 12,5 y el promedio de cláusulas de segundo plano de los hablantes del establecimiento particular es de 9,5. En el gráfico 14 se observa que la mediana del grupo de tercero básico es 10 cláusulas en segundo plano, y que mantiene en general la homogeneidad interna verificada respecto del número de cláusulas en primer plano.

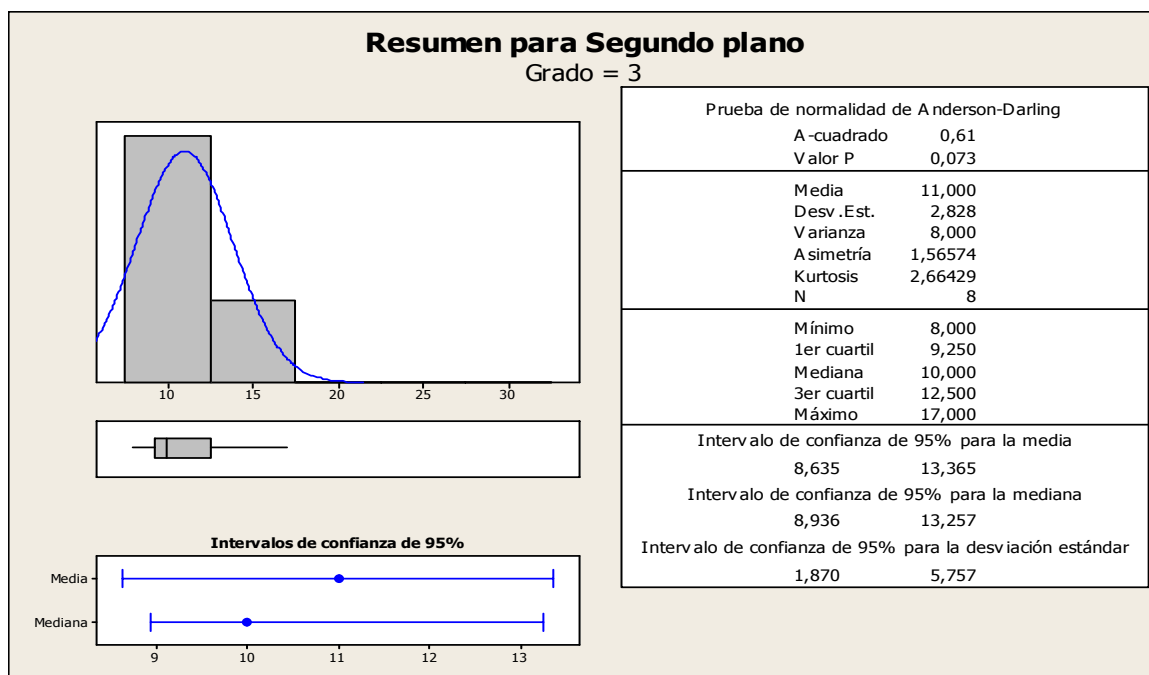


Gráfico 14: Distribución del grupo de hablantes de tercer básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de manera bastante uniforme por los ocho hablantes que conforman la muestra de este nivel y por los grupos correspondientes a los establecimientos de dependencia municipal y particular, aunque es posible observar diferencias en el uso del aspecto perfectivo para realizaciones y logros (observable solo en sujetos de la escuela municipal), como se aprecia en la tabla resumen 15.

3° BÁSICO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.1	0	7	7	0	2	2	0	0	0	1	0	1	10
	S.2	0	7	7	0	1	1	1	0	1	0	1	1	10
	S.3	1	7	8	0	2	2	1	0	1	2	0	2	13
	S.4	0	9	9	0	3	3	2	2	4	1	0	1	17
Total Municipal		1	30	31	0	8	8	4	2	6	4	1	5	50
Particular	S.5	2	4	6	0	2	2	0	0	0	0	0	0	8
	S.6	0	8	8	0	3	3	0	0	0	0	0	0	11
	S.7	1	6	7	1	1	2	0	1	1	0	0	0	10
	S.8	0	5	5	0	0	0	0	2	2	0	2	2	9
Total Particular		3	23	26	1	6	7	0	3	3	0	2	2	38
TOTAL 3° BÁSICO		4	53	57	1	14	15	4	5	9	4	3	7	88

Tabla 15: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Tercer año Básico

En concordancia con la tendencia general, la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (85,2%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para entidades discretas básicas (realizaciones y logros) y para estados que siguen el comportamiento descrito en el apartado anterior.

La utilización de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 64,7% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de tercer año básico para construir el segundo plano narrativo. De las 53 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 9 (17%) corresponden a estados de cosas negativos; 3 (5,7%) a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 1 (1,9%) a un estado derivado a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (75,4%) se distribuyen entre los estados de



nivel individual *ser un extraterrestre ~ un día normal, querer hacer [algo] ~ ser [alguien], venir de un planeta ~ de muy lejos ~ del espacio, saber, llamarse, hablar un idioma, significar*, y los estados episódicos *necesitar minerales, quedarse allá ~ afuera, estar estacionado ~ asustado ~ en su nave, faltar energía, tener frío, sentirse mal ~ débil*. De los estados con aspecto imperfectivo, solo 1 es introducido por el marcador temporal *un día*. De los 4 estados presentados con punto de vista perfectivo, 2 corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, 1 presenta el estado resultante a través de la selección del pluscuamperfecto, y 1 corresponde a una perífrasis modal en construcción subordinada adverbial temporal.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 17% de las situaciones presentadas en esta función. De las 15 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo y reitera, a través de la imitación del sonido de los aplausos, el evento presentado anteriormente (“y todos le aplaudieron y *hicieron tun tun tun tun!*”, S.7). De las 14 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 3 (21,4%) corresponden a actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir + gerundio* o *estar + gerundio*; 3 (21,4%) a actividades derivadas de realizaciones o logros mediante los marcadores de habitualidad *en las mañanas, todos los días de semana* y *los fines de semana*; 2 (14,2%) a actividades derivadas mediante la construcción *tratar de + infinitivo*; y 2 (14,2%) a construcciones finales en infinitivo (*para ver; para buscar unos minerales*). Las 4 restantes (28,5%) corresponden a las actividades básicas *flotar, vivir, pensar* y *relacionarse con los compañeros*. Los hablantes de tercero básico no emplean marcadores temporales para introducir las actividades de segundo plano.

De las 9 realizaciones localizadas en segundo plano, 5 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 5,7% de los procedimientos aspectuales empleados en tercero básico para la función de trasfondo. Por su parte, 4 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir del verbo de lengua *decir*. La restante es *venir al planeta Tierra*. De las 4 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 4,5% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, 3 corresponden a cláusulas subordinadas adverbiales (final, causal y temporal) y la última presenta el estado resultante del evento en pluscuamperfecto. No se registra la utilización de marcadores temporales para introducir realizaciones de segundo plano.

Los logros con aspecto imperfectivo corresponden al 3,4% de los recursos aspectuales utilizados para construir el segundo plano narrativo y funcionan del modo descrito en el apartado anterior. De los 4 logros presentados con punto de vista perfectivo, equivalentes al 4,5% de los recursos de trasfondo, 2 son presentados como cláusulas adverbiales temporales y 2 presentan el estado resultante a través de la opción por el pluscuamperfecto. Al igual que con las actividades y las realizaciones, no se registra la introducción de logros de segundo plano con marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de tercer año básico, un 81,8% corresponde a entidades homogéneas de acuerdo con sus propiedades temporales internas (i.e. estados y actividades). Por su parte, en función de trasfondo, las entidades discretas (i.e. realizaciones y logros) se comportan según patrones bastante característicos: mientras el aspecto imperfectivo contribuye a presentarlas como situaciones abiertas que permiten enmarcar los eventos prominentes o dar cuenta de comportamientos habituales, cuando son presentadas con aspecto perfectivo aparecen generalmente como cláusulas subordinadas que ponen en relieve otros acontecimientos.

#### *5.3.2.2. Sexto año básico*

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Sexto año Básico, un 57,3% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 61,6% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 53,5% de las cláusulas de sus relatos en esta función. Solo dos sujetos del nivel destinan un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de sus narraciones al segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		Nº	%	
Municipal	S.9	18	66,7	27
	S.10	14	63,6	22
	S.11	10	58,8	17
	S.12	11	55,0	20
Total Municipal		53	61,6	86
Particular	S.13	12	48,0	25
	S.14	19	67,9	28
	S.15	11	61,1	18
	S.16	11	39,3	28
Total Particular		53	53,5	99
<b>TOTAL 6º BÁSICO</b>		<b>106</b>	<b>57,3</b>	<b>185</b>

Tabla 16: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Sexto año Básico

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de sexto año básico está conformado, en promedio, por 13,3 cláusulas, con una desviación estándar de 3,5. La media se sostiene tanto en el grupo de hablantes del establecimiento de dependencia municipal como en el de dependencia particular. En el gráfico 15 se observa que la mediana del grupo de sexto básico es 11,5 cláusulas en segundo plano, y que en general mantiene la homogeneidad verificada respecto del número de cláusulas en primer plano.

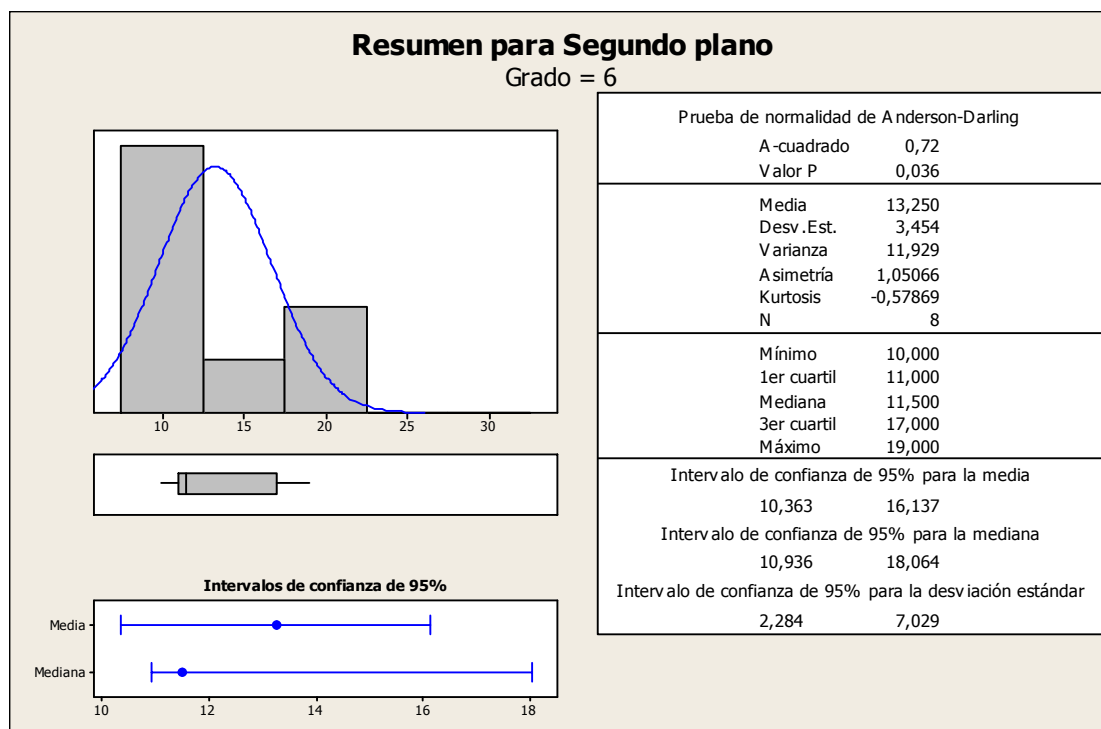


Gráfico 15: Distribución del grupo de hablantes de sexto básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se puede observar en la tabla 17, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de forma homogénea por los ocho hablantes que conforman este grupo y no se observan mayores diferencias entre los sujetos de los establecimientos municipal y particular. El alza en el número de estados empleados especialmente por dos de los hablantes, parece ser proporcional al número de cláusulas que componen el segundo plano, más elevado que en los otros sujetos.

6° BÁSICO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.9	0	12	12	0	5	5	0	1	1	0	0	0	18
	S.10	0	9	9	0	4	4	1	0	1	0	0	0	14
	S.11	0	7	7	0	3	3	0	0	0	0	0	0	10
	S.12	1	4	5	0	4	4	0	2	2	0	0	0	11
Total Municipal		1	32	33	0	16	16	1	3	4	0	0	0	53
Particular	S.13	0	8	8	0	3	3	0	0	0	1	0	1	12
	S.14	0	13	13	1	3	4	0	2	2	0	0	0	19
	S.15	0	7	7	0	3	3	0	1	1	0	0	0	11
	S.16	1	6	7	0	3	3	1	0	1	0	0	0	11
Total Particular		1	34	35	1	12	13	1	3	4	1	0	1	53
TOTAL 6° BÁSICO		2	66	68	1	28	29	2	6	8	1	0	1	106

Tabla 17: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Sexto año Básico

En el nivel de sexto año básico es posible observar un aumento considerable en la selección del punto de vista imperfectivo para presentar las situaciones de trasfondo, que alcanza el 94,3% del total de situaciones en esta función. El aspecto perfecto, por su parte, es seleccionado solo para introducir cinco situaciones.

La introducción de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 62,3% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el segundo plano narrativo. De las 66 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 18 (27,3%) corresponden a estados de cosas negativos. Entre estos últimos, la negación opera, en 8 casos, sobre estados ya derivados a través de la perífrasis modal *poder* + infinitivo; en 4 casos los estados negativos son presentados en modo subjuntivo; y los restantes se distribuyen principalmente entre estados permanentes, como *no ser humano*, *no ser animal*, *no saber comunicarse*, *no entender la lengua* o *no ser verde* y el estado episódico *no estar adentro*. Por otra parte, 3 de los 66 estados con aspecto imperfectivo (4,5%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 2 (3%) a estados derivados a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (65,2%) se distribuyen entre los estados de nivel individual *llamarse [Iofe]*, *tener fuerza*, *significar 'hasta pronto' ~ 'chao'*, *venir de un lugar ~ de otra galaxia*, *querer ser un explorador*, *tener palabras ~ aventuras*, *ser verde ~ azul ~ grande ~ explorador*, *querer a los niños* y los estados episódicos *necesitar minerales*, *estar triste ~ emocionado ~ abrigado*, *ser una mañana ~ hora de regresar*, *haber frío*. Los 2 estados presentados con punto de vista perfectivo corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano. En el nivel de sexto básico no se registra el uso de marcadores temporales para introducir situaciones estativas con aspecto imperfectivo en segundo plano.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 27,3% de las situaciones presentadas en esta función. De las 29 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo, pero es codificada como una cláusula subordinada que tiene como función anticipar un evento futuro y posterior al fin de la historia (prolepsis). De las 28 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 1 (3,6%) corresponde a una actividad derivada mediante la perífrasis progresiva *estar* + gerundio; 8 (28,6%) corresponden a actividades derivadas de logros o de realizaciones con objetos directos de masa o con los marcadores de habitualidad *siempre*, *cada día*, *todos los días*, *los días de semana*, *en las noches*, *los fines de semana*; y 6 (21,4%) a actividades derivadas mediante la construcción *tratar de* + infinitivo. Las 13 restantes (46,4%) se distribuyen entre las actividades básicas *descansar*, *pensar*, *esperar*, *dormir*, *hablar*, *venir* y *flotar*, algunas de

las cuales corresponden a cláusulas subordinadas sustantivas y relativas. Una de las actividades derivadas a través de un marcador de habitualidad es introducida por el adverbio temporal *después*, pero se trata de una cláusula que puede ser desplazada a varias posiciones sin alterar el orden referencial de los eventos.

De las 8 realizaciones localizadas en segundo plano, 6 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 5,7% de los procedimientos aspectuales empleados en sexto básico para la función de trasfondo. 4 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir del verbo de lengua *decir*, y las dos restantes a *enseñar [un tema]* y *pasar un mes*. De las 2 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 1,9% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, una corresponde a una analepsis y la otra a una cláusula subordinada causal, esta última con marcador temporal.

En el nivel de sexto básico se registra solo una ocurrencia de logro (0,9% de los procedimientos aspectuales de trasfondo), el cual es presentado en pluscuamperfecto.

Resumiendo, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de sexto año básico, un 91,5% corresponde a entidades homogéneas según sus propiedades temporales internas (estados y actividades). Las entidades discretas básicas (realizaciones y logros) constituyen un porcentaje muy inferior y son presentadas fundamentalmente con punto de vista imperfectivo. Los casos de aspecto perfectivo son mínimos y adoptan formas particulares que permiten su comportamiento como trasfondo.

### 5.3.2.3. *Primero año medio*

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Primer año Medio, un 57,7% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 56,1% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 60% de las cláusulas de sus relatos en esta función. En este nivel, solo un hablante utiliza un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de su relato en segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.17	23	65,7	35
	S.18	20	47,6	42
	S.19	24	58,5	41
	S.20	16	53,3	30
Total Municipal		83	56,1	148
Particular	S.21	13	59,1	22
	S.22	18	72,0	25
	S.23	15	53,6	28
	S.24	14	56,0	25
Total Particular		60	60,0	100
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>143</b>	<b>57,7</b>	<b>248</b>

Tabla 18: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Primer año Medio

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de primer año medio está conformado, en promedio, por 17,9 cláusulas, con una desviación estándar de 4,1. El promedio de cláusulas de trasfondo en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 20,8 y el promedio de cláusulas de segundo plano de los hablantes del establecimiento particular es de 15. En el gráfico 16 se observa que la mediana del grupo de primero medio es 17 cláusulas en segundo plano, y que es más heterogéneo que los niveles inferiores.

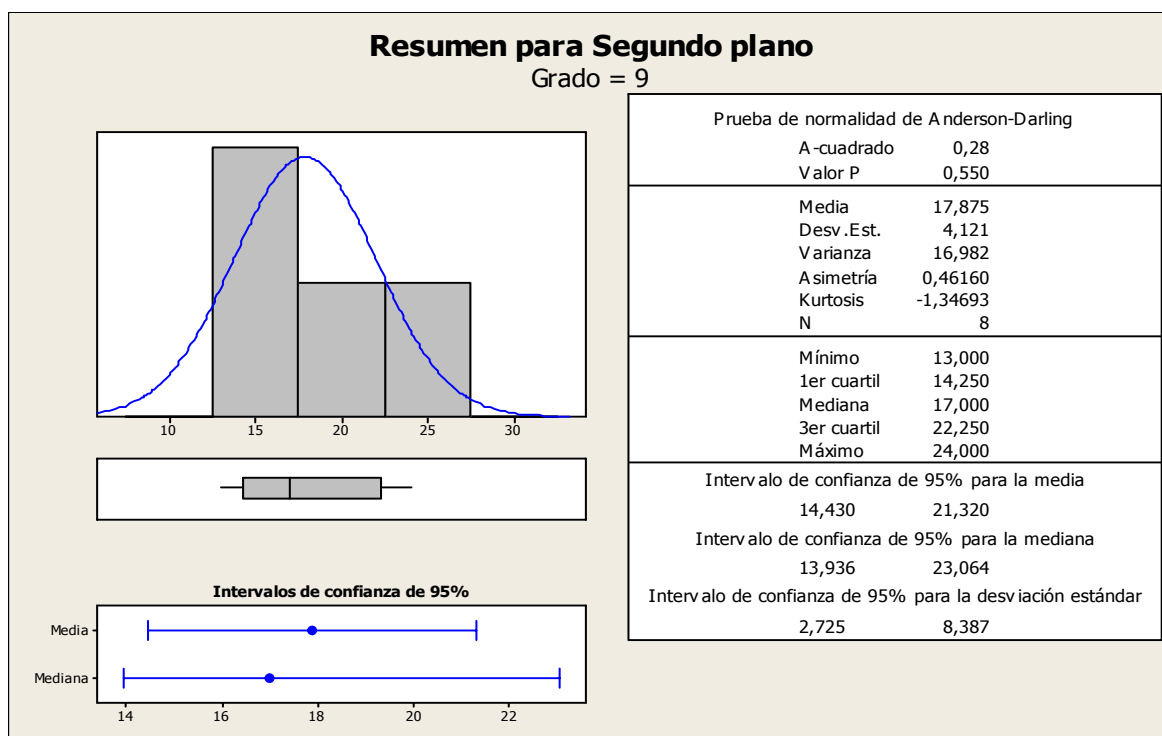


Gráfico 16: Distribución del grupo de hablantes de primero medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se puede observar en la siguiente tabla (19), los aspectos de situación y de punto de vista son tratados, en general, de manera uniforme por los hablantes del grupo, aunque se observan variaciones entre los grupos de hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular, sobre todo en el uso de situaciones de actividad y de logro. La mayor presencia de estados en el trasfondo de las narraciones del primer grupo, parece obedecer al mayor número de cláusulas utilizadas por los sujetos en esta función.

I° MEDIO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.17	2	13	15	1	3	4	1	2	3	0	1	1	23
	S.18	1	13	14	0	1	1	2	1	3	1	1	2	20
	S.19	2	18	20	0	2	2	1	0	1	0	1	1	24
	S.20	1	11	12	0	0	0	0	1	1	2	1	3	16
Total Municipal		6	55	61	1	6	7	4	4	8	3	4	7	83
Particular	S.21	0	5	5	0	5	5	0	3	3	0	0	0	13
	S.22	3	11	14	0	3	3	0	1	1	0	0	0	18
	S.23	0	10	10	0	2	2	0	2	2	1	0	1	15
	S.24	1	7	8	0	5	5	0	0	0	1	0	1	14
Total Particular		4	33	37	0	15	15	0	6	6	2	0	2	60
TOTAL I° MEDIO		10	88	98	1	21	22	4	10	14	5	4	9	143

Tabla 19: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Primer año Medio

Al igual que en los niveles analizados anteriormente, la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (86%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para estados, de acuerdo con el comportamiento descrito en el apartado anterior, y para logros, aunque en este último caso la diferencia entre perfectivo e imperfectivo no resulta tan significativa.



La utilización de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 61,5% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de primer año medio para construir el segundo plano narrativo. De las 88 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 24 (27,3%) corresponden a estados de cosas negativos; 5 (5,7%) a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; 1 (1,1%) a un estado resultante de la construcción *quedar* + participio; y 1 (1,1%) a un estado derivado a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (64,8%) se distribuyen entre los estados permanentes *llamarse [Orei] ~ [Iofe]*, *tener problemas ~ un sueño*, *venir de un lugar ~ de un planeta*, *haber varios cursos*, *querer algo ~ ser [algo] ~ decir [algo]*, *[una palabra] significar [algo]*, *ser verde ~ [alguien]*, y los estados episódicos *ser una mañana ~ hora de regresar*, *estar estacionada ~ en el patio ~ ahí ~ parada ~ en un colegio ~ por los cursos*, *necesitar los minerales ~ la energía*, *sentirse apenado*, *hacer frío*, *quedarse en el colegio ~ adentro*, *faltar los minerales*, *hacer falta*. De los estados con aspecto imperfectivo, solo 1 es introducido por el marcador temporal *un día* para localizar el evento siguiente en prominencia. Los 10 estados presentados con punto de vista perfectivo se distribuyen entre estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, estados resultantes a través de la selección del pluscuamperfecto, reformulaciones del evento anterior en prominencia y cláusulas finales en infinitivo.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 15,4% de las situaciones presentadas en esta función. De las 22 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo y corresponde a una actividad derivada a través de la perífrasis progresiva *estar* + gerundio, que reformula el evento prominente presentado con anterioridad y que podría ser desplazada a otras ubicaciones al interior de la secuencia. De las 21 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 6 (28,6%) corresponden a actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir* + gerundio o *estar* + gerundio; 5 (23,8%) a actividades derivadas de logros o realizaciones con objeto directo de masa y el marcador de habitualidad *los fines de semana*; 2 (9,5%) a actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de* + infinitivo e *intentar* + infinitivo; y 3 (14,3%) a cláusulas absolutas de gerundio, aportadas por uno de los hablantes del establecimiento particular (“[...] y de ahí en adelante empieza a pasar un día en cada curso del colegio, y *conversando*

*con ellos, hablando en español y contándole sobre su historia [...]” S.24). Las 5 actividades con aspecto imperfectivo restantes (23,8%) se distribuyen entre las actividades básicas *vivir, ir y dormir*, y la constelación formada a partir del verbo de lengua *explicar* con objeto directo de masa (*explicar las cosas*). Entre los hablantes de primero medio se registra una sola utilización de marcador temporal (*y en ese lapso*) para introducir una actividad en segundo plano, la que es empleada con la finalidad de situar el evento prominente de la cláusula posterior.*

Es interesante observar que las diferencias en el uso de actividades para segundo plano entre los hablantes del establecimiento municipal y del colegio particular, se corresponde con la observada en el primer plano, pero en sentido contrario: mientras el primer grupo utiliza un mayor número de actividades con aspecto perfectivo en prominencia (18 ocurrencias), el segundo grupo emplea un mayor número de actividades con aspecto imperfectivo en trasfondo (15 ocurrencias). Es decir, ambos grupos emplean una cantidad bastante equivalente de actividades en sus relatos, pero las visibilizan de forma distinta: los hablantes del establecimiento municipal presentan usos marcados de este tipo de situación y los del colegio particular las emplean de forma más prototípica. Antes de desprender conclusiones de esta observación, debemos señalar que son usos restringidos a sujetos determinados (S.17 y S.19 en el uso marcado; S.21 y S.24 en el uso prototípico).

De las 14 realizaciones localizadas en segundo plano, 10 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 7% de los procedimientos aspectuales empleados en primero medio para la función de trasfondo. Por su parte, 8 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir, contar y explicar*. Las dos restantes corresponden a *pasar por cada curso y conseguir minerales*. Las 4 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 2,8% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, corresponden a cláusulas subordinadas (adverbiales temporal y locativa, relativa y sustantiva en función de complemento directo). Del total de realizaciones utilizadas en trasfondo, 1 es introducida por el marcador temporal *entonces*, pero aparece dentro del marco de habitualidad descrito para introducir la complicación del relato.

Los logros con aspecto imperfectivo equivalen al 2,8% de los recursos aspectuales utilizados en primero medio para construir el segundo plano, y corresponden a los logros básicos *entrar* y *llegar*. De los 4 logros presentados con punto de vista imperfectivo, 2 son codificados en subjuntivo y en infinitivo como cláusulas adverbiales finales, 1 en subjuntivo como cláusula sustantiva en función de complemento directo, y 1 en pretérito imperfecto con sujeto plural como parte del marco de la complicación. Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 3,5% de las entidades presentadas en trasfondo. De estos 5 logros, 2 presentan el estado resultante a través de la opción por el pluscuamperfecto (1 en construcción causal y 1 en comparativa), 1 es presentado como cláusula adverbial temporal, 1 como construcción causal y 1 como cláusula adverbial locativa. No se registra la introducción de logros en segundo plano a través de marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de primer año medio, un 83,9% corresponde a entidades homogéneas según sus propiedades temporales internas (estados y actividades). Las entidades discretas (realizaciones y logros) en función de trasfondo, equivalen al 16,1% y son introducidas en el discurso principalmente con aspecto imperfectivo, que permite generar lecturas abiertas de estas situaciones que son cerradas de acuerdo con su estructura temporal.

La selección del aspecto imperfectivo domina la construcción del segundo plano (86%), y el punto de vista perfectivo (14%), por su parte, sigue patrones de comportamiento bastante consistentes: presenta eventos asimilables a los estados a través de la opción por el pluscuamperfecto; se utiliza para reformular eventos prominentes presentados con anterioridad; o introducen situaciones futuras, simultáneas o anteriores mediante construcciones subordinadas.

#### 5.3.2.4. Cuarto año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio, un 59,6% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 57,1% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 62,1% de las cláusulas de sus relatos en esta función. En este nivel, todos los hablantes destinan al segundo plano más de la mitad de las cláusulas de sus relatos.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.25	18	52,9	34
	S.26	16	61,5	26
	S.27	21	55,3	38
	S.28	17	60,7	28
Total Municipal		72	57,1	126
Particular	S.29	23	76,7	30
	S.30	9	52,9	17
	S.31	16	64,0	25
	S.32	29	55,8	52
Total Particular		77	62,1	124
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>149</b>	<b>59,6</b>	<b>250</b>

Tabla 20: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de cuarto año medio está conformado, en promedio, por 18,6 cláusulas, con una desviación estándar de 5,9. El promedio de cláusulas de trasfondo en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 18 y el de los hablantes del establecimiento particular de 19,3. Como se observa en el gráfico 17, la mediana del grupo de cuarto medio es 17,5 cláusulas en segundo plano, y representa el grupo más heterogéneo en relación con esta variable.

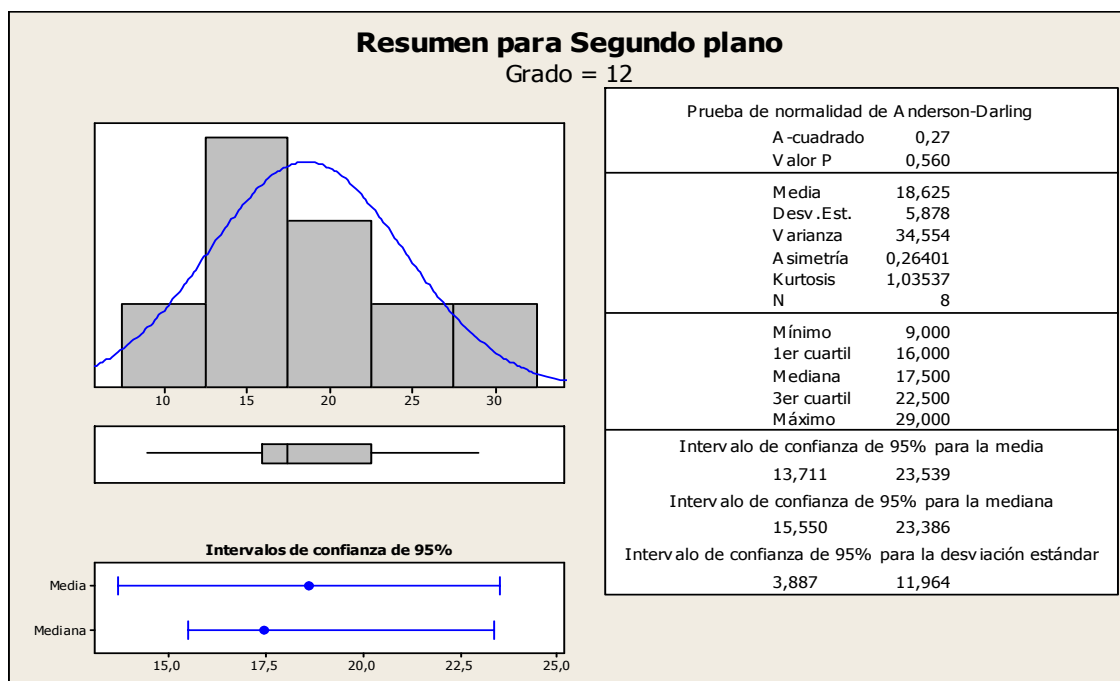


Gráfico 17: Distribución del grupo de hablantes de cuarto medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se observa en la tabla 21, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son tratados de forma bastante homogénea por los hablantes del grupo. Las leves variaciones que se pueden apreciar en el uso de realizaciones y logros entre los grupos de sujetos de distinta dependencia, se deben a aportes de hablantes particulares.

IV° MEDIO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
Municipal	S.25	1	11	12	0	3	3	1	1	2	1	0	1	18
	S.26	0	7	7	1	4	5	2	2	4	0	0	0	16
	S.27	2	10	12	1	3	4	3	1	4	0	1	1	21
	S.28	0	8	8	0	5	5	0	3	3	0	1	1	17
Total Municipal		3	36	39	2	15	17	6	7	13	1	2	3	72
Particular	S.29	2	11	13	1	5	6	1	0	1	0	3	3	23
	S.30	1	5	6	1	1	2	0	1	1	0	0	0	9
	S.31	1	10	11	0	3	3	0	1	1	0	1	1	16
	S.32	2	9	11	1	10	11	2	2	4	1	2	3	29
Total Particular		6	35	41	3	19	22	3	4	7	1	6	7	77
TOTAL IV° MEDIO		9	71	80	5	34	39	9	11	20	2	8	10	149

Cuadro 21: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Cuarto año Medio

En concordancia con la tendencia general, en el nivel de cuarto medio la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (83,2%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para estados y realizaciones y, en menor grado, para actividades.

Las situaciones estativas representan el 53,7% de las entidades que conforman el segundo plano de este nivel. La introducción de estados con punto de vista imperfectivo, por su parte, corresponde al 47,7% de los procedimientos aspectuales empleados por los

hablantes de cuarto año medio para construir el segundo plano narrativo, y representa una baja en relación con los niveles anteriores. De las 71 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 23 (32,4%) corresponden a estados de cosas negativos, en 10 de los cuales la negación opera sobre estados ya derivados a través de perífrasis modales; 4 (5,6%) corresponden a estados derivados mediante las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 2 (2,8%) a estados derivados a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas con aspecto imperfectivo restantes (59,2%) se distribuyen entre los estados de nivel individual [*algo*] *haber*; *ser un extraterrestre* ~ *verde* ~ *un navegante* ~ *largo* ~ [*algo*]; *llamarse*; *querer ser un explorador* ~ *viajar* ~ *conocer el espacio*; [*algo*] *gustar*, [*una palabra*] *significar* ['adiós'], *venir de otro planeta*, *tener energía*; y los estados episódicos *estar desesperado* ~ *contento* ~ *triste* ~ *estacionada* ~ [*en un lugar*] ~ [*en eso*]; *sentirse mal* ~ *decepcionado*; *quedarse durmiendo*; *llevar tiempo en el colegio*; *ser un día* ~ *temprano* ~ *una mañana*; *necesitar los minerales*; *faltar*; *pasar frío*; *hacer frío*. Los 9 estados introducidos con punto de vista perfecto representan el 6% de los procedimientos aspectuales empleados en esta función. De ellos, 1 corresponde a un estado derivado a través de perífrasis modal, el cual es codificado en construcción causal y pluscuamperfecto, y 8 corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, los que se presentan principalmente a través de cláusulas subordinadas causales, modales, o sustantivas en función de complemento directo. En el nivel de cuarto medio, no se registra la utilización de marcadores temporales para introducir estados en segundo plano.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 26,2% de las situaciones presentadas en esta función. De las 39 registradas en la muestra, 5 son presentadas con aspecto perfecto y todas ellas se presentan como cláusulas subordinadas temporales o causales que permiten complementar los eventos prominentes. De las 34 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 9 (26,5%) corresponden a actividades codificadas a través de la perífrasis progresiva *estar* + gerundio, 6 de las cuales corresponden a actividades básicas y 3 a actividades derivadas por este procedimiento; 5 (14,7%) a actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de* + infinitivo e *intentar* + infinitivo, dos de las cuales son presentadas en gerundio; y 6 (17,6%) a actividades derivadas de logros o realizaciones con objeto directo de masa y con los

marcadores de habitualidad *siempre, los fines de semana o cada día*. Las 14 actividades con aspecto imperfectivo restantes (41,2%) se distribuyen entre las actividades básicas *esperar, mirar, hablar, seguir, perder clases, conversar y dormir*, y entre las actividades iterativas *tocarse la nariz y rascarse*. Entre los hablantes de cuarto medio se registra una sola ocurrencia de marcador temporal (*y en eso*) para introducir una actividad con aspecto imperfectivo en segundo plano, la que es empleada para indicar simultaneidad con el evento prominente de la cláusula posterior.

De las 20 realizaciones localizadas en segundo plano, 11 son presentadas con aspecto imperfectivo y representan el 7,4% de los procedimientos aspectuales empleados en cuarto medio para construir el trasfondo. Por su parte, 9 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir* y *contar*. Las dos restantes corresponden a *volver a su planeta* y a la construcción causativa *hacer pasar*. Las 9 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 6% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, corresponden a cláusulas absolutas o subordinadas (temporales, causales y sustantivas en función de complemento directo). En el nivel de cuarto medio no se registra el uso de marcadores temporales para introducir realizaciones en segundo plano.

Los logros con aspecto imperfectivo representan el 5,4% de los recursos aspectuales empleados en cuarto medio para construir el segundo plano narrativo, y corresponden a los logros básicos *entrar, salir, llegar, darse cuenta, poner* y a la construcción causativa *hacer entrar*. De los 8 logros presentados con punto de vista imperfectivo, 2 son codificados en subjuntivo como cláusulas adverbiales finales, 2 como cláusulas adverbiales locativas, 1 como cláusula adverbial de modo en gerundio, 1 como cláusula sustantiva en función de complemento directo, 1 en pretérito imperfecto como evaluación del comportamiento del personaje, y 1 en presente como descripción de su comportamiento. Los 2 logros con aspecto perfectivo corresponden al 1,3% de las entidades presentadas en trasfondo, de los cuales 1 presenta el estado resultante del evento a través del pluscuamperfecto y el otro corresponde a una cláusula adverbial temporal que indica simultaneidad. En este nivel, tampoco se registra la introducción de logros en segundo plano a través de marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de cuarto año medio, un 80% corresponde a entidades homogéneas según su estructura temporal interna (estados y actividades). Las entidades discretas (realizaciones y logros) en función de trasfondo, representan el 20% y son introducidas en el discurso mayoritariamente con aspecto imperfectivo.

Al igual que en los otros niveles de escolaridad analizados, domina el aspecto de punto de vista imperfectivo en la construcción del segundo plano narrativo (83,2%). La opción por el aspecto perfectivo, por su parte, es minoritaria y se utiliza para el 16,8% de las situaciones introducidas en trasfondo, las que básicamente complementan a los eventos prominentes a través de cláusulas subordinadas o generan marco mediante la selección del pluscuamperfecto.

#### 5.4. SÍNTESIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, y como es esperable, es posible observar que el número de cláusulas que componen las narraciones aumenta a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, lo que se manifiesta en el promedio de cláusulas que los grupos de hablantes generan. Asimismo, es posible observar en la tabla 22 que la variación al interior de los grupos en relación con esta variable también se incrementa con el grado escolar, lo que se refleja en el aumento significativo de la variación estándar. De hecho, la mediana de cláusulas generadas coincide en los niveles de primero y cuarto medio, de forma que el promedio de cláusulas del último grupo se eleva gracias a uno de los hablantes, que aporta una narración bastante más extensa que la generalidad de los sujetos del nivel.

GRADO ESCOLAR	CLÁUSULAS QUE COMPONEN LOS RELATOS					TOTAL GENERAL
	Media	Desv. Est.	Mediana	Mínimo	Máximo	
<b>3° Básico</b>	20,6	3,0	21,0	15	25	165
<b>6° Básico</b>	23,1	4,5	23,5	17	28	185
<b>I° Medio</b>	29,3	10,3	29,0	11	42	248
<b>IV° Medio</b>	31,3	10,5	29,0	17	52	250

Tabla 22: Promedio, desviación estándar, mediana y número mínimo y máximo de cláusulas que componen los relatos, según grado de escolaridad



Como se aprecia en el siguiente gráfico que localiza a los 32 sujetos de la muestra según la cantidad de cláusulas que produjeron para sus narraciones, se incrementa tanto el número de cláusulas utilizadas como la dispersión al interior de los grupos, bastante más elevada en relación con la tendencia general hacia los niveles de primero y cuarto medio, a la derecha del gráfico:

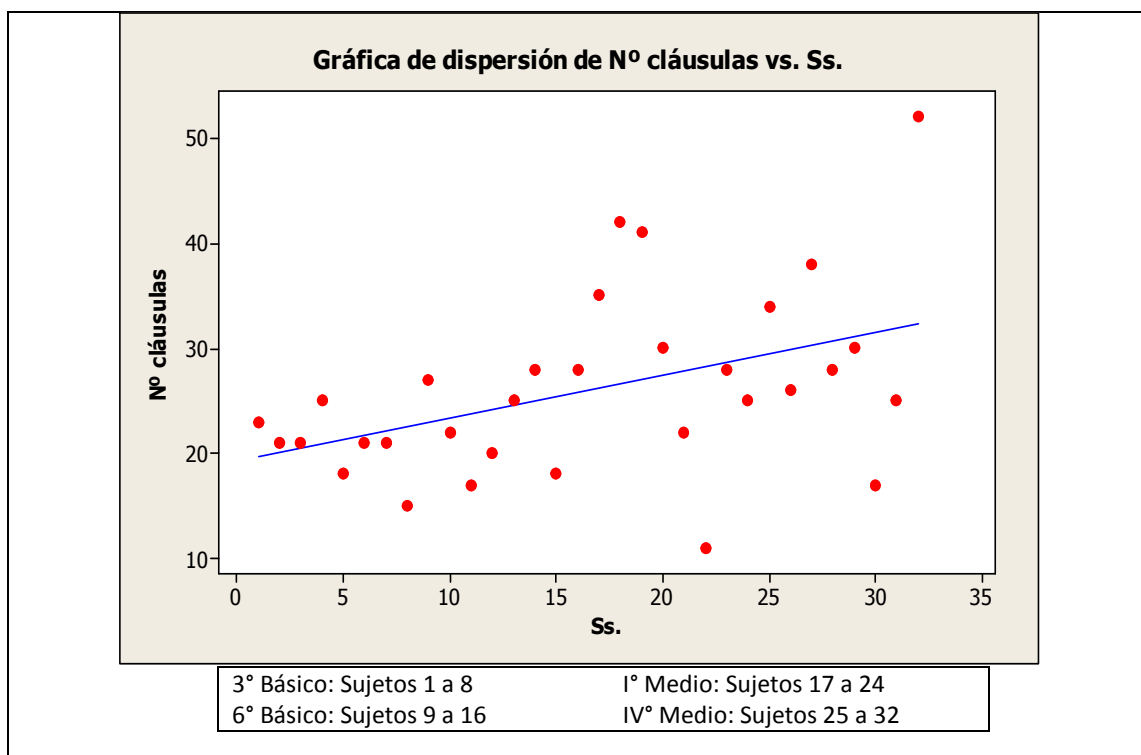


Gráfico 18: Grado de dispersión entre los sujetos en relación con el número de cláusulas generadas para los relatos

Por otra parte, y como se puede apreciar en el gráfico 19, en todos los niveles de escolaridad analizados los hablantes destinan un mayor porcentaje de las cláusulas que componen sus relatos al segundo plano narrativo. Si bien es posible apreciar que esta tendencia se reduce en el nivel de 3° básico -en que la mitad de los hablantes destina un mayor porcentaje de cláusulas al primer plano de sus narraciones-, la generalidad de los sujetos de la muestra se inscribe en esta tendencia. De hecho, es posible apreciar que a medida que se asciende en el grado de escolaridad, el porcentaje de cláusulas de primer plano disminuye, lo que se verifica también en la disminución del número de sujetos que utilizan una mayor cantidad de cláusulas en prominencia (4 sujetos en tercero básico, 2 en sexto básico y 1 en primero medio).

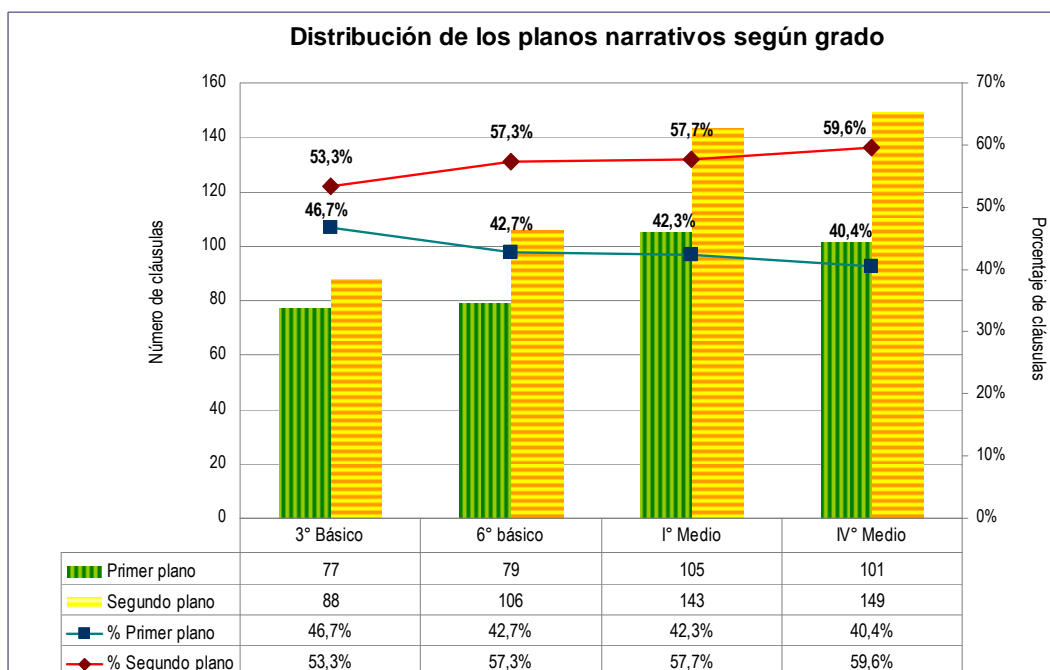


Gráfico 19: Número y porcentaje de cláusulas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Ahora bien, en relación con el número de cláusulas que conforman el primer y el segundo plano narrativo, también es posible apreciar la misma tendencia descrita a propósito de la cantidad de cláusulas que conforman los relatos, esto es: a medida que se asciende en el grado de escolaridad, aumenta tanto el número de cláusulas que conforman el primer y segundo plano narrativo como la dispersión al interior de los grupos respecto de esta variable, como se puede apreciar en la tabla 23 y en los siguientes dos gráficos que localizan a los sujetos de cada grupo según el número de cláusulas empleadas en primer plano (gráfico 20) y en segundo plano (gráfico 21).

GRADO ESCOLAR	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO					CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO				
	Media	Desv. Est.	Media -na	Mín.	Máx.	Media	Desv. Est.	Media -na	Mín.	Máx.
Total 3º Básico	9,6	2,2	10,0	6	13	11	2,8	10,0	8	17
Total 6º Básico	9,9	3,4	9,0	7	17	13,3	3,5	11,5	10	19
Total 1º Medio	13,1	4,7	12,5	7	22	17,9	4,1	17,0	13	24
Total 4º Medio	12,6	5,5	10,5	7	23	18,6	5,9	17,5	9	29

Tabla 23: Promedio, desviación estándar, mediana y número mínimo y máximo de cláusulas que componen el primer y el segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

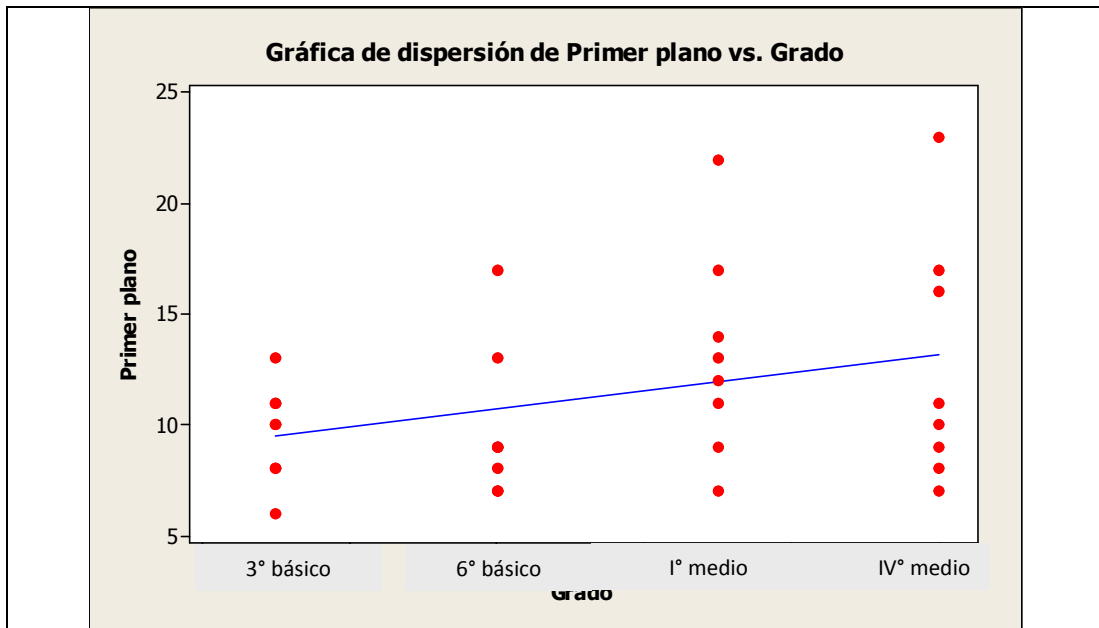


Gráfico 20: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

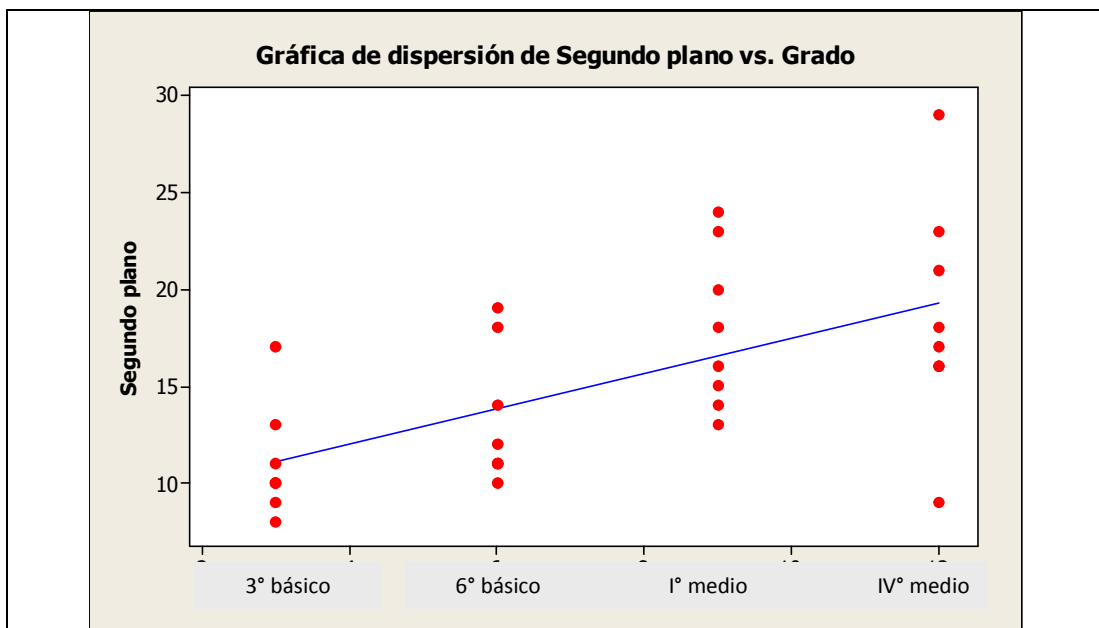


Gráfico 21: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Respecto del número de cláusulas que componen el primer y el segundo plano narrativo, es interesante observar que en el grupo de hablantes del establecimiento municipal, el aumento de cláusulas tanto de prominencia como de trasfondo se produce de manera sostenida a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. No ocurre lo mismo

en el grupo de hablantes del establecimiento particular, en que el incremento de la cantidad de cláusulas en primer plano es mucho más discreto en comparación con los sujetos del establecimiento municipal, como se puede observar en los gráficos 22 y 23.

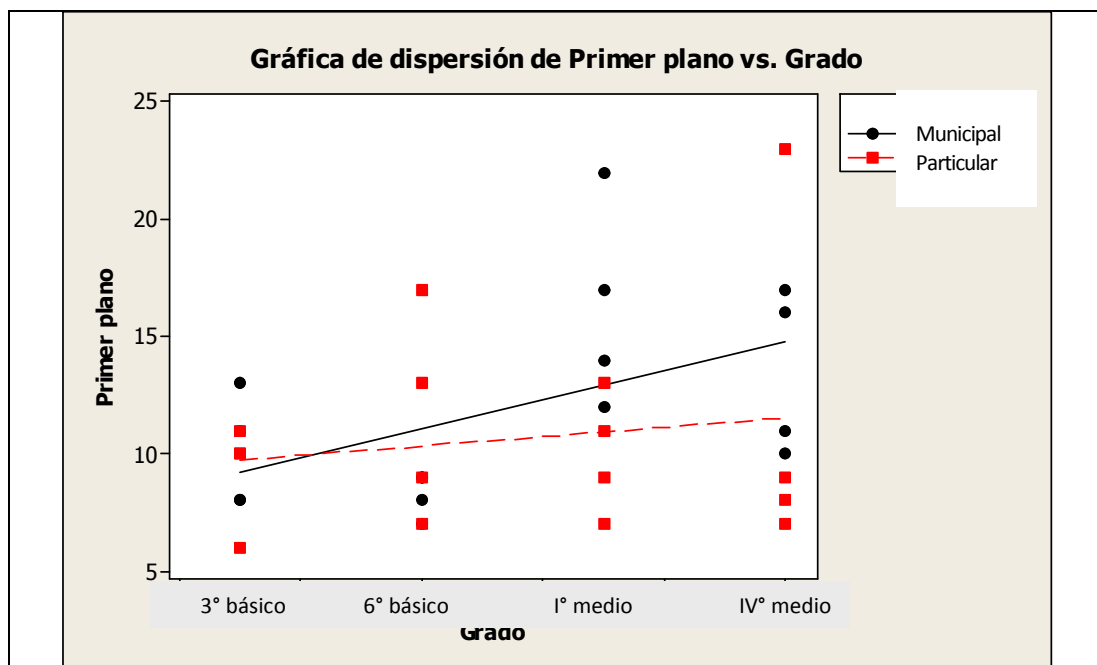


Gráfico 22: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo y dependencia educacional

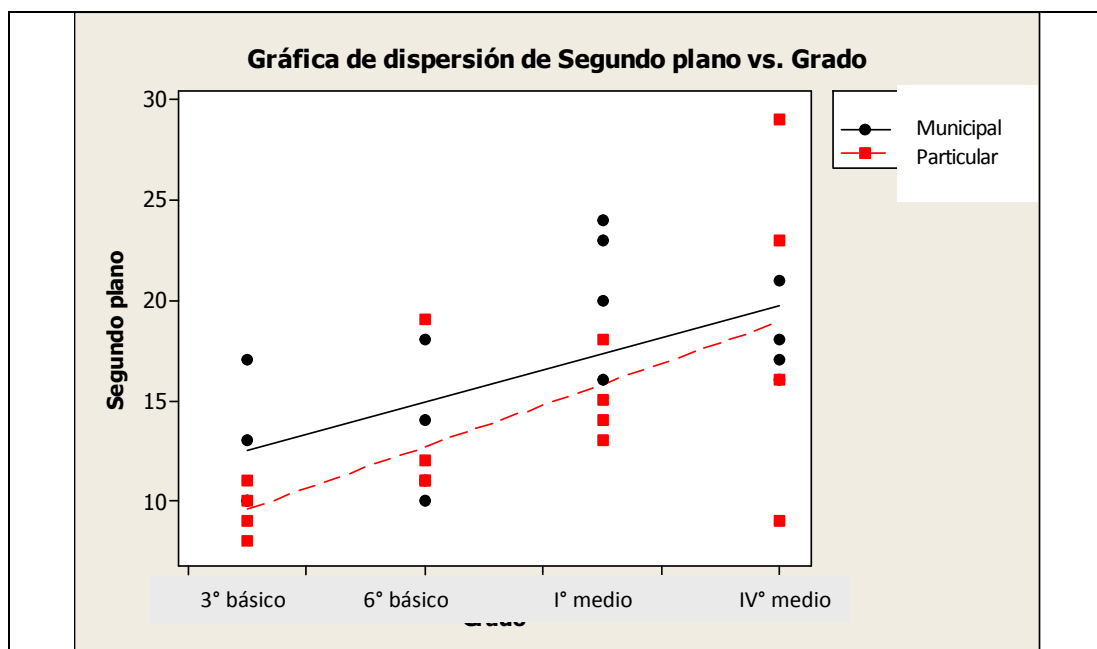


Gráfico 23: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo y dependencia educacional

En relación con la construcción aspectual del primer y segundo plano narrativo, es posible observar, por una parte, que en los cuatro niveles de escolaridad analizados se selecciona casi exclusivamente el punto de vista perfectivo para dar prominencia a los eventos. La variación observada en el nivel de primero medio obedece, como viéramos en su momento, a usos marcados de un reducido número de sujetos. Esta tendencia parece estar ya afianzada completamente en el nivel de cuarto medio, correspondiente al último grado de escolaridad obligatoria en nuestro país, en que el 100% de las situaciones de primer plano son presentadas con aspecto perfectivo, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

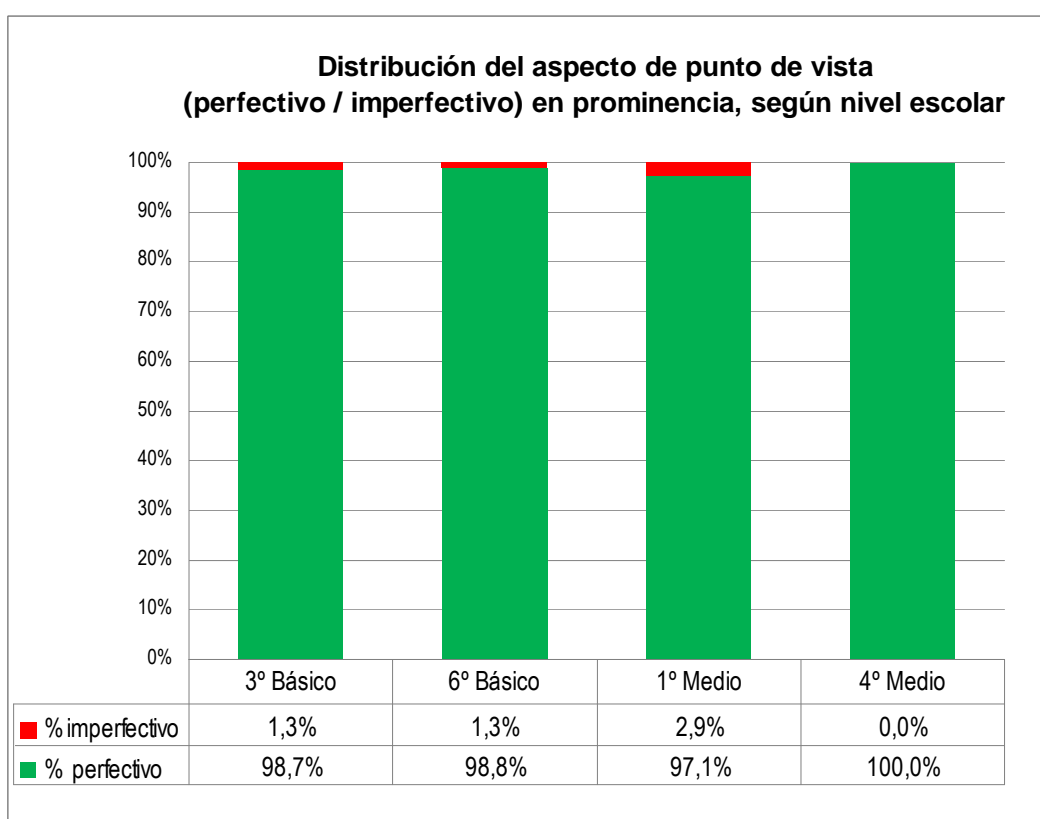


Gráfico 24: Porcentaje de utilización de punto de vista perfectivo e imperfectivo en primer plano narrativo, según grado de escolaridad

Inversamente, las situaciones de segundo plano son introducidas mayoritariamente con punto de vista imperfectivo, selección que predomina también en todos los niveles de escolaridad estudiados de forma bastante homogénea, como se aprecia en el gráfico 25. Se observa, de este modo, que la asociación entre aspecto perfectivo y situaciones prominentes

y entre aspecto imperfectivo y situaciones de trasfondo descrita en la literatura, se encuentra ya bastante afianzada en el nivel de tercero básico y que no parecieran producirse grandes variaciones a través de los niveles de escolaridad.

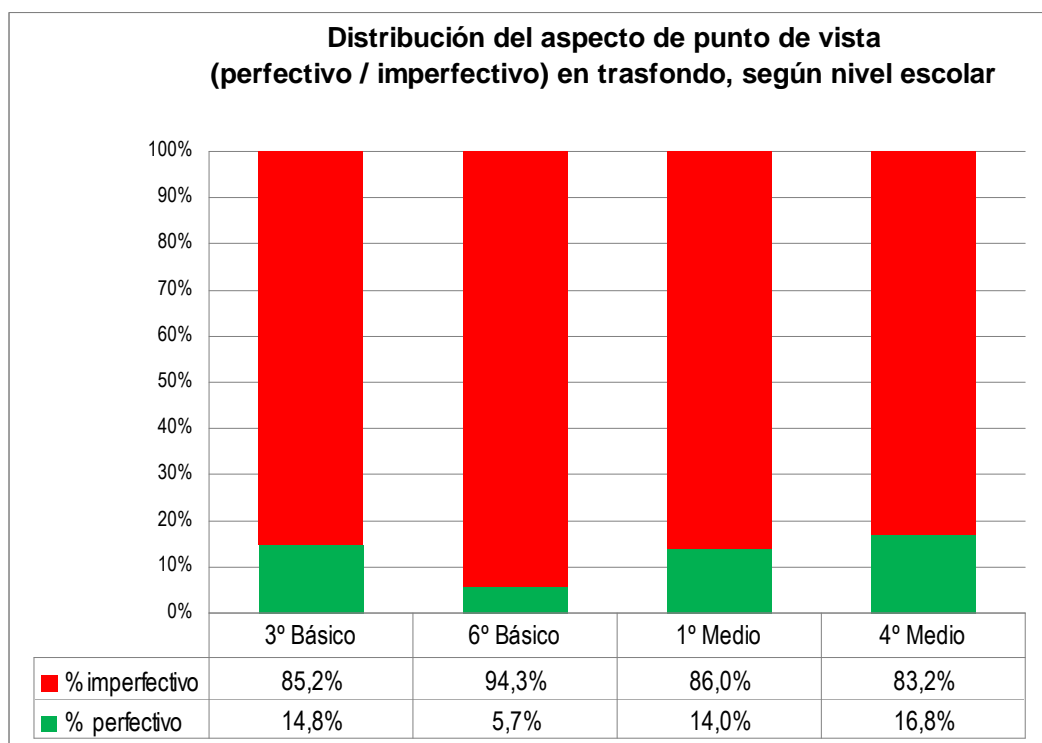


Gráfico 25: Porcentaje de utilización de punto de vista perfectivo e imperfectivo en segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en el primer plano de las narraciones –en que el aspecto de punto de vista que no es característico de la prominencia (i.e. imperfectivo) se utiliza muy escasamente y en casos marcados-, el punto de vista que no es típico del segundo plano (i.e. perfectivo) se emplea en una medida bastante mayor. Este comportamiento, no obstante, no resulta en absoluto contradictorio, sino que permite esbozar de manera más adecuada las características del trasfondo en el modo narrativo y la naturaleza temporal que define la progresión de este modo del discurso. De hecho, en la muestra analizada, las situaciones presentadas con aspecto perfectivo pasan a formar parte del segundo plano bajo ciertas condiciones bien definidas: (1) constituyen reformulaciones o reiteraciones de los eventos prominentes presentados con anterioridad; (2) presentan el estado resultante del evento a través de la opción por el pluscuamperfecto; (3) complementan el evento de primer plano e informan sobre sus causas, modo, tiempo, lugar

o finalidad, a través de la subordinación; (4) introducen una situación simultánea, anterior o futura respecto del evento prominente, también como cláusulas subordinadas o absolutas. De hecho, como se muestra en la siguiente tabla, las cláusulas subordinadas y absolutas se utilizan principalmente en función de trasfondo, mientras que su contribución al primer plano de la narración es bastante reducida. Aprovechamos de observar, a este respecto, que la frecuencia de cláusulas subordinadas y absolutas se incrementa a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, relación esperable dada la mayor complejidad sintáctica que implican estos tipos de construcciones.

GRADO ESCOLAR	Primer plano narrativo					Total de cláusulas en primer plano	Segundo plano narrativo					Total general
	Cláusula principal	Cláusula subordinada	Cláusula coordinada	Cláusula absoluta			Cláusula principal	Cláusula subordinada	Cláusula coordinada	Cláusula absoluta	Total de cláusulas en segundo plano	
3° básico	16	1	60	0	77	16	43	28	1	88	165	
6° básico	27	9	43	0	79	14	51	41	0	106	185	
I° medio	24	11	69	1	105	28	79	30	6	143	248	
IV° medio	39	12	48	2	101	31	79	34	5	149	250	
Total general	106	33	220	3	362	89	252	133	12	486	848	

Tabla 24: Tipos de cláusulas empleadas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

En síntesis, el aspecto de punto de vista parece ser crítico en la construcción del modo narrativo, especialmente en lo que refiere a la prominencia y el trasfondo del relato. El aspecto perfectivo genera lecturas cerradas de las situaciones y, con ello, permite la progresión temporal, que parece fracasar cuando se selecciona el punto de vista imperfectivo. Como revisáramos en su momento, los contados casos en que el punto de referencia temporal avanza con situaciones presentadas con aspecto imperfectivo, deben este comportamiento a la presencia de otros elementos que permiten la progresión, como adverbios y marcadores temporales que explicitan la sucesión en el tiempo, y que se registran sobre todo en los niveles de escolaridad inferiores. De manera análoga, las situaciones presentadas con aspecto perfectivo no implicarán una progresión del tiempo narrativo solo si son introducidas como material subordinado a los eventos prominentes, lo

cual también es explicitado a través de la elaboración sintáctica o del tiempo gramatical seleccionado.

Respecto del aspecto de situación, también es posible apreciar una constante a lo largo de los niveles de escolaridad estudiados: mientras el uso de entidades discretas (i.e. eventos en el modelo de De Swart; realizaciones y logros, en el de Smith) es privilegiado por todos los grados de escolaridad para construir el primer plano narrativo, las situaciones homogéneas (estados y actividades) son seleccionadas mayoritariamente para el segundo plano, también por los hablantes de todos los niveles.

En relación con las entidades seleccionadas para el primer plano narrativo, se puede apreciar en el gráfico 26 que aun en primero medio –nivel en que se produce un uso particular de las actividades, como ya se comentó- las realizaciones y logros alcanzan el 66% de las entidades de primer plano, y que en los niveles restantes la utilización de estas situaciones es bastante homogénea: 71% en tercero básico, 74% en sexto básico y 74% en cuarto medio. La utilización de estados y actividades en primer plano es igualmente uniforme, haciendo salvedad del nivel de primero medio por las razones ya referidas.

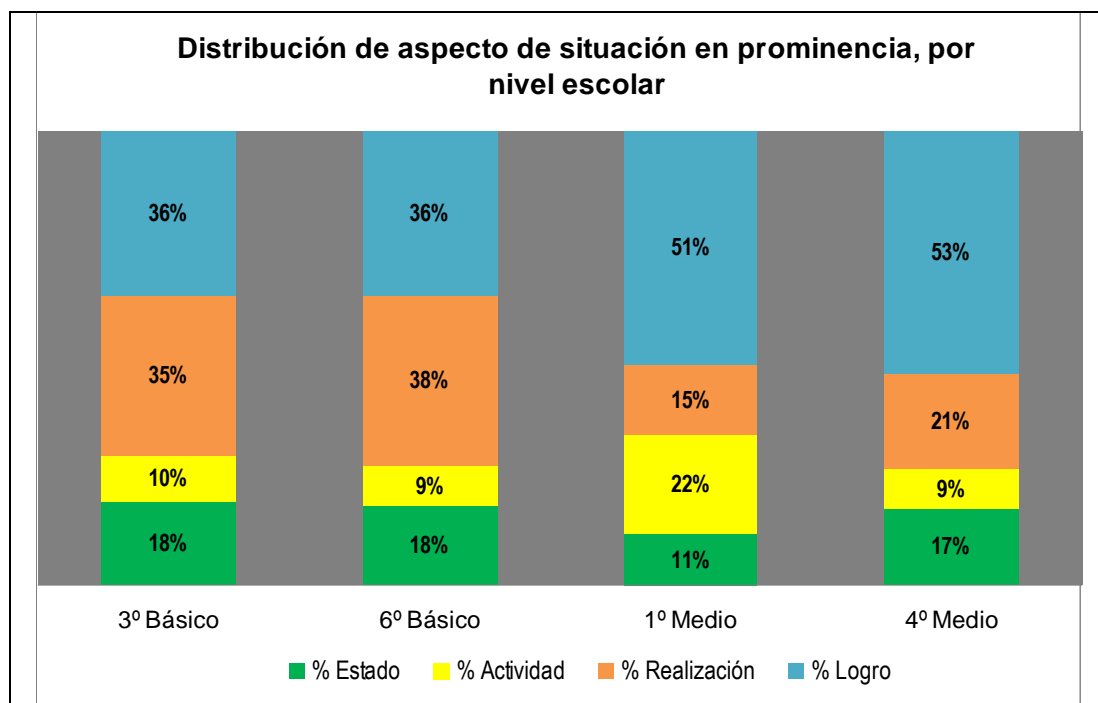


Gráfico 26: Porcentaje de utilización de tipos de situación en primer plano narrativo, según grado de escolaridad



Es interesante observar que el uso de logros aumenta en los niveles de primero y cuarto medio y que, en estos mismos niveles, disminuye la utilización de realizaciones. Al parecer, los hablantes de tercero y sexto básico dan mayor prominencia al problema de comunicación que se establece entre el extraterrestre y los terrícolas, dado que gran parte de las realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de verbos de lengua. Los sujetos de primero y cuarto medio, en cambio, dan mayor prominencia a otros eventos por sobre los de comunicación, aunque no dejan de dar cuenta de este problema en sus relatos, como se puede observar en la siguiente tabla:

GRADO ESCOLAR	CONSTELACIONES FORMADAS A PARTIR DE VERBOS DE LENGUA					
	Primer plano			Segundo plano		
	Total constelaciones lengua	%	Total situaciones Pp	Total constelaciones lengua	%	Total situaciones Sp
3° básico	22	28,6	77	8	9,1	88
6° básico	17	21,5	79	10	9,4	106
I° Medio	10	9,5	105	16	11,1	143
IV° Medio	19	18,8	101	16	10,7	149
<b>TOTAL GENERAL</b>	68	18,8	362	50	10,3	486

Tabla 25: Frecuencia y porcentaje de uso de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua, sobre el total de situaciones de primer y segundo plano, según grado escolar

La selección de entidades para la construcción del segundo plano narrativo, por su parte, también es bastante uniforme en los distintos grados de escolaridad. Las entidades homogéneas (estados y actividades) dominan el trasfondo de la narración en todos los niveles: 82% en tercero básico, 91% en sexto básico, 84% en primero medio, y 80% en cuarto medio, en que aumenta levemente el uso de realizaciones y disminuye el empleo de estados, como se aprecia en el gráfico 27.

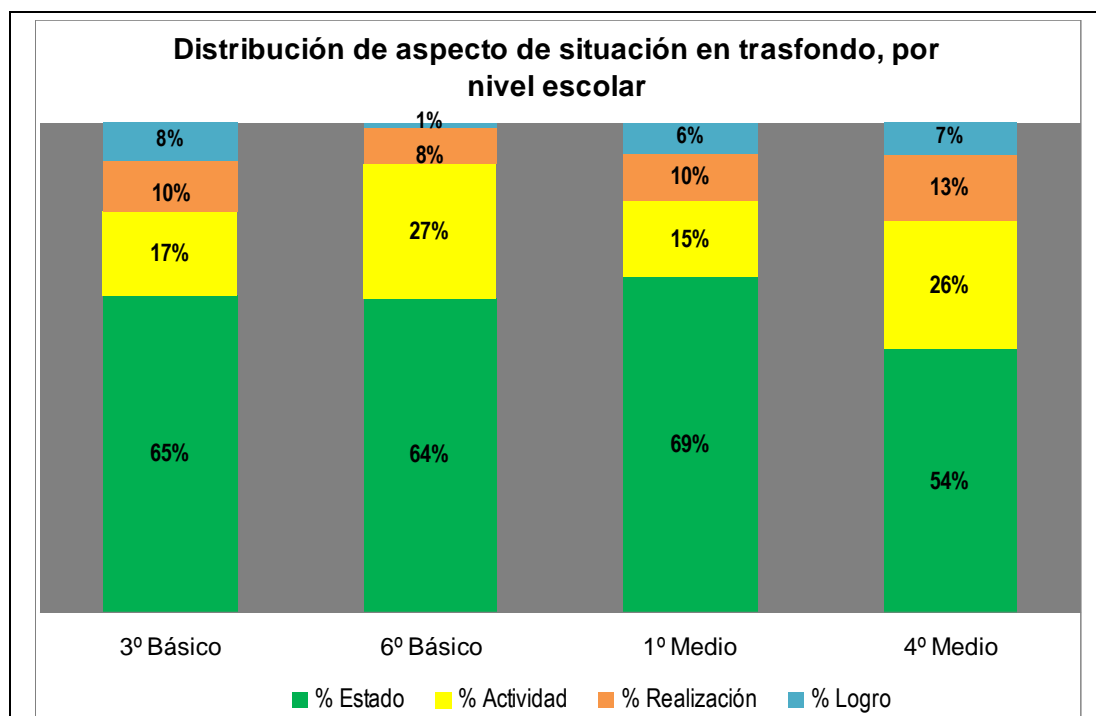


Gráfico 27: Porcentaje de utilización de tipos de situación en segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

En relación con algunos procedimientos específicos, es posible observar que el uso de perífrasis progresivas para generar actividades derivadas, se incrementa a medida que se asciende en los grados de escolaridad, y que son empleadas principalmente con punto de vista imperfectivo en función de segundo plano, haciendo salvedad de los casos comentados en el nivel de primero medio.

GRADO ESCOLAR	ACTIVIDADES DERIVADAS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS PROGRESIVAS						TOTAL GENERAL
	Primer plano			Segundo plano			
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
3º básico	0	1	1	0	3	3	4
6º básico	0	0	0	0	1	1	1
Iº Medio	7	0	7	1	6	7	14
IVº Medio	1	0	1	1	9	10	11
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>30</b>

Tabla 26: Frecuencia de uso de actividades derivadas mediante perífrasis progresivas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Por su parte, la utilización de perífrasis ingresivas para generar logros derivados y producir el avance del tiempo de la narración, también se incrementa según progresa el nivel de escolaridad. Como es esperable dado el carácter discreto y puntual que las situaciones que generan, son empleadas principalmente con punto de vista perfectivo en función de primer plano en todos los niveles.

GRADO ESCOLAR	LOGROS DERIVADOS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS INGRESIVAS						TOTAL GENERAL
	Primer plano			Segundo plano			
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
3° básico	9	0	9	0	2	2	11
6° básico	6	0	6	0	0	0	6
I° Medio	18	1	19	1	0	1	20
IV° Medio	21	0	21	0	0	0	21
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>54</b>	<b>1</b>	<b>55</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>58</b>

Tabla 27: Frecuencia de uso de logros derivados mediante perífrasis ingresivas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Las perífrasis modales –que junto con la función referencial desempeñan también una función evaluativa- son utilizadas principalmente con punto de vista imperfectivo y cumplen una función de trasfondo, lo que resulta coherente con su calidad de estados, en tanto restan agentividad a la situación. Es importante observar que en casi la mitad de los casos que presentan esta construcción, la negación (*neg*, en la tabla 28) ejerce una doble operación sobre el EdC designado y que esto ocurre principalmente cuando se trata de situaciones de segundo plano. Los estados derivados a través de esta perífrasis en función de prominencia son empleados en su totalidad con aspecto perfectivo, que es el que posibilita que ejerzan esta función en el discurso. Es posible apreciar, asimismo, que se produce un leve incremento en la utilización de estas perífrasis a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, pero esto puede estar en relación con el número de situaciones que introducen los hablantes para generar sus narraciones, que también aumenta como ya se ha revisado.

GRADO ESCOLAR	ESTADOS DERIVADOS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS MODALES										
	Primer plano					Segundo plano					TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo		Aspecto imperfectivo		Total Pp	Aspecto perfectivo		Aspecto imperfectivo		Total Sp	
	Ø	neg	Ø	neg		Ø	neg	Ø	neg		
3° básico	5	1	0	0	6	1	1	3	3	8	14
6° básico	7	0	0	0	7	0	1	3	8	12	19
I° Medio	6	0	0	0	6	0	1	5	8	14	20
IV° Medio	8	0	0	0	8	1	3	4	10	18	26
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>52</b>	<b>79</b>

Tabla 28: Frecuencia de uso de estados derivados mediante perífrasis modales en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

En relación con los estados de cosas negativos, es posible apreciar que, en la muestra analizada, su uso como eventos de primer plano disminuye a medida que se avanza en el nivel de escolaridad, y que, inversamente, aumenta su utilización como situaciones de trasfondo, especialmente con aspecto imperfectivo. Presentamos esta síntesis con una intención meramente descriptiva, puesto que, como ya indicáramos, se trata de un aspecto del estudio que debe ser profundizado con posterioridad.

GRADO ESCOLAR	ESTADOS DE COSAS NEGATIVOS						
	Primer plano			Segundo plano			TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
3° básico	3	0	3	2	9	11	14
6° básico	4	0	4	2	19	21	25
I° Medio	1	0	1	3	24	27	28
IV° Medio	0	0	0	8	23	31	31
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>75</b>	<b>90</b>	<b>98</b>

Tabla 29: Frecuencia de uso de estados de cosas negativos en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Por último, debemos observar que, como es esperable, casi la totalidad de los marcadores temporales registrados en la muestra es utilizada en primer plano, y que el uso

esporádico de estos en segundo plano obedece a condiciones particulares, específicamente, a la intención de situar el marco temporal del evento prominente que se introducirá a continuación. Como se aprecia en las tablas 30 y 31, los marcadores temporales introducen el 34,8% de las situaciones de prominencia, y solo el 1,4% de las situaciones de trasfondo. Por otra parte, es interesante observar que gran parte de estos marcadores es empleada con eventos de logro –y de realización, en tercero y sexto básico, en que este tipo de eventos son utilizados casi en igual medida que los logros-. Esta asociación pone de manifiesto el carácter discreto de estos eventos y la estrecha relación de estas entidades con la progresión temporal del modo narrativo.

GRADO ESCOLAR	MARCADORES TEMPORALES EN PROMINENCIA						Total de cláusulas de primer plano
	Estado	Actividad	Realización	Logro	Total	%	
Total 3° básico	6	4	11	17	38	<b>49,3</b>	77
Total 6° básico	4	1	12	13	30	<b>37,9</b>	79
Total I° Medio	3	4	3	16	26	<b>24,7</b>	105
Total IV° Medio	10	2	0	20	32	<b>31,6</b>	101
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>66</b>	<b>126</b>	<b>34,8</b>	<b>362</b>

Tabla 30: Frecuencia y porcentaje de uso de marcadores temporales para introducir situaciones de primer plano, sobre el total de cláusulas de prominencia, según grado de escolaridad

GRADO ESCOLAR	MARCADORES TEMPORALES EN TRASFONDO						Total de cláusulas de segundo plano
	Estado	Actividad	Realización	Logro	Total	%	
Total 3° básico	1	0	0	0	<b>1</b>	<b>1,1</b>	88
Total 6° básico	0	1	1	0	<b>2</b>	<b>1,9</b>	106
Total I° Medio	1	1	1	0	<b>3</b>	<b>2,1</b>	143
Total IV° Medio	0	1	0	0	<b>1</b>	<b>0,7</b>	149
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>1,4</b>	<b>486</b>

Tabla 31: Frecuencia y porcentaje de uso de marcadores temporales para introducir situaciones de segundo plano, sobre el total de cláusulas de trasfondo, según grado de escolaridad

Como se aprecia en la tabla 30, el porcentaje de cláusulas de primer plano introducidas por marcadores temporales disminuye, en general, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, pero la variedad de repertorio de marcadores de este tipo aumenta, como se aprecia en el cuadro 1. Es posible que los hablantes de niveles superiores

dispongan de recursos aspectuales que les permiten dar cuenta del avance temporal sin necesidad de que este sea explicitado, lo que se relaciona con la mayor cantidad de logros que emplean.

3° BÁSICO	6° BÁSICO	I° MEDIO	IV° MEDIO
<b>PRIMER PLANO NARRATIVO</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>de pronto</i></li> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta [que]</i></li>   <li>• <i>por fin</i></li> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta</i> ~ <i>que al final</i></li>   <li>• <i>al final</i></li> <li>• <i>un día</i> ~ <i>de esos</i></li> <li>• <i>después</i> ~ <i>de un mes</i></li>   <li>• <i>luego</i></li>   <li>• <i>justo en ese momento</i></li>   <li>• <i>desde ese día</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>de pronto</i></li> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta [que]</i></li>   <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i></li>   <li>• <i>luego</i></li>   <li>• <i>con el transcurso de los días</i></li> <li>• <i>de ahí en adelante</i></li> <li>• <i>de un día a otro</i> ~ <i>un momento a otro</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i> <i>en lo que ~</i></li>   <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta</i> ~ <i>que una mañana</i> ~ <i>el punto que</i></li> <li>• <i>finalmente</i></li> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i> ~ <i>de unos meses</i> ~ <i>de unos días</i></li> <li>• <i>luego</i> ~ <i>de un rato</i> ~ <i>de eso</i> ~ <i>de un tiempo</i></li> <li>• <i>en ese momento</i> ~ <i>ese transcurso</i></li> </ul>
<b>SEGUNDO PLANO NARRATIVO</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>un día</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>después</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>en ese lapso</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>y en eso</i></li> </ul>

Cuadro 1: Repertorio de marcadores temporales utilizados en primer y segundo plano narrativo por nivel de escolaridad

## **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

### **6.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS**

El análisis de las opciones aspectuales utilizadas por los hablantes para configurar el primer y el segundo plano de sus narraciones, indica que, al menos en lo concerniente al modo narrativo, la caracterización aspectual de los modos del discurso proporcionada por Smith (2003) resulta pertinente y bastante exacta. Efectivamente se observa, por una parte, que la progresión discursiva se establece en términos temporales y, por otra, que los tipos de entidades que promueven esta progresión corresponden principalmente a eventos con punto de vista perfectivo. Del mismo modo, se constató la utilización de adverbios y marcadores temporales que favorecen la progresión del discurso, así como casos de avance temporal a través de inferencias posibilitadas por las opciones témporo-aspectuales de los hablantes (aspecto perfectivo o constelaciones dinámicas en la situación de base, por ejemplo). Es interesante señalar que algunas situaciones estáticas o con aspecto imperfectivo –que típicamente se ubican en el trasfondo de una narración- son desplazadas a primer plano por los hablantes a través de recursos temporales como adverbios y otros marcadores, o bien como resultado de un proceso de coerción contextual que gatilla una inferencia de avance.

Por otra parte, la definición de las cláusulas narrativas, libres y restringidas aportada por Labov y Waletzky (1967) y que se encuentra en la base de las descripciones de Hopper y Thompson (1980), Smith (2003), entre otros, constituye un criterio que permite diferenciar con claridad la función de prominencia o trasfondo de una cláusula y, con ello, describir y explicar su comportamiento en la secuencia narrativa. El criterio de referencialidad –esto es, la representación icónica de los eventos en el mundo– generalmente produce que la información de primer plano sea codificada a través de cláusulas principales y coordinadas, y que las cláusulas subordinadas, por su parte, codifiquen el material de segundo plano. No obstante, debe considerarse que no todas las cláusulas subordinadas se comportan como trasfondo, aunque esta sea la tendencia general.

En relación con la categoría del aspecto, nos parece que la categorización propuesta por De Swart (2003) resulta de interés y utilidad para describir el funcionamiento

discursivo de las entidades introducidas, ya que permite dar cuenta de situaciones que se comportan como limítrofes entre estados y actividades, por un lado, y entre realizaciones y logros, por otro. En este sentido, la distinción homogéneo/discreto permite explicar la asociación entre determinados tipos de situación y su funcionamiento como prominencia y trasfondo.

Por último, nos parece central enfatizar lo señalado por Smith (1997, 2003) en torno a que el significado aspectual de una cláusula surge de la interacción entre los dos subsistemas aspectuales (situacional y de punto de vista), y que el resultado de esta interacción resulta fundamental para la configuración de la prominencia y el trasfondo. De hecho, el aspecto situacional no basta para describir las propiedades del modo narrativo, toda vez que el aspecto de punto de vista seleccionado opera sobre los esquemas temporales básicos o derivados de estas situaciones y ratifica o modifica, en una segunda instancia, la visualización de estas entidades y su funcionamiento como discretas u homogéneas en relación con el punto de referencia temporal.

## **6.2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PRIMER Y SEGUNDO PLANO NARRATIVO**

Respecto de la construcción general del primer y segundo plano narrativo, nos interesa destacar que, si bien se observa una tendencia generalizada a seleccionar los valores prototípicos de las opciones témporo-aspectuales, los hablantes hacen uso de estos recursos de forma creativa y en consonancia con la perspectiva y función discursiva que asignan a la situación que introducen en el relato. De hecho, vemos claramente cómo los hablantes mantienen o modifican la estructura temporal básica de una situación de acuerdo con la función de prominencia o trasfondo que le asignan. En este sentido, se observa un uso bastante flexible de las herramientas que el sistema pone a disposición de los hablantes, el cual parece ir afianzándose a medida que se incrementa la experiencia lingüística. Así, por ejemplo, los hablantes desplazan situaciones atéticas y durativas a primer plano cuando las codifican como eventos instantáneos a través de perífrasis ingresivas, o, al contrario, presentan en segundo plano eventos instantáneos o téticos cuando los conceptualizan como durativos y atéticos mediante perífrasis progresivas. Del mismo modo, una situación que



por su estructura temporal objetivamente debiera hacer avanzar el tiempo de la narración, discursivamente construye segundo plano cuando el hablante selecciona una visión imperfectiva u otro procedimiento que modifica sus propiedades aspectuales básicas. En el siguiente caso, se produce una suerte de conflicto entre las características temporales de la situación –un logro en su nivel básico: *llegar*- y la función discursiva que desempeña en la narración a través de la selección del pluscuamperfecto, que presenta el estado resultante del evento. A través de esta opción, el hablante manifiesta claramente su intención de crear el escenario que sostendrá, inmediatamente, el inicio de la acción. Nótese el contraste entre las dos cláusulas que introducen una misma situación básica y que, además, son sucesivas en el relato (*había llegado – llegó*).

- (1) “Había una vez en el colegio, *que todos habían llegado*. Entonces, de repente llegó una luz [...]” (S.1)

De forma análoga, el comportamiento discursivo típicamente asociado a una situación que posee una estructura interna homogénea –e incluso, a veces, negativa-, puede ser modificado con el fin de que pase a representar un evento prominente en la cadena de acontecimientos cuando el hablante le imprime una visión perfectiva o cuando introduce elementos contextuales que posibilitan este funcionamiento.

En este sentido, nos parece necesario establecer la distinción entre el análisis del significado aspectual de la cláusula y el valor que cobra dicho significado en el discurso. Como se ha revisado hasta acá, esta relación no se establece una-a-una, sino que brota de su funcionamiento en el contexto discursivo, situacional y comunicativo en el que emerge y se esclarece solo bajo la luz de este contexto. De los casos registrados en la muestra, nos parecen ilustrativos a este respecto ciertos usos de construcciones modales y de estados de cosas negativos que, si bien corresponden a estados derivados con una estructura interna homogénea, operan muchas veces como eventos que se recortan de la región temporal y que permiten el avance de la narración. Así, en ciertos contextos, el aspecto dinámico de un verbo modalizado parece dominar y regir la interpretación, también dinámica, de una situación estativa, como se registra en el siguiente ejemplo que retomamos del capítulo anterior:

- (3) “[...] un mes entero estuvo en la Tierra y no pudo más, porque necesitaba los minerales de su planeta y tuvo que partir de vuelta. Y el pobrecito se tuvo que ir, y los dejó a todos solos [...]” (S. 18)

Como viéramos en su momento, los estados episódicos *tener que partir* y *tener que irse*, funcionan en la narración como el evento de la partida misma, del mismo modo en que lo hace el estado negativo del siguiente ejemplo, también referido en el capítulo anterior.

- (4) “[...] y cuando él se puso azul, él ya pensaba que era hora de regresar a su planeta. Y él *ni siquiera se despidió*, y todos le dijeron «xino» o algo así, que significaba «chao» en su idioma” (S.10)

Nos interesa destacar, en este punto, el papel que juegan las inferencias en la interpretación temporal del modo narrativo, observado por Smith (2003) en su caracterización de este modo del discurso. Es decir, la progresión y configuración de la estructura narrativa no se establece únicamente a través de la información que se proporciona de manera explícita, sino que el contexto cognitivo también desempeña una función importante que, en todo caso, debe ser posibilitada por las opciones que toma el hablante y rastreada en el discurso mismo (cfr. Soto, 2009). El análisis clausular, por tanto, no es suficiente para caracterizar el funcionamiento del modo narrativo, sino que también deben ser considerados factores de orden superior.

### **6.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO**

En primer lugar, nos interesa enfatizar que el carácter reducido del corpus analizado no permite desprender conclusiones generales acerca de cómo se desarrolla la construcción del modo narrativo a través de los años de escolaridad y, menos aún, sobre diferencias entre hablantes de distinta procedencia socioeconómica o cultural. No obstante, esbozamos algunas líneas generales que, necesariamente, deben ser profundizadas y corroboradas en estudios que contemplen la muestra completa.

En relación con la construcción aspectual del modo narrativo, es posible observar, en primer lugar, que la asociación entre entidades discretas y prominencia y entre entidades homogéneas y trasfondo se sostiene de manera uniforme a lo largo de los grados de escolaridad analizados, y que el tipo de dependencia de los establecimientos educacionales de los hablantes no pareciera incidir en esta relación. En este sentido, la constante observada pareciera indicar, por una parte, que en el nivel de tercer básico ya se encuentra afianzada la distinción entre prominencia y trasfondo, así como el conocimiento y manejo de los recursos temporales y aspectuales prototípicos que permiten dar cuenta de estos dos niveles. Por otra parte, la escasa variación registrada sugiere que las asociaciones referidas tienen efectivamente una naturaleza cognitiva, de modo que las diferencias entre los distintos grados de escolaridad se manifestarían, sobre todo, en el nivel de superficie: cantidad de cláusulas con las que construyen las narraciones; diversidad y complejidad sintáctica; formas verbales; y, en último término, también repertorio léxico, todas ellas expresiones que se incrementan y se hacen más complejas a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. Así, por ejemplo, los relatos de los hablantes más jóvenes son más breves que las narraciones de los adolescentes y explicitan más frecuentemente las relaciones temporales entre los eventos que estos últimos. Los relatos de los sujetos de los niveles superiores, por su parte, explicitan las relaciones temporales en menor medida, pero disponen de un repertorio léxico más amplio para dar cuenta de ellas y también para referir estados de cosas más variados. Asimismo, la complejidad sintáctica y la diversidad de funciones discursivas que desempeñan las construcciones más complejas aumenta en los hablantes más experimentados, al igual que la variedad de formas verbales que emplean (tiempos gramaticales, perífrasis verbales y construcciones con formas no finitas de los verbos).

Es importante, en este punto, recoger lo observado a propósito de la proporción que ocupan el primer y el segundo plano narrativo en los relatos analizados en términos del número de cláusulas que los componen. Como viéramos en su momento, conforme se progresa en el nivel escolar los hablantes destinan un menor número de cláusulas al primer plano y un número mayor al trasfondo. Esta observación pareciera dar cuenta de una tendencia evolutiva descrita en la investigación reciente, que dice relación con una progresiva ‘atenuación de la narratividad’ (cfr. Aravena, 2011: 218). Así, mientras los

hablantes más jóvenes privilegian y focalizan los eventos de las narraciones (los datos concretos), los adolescentes organizan la información narrativa en función de datos generales, evaluaciones o reflexiones, distanciándose, de este modo, de la concepción y formulación más prototípica de la narración. En la muestra analizada en este trabajo, es posible observar que el nivel de tercero básico (8 años en promedio) es el que presenta la mayor oscilación respecto de la prevalencia que los hablantes asignan a las situaciones de primer y segundo plano, y que la tendencia a destinar un mayor número de cláusulas al segundo plano se va afianzando progresivamente hasta alcanzar el 100% entre los hablantes de cuarto medio. Respecto de este punto, nos parece interesante retomar lo observado en los gráficos 22 y 23 del capítulo anterior: mientras el aumento del número de cláusulas en segundo plano es bastante homogéneo entre los hablantes del sector municipal y del sector particular a medida que se asciende en el grado de escolaridad, no ocurre lo mismo para el primer plano narrativo, en que el incremento de la cantidad de cláusulas en los hablantes del sector particular es bastante más discreto. Es decir, la atenuación de la narratividad referida anteriormente podría producirse de manera más evidente o temprana en los hablantes expuestos a un contexto sociocultural o educativo más rico, con todas las implicancias que esto trae: mayor capacidad descriptiva, evaluativa y reflexiva. Esta observación dice relación con la capacidad de perspectivismo que tienen los estudiantes al construir la narración, lo que no solo tendría que ver con el aumento en la escolaridad, sino también con el nivel socioeconómico. Reiteramos, no obstante, que esta observación debe ser constatada en una muestra que permita corroborar que una exposición cultural más nutrida acelera esta tendencia.

#### **6.4. COMENTARIOS FINALES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO**

Smith (2003) plantea que son cuatro las ideas o parámetros clave que permiten acceder a los modos del discurso y caracterizarlos: (1) los tipos de situación, (2) la progresión textual, (3) la subjetividad, y (4) la estructura superficial de presentación. Como señaláramos en el marco teórico de este trabajo, la autora indica que los modos discursivos comparten los dos últimos parámetros y que su diferenciación se establece en función de los dos primeros, es decir, los tipos de entidades que introducen en el universo del discurso y los principios de progresión que los rigen. El trabajo que aquí nos ocupa se limitó a

caracterizar el modo narrativo en función de los dos primeros parámetros –que lo distinguirían de los otros modos del discurso-, con el fin de dar cuenta de su posible evolución a lo largo de los grados de escolaridad. Al menos en estos dos ámbitos, esto es, en la construcción aspectual del modo narrativo y su progresión temporal, no se observaron, como ya vimos, grandes variaciones entre los grupos estudiados. Nos parece relevante, en este sentido, completar la caracterización del modo narrativo considerando también los otros dos parámetros, por cuanto los indicadores de subjetividad y la organización superficial de la información sí parecieran expresar variaciones a través de los niveles escolares. Más precisamente, pareciera que el desarrollo narrativo, en términos de cantidad de cláusulas y configuración del trasfondo, tiene su principal incremento hacia I° medio, ya que no presenta grandes diferencias en este sentido con el nivel superior de IV° medio. Por otra parte, nos parece pertinente proyectar el estudio a otros modos del discurso reconocidos por la autora, especialmente al informativo y argumentativo, que tienen una importante presencia en el currículum nacional, por cuanto resulta esperable que estos otros modos –más abstractos en términos de entidades y progresión textual- evidencien un desarrollo de otro tipo. Asimismo, consideramos de interés contrastar los resultados con el estudio de la modalidad escrita, toda vez que ambas modalidades implican formas y tiempos diversos de procesamiento de la información.

Por último, nos parece necesario que se establezcan algunas proyecciones de trabajos de este tipo al aula y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma que se constituyan en fuentes que permitan enriquecer la labor pedagógica, estimular el desarrollo del lenguaje y potenciar, orientar y valorar los procesos de aprendizaje y las producciones lingüísticas de los estudiantes. En este sentido, realizar un trabajo de carácter multimodal con los jóvenes podría resultar de interés para explorar cómo se resuelve el problema de la prominencia y el trasfondo cuando no utilizamos palabras, sino imágenes, en la producción de un cortometraje, por poner un ejemplo. Las bases cognitivas del modo narrativo y la ausencia de diferencias que en estos términos se registra entre los hablantes de distinta procedencia socioeconómica, representan una base para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

## 7. REFERENCIAS

- ADAM, Jean-Michel y Clara-Ubalдина LORDA. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ARAVENA, Soledad. 2011. “El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal”. *Revista Signos* 44(77): 215-232.
- BERMAN, Ruth & Dan SLOBIN. 1994. *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Erlbaum.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2004: “Secuencias y otras formas de planificación”. En *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Bronckart, Jean-Paul (ed.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 135-153.
- COMRIE, Bernard. 1976. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORTÁZAR, Julio. 2000. “Lejana”. En *Cuentos completos*, Volumen I. Argentina: Alfaguara. 119-125.
- DE SWART, Henriëtte. 2003. Coercion in a cross-linguistic theory of aspect. En E. J. Francis y L. Michaelis (eds.), *Mismatch. Form-function incongruity and the architecture of grammar*. Stanford: CSLI Publications. 231-258.
- DE SWART, Henriëtte y Arie MOLENDIJK. 1999. “Negation and the temporal structure of narrative discourse”. *Journal of Semantics* 16. Oxford University Press. 1–42.
- DIK, Simon C. 1997. *The theory of functional grammar. Part 1: The structure of the clause*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1996. *Gramática funcional*. 3º edición. Madrid: Gredos.
- HOPPER, Paul y Sandra THOMPSON. 1980. “Transitivity in grammar and discourse”. *Language* 56 (2): 251-299.

- LABOV, William Y Joshua WALETZKY (1967). "Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience". En Michael G.W. Bamberg (ed.), *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis*, Volume 7, 1997. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 3-38.
- LABOV, William. 1972. "The Transformation of Experience in Narrative Syntax". En *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MENESES, Alejandra *et al.* 2012. "Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico". *Onomázein* 25 (2012/1): 65-93.
- RAE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROBINSON, Richard E. 1995. "The Aspect Hypothesis Revisited: A Cross-Sectional Study of Tense and Aspect Marking in Interlanguage". *Applied Linguistics* 16 (3). Oxford University Press. 344-370
- ROJO, Guillermo. 1990. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". En Bosque, Ignacio (ed.): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra. 17-43
- SMITH, Carlota. 1997. *The parameter of aspect*. The Netherlands: Kuwer Academia Publishers.
- , 2003. *Modes of Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SORIA, Claudia. 2011. *Elección aspectual en narraciones por hablantes nativos y no nativos de español e inglés*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española. Universidad de Chile.
- SOTO, Guillermo. 2009. "La relevancia del contexto en la determinación de la estructura aspectual del estado de cosas evocado por la oración". *Onomázein* 19 (2009/1): 57-69.
- , 2011a. "Estructura narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas: léxico, gramática y coerción". *Lenguas Modernas* 37: 109-125.
- , 2011b, "Los tiempos compuestos en el español de América. Tiempo, aspecto y uso". Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

- SOTO, Guillermo y Christian CASTRO (2010) “Una caracterización funcional de *estar* + gerundio como aspecto de fase: progresividad, dinamicidad y lectura de caso (*token*)”. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada* 48 (2), II Sem. 2010: 93-113.
- THOMPSON, Sandra A. 1987. “‘Subordination’ and Narrative Event Structure”. En Tomlin, R.S. (ed.): *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 435-454.
- VENDLER, Zeno. 1967. *Linguistics in philosophy*. Nueva York: Cornell University Press.



## 8. ANEXOS

### 8.1. ANEXO 1: Texto utilizado para la elicitación de las narraciones

#### *Xentío, Iofe*

---

Era otra oscura mañana en la escuela Horizonte, los alumnos llegaban abrigadísimos y medio dormidos. Los profesores recibían a sus estudiantes en la puerta de cada sala para evitar que se quedaran en el patio pasando frío.

Antes de iniciar las clases, apareció en medio del patio una luz celeste y ruidosa que asustó a todos. De la luz salió un pequeño ser, no era humano ni tampoco animal, flotaba suavemente sobre el piso.

Miró a todos y con mucho miedo dijo:

- Tola

Al ver que nadie respondía, comenzó a buscar palabras en su mega cerebro y haciendo un gran esfuerzo comenzó a decir más palabras para hacerse entender:

- **Hota** (con una cara de susto impresionante)
- **Soa** (riendo a gritos)
- **Toa** (entre dormido y con dolor de estómago)
- **Moa** (rascándose el pie derecho con la oreja izquierda)

Finalmente, se calmó y dijo ya agotado y suavemente ‘Hola’; todos los presentes, emocionados, lo aplaudieron.

El extraño visitante comenzó entonces a hablar en castellano y a contarles sobre el viaje desde el planeta OREI. Contó que se llamaba IOFE y que su gran sueño era ser explorador de las galaxias. Pasaba un día en cada curso, por las noches dormía en su nave de luz estacionada en el patio y los fines de semana organizaba viajes a la Luna.

Iofe se empezó a poner cada día más azul, el verde de su piel ya no era el mismo. Le costaba mucho hablar en castellano y entender lo que le decían sus compañeros. Era la hora de regresar, necesitaba los minerales de OREI para tener energía.

Estuvo más de un mes en la escuela, partió de mañana, tal como había llegado. Al despedirse estaba muy triste por no poder decir ni siquiera ‘Chao’, pero sus amigos le dijeron al partir:

- **Xentío** (que significa “hasta pronto” en la lengua de los oreianos).

## 8.2. ANEXO 2: Protocolo de aplicación de la tarea

### Tareas desarrollo sintáctico tardío en la narración

---

#### MATERIALES

1. Computador para ver los estímulos de las tareas
2. Parlantes
3. Estímulo: TAREA 1 iofenarrar
4. Grabadora y/o cámara de video
5. Hojas blancas y lápiz mina

#### PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE LA TAREA:

Orientar al aplicador sobre la importancia de que los sujetos generen el mayor número de discurso posible y que eliciten una estructura narrativa y estructura explicativa sin utilizar para ello estructura de preguntas y respuestas. No olvidar que se trata del mayor número de discurso generado por los estudiantes de manera monogestionada.

Es fundamental que mientras el niño(a) está generando sus discursos, el aplicador entregue feedback no verbal para que los estudiantes sigan construyendo el discurso.

Antes de comenzar, el aplicador agradece al niño(a) su participación y le asegura que lo que van a realizar es una actividad lúdica y extraprogramática. Además, tiene que generar un clima propicio para la evaluación para que el niño(a) se sienta cómodo y relajado.

#### TAREA 1: cuento Xentio Iofe / narrar

---

1. Aplicador contextualiza la tarea: *“Ahora vamos a ver y escuchar el cuento “Xentio, Iofe”, sobre un extraterrestre que visita la escuela. Luego tú tendrás que contármela a mí. Dime todo lo que pasa en esta historia. Yo no te voy a preguntar nada, así que tú tienes que decirme todo lo que recuerdes. Y cuando ya no tengas nada más que decir, me avisas que terminaste”*.
2. Se presenta una vez el estímulo visual para la narración (video TAREA 1 iofenarrar).
3. Una vez que el sujeto ha visto el estímulo, el aplicador recuerda la consigna: *“Entonces, ahora tú me tienes que contar a mí la historia de Xentío Iofe”*.
4. Niño(a) narran oralmente el cuento.

### 8.3 ANEXO 3: CORPUS Y ANÁLISIS

#### 8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico

#### 8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico

#### 8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio

#### 8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio

#### CÓDIGOS DE CATEGORÍAS EMPLEADOS EN EL ANÁLISIS

TIPO DE CLÁUSULA	
Categoría	Cód.
Principal	1
Subordinada	2
Coordinada	3
Absoluta	4

ASPECTO DE SITUACIÓN	
Categoría	Cód.
Estado	1
Actividad	2
Realización	3
Logro	4
Semelfactivo	5

PUNTO DE VISTA	
Categoría	Cód.
Perfectivo	1
Imperfectivo	2

ENTIDAD RESULTANTE	
Categoría	Cód.
Discreta	1
Homogénea	2

PLANO NARRATIVO	
Categoría	Cód.
Prominencia	1
Trasfondo	2

OPERADORES ASPECTUALES	
Categoría	Cód.
Negación	n
Perífrasis modal	pm
Perífrasis ingresiva	pi
Perífrasis progresiva	pp
Habitualidad	mh
Objeto directo de masa	om
Estado resultante	er

TIEMPO GRAMATICAL	
Categoría	Cód.
Pretérito indefinido	1
Pretérito imperfecto	2
Presente	3
Pretérito pluscuamperfecto	4
Perfecto	5
Futuro (analítico)	6
Condicional	7
Imperfecto (subjuntivo)	8
Infinitivo	9
Gerundio	10

### 8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
1	3°	mun	1	1	<u>Había</u> una vez en el colegio	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	1a	2	que todos <u>habían llegado</u>	4	1	1	2	4		
1	3°	mun	2	1	entonces de repente <u>llegó</u> una luz	4	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	3	3	y <u>salió</u> una cosa	4	1	1	1	1		
1	3°	mun	3a	2	que <u>flotaba</u>	2	2	2	2	2		
1	3°	mun	4	1	no <u>era</u> una persona ni un animal	1	2	2	2	2	n	
1	3°	mun	5	3	y <u>era</u> un extraterrestre	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	6	3	y <u>trataba de saludar</u> a los humanos	2	2	2	2	2		
1	3°	mun	7	3	pero nadie le <u>respondió</u> [porque (no se entiende)]	1	1	1	1	1	n	
1	3°	mun	8	3	y después <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	9	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
1	3°	mun	10	1	después <u>empezó a ir</u> al colegio	4	1	1	1	1	pi	mt
1	3°	mun	11	3	Y <u>contó</u>	3	1	1	1	1		
1	3°	mun	11a	2	lo que <u>quería</u> hacer	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	12	3	y después <u>se iba poniendo</u> azul	2	2	2	1	2	pp	mt
1	3°	mun	12a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	13	3	y después <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
1	3°	mun	13a	2	porque <u>necesitaba</u> esos minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	14	3	y después <u>se tuvo que ir</u> a su tierra	1	1	1	1	1	pm	mt
1	3°	mun	15	3	y no <u>alcanzó</u> a decir chao	1	1	1	1	1	n	
1	3°	mun	16	1	entonces después todos le <u>dijeron</u> [eh, ¿cómo se llamaba esa palabra tía que salió? no importa ya eh]	3	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	17	1	<u>se despidieron</u> de él	3	1	1	1	1		
1	3°	mun	17a	2	porque <u>se iba a ir</u>	1	2	2	2	6		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
2	3°	mun	1	1	Una escuela que los niños <u>llegaban</u> con mucho frío y medio dormidos	4	2	2	2	2		
2	3°	mun	2	3	y los profesores <u>se quedaban</u> allá	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	2a	2	pa' <u>ver</u>	2	2	2	2	9		
2	3°	mun	2a.1	2	si los niños no <u>se quedaban</u> en los patios	1	2	2	2	2	n	
2	3°	mun	3	3	y de repente <u>salió</u> una nave	4	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	4	3	y <u>salió</u> un pequeño ser	4	1	1	1	1		
2	3°	mun	4a	2	que no <u>era</u> humano ni animal	1	2	2	2	2	n	
2	3°	mun	5	3	y entonces [entonces] <u>trató de decir</u> hola	2	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	6	3	y <u>dijo</u> 'jot' 'ojot' 'hola'	3	1	1	1	1		
2	3°	mun	7	1	<u>dijo</u> todas las... tota mola mola moa	3	1	1	1	1		
2	3°	mun	8	3	y ahí livianamente <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	9	3	[desp-] y <u>se quedó</u> en la escuela [estaciona su... digo] [en la escuela]	1	1	1	1	1		
2	3°	mun	10	3	y <u>quedó</u>	1	1	1	1	1		
2	3°	mun	10a	2	a <u>decirle</u> a los compañeros	3	1	1	2	9		
2	3°	mun	10a.1	2	que él <u>venía</u> de un planeta llamado...	1	2	2	2	2		
2	3°	mun			[se me olvidan las cosas, se me olvidan rápido] [era como algo que era plane... no sé pero tenía algo]							
2	3°	mun	11	1	Ya, [y los sábados- digo] y los días sábado y domingo <u>se quedaba</u> ahí	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	12	3	y <u>estaba</u> su nave estacionada afuera en el patio.	1	2	2	2	2		

2	3°	mun	13	1	Un día él <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	13a	2	porque <u>faltaba</u> energía	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	14	3	y entonces <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	15	3	y todos le <u>empezaron a decir</u> tao en su idioma	4	1	1	1	1	pi	

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
3	3°	mun			[Ya, em...]							
3	3°	mun	1	1	<u>Había</u> una escuela	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	1a	2	que los niños en las mañanas <u>iban</u> todos abrigados y con un poco de sueño,	2	2	2	2	2	mh	
3	3°	mun	2a	3	y ya, cuando <u>fueron a entrar</u> a los niños	4	1	1	2	1		
3	3°	mun	2a.1	2	que a veces <u>se quedaban</u> afuera,	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	2	1	<u>llegó</u> un extraterrestre hablando	4	1	1	1	1		
3	3°	mun	3	3	[eh...] y todos <u>estaban</u> asustados.	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	4	1	<u>Dijo</u> las palabras	3	1	1	1	1		
3	3°	mun	4a	2	que <u>sabía</u>	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	5	3	pero [no...] nadie le <u>respondía</u> ,	1	2	2	2	2	n	
3	3°	mun	6	1	entonces después [estaba...] <u>dijo</u> "hola"	3	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	7	3	y ahí todos [como que] lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	8	3	y después <u>entraron</u> a clase	4	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	9	3	y todos los días <u>se iba</u> poniendo más azul	2	2	2	2	2	pp	
3	3°	mun	9a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	10a	2	y cuando ya <u>pasó</u> más de un mes	3	1	1	2	1		
3	3°	mun	10	3	él <u>tuvo que volver</u> a su casa	1	1	1	1	1	pm	
3	3°	mun	10b	2	porque [murmullo] no <u>estaba</u> en el plan,	1	2	2	2	2	n	
3	3°	mun	11a	2	[em...] y después que <u>se fue</u>	4	1	1	2	1		
3	3°	mun	11b	4	sin <u>despedirse</u> , muy triste [murmullo]	1	1	1	2	9	n	

<b>3</b>	3°	mun	12	3	y lo <u>salió</u> [como] a despedir.	4	1	1	1	1		
<b>3</b>	3°	mun	13	3	[Em... y eso] y después <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
<b>3</b>	3°	mun	14	3	y hasta ahí llegó la historia.							



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
4	3°	mun	1	1	[Em...] <u>Es</u> un niño	1	1	2	2	3		
4	3°	mun	1a	2	que <u>llega</u> ...	4	1	1	2	3		
4	3°	mun	2	1	<u>Habían llegado</u> unos niños al colegio	4	1	1	2	4		
4	3°	mun	2a	2	que <u>tenían</u> mucho frío	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	3	3	y después los profesores los <u>hicieron pasar</u>	4	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	4a	2	y cuando <u>iban entrando</u> [eh...]	2	2	2	2	2	pp	
4	3°	mun	4	3	<u>se vio</u> una luz verde	4	1	1	1	1		
4	3°	mun	5	3	y <u>era</u> el marciano	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	6	3	y <u>decía</u> dos cosas	3	2	2	2	2		
4	3°	mun	6a	2	que no <u>entendían</u>	1	2	2	2	2	n	
4	3°	mun	7	3	y después <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	8	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
4	3°	mun	9	3	[y...] y después <u>entró</u> a la sala	4	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	10	3	y les <u>decía</u>	3	2	2	2	2		
4	3°	mun	10a	2	lo que él <u>quería</u> ser: [un eh...] un explorador de los mundos	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	11	3	y <u>había dicho</u>	3	1	1	2	4		
4	3°	mun	11a	2	cómo <u>se llamaba</u> ,	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	12	1	<u>se llamaba</u> [eh... no me acuerdo]	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	13	3	[Eh...] y después [eh...] él <u>se puso</u> azul,	3	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	14	1	<u>tenía que ir</u> [a su...]	1	2	2	2	2	pm	
4	3°	mun	14a	2	donde <u>vivía</u> él	2	2	2	2	2		
4	3°	mun	14b	2	a <u>buscar</u> unos minerales	2	2	2	2	9		
4	3°	mun	15a	2	y como [no sabí-] se le <u>había olvidado</u> todo el castellano	3	1	1	2	4		
4	3°	mun	15	3	[tuvo...] <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		
4	3°	mun	16a	2	y como no <u>podía decir</u> ni chao	1	2	2	2	2	n pm	
4	3°	mun	16	3	los niño le <u>dijeron</u> 'xentío'.	3	1	1	1	1		

4	3°	mun	16b	2	que <u>significaba</u> "hasta pronto".	1	2	2	2	2		
---	----	-----	-----	---	--	---	---	---	---	---	--	--

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
5	3°	part	1	1	Era un día normal en la escuela	1	2	2	2	2		
5	3°	part	2	3	y de pronto una luz brillante <u>vio</u>	4	1	1	1	1		mt
5	3°	part	3	3	y después <u>bajó</u> un ser extraño	2	1	1	1	1		mt
5	3°	part	4	3	y <u>era</u> verde.	1	2	2	2	2		
5	3°	part	5	3	Y <u>empezó a hablar</u>	4	1	1	1	1	pi	
5	3°	part	5a	2	hasta que <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
5	3°	part	6	3	y después, <u>se quedó</u> en la escuela	1	1	1	1	1		mt
5	3°	part	7	3	y <u>aprendió</u> el castellano	3	1	1	1	1		
5	3°	part	8	3	y <u>contó</u> su historia.	3	1	1	1	1		
5	3°	part	9	1	Él todos los días de la semana <u>iba</u> a un curso diferente	2	2	2	2	2	mh	
5	3°	part	10	3	y, los fines de semana, <u>organizaba</u> paseos a la luna.	2	2	2	2	2	mh om	
5	3°	part	11	3	y después <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
5	3°	part	12	3	y no <u>podía hablar</u> ,	1	2	2	2	2	n pm	
5	3°	part	12a	2	porque <u>había estado</u> un mes en la escuela.	1	1	1	2	4		
5	3°	part	13a	2	Y después, cuando <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	2	1	pm	
5	3°	part	13	3	y ni siquiera <u>pudo decirles</u> chao	1	1	1	1	1	n pm	
5	3°	part	14	3	pero los del colegio le <u>dijeron</u> "xentío",	3	1	1	1	1		
5	3°	part	14a	2	que <u>significaba</u> "hasta pronto".	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
6	3°	part	1	1	Xantio <u>era</u> un extraterrestre	1	2	2	2	2		
6	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> de un planeta	1	2	2	2	2		
6	3°	part	2	1	[eh...] <u>Llegó</u> a la escuela	4	1	1	1	1		
6	3°	part	3	1	[él quería...] él <u>trataba de decir</u> palabras	2	2	2	2	2		
6	3°	part	4	3	y en su mente <u>pensaba</u> más o menos [cómo era...] cómo poder decir hola	2	2	2	2	2		
6	3°	part	5	1	<u>empezó a intentar</u>	4	1	1	1	1	pi	
6	3°	part	6	3	pero después <u>se calmó</u>	3	1	1	1	1		mt
6	3°	part	7	3	y por fin <u>pudo decir</u> hola	1	1	1	1	1	pm	mt
6	3°	part	8	1	entonces, <u>se quedó</u> un buen tiempo en el colegio	1	1	1	1	1		mt
6	3°	part	9	3	y <u>se relacionaba</u> con sus compañeros	2	2	2	2	2		
6	3°	part	10	3	pero después <u>se empezó a poner</u> azul, muy azul	4	1	1	1	1	pi	mt
6	3°	part	11	3	y le <u>costaba hablar</u> con sus compañeros	1	2	2	2	2		
6	3°	part	12	1	entonces <u>decidió</u>	4	1	1	1	1		mt
6	3°	part	12a	2	que <u>debía volver</u> a su planeta	1	2	2	2	2	pm	
6	3°	part	12a.1	2	para <u>poder volver a hablar</u>	1	2	2	2	9	pm	
6	3°	part	12a.1.1	2	como <u>era</u> antes	1	2	2	2	2		
6	3°	part	13	1	entonces él <u>se fue</u> muy triste a su nave	4	1	1	1	1		mt
6	3°	part	13a	2	porque no <u>podía decir</u> 'chao',	1	2	2	2	2	n pm	
6	3°	part	14	1	entonces después sus compañeros le <u>dijeron</u> 'chao' en [su] el idioma	3	1	1	1	1		mt
6	3°	part	14a	2	en el que <u>hablaba</u> él	1	2	2	2	2		
6	3°	part	15	3	y ahí <u>se fue</u> a su planeta.	4	1	1	1	1		mt

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
7	3°	part	1	1	Era un extraterrestre	1	2	2	2	2		
7	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> de muy lejos	1	2	2	2	2		
7	3°	part	2	3	y <u>se llamaba</u> Iote	1	2	2	2	2		
7	3°	part	3	3	y <u>fue</u> al colegio	3	1	1	1	1		
7	3°	part	4	1	Un día <u>quería</u> visitar la Tierra	1	2	2	2	2		mt
7	3°	part	5	3	y <u>estaba</u> en su nave	1	2	2	2	2		
7	3°	part	6	3	y <u>estaba cayendo</u>	2	2	2	2	2	pp	
7	3°	part	7	3	y ahí <u>dijo</u> “hola”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	8	3	y las personas <u>se quedaron</u> <u>calladas</u>	1	1	1	1	1	er	
7	3°	part	9	3	y ahí <u>fue</u> al colegio	3	1	1	1	1		mt
7	3°	part	10	3	y <u>dijo</u> : “hola soy Iote”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	11	3	[e ahí] y todos le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
7	3°	part	12	3	y <u>hicieron</u> tun tun tun tun tun	2	1	1	2	1		
7	3°	part	13	3	y ahí <u>se quedó</u> un mes	1	1	1	1	1		mt
7	3°	part	14	3	y ahí <u>decía</u> “soa, toa, moa, sota”	3	2	2	2	2		
7	3°	part	15	3	[e... y ahí se comen...-] y ahí después de un mes <u>comenzó a</u> <u>estar azul y azul y azul</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
7	3°	part	16	3	y <u>se sentía</u> muy mal	1	2	2	2	2		
7	3°	part	17	3	y <u>dijo</u> : “al otro día voy a volver a mi planeta”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	18	3	y <u>fue</u> en su nave	3	1	1	1	1		
7	3°	part	19	3	y ni siquiera <u>pudo decir</u> chao	1	1	1	2	1	n pm	
7	3°	part	20	3	y los otros <u>dijeron</u> 'chao', pero en otro idioma [que eso no lo entendí tanto]	3	1	1	1	1		
7	3°	part	21	3	y ahí terminó.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
8	3°	part	1	1	Había un extraterrestre	1	2	2	2	2		
8	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> [de un-] del espacio	1	2	2	2	2		
8	3°	part	1b	2	[que] y que <u>venía</u> al planeta Tierra,	3	2	2	2	2		
8	3°	part	2	1	después [empezó a- empezó a-] <u>quería</u> decir 'hola'	1	2	2	2	2		
8	3°	part	3	3	y <u>empezó a pensar</u> en su súper cerebro,	4	1	1	1	1	pi	
8	3°	part	4	3	y después le <u>achuntó</u>	4	1	1	1	1		mt
8	3°	part	5	3	y <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
8	3°	part	6	3	y todos le <u>aplaudieron</u> ,	2	1	1	1	1		
8	3°	part	7	1	después <u>empezó a hablar</u> en español	4	1	1	1	1	pi	mt
8	3°	part	8	3	y les <u>decía</u> a los niños	3	2	2	2	2		
8	3°	part	8a	2	[que] que él <u>quería</u> ser un viajero del espacio,	1	2	2	2	2		
8	3°	part	9	3	pero cada vez <u>empezaba a hacerse</u> más azul	4	2	2	2	2	pi	
8	3°	part	10	3	y <u>empezaban a desaparecer</u> sus colores	4	2	2	2	2	pi	
8	3°	part	11	3	y <u>tuvo que irse</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
8	3°	part	11a	2	porque <u>se sentía</u> muy débil.	1	2	2	2	2		

### 8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
9	6°	mun	1	1	<u>Eran</u> de unos niños	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	1a	2	que <u>tenían que ir</u> al colegio, con frío y medio dormidos	1	2	2	2	2	pm	
9	6°	mun	2	1	entonces, [eh...] justo en ese momento, <u>bajó</u> un extraterrestre	2	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	3	3	y con harto esfuerzo <u>trataba de decir</u> hola,	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	4	1	<u>decía</u> [eh...] "hota"	3	2	2	2	2		
9	6°	mun	5	3	y <u>tratar de decir</u> "hola"	2	2	2	2	9		
9	6°	mun	6	3	y al final, muy cansado, al final <u>pudo decir</u> hola	1	1	1	1	1	pm	mt
9	6°	mun	7	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		
9	6°	mun	8	1	Después le <u>contó</u> a todos [porque...]	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	9	1	a todos les <u>dijo</u>	3	1	1	1	1		
9	6°	mun	9a	2	de que <u>venía</u>	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	9b	2	de dónde <u>venía</u>	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	9c	2	que los fines de semana <u>iba</u> a la luna	2	2	2	2	2	mh	
9	6°	mun	9d	2	y que <u>se llama</u> Iofe,	1	2	2	2	3		
9	6°	mun	9e	2	y que <u>descansaba</u> en el patio	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	11	3	y [luego cada día...] luego, un día él <u>se puso</u> muy azul	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	11a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de...	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	11b	2	<u>necesitaba</u> como minerales	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	11b.1	2	para <u>tener</u> fuerza, energía	1	2	2	2	9		
9	6°	mun	12	3	y <u>estuvo</u> más de un mes... como un mes en el colegio	1	1	1	1	1		

9	6°	mun	13	3	y le <u>costaba hablar</u> castellano	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	13a	3	y también [le <u>costaba</u> ] <u>entender</u> a sus demás amigos	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	14	1	Entonces, un día <u>tuvo que partir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
9	6°	mun	15	3	y <u>estaba</u> triste	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	15a	2	porque [no-] ni siquiera <u>podía decirle</u> chao	1	2	2	2	2	n pm	
9	6°	mun	16	1	entonces ellos le <u>dijeron</u> "chaote" [parece, no me acuerdo]	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	16a	2	y que <u>significaba</u> hasta pronto.	1	2	2	2	2		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
10	6°	mun			Ya, Xiofe...							
10	6°	mun	1	1	<u>Era</u> una oscura mañana en el colegio <i>Cerro</i>	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	2	3	y todos los niños <u>estaban</u> abrigados	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	2a	2	porque en esa época <u>había</u> frío	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	3	3	y todos los profesores le <u>abrían</u> las puertas	2	2	2	2	2	om	
10	6°	mun	3a	2	para que no <u>pasaran</u> frío	1	2	2	2	8	n	
10	6°	mun	4	1	y de repente <u>se vio</u> una luz	4	1	1	1	1		mt
10	6°	mun	4a	2	que <u>salió</u> un pequeño ser	4	1	1	1	1		
10	6°	mun	5	3	ni <u>era</u> humano	1	2	2	2	2	n	
10	6°	mun	6	3	ni <u>era</u> [extraterrestre, era- o sea] animal	1	2	2	2	2	n	
10	6°	mun	7	3	y <u>trataba de decir</u> palabras	2	2	2	2	2		
10	6°	mun	8	3	pero al final lo <u>dijo</u> bien	3	1	1	1	1		mt
10	6°	mun	8a	2	porque ahí <u>dijo</u> hola	3	1	1	2	1		mt
10	6°	mun	9	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
10	6°	mun	10	3	y <u>estuvo</u> como más de un mes en la escuela	1	1	1	1	1		
10	6°	mun	10a	2	<u>diciéndoles</u> sobre su vida	2	2	2	2	10		
10	6°	mun	10a.1	2	que él <u>quería</u> ser un explorador del espacio	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	11a	2	y cuando él <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		
10	6°	mun	11	3	él ya <u>pensaba</u>	2	2	2	2	2		
10	6°	mun	11b	2	que <u>era</u> hora de regresar a su planeta	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	12	3	y él ni siquiera <u>se despidió</u>	1	1	1	1	1	n	
10	6°	mun	13	3	y todos le <u>dijeron</u> "xino" o algo así	3	1	1	1	1		
10	6°	mun	13a	2	que <u>significaba</u> "chao" en su idioma	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
11	6°	mun	1	1	Era un extraterrestre							
11	6°	mun	1a	2	que llegó a un colegio							
11	6°	mun	1a.1	2	donde [los niños] los profesores los <u>esperaban</u> en la puerta	2	2	2	2	2	om	
11	6°	mun	1a.1.1	2	para que no <u>estuvieran</u> tanto al frío	1	2	2	2	8	n	
11	6°	mun	2	1	un día de esos [el extraterrestre] <u>apareció</u> una nave	4	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	3	3	y <u>salió</u> un extraterrestre	4	1	1	1	1		
11	6°	mun	4	3	y <u>hablaba</u>	2	2	2	2	2		
11	6°	mun	5	3	y el nuestro no <u>podía hablar</u>	1	2	2	2	2	n pm	
11	6°	mun	5a	2	porque no <u>entendía</u> la lengua española.	1	2	2	2	2	n	
11	6°	mun	6	1	Hasta que le <u>salió</u> una palabra	4	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	7	3	y ahí todos <u>estaban</u> emocionados con él	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	8	3	y él <u>dormía</u> en su móvil en las noches afuera del colegio	2	2	2	2	2		
11	6°	mun	9	3	y un día <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	9a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	10	1	entonces <u>se tuvo que ir</u> a su planeta de nuevo	1	1	1	1	1	pm	mt
11	6°	mun	11	3	y todas las personas <u>estaban</u> tristes	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	12	3	pero <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		
11	6°	mun	13	3	y le <u>dijeron</u> 'xantio', algo así	3	1	1	1	1		
11	6°	mun	13a	2	que <u>es</u> 'hasta luego', 'hasta pronto' en el idioma de su planeta.	1	2	2	2	3		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
12	6°	mun	1	1	Este cuento trata de un extraterrestre							
12	6°	mun	1a	2	que llega a la tierra.							
12	6°	mun	2	1	El extraterrestre <u>se llamaba</u> Iofe.	1	2	2	2	2		
12	6°	mun	3	1	[un día en- un día en la sala de cla- o sea] Un día en el colegio, el extraterrestre <u>llegó</u> en una nave [en una nave] espacial	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	4	3	[esa ahí- to-] y después y todos los alumnos <u>llegaron</u> ,	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	4a	2	<u>aplaudiéndole</u> por su llegada	2	2	2	2	10		
12	6°	mun	5	1	él <u>intentaba hablar</u> en muchos idiomas:	2	2	2	2	2		
12	6°	mun	6	1	[hasta] <u>decía</u> 'toa', 'hola'...	3	2	2	2	2		
12	6°	mun	6a	2	y hasta que <u>entendió</u> la lengua castellana	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	7	3	[y supo-] y los compañeros le <u>empezaron a querer</u>	4	1	1	1	1	pi	
12	6°	mun	8	3	y [inclu-] <u>pasaba</u> cada día en cada sala de clases	2	2	2	2	2	mh	
12	6°	mun	9	3	y por las noches <u>dormía</u> en su nave espacial [afuera del co- o sea] en el patio del colegio.	2	2	2	2	2	mh	
12	6°	mun	10	1	Él <u>quería</u> mucho a los niños	1	2	2	2	2		
12	6°	mun	11	3	pero un día [se que-] su color verde <u>cambió</u> de color	3	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	12	1	<u>se hizo</u> de color azul	3	1	1	1	1		
12	6°	mun	13a	3	y no <u>podía</u> ni <u>entender</u> [ni hablar] la lengua castellana	1	2	2	2	2	n pm	
12	6°	mun	13b	3	[no podía] ni <u>hablar</u> la lengua castellana	1	2	2	2	2	n pm	
12	6°	mun	14	3	y <u>tuvo que irse</u>	1	1	1	1	1	pm	

<b>12</b>	6°	mun	15	3	pero sin <u>decirle</u> adiós ni nada	1	1	1	2	9	n	
<b>12</b>	6°	mun	16	3	[y todos] y todos le <u>dijeron</u> "io"...	3	1	1	1	1		
<b>12</b>	6°	mun	17	1	<u>se despidieron</u>	3	1	1	1	1		
<b>12</b>	6°	mun	17a	2	<u>diciéndole</u> "hasta pronto" en la lengua de los orellanos.	3	2	2	2	10		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
13	6°	part	1	1	Que <u>había</u> una mañana muy fría,	1	2	2	2	2		
13	6°	part	2	3	y los niños <u>iban</u> bien abrigados al colegio,	2	2	2	2	2		
13	6°	part	3	3	y los profesores los <u>recibieron</u> en la puerta	2	1	1	1	1	om	
13	6°	part	3a	2	para que no se <u>quedaran</u> afuera recibiendo frío,	1	2	2	2	8	n	
13	6°	part	4	3	y de repente, una luz celeste <u>apareció</u> en el parque,	4	1	1	1	1		mt
13	6°	part	5	3	y todos <u>se asustaron</u>	4	1	1	1	1		
13	6°	part	6	3	y después, <u>apareció</u> una cosa verde	4	1	1	1	1		mt
13	6°	part	6a	2	que <u>dijo</u> una palabra rara	3	1	1	1	1		
13	6°	part	7	3	y ellos no le <u>respondieron</u>	1	1	1	1	1	n	
13	6°	part	8b	2	entonces, con su cerebro -gran cerebro, porque <u>era</u> muy grande- [empezó a pensar en todas las palabras que él tenía]	1	2	2	2	2		
13	6°	part	8	1	entonces, con su cerebro [-gran cerebro, porque era muy grande-] <u>empezó a pensar</u> en todas las palabras [que él tenía]	4	1	1	1	1	pi	mt
13	6°	part	8a	2	[entonces, empezó a pensar en todas las palabras] que él <u>tenía</u>	1	2	2	2	2		
13	6°	part	9	3	y <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
13	6°	part	10	3	y todos le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
13	6°	part	11	1	después, desde ese día y durante todo un mes, <u>pasó</u> por cada curso	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	12	3	y les <u>hablaba</u>	2	2	2	2	2		
13	6°	part	12a	2	de [su...] cómo <u>había llegado</u>	4	1	1	2	4		

13	6°	part	12b	2	y que <u>quería</u> ser un explorador de galaxias	1	2	2	2	2		
13	6°	part	13	3	y después, en los días de semana, les <u>explicaba</u> a ellos	2	2	2	2	2		mt
13	6°	part	14	3	y en los fines de semana <u>organizaba</u> viajes a la luna	2	2	2	2	2	mh om	
13	6°	part	15	1	después de un mes, <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	16	3	y no <u>podía hablar</u> en castellano	1	2	2	2	2	n pm	
13	6°	part	17	3	y <u>tuvo que volver</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
13	6°	part	18	3	y después todos le <u>dijeron</u> 'xentío'	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	18a	2	que <u>era</u> 'chao' en su idioma.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
14	6°	part	1	1	Se trata de un colegio común y corriente, igual que muchos,							
14	6°	part	1a	2	sobre que una mañana, como cualquier otra, <u>ocurre</u> algo muy inesperado,	4	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.1	2	en donde <u>llega</u> una como nave espacial	4	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.2	3	y de él <u>baja</u> un ser, un ser extraño,	3	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.2.1	2	que <u>era</u> verde	1	2	2	2	2		
14	6°	part	1a.2.2	3	y no <u>sabía</u> comunicarse con los otros,	1	2	2	2	2	n	
14	6°	part	1a.2.2a	2	porque él <u>venía</u> de otra galaxia,	1	2	2	2	2		
14	6°	part	2	1	[cuando intentaba de deci-] les <u>trataba de decir</u> de muchas formas, o quizás de muchos idiomas,	2	2	2	2	2		
14	6°	part	2a	2	hasta que por fin <u>logró decir</u> 'hola'.	4	1	1	1	1		mt
14	6°	part	3	1	Él todos los días <u>iba</u> a la escuela	2	2	2	2	2	mh	
14	6°	part	4	3	y les <u>enseñaba</u> , más menos,	3	2	2	2	2		
14	6°	part	4a	2	cómo <u>era</u> su galaxia,	1	2	2	2	2		
14	6°	part	5	1	les <u>explicó</u> que	3	1	1	1	1		
14	6°	part	5a	2	él <u>era</u> como un explorador	1	2	2	2	2		
14	6°	part	5a.1	2	que <u>intentaba averiguar</u>	2	2	2	2	2		
14	6°	part	5a.1.1	2	cómo <u>eran</u> las otras galaxias.	1	2	2	2	2		
14	6°	part	6	1	Hasta que un día [era...] <u>pasaba</u> un mes [en donde él cambió de color,]	3	2	2	2	2		
14	6°	part	6a	2	en donde él <u>cambió</u> de color,	3	1	1	1	1		
14	6°	part	7	1	ya no <u>era</u> tan verde,	1	2	2	2	2	n	
14	6°	part	8	3	sino que <u>era</u> azul	1	2	2	2	2		

14	6°	part	9	3	y muy poco no <u>se podía</u> comunicar,	1	2	2	2	2	n pm	
14	6°	part	10	1	y él <u>decidió</u> regresar a su galaxia	4	1	1	1	1		
14	6°	part	10a	2	porque <u>necesitaba</u> el mineral	1	2	2	2	2		
14	6°	part	10a.1	2	para <u>poder tener</u> energía	1	2	2	2	9	pm	
14	6°	part	11a	2	y como no <u>podía decir</u> 'chao'	1	2	2	2	2	n pm	
14	6°	part	11	3	<u>se fue</u> muy triste,	4	1	1	1	1		
14	6°	part	12a	2	hasta que los niños, que lo <u>extrañaron</u> mucho, [le dijeron, no me acuerdo qué cosa,]	2	1	1	2	1		
14	6°	part	12	1	hasta que los niños, [que lo <u>extrañaron</u> mucho,] le <u>dijeron</u> no me acuerdo qué cosa,	3	1	1	1	1		
14	6°	part	12b	3	pero que en su galaxia <u>significaba</u> 'hasta pronto'.	1	2	2	2	2		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
15	6°	part	1	1	[Eh... un eh] En la escuela de los Horizontes <u>estaban</u> llegando los estudiantes bien abrigados	2	2	2	2	2	pp	
15	6°	part	2	3	y <u>vieron</u> una luz celeste	4	1	1	1	1		
15	6°	part	3	3	y <u>venía</u> bajando un ser	2	2	2	2	2		
15	6°	part	3a	2	que no <u>era</u> ni humano ni un animal	1	2	2	2	2	n	
15	6°	part	4	3	y <u>decía</u> harto ruido	3	2	2	2	2		
15	6°	part	5	3	y hasta que al final <u>pudo decir</u> 'hola'	1	1	1	1	1	pm	mt
15	6°	part	6	3	y después le <u>contaba</u> a todos	3	2	2	1	2		mt
15	6°	part	7	3	y el extraterrestre <u>se llamaba</u> Iofe	1	2	2	2	2		
15	6°	part	8	3	y su planeta <u>era</u> el Orei [creo]	1	2	2	2	2		
15	6°	part	9	3	y él <u>quería</u> ser explorador del universo	1	2	2	2	2		
15	6°	part	10	3	[y tuvo-] y cada día <u>iba</u> a una sala,	2	2	2	2	2	mh	
15	6°	part	11	3	y <u>estuvo</u> un mes en la escuela	1	1	1	1	1		
15	6°	part	12	3	y después <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
15	6°	part	12a	2	porque no <u>podía</u> más <u>hablar</u>	1	2	2	2	2	n pm	
15	6°	part	13	3	y <u>tenía que volver</u> a su planeta	1	2	2	2	2	pm	
15	6°	part	14	3	y <u>volvió</u>	3	1	1	1	1		
15	6°	part	15	3	y al final le <u>dijeron</u> una palabra	3	1	1	1	1		mt
15	6°	part	15a	2	que <u>significaba</u> 'hasta pronto' en su idioma.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
16	6°	part	1	1	En el video se trata de							
16	6°	part	1a	2	que <u>había</u> una escuela	1	2	2	2	2		
16	6°	part	1b	2	que [e... habían ni-] los niños <u>pasaban</u> mucho frío,	1	2	2	2	2		
16	6°	part	1b.1	2	cuando no <u>estaban</u> adentro,	1	2	2	2	2	n	
16	6°	part	2	3	y los profesores siempre los <u>hacían pasar</u> y los directores,	2	2	2	2	2	om mh	
16	6°	part	2a	2	para que no <u>pasaran</u> frío en el patio.	1	2	2	2	8	n	
16	6°	part	3	1	Un día <u>apareció</u> una luz verde en el cielo	4	1	1	1	1		mt
16	6°	part	4	3	y <u>apareció</u> como una nave	4	1	1	1	1		
16	6°	part	4a	2	que <u>flotaba</u> levemente en el suelo,	2	2	2	2	2		
16	6°	part	5	1	[cuan...-] <u>apareció</u> alguien verde	4	1	1	1	1		
16	6°	part	5a	2	que <u>intentó decir</u> 'hola'	2	1	1	1	1		
16	6°	part	6	3	y <u>vino</u> de su planeta	3	1	1	2	1		
16	6°	part	7	3	y nadie le <u>entendió</u> ,	1	1	1	1	1	n	
16	6°	part	8	1	<u>intentó hablar</u> con hartos gestos	2	1	1	1	1		
16	6°	part	9	3	y tampoco le <u>entendieron</u> .	1	1	1	1	1	n	
16	6°	part	10	1	Hasta que se <u>calmó</u>	3	1	1	1	1		mt
16	6°	part	11	3	y <u>dijo</u> 'hola',	3	1	1	1	1		
16	6°	part	12	1	ahí <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		mt
16	6°	part	13	1	[e... pasó... aprend...-] <u>aprendió</u> a hablar bien español,	3	1	1	1	1		
16	6°	part	14a	1	<u>empezó a quedarse</u> en la escuela	4	1	1	1	1	pi	
16	6°	part	14b	1	[ <u>empezó</u> ] a contarles a ellos	4	1	1	1	1	pi	
16	6°	part	14b.1	2	cómo <u>era</u> su planeta,	1	2	2	2	2		
16	6°	part	14b.2	2	las aventuras que <u>tenía</u>	1	2	2	2	2		
16	6°	part	15	3	y por los fines de semana, <u>organizaba</u> viajes a la luna.	2	2	2	2	2	mh om	

<b>16</b>	6°	part	16	1	[Em] él, con el tiempo, <u>pasó</u> más de un mes en la escuela	3	1	1	1	1		
<b>16</b>	6°	part	17	3	y <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	
<b>16</b>	6°	part	18	3	y <u>se tuvo que ir</u> ,	1	1	1	1	1	pm	
<b>16</b>	6°	part	19	1	él no <u>pudo decir</u> 'adiós'	1	1	1	2	1	n pm	
<b>16</b>	6°	part	20	3	pero los niños de la escuela le <u>dijeron</u> 'adiós' en el idioma de su planeta.	3	1	1	1	1		

### 8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
17	I°	mun	1	1	<u>Había</u> una vez en un un colegio de...	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	2	1	en un colegio de una región, <u>estaban</u> todos los niños <u>formándose</u>	2	2	2	2	2	pp	
17	I°	mun	2a	2	para <u>entrar</u> en sus salas	4	2	2	2	9		
17	I°	mun	3	3	y desde el cielo <u>bajó</u> una luz brillante	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	4	3	y de esa luz <u>bajó</u> un ser	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	4a	2	que nadie <u>sabían</u>	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	4a.1	2	qué <u>es</u>	1	1	2	2	3		
17	I°	mun	4a.1.1	2	lo que <u>era</u>	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	5	1	no <u>era</u> animal ni ser humano.	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	6	3	Y el ser <u>empezó</u> a <u>hablar</u> de...	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	7	1	<u>empezó</u> a <u>decir</u> palabras,	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	8	3	pero nadie le <u>entendía</u>	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	8a	2	lo que <u>decía</u>	3	2	2	2	2		
17	I°	mun	9	1	Hasta que en su cerebro <u>procesó</u> todas las cosas	3	1	1	1	1		mt
17	I°	mun	9a	2	que <u>había dicho</u>	3	1	1	2	4		
17	I°	mun	10	3	y relajado <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
17	I°	mun	11	3	Y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	12	3	Y así <u>se fue haciendo</u> amigo[s]	2	1	2	1	1	pp	
17	I°	mun	13	3	y [ <u>fue</u> ] <u>contando</u> de su travesía	2	1	2	1	1	pp	
17	I°	mun	13a	2	durante el tiempo que él <u>había estado</u> ahí	1	1	1	2	4		
17	I°	mun	14	1	<u>estuvo</u> más de un mes <u>contando</u> lo mismo, [de cómo se llamaba...] en todos los cursos	2	1	1	2	1	pp	

17	I°	mun	14a	2	[ ] de cómo <u>se llamaba</u> [ ]	1	2	2	2	2		
17	I°	mun			[Y, eh, de un día él que sea,]							
17	I°	mun	15	1	Él <u>vivía</u> , los días de semana, en su nave,	2	2	2	2	2	mh	
17	I°	mun	15a	2	que <u>estaba</u> estacionada en el patio.	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	16	3	Y los fin de semana <u>realizaba</u> viajes a la luna.	2	2	2	2	2	mh	
17	I°	mun	17	3	Y de un día a otro, su piel <u>empezó a cambiar</u> de color,	4	1	1	1	1	pi	mt
17	I°	mun	18	1	<u>se empezó a tornar</u> media azul	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	19	3	y eso les <u>decía</u> él	3	2	2	2	2		
17	I°	mun	19a	2	que <u>tenía que devolver</u> a su tierra,	1	2	2	2	2	pm	
17	I°	mun	19a.1	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales.	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	20	3	Y no <u>podía hablar</u> nada de español	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	21	3	y <u>se sentía</u> apenado,	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	21.a	2	porque no <u>podía despedirse</u>	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	21a.1	2	adonde no <u>podía hablar</u> .	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	22	3	Y los niñitos <u>se despidieron</u> de él, pero con una palabra nativa de ese lugar.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
18	I°	mun	1	1	[Ya, eh] <u>Era</u> una mañana, en una escuela	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	2	3	y <u>hacía</u> mucho frío.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	3	1	Entonces los profesores <u>se ganaron</u> afuera	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	3a	2	para <u>decirle</u> a los alumnos	3	2	2	2	9		
18	I°	mun	3a.1	2	que <u>entraran</u> a clases,	4	2	2	2	8		
18	I°	mun	3a.2	2	porque por el frío, porque <u>hacía</u> frío.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	4	1	Y en ese lapso <u>estaban</u> todos <u>entrando</u> a la sala	2	2	2	2	2	pp	mt
18	I°	mun	5	3	y <u>vino</u> una nave espacial,	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	5a	2	que <u>se acerca</u>	2	1	1	1	3		
18	I°	mun	5b	2	y <u>se para</u> arriba de la escuela.	4	1	1	1	3		
18	I°	mun	6	3	Y [todos los- na...-] nadie <u>sabía</u>	1	2	2	2	2	n	
18	I°	mun	6a	2	qué <u>era</u>	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	7	3	y <u>baja</u> de la nave espacial	3	1	1	1	3		
18	I°	mun	8	3	y <u>se para</u> enfrente de ellos.	4	1	1	1	3		
18	I°	mun	9	3	Y <u>empezó</u> a murmurar puras palabras	4	1	1	1	1	pi	
18	I°	mun	10	1	que, que al final, <u>quería</u> decir hola,	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	11	3	pero no <u>podía decir</u> "hola".	1	2	2	2	2	n pm	
18	I°	mun	12	3	Y <u>tuvo</u> hartos intentos	1	1	1	1	1		
18	I°	mun	13	3	y le <u>salió</u> decir hola	4	1	1	1	1		
18	I°	mun	14	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		
18	I°	mun	15	1	<u>Estuvo</u> varias semanas ahí el extraterrestre,	1	1	1	1	1		
18	I°	mun	16	1	<u>compartió</u> con ellos.	2	1	1	1	1		
18	I°	mun	17	3	Pero <u>tenía</u> problemas,	1	2	2	2	2		

18	I°	mun	17a	2	porque de un momento a otro, [después de aprender todo lo que aprendió,] <u>se empezó a poner azul</u> .	4	1	1	1	1	pi	mt
18	I°	mun	17b	4	[porque de un momento a otro,] después de <u>aprender</u> [todo lo que aprendió,] [se empezó a poner azul].	3	1	1	2	1		
18	I°	mun	17b.1	2	[porque de un momento a otro,] [después de aprender] todo lo que <u>aprendió</u> , [se empezó a poner azul].	3	1	1	2	1		
18	I°	mun	18	1	[Ya] <u>era</u> verde	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	19	3	y <u>se empezó a poner azul</u> .	4	1	1	1	1	pi	
18	I°	mun	20	1	Entonces <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	20a	2	que <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta [original] originario,	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	20a.1	2	donde él <u>nació</u>	4	1	1	2	1		
18	I°	mun	21	3	y no <u>podía seguir</u> más en la tierra.	1	2	2	2	2	n pm	
18	I°	mun	22	1	<u>Pasó</u> una semana, un mes entero,	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	23	1	un mes entero <u>estuvo</u> en la Tierra	1	1	1	2	1		
18	I°	mun	24	3	y no <u>pudo</u> más,	1	1	1	1	1	n	
18	I°	mun	24a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	25	3	y <u>tuvo que partir</u> de vuelta.	1	1	1	1	1	pm	
18	I°	mun	26	3	Y el pobrecito <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	
18	I°	mun	27	3	y los <u>dejó</u> a todos solos	4	1	1	1	1		
18	I°	mun	28	3	y todos le <u>dijeron</u> una palabra media rara [que se me olvidó], 'xentiao' [algo así]	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	28a	2	y que <u>significaba</u> ['hola' en su planeta, o sea,] 'chao' en su planeta de origen.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	29	3	Y ahí él <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	30	3	y los <u>dejó</u> a todos contentos con la experiencia de conocer un ser de otro planeta.	4	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
19	I°	mun	1	1	La historia trataba de un extraterrestre							
19	I°	mun	1a	2	que visitaba una escuela.							
19	I°	mun	2	1	Eh... en la escuela <u>habían</u> varios cursos, alumnos,	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	3	1	[eh... llegaban eh...] un día <u>llegaron</u> temprano, súper temprano	4	1	1	1	1		mt
19	I°	mun	4	3	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, eh <u>se iban a abrir</u> las puertas para que entraran rápido a la sala.	2	2	2	2	2	om	
19	I°	mun	4a	2	y los profesores para que no <u>pasaran</u> frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala.	1	2	2	2	8	n	
19	I°	mun	4b	2	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no <u>esperaran</u> , se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala.	1	2	2	2	8	n	
19	I°	mun	4c	2	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que <u>entraran</u> rápido a la sala.	4	2	2	2	8		
19	I°	mun	5	1	Un día <u>estaban</u> en el patio	1	2	2	2	2		mt
19	I°	mun	6	3	y <u>llegó</u> una nave espacial	4	1	1	1	1		
19	I°	mun	6a	2	que <u>flotó</u> en medio del patio,	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	7	1	todos asombrados la <u>miraron</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	8	3	y <u> fueron</u> [eh] <u>extrañándose</u>	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	8a	2	de qué <u>podía ser</u> .	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	9	1	Y de repente <u>baja</u> un extraterrestre	2	1	1	1	3		mt



19	I°	mun	10	3	y ellos no <u>sabían</u>	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	10a	2	quién <u>era</u>	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	11	3	y el extraterrestre tampoco los <u>conocía</u> a ellos	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	12	1	<u>Bajó</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	13	3	y <u>empezó a decir</u> palabras al azar	4	1	1	1	1	pi	
19	I°	mun	13a	2	que nadie <u>entendía</u>	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	14	3	y de a poco <u>fue</u> como <u>inferiendo</u> las palabras	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	14a	2	[que puedan...] que <u>podrían decir</u>	1	2	2	2	7		
19	I°	mun	14a.1	2	lo que los que <u>estaban</u> ahí, los alumnos	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	15	3	y <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		
19	I°	mun	16	3	y todos lo <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		
19	I°	mun	17	3	y le <u>aplaudieron.</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	18	1	Eh... en el transcurso de los días <u>fue adaptándose</u> un poco más [a los] al idioma,	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	19	1	<u>empezó a hacer</u> clases,	4	1	1	1	1	pi	
19	I°	mun	20	1	los fines de semana <u>hacía</u> paseos a la luna y cosa	2	2	2	2	2	mh	
19	I°	mun	20a	2	que los niños <u>podieran conocer</u>	1	2	2	2	8	pm	
19	I°	mun	20a.1	2	de dónde <u>venía</u> él.	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	21	1	Eh... él <u>tenía</u> un sueño	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	21a	2	y <u>era</u> conocer la galaxia.	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	22	1	Y con el transcurso de los días [fue] su tono de piel que era verde <u>se fue transformando</u> en azul,	2	1	2	1	1	pp	mt
19	I°	mun	22a	2	Y con el transcurso de los días fue su tono de piel que <u>era</u> verde se fue transformando en azul,	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	23	1	eso <u>significa</u>	1	2	2	2	3		
19	I°	mun	23a	2	que él <u>tenía que volver</u>	1	2	2	2	2	pm	
19	I°	mun	23a.1	2	a de donde <u>vino.</u>	3	1	1	2	1		
19	I°	mun	24	1	Y con mucha tristeza <u>se tuvo que ir,</u>	1	1	1	1	1	pm	
19	I°	mun	24a	4	sin <u>decirle</u> “chao”,	1	1	1	2	9	n	

<b>19</b>	I°	mun	24b	4	sin <u>poder decir</u> "chao" a los niños,	1	1	2	2	9	n pm	
<b>19</b>	I°	mun	25	3	pero ellos en su idioma le <u>dijeron</u> 'hasta pronto'.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
20	I°	mun	1	1	La historia cuenta acerca [de un ex-] de una escuela							
20	I°	mun	1a	2	que esa mañana <u>era</u> fría	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	2	3	y los alumnos <u>llegaban</u> todos muy abrigados, debido al tiempo del momento.	4	2	2	2	2		
20	I°	mun	3	1	Entonces, de pronto, arriba de la escuela, <u>se detiene</u> una luz celeste, muy extraña	4	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	4	3	y todo el mundo <u>se asustó</u> .	4	1	1	1	1		
20	I°	mun	5	1	Entonces, [eh...] de adentro de la luz <u>sale</u> un ser verde,	4	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	5a	2	que <u>comenzó a hablar</u> en palabras muy extrañas	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	5a.1	2	que nadie <u>entendía</u> .	1	2	2	2	2	n	
20	I°	mun	6	1	<u>Comenzó a reaccionar</u> de formas raras	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	7a	3	y entonces, toda la gente <u>se empezó a asustar</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
20	I°	mun	7b	3	y [ <u>se empezó</u> ] a impresionar.	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	8	1	De pronto él <u>dijo</u> "Hola"	3	1	1	1	1		mt
20	I°	mun	9a	2	y todos [le-] como todos le <u>entendieron</u> , porque él ya había empezado a hablar en castellano, le aplaudieron	4	1	1	2	1		
20	I°	mun	9a.1	2	y todos [le-] como todos le entendieron, porque él ya <u>había empezado a hablar</u> en castellano, le aplaudieron	4	1	1	2	4	pi	
20	I°	mun	9b	3	y todos [le-] como todos le entendieron, porque él ya había empezado a hablar en castellano, le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		

20	I°	mun	10	1	Entonces ¿qué hizo este extraterrestre,							
20	I°	mun	10a	2	que se llamaba Xentío?							
20	I°	mun	11	1	<u>venía</u> de un planeta, ya,	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	12	3	pero <u>venía</u> de un planeta raro	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	13	3	y entonces, él <u>se va</u> al colegio	3	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	14	3	y <u>explicaba</u>	3	2	2	2	2		
20	I°	mun	14a	2	que él <u>quería</u> ...	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	15	1	<u>tenía</u> un sueño	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	15a	2	que <u>quería</u> ser descubridor, parece.	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	16	1	Entonces, ¿qué pasaba?							
20	I°	mun	17	1	Que él <u>se quedaba</u> en el colegio por alrededor de un mes	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	18	3	y luego, <u>se comenzaba a poner</u> azul	4	2	2	1	2	pi	mt
20	I°	mun	19	3	y ya no <u>podía hablar</u> en castellano,	1	2	2	2	2	n pm	
20	I°	mun	19a	2	debido a que él <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta.	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	20	1	Entonces, ¿qué tenía que hacer él?							
20	I°	mun	21	1	<u>Volvió</u> a su planeta	3	1	1	1	1		
20	I°	mun	22	3	y <u>se fue</u> tan rápido	4	1	1	1	1		
20	I°	mun	22a	2	que ni siquiera se <u>alcanzó</u> a despedir de la gente,	1	1	1	2	1	n	
20	I°	mun	23	3	pero la gente desde abajo le <u>mandó</u> un mensaje	3	1	1	1	1		
20	I°	mun	23a	2	que <u>significaba</u> [ad-] “hasta pronto”.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
21	I°	part	1	1	<u>Era</u>	1	2	2	2	2		
21	I°	part	1a	2	que en una escuela, un día antes de entrar a clases, [eh...] una nave de luz [eh...] <u>se para</u> como al medio del patio	4	1	1	1	3		
21	I°	part	2	3	y de la nave <u>sale</u> un ser, un ser extraño,	4	1	1	1	3		
21	I°	part	2a	2	que <u>venía</u> de otro planeta,	1	2	2	2	2		
21	I°	part	3	3	y él <u>intentaba comunicarse</u> con ellos y con palabras muy extrañas,	2	2	2	2	2		
21	I°	part	3a	2	que ellos no <u>entendían</u>	1	2	2	2	2	n	
21	I°	part	4	3	y así, de a poco, <u>iba diciendo</u> palabras,	2	2	2	2	2	pp	
21	I°	part	4a	2	hasta que le <u>salió</u> ‘hola’	4	1	1	1	1		mt
21	I°	part	5	3	y ahí <u>se logró comunicar</u> con ellos	4	1	1	1	1		mt
21	I°	part	6	3	y ahí <u>se quedó</u> en la escuela durante un mes	1	1	1	1	1		mt
21	I°	part	6a	2	donde, en el medio, <u>pasaba</u> por cada curso	3	2	2	2	2		
21	I°	part	6a.1	2	<u>contando</u> su historia	3	2	2	2	10		
21	I°	part	7	1	en la noche <u>dormía</u> en su nave	2	2	2	2	2	mh	
21	I°	part	7a	2	que <u>estaba</u> parada en medio de la escuela, en el patio	1	2	2	2	2		
21	I°	part	8	3	y los fin de semana <u>iba</u> a la luna.	2	2	2	2	2	mh	
21	I°	part	9	1	Hasta que un día <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
21	I°	part	10	3	y después <u>se tuvo que ir</u> [a su tierra-] a su lugar, a su tierra	1	1	1	1	1	pm	mt
21	I°	part	10a	2	porque le <u>estaban faltando</u> los minerales	2	2	2	2	2	pp	

<b>21</b>	I°	part	10a.1	2	que ahí <u>conseguía</u>	3	2	2	2	2		
<b>21</b>	I°	part	11	3	y le <u>dio</u> mucha pena	4	1	1	1	1		
<b>21</b>	I°	part	11a	3	porque no <u>se podía despedir</u> de sus amigos	1	2	2	2	2	n pm	
<b>21</b>	I°	part	12	3	pero ellos <u>se lograron despedir</u> de él [con-] en su lenguaje	4	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
22	I°	part	1	1	[Ya, a ver] se trataba de							
22	I°	part	1a	2	[como] que <u>estaban</u> en un colegio,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	1b	3	y <u>hacía</u> mucho frío,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	2	1	entonces la profesora les <u>decía</u>	3	2	2	2	2		mt
22	I°	part	2a	2	que se <u>quedaran</u> [como] adentro en la sala.	1	2	2	2	2		
22	I°	part	3	1	Y <u>hubo</u> un día en la mañana	1	1	1	2	1		
22	I°	part	3a	2	que de repente, <u>apareció</u> [como] una nave [como] al medio del patio	4	1	1	1	1		mt
22	I°	part	4	3	y <u>salió</u> [como] un extraterrestre de un planeta	4	1	1	1	1		
22	I°	part	4a	2	que se <u>llamaba</u> Orei	1	2	2	2	2		
22	I°	part	5	3	y él se <u>llamaba</u> Iofe	1	2	2	2	2		
22	I°	part	6	3	y <u>empezó a intentar hablarles</u> de distintas formas	4	1	1	1	1	pi	
22	I°	part	6a	2	hasta que <u>pudo decir</u> 'hola'	1	1	1	1	1	pm	mt
22	I°	part	7	1	Así <u>estuvo</u> ...	1	1	1	2	1		
22	I°	part	8	1	todos los días <u>estaba</u> [como] en una sala	1	2	2	2	2		
22	I°	part	9	3	y [como que] les <u>explicaba</u> [como] las cosas	2	2	2	2	2		
22	I°	part	9a	2	y que su sueño <u>era</u> [como] andar por las galaxias,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	10	1	Así <u>iba</u> .	2	2	2	2	2		
22	I°	part	11	1	<u>Estaba</u> [como] todos los días [como] por distintos cursos,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	12	3	y [como] los fines de semana <u>planificaba</u> [como] salidas a la luna,	2	2	2	2	2	mh om	
22	I°	part	13	3	pero de a poco [como que] se <u>fue poniendo</u> [como] más azul	2	1	2	1	1	pp	

22	I°	part	14	3	y su tono verde [como que] ya no <u>estaba</u>	1	2	2	2	2	n	
22	I°	part	15	3	y <u>era</u>	1	2	2	2	2		
22	I°	part	15a	2	porque le <u>faltaban</u> los minerales de Orei	1	2	2	2	2		
22	I°	part	15a.1	2	para <u>estar</u> bien,	1	1	2	2	9		
22	I°	part	16	3	y <u>se tuvo de devolver</u>	1	1	1	1	1	pm	
22	I°	part	17	3	y le <u>dio</u> pena [como] no poder decir 'chao' y eso.	4	1	1	1	1		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
23	I°	part	1	1	Se trataba de en un colegio							
23	I°	part	1a	2	que <u>hacía</u> mucho frío, una mañana así común y corriente como cualquier día,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	2	3	y tras nada <u>bajaba</u> un ser del cielo en una nave	2	2	2	1	2		mt
23	I°	part	3	3	y todos <u>quedaban asustados</u> ,	1	2	2	2	2	er	
23	I°	part	4	3	y <u>salió</u> de ella	4	1	1	1	1		
23	I°	part	5	3	y los <u>miró</u> a todos asustados	2	1	1	1	1		
23	I°	part	6	3	y no <u>sabía</u> qué hacer,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	7	1	<u>trataba</u> de hablar	2	2	2	2	2		
23	I°	part	8	3	y no <u>podía</u>	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	8a	2	porque no le <u>entendían</u> ,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	9	3	y se <u>logró tranquilizar</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	10	3	y <u>logró decir</u> 'hola'.	4	1	1	1	1		
23	I°	part	11	1	Así todos le <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	12	3	y le <u>aplaudieron</u> ,	2	1	1	1	1		
23	I°	part	13	3	y después [pasaba todos los días contando a...] <u>pasaba</u> todos los días por un curso	2	2	2	1	2		mt
23	I°	part	13a	2	<u>contando</u>	3	2	2	2	10		
23	I°	part	13a.1	2	[qué era lo que-] cómo <u>era</u> la vida allá y [co-] sobre su planeta,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	14a	2	él, como no <u>tenía</u> más donde quedarse,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	14	1	<u>dormía</u> en su nave	2	2	2	2	2		
23	I°	part	15	3	y después de un mes <u>se empezó</u> a descolar,	4	1	1	1	1	pi	
23	I°	part	16	3	<u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	
23	I°	part	16a	2	porque <u>era</u> muy verde antes,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	17	3	y <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	17a	2	que <u>se tenía que ir</u>	1	2	2	2	2	pm	

23	I°	part	17a.1	2	porque <u>necesitaba</u> la energía de los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	18	3	y <u>se fue</u> muy triste,	4	1	1	1	1		
23	I°	part	19a	2	pero, cuando <u>se fue</u> ,	4	1	1	2	1		
23	I°	part	19	3	todos lo <u>despidieron</u>	3	1	1	1	1		
23	I°	part	19b	2	<u>diciéndole</u> 'hasta luego' en su idioma.	3	2	2	2	10		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
24	I°	part	1	1	[E... el] la historia trata de un extraterrestre							
24	I°	part	1a	2	que una mañana <u>llega</u> a una escuela	4	1	1	1	3		
24	I°	part	2	3	y todos <u>quedan</u> [bien,] bien [sorpre-] <u>sorprendidos</u>	1	1	1	1	3	er	
24	I°	part	3	3	y tras muchos [intentos diciendo] intentos de palabras, el extraterrestre <u>logra decir</u> 'hola'	4	1	1	1	3		
24	I°	part	4	3	y todos le <u>aplauden</u>	2	1	1	1	3		
24	I°	part	5	3	y de ahí en adelante <u>empieza a pasar</u> un día en cada curso del colegio	4	1	1	1	3	pi	mt
24	I°	part	5a	4	y <u>conversando</u> con ellos,	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5b	4	<u>hablando</u> [en] en español	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5c	4	y <u>contándole</u> sobre su historia,	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5c.1	2	sobre cuáles <u>eran</u> sus propósitos,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	5c.2	2	qué <u>es</u>	1	1	2	2	3		
24	I°	part	5c.2a	2	lo que <u>quería</u> hacer,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	6	1	Hasta que un día <u>notaron</u>	4	1	1	1	1		mt
24	I°	part	6a	2	que su color medio verdoso <u>estaba desapareciendo</u> ,	2	2	2	2	2	pp	
24	I°	part	6b	2	y que <u>estaba tomando</u> un color azul,	2	2	2	2	2	pp	
24	I°	part	6c	2	que le <u>costaba decir</u> palabras,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7	3	y <u>fue</u> cuando	1	1	1	1	1		
24	I°	part	7a	2	el extraterrestre <u>notó</u>	4	1	1	1	1		
24	I°	part	7a.1	2	que le <u>hacía</u> falta los minerales	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7a.1a	2	que <u>habían</u> en su planeta	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7a.2	2	y que <u>era</u> hora de marcharse	1	2	2	2	2		
24	I°	part	8a	2	y se fue [tal como había vuelto,] tal como <u>había llegado</u> ,	4	1	1	2	4		

24	I°	part	8	3	y <u>se fue</u> [tal como había llegado,] en una mañana, con mucha tristeza	4	1	1	1	1		
24	I°	part	8b	4	al <u>saber</u>	4	1	1	2	9		
24	I°	part	8b.1	2	que no <u>podía decir</u> ni 'chao',	1	2	2	2	2	n pm	
24	I°	part	9	3	pero los alumnos del colegio le <u>dijeron</u> 'hasta pronto' en su idioma. [Y eso.]	3	1	1	1	1		

### 8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
25	IV°	mun	1	1	Hoy vamos a contar sobre la historia de Yose							
25	IV°	mun	1a	2	que es un pequeño extraterrestre							
25	IV°	mun	1a.1	2	que llega a una escuela.							
25	IV°	mun	2	1	[Él principalmente...] La historia comienza así:							
25	IV°	mun	3	1	<u>Era</u> un día muy temprano	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	3a	2	que los alumnos <u>llegaron</u> a sus salas,	4	1	1	1	1		
25	IV°	mun	4	3	y los profesores los <u>esperaban</u> muy ansiosos,	2	2	2	2	2	om	
25	IV°	mun	5	3	y de repente <u>vieron</u> en el patio una luz muy brillante de color verde,	4	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	6	3	y todos <u>quedaron impresionados</u> .	1	1	1	1	1	er	
25	IV°	mun	7	1	Entonces <u>empezaron a mirar</u> muy curiosamente,	4	1	1	1	1	pi	mt
25	IV°	mun	8	3	y de repente <u>empieza a salir</u> un ser	4	1	1	1	3	pi	mt
25	IV°	mun	8a	2	que no <u>era</u> ni animal ni humano,	1	2	2	2	2	n	
25	IV°	mun	9	3	pero él <u>estaba</u> muy desesperado	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	9a	2	cuando <u>miraba</u> hacia abajo	2	2	2	2	2		
25	IV°	mun	10	3	y él [dijo-] <u>empezó a buscar</u> en su cerebro unas palabras	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	10a	2	para <u>poder comunicarse</u> con los humanos.	1	2	2	2	9	pm	
25	IV°	mun	11	1	<u>Decía</u> “hola”,	3	2	2	2	2		
25	IV°	mun	12	1	o sea, <u>dijo</u> “mola”,	3	1	1	1	1		

25	IV°	mun	13	1	<u>estaba buscando</u> la palabra	2	2	2	2	2	pp	
25	IV°	mun	13a	2	que <u>era</u> “hola”.	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	14	2	Entonces, cuando <u>descubrió</u> *	4	1	1	2	1		
25	IV°	mun	14a	2	que cuando él <u>dijo</u> “hola”,	3	1	1	2	1		
25	IV°	mun	14b	1	<u>se puso</u> muy contento.	4	1	1	1	1		
25	IV°	mun	15	1	Entonces él <u>empezó a relacionarse</u> con ellos,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	16	1	<u>empezó a entrar</u> a la sala curso por curso,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	17	3	y él <u>estaba</u> tan contento	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	17a	2	que no <u>se había dado cuenta</u>	1	1	2	2	4	n	
25	IV°	mun	17a.1	2	que su estado físico <u>empezó a decaer</u> ,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	18	1	<u>necesitaba</u> los materiales de su planeta,	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	19	3	y entonces <u>llegó</u> el tiempo	4	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	19a	2	de que ya no <u>podía hablar</u> ,	1	2	2	2	2	n pm	
25	IV°	mun	20	1	<u>se sentía</u> demasiado mal,	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	21	3	y <u>tuvo que volver</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
25	IV°	mun	22	3	y en ese transcurso <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	22a	2	que él ya <u>se sentía</u> muy decepcionado	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	23	3	y <u>tuvo que volver</u>	1	1	1	1	1	pm	
25	IV°	mun	24	3	y los estudiantes le <u>dijeron</u> adiós, pero en su idioma	3	1	1	1	1		
25	IV°	mun	25	3	y él <u>estaba</u> muy contento.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
26	IV°	mun	1	1	Les voy a contar la historia de un extraterrestre							
26	IV°	mun	1a	2	que llegó un día de mañana a un colegio							
26	IV°	mun	1a.1	2	donde los alumnos siempre <u>llegaban</u> tarde	2	2	2	2	2	mh	
26	IV°	mun	1a.2	2	y los profesores los <u>esperaban</u> afuera de la sala.	2	2	2	2	2	om mh	
26	IV°	mun	2	1	Esta historia <u>comenzó</u> en la mañana como entre las nueve	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	3	3	y <u>se vio</u> una pequeña luz en el cielo	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4	3	y <u>vieron</u>	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4a	2	que <u>salió</u> algo	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4a.1	2	que no <u>era</u> ni humano ni animal	1	2	2	2	2	n	
26	IV°	mun	5	1	<u>intentaron entenderle</u>	2	1	1	1	1		
26	IV°	mun	6	3	pero él <u>hablaba</u> en otro idioma	2	2	2	2	2		
26	IV°	mun	7a	2	[Así que el extraterrestre] como no le <u>entendían</u> [en su mente intentó sacar palabras]	1	2	2	2	2	n	
26	IV°	mun	7	1	Así que el extraterrestre [como no le entendían] en su mente <u>intentó sacar</u> palabras	2	1	1	1	1		
26	IV°	mun	8a	2	<u>tocándose</u> la nariz,	2	2	2	2	10		
26	IV°	mun	8	1	<u>decía</u> “toe”,	3	2	2	2	2		
26	IV°	mun	9	1	también <u>decía</u> “aca”	3	2	2	2	2		
26	IV°	mun	10a	2	y después de <u>decir</u> muchas palabras	3	1	1	2	9		
26	IV°	mun	10	3	<u>aprendió</u> a decir “hola”.	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	11a	2	Después, cuando <u>aprendió</u> a hablar más,	2	1	1	2	1		

26	IV°	mun	11	1	él les <u>contó</u> a unos alumnos la historia de su viaje en el espacio,	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	11b	2	cómo <u>había venido</u> desde su planeta y todo eso,	3	1	1	2	4		
26	IV°	mun	12	3	pero después de unos días, él <u>se empezó a poner azul</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
26	IV°	mun	12a	2	porque no <u>podía hablar</u> bien el español.	1	2	2	2	2	n pm	
26	IV°	mun	12b	2	Así que <u>tenía que irse</u> ,	1	2	2	2	2	pm	
26	IV°	mun	13	3	pero <u>estaba</u> muy triste,	1	2	2	2	2		
26	IV°	mun	13a	2	porque no <u>podía decir</u> “adiós”	1	2	2	2	2	n pm	
26	IV°	mun	14	3	y en ese momento los alumnos le <u>dijeron</u> “exa”	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	15	3	y eso <u>significa</u> adiós.	1	2	2	2	3		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
27	IV°	mun	1	1	Vamos a contar la historia de Yose, un marcianito							
27	IV°	mun	1a	2	que iba a la escuela.							
27	IV°	mun	2	1	[Eh...] <u>Era</u> una mañana muy fría	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	3	3	y todos los alumnos abrigados <u>llegan</u> al liceo,	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	4	1	los profesores los <u>esperan</u> en la sala,	2	1	1	2	3		
27	IV°	mun	4a	2	<u>haciéndolos entrar</u>	4	2	2	2	10		
27	IV°	mun	4a.1	2	porque <u>hacía</u> mucho frío.	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	5	1	Ahí <u>fue</u> [donde apareció una nave en medio del patio y una luz media extraña]	1	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	5a	2	[Ahí fue] donde <u>apareció</u> una nave en medio del patio y una luz media extraña	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	6	3	y <u>aparece</u> un marcianito, o un extraterrestre.	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	7	1	Todos sorprendidos lo <u>vieron</u> ,	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	8	4	y él <u>tratando de saludar</u>	2	2	2	2	10		
27	IV°	mun	8a	1	no le <u>salía</u> [eh] la voz española, o sea el idioma español	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	9	3	y <u>empezó a decir</u> otras palabras	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	10	1	Ya de <u>decir</u> tantas cosas	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	10a	2	que no le <u>salía</u> el “hola”	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	11	1	ya al último al cansancio le <u>sale</u> el “hola”	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	12	3	y todos lo <u>aplauden</u> .	2	1	1	1	3		
27	IV°	mun	13	1	Después [se hizo-] <u>entró</u> a la sala,	4	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	14	1	<u>se puso a conversar</u>	4	1	1	1	1	pi	

27	IV°	mun	15	1	[ya] <u>se hizo</u> amigo ahí de los alumnos,	3	1	1	1	1		
27	IV°	mun	16	1	<u>empezó a contar</u> sus historias,	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	16a	2	de que <u>venía</u> de otro planeta	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	16b	2	y que sus viajes <u>eran</u> largos, agotadores igual.	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	17	1	Y ahí <u>fue</u> [donde empezó él a sentirse medio extraño, medio agotado, cansado,]	1	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	17a	2	[Y ahí fue] donde <u>empezó él a sentirse</u> medio extraño, medio agotado, cansado,	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	17a.1	2	ya que <u>viajaba</u> todos los fines de semana a su planeta,	2	2	2	2	2	mh	
27	IV°	mun	18	1	<u>volvía</u>	3	2	2	2	2		
27	IV°	mun	19	3	y no <u>encontró</u> su...	1	1	1	2	1	n	
27	IV°	mun	20	1	ya no le <u>quedaba</u> más energía	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	20a	2	[pa' como] pa' <u>seguir</u> en la tierra,	2	2	2	2	9		
27	IV°	mun	21	1	[o sea como... como pa'... ¿cómo lo puedo decir? ] ya no <u>tenía</u> esa misma fuerza	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	21a	2	que <u>tenía</u> al principio	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	21a.1	2	de <u>contar</u> sus historias,	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	21a.2	2	de <u>hacer</u> amigos,	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	22	1	ya no <u>tenía</u> .	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	23	1	Un día <u>tuvo que partir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
27	IV°	mun	23a	4	sin <u>avisarle</u> a nadie, sin aviso,	1	1	1	2	9	n	
27	IV°	mun	24	3	pero igual los alumnos del liceo lo <u>vieron</u>	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	25	3	y le <u>dijeron</u> “hasta pronto” en su idioma.	3	1	1	1	1		
27	IV°	mun	26	1	Ese es el cuento.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
28	IV°	mun	1	1	Bueno, esta es la historia [de...]							
28	IV°	mun	1a	2	que comenzó en un colegio,							
28	IV°	mun	1a.1	2	un colegio que <u>se llama Horizonte</u> , supuestamente en el sur,	1	2	2	2	3		
28	IV°	mun	1a.2.1	2	donde los alumnos <u>llegaban</u>	4	2	2	2	2		
28	IV°	mun	1a.2.2	2	y los profesores los <u>recibían</u> en la puerta de sus salas,	2	2	2	2	2	om	
28	IV°	mun	2	1	los <u>hacían pasar</u> rápidamente	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	2a	2	para que no <u>pasaran</u> frío.	1	2	2	2	8	n	
28	IV°	mun	3	1	Luego de un rato, en el patio del colegio <u>apareció</u> un ser o algo	4	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	3a	2	que <u>estaba flotando</u> a un par de metros en el aire,	2	2	2	2	2	pp	
28	IV°	mun	4	3	y todos los alumnos y los profesores <u>fueron</u> a ver.	2	1	1	1	1		
28	IV°	mun	5	1	Este extraterrestre, [por decirlo de alguna manera,] <u>intentaba decir</u> alguna palabra,	2	2	2	2	2		
28	IV°	mun	6	3	pero no <u>podía</u> ,	1	2	2	2	2	n	
28	IV°	mun	7	1	<u>decía</u> una y otra palabra	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	7a	2	hasta que <u>pudo decir</u> “hola”	1	1	1	1	1	pm	mt
28	IV°	mun	8	3	y en ese momento todos le <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	9	1	Luego de eso, el extraterrestre este <u>se puso a hablar</u> español normalmente,	4	1	1	1	1	pi	mt
28	IV°	mun	10	3	y <u>pasaba</u> un día en cada sala de clase,	2	2	2	2	2	mh	
28	IV°	mun	11	1	<u>pasaba</u> un día en cada sala de clase	2	2	2	2	2	mh	

28	IV°	mun	12	3	y les <u>contaba</u> a sus compañeros	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	12a	2	de qué planeta <u>venía</u>	1	2	2	2	2		
28	IV°	mun	12b	2	y que le <u>encantaría</u> ser un explorador de la galaxia.	1	2	2	2	7		
28	IV°	mun	13	1	Luego de un tiempo, [el color] el color verde de este marciano <u>empezó a cambiar,</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
28	IV°	mun	14	1	<u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	15	3	y ahí <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	15a	2	que <u>era</u> tiempo	1	2	2	2	2		
28	IV°	mun	15a.1	2	de que <u>tenía que volver</u> a su planeta.	1	2	2	2	2	pm	
28	IV°	mun	16	1	<u>Volvió</u> a su planeta	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	17	3	y lo <u>despidieron,</u>	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	17a	2	aunque él no <u>podía decir</u> ni una palabra en español	1	2	2	2	2	n pm	
28	IV°	mun	18	1	ya lo <u>despidieron</u> emocionadamente.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
29	IV°	part	1	1	Ya, <u>había</u> una vez un colegio	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	1a	2	que <u>llegaban</u> los alumnos como todos los días de clases,	4	2	2	2	2	mh	
29	IV°	part	2	3	y los profesores los <u>recibían</u> afuera	2	2	2	2	2	om	
29	IV°	part	2a	2	para que no <u>podieran quedarse</u> afuera	1	2	2	2	8	n pm	
29	IV°	part	2a.1	2	para <u>perder</u> clases	2	2	2	2	9		
29	IV°	part	3	3	y ahí <u>se dieron cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
29	IV°	part	3a	2	de que en el patio <u>había</u> una luz blanca	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	3b	2	y que de ahí <u>salía</u> un extraño objeto, un ser,	4	2	2	2	2		
29	IV°	part	4	3	y allí <u>trataba de adivinar</u> palabras	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	5	3	pero no <u>podía</u>	1	2	2	2	2	n	
29	IV°	part	6	3	y <u>se daban cuenta</u>	4	2	2	2	2		
29	IV°	part	6a	2	de que no <u>sabía</u> cómo actuar como las demás gente,	1	2	2	2	2	n	
29	IV°	part	7	3	y <u>se rascaba</u> el pie con la oreja [y otras cosas que no se comprendían muy bien]	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	8	3	y <u>trataba de saludar</u>	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	9	3	pero tampoco <u>podía decir</u> bien el saludo,	1	2	2	2	2	n pm	
29	IV°	part	10	3	y después de muchos intentos, <u>pudo decir</u> 'hola' finalmente	1	1	1	1	1	pm	mt
29	IV°	part	11	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> como felicitándolo	2	1	1	1	1		
29	IV°	part	11a	2	ya que <u>había podido hilar</u> una palabra humana,	1	1	1	2	4	pm	
29	IV°	part	11a.1	2	de donde <u>estaba</u> él.	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	12	1	Ya, y ahí <u>comenzó a quedarse</u> en el colegio	4	1	1	1	1	pi	mt

29	IV°	part	13	3	y <u>estaba</u> un día por curso	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	14	3	y <u>se quedaba</u> durmiendo en el patio en todos los días, todas la noches, en su nave	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	14a	2	que <u>estaba</u> estacionada en el patio del colegio.	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	15a	2	Después del tiempo que <u>pasó</u> ,	3	1	1	2	1		
29	IV°	part	15	1	<u>se fue poniendo</u> azul	2	1	2	1	1	pp	
29	IV°	part	15a.1	2	porque, ya que <u>llevaba</u> tanto tiempo ahí en el colegio,	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	15a.2	2	<u>fue perdiendo</u> su color	2	1	2	2	1	pp	
29	IV°	part	16	3	y finalmente, <u>se tuvo que ir</u> ,	1	1	1	1	1	pm	mt
29	IV°	part	17	1	no <u>se pudo despedir</u> de nadie de los alumnos del colegio	1	1	1	2	1	n pm	
29	IV°	part	18	3	y todos le <u>dijeron</u> una palabra de su idioma orello.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
30	IV°	part	1	1	[Ya eh] <u>era</u> temprano en una escuela	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	2	3	y en eso <u>estaban</u> los profesores y alumnos	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	3	3	y de repente <u>se ve</u>	4	1	1	1	3		mt
30	IV°	part	3a	2	que algo <u>empieza a aparecer</u>	4	1	1	1	3	pi	
30	IV°	part	4	3	y [no era humano...] no <u>era</u> humano,	1	2	2	2	2	n	
30	IV°	part	5	3	y en eso, este ser <u>estaba</u> más o menos <u>flotando</u> en el suelo, sobre el suelo,	2	2	2	2	2	pp	mt
30	IV°	part	6	1	[y trataba] <u>trató</u> un buen tiempo <u>de comunicarse</u> a nuestra lengua y poder saludar diciendo 'hola'	2	1	1	1	1		
30	IV°	part	7	3	y <u>decía</u> de distintas formas	3	2	2	2	2		
30	IV°	part	7a	4	al <u>intentarlo</u> .	2	1	2	2	9		
30	IV°	part	8	1	Él le <u>explicó</u> a la gente	3	1	1	1	1		
30	IV°	part	8a	2	que <u>quería</u> viajar por todas las galaxias	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	9	3	y [se] <u>empezó a hablar</u> [en todo] en todas las clases en la lengua castellana.	4	1	1	1	1	pi	
30	IV°	part	10	1	Luego de unos meses, un mes más o menos por ahí, [se <u>empezó</u> ] <u>se empezó a cambiar</u> su color de piel	4	1	1	1	1	pi	mt
30	IV°	part	11	1	[y no se pudo... y se tuvo...] <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	11a	2	por lo cual <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	
30	IV°	part	12	3	y ni siquiera <u>se pudo despedir</u> .	1	1	1	2	1	n pm	

30	IV°	part	13	3	y la gente <u>se despidió</u> en su idioma.	3	1	1	1	1		
----	-----	------	----	---	---	---	---	---	---	---	--	--



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
31	IV°	part	1	1	[Eh, bueno] <u>era</u> una mañana de invierno en una escolita,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	2	1	<u>estaban</u> los profesores <u>esperando</u> a los alumnos	2	2	2	2	2	pp om	
31	IV°	part	2a	2	a que <u>entraran</u>	4	2	2	2	2		
31	IV°	part	3	1	en lo que de repente <u>aparece</u> una luz celeste	4	1	1	1	3		mt
31	IV°	part	4	3	y nadie <u>sabía</u>	1	2	2	2	2	n	
31	IV°	part	4a	2	lo que <u>era</u>	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	5	1	[cuando de re...] <u>salió</u> unas palabras,	4	1	1	1	1		
31	IV°	part	6	3	y <u>salió</u> un ser extraño	4	1	1	1	1		
31	IV°	part	6a	2	que <u>no era</u> ni animal ni persona,	1	2	2	2	2	n	
31	IV°	part	7	1	<u>era</u> un extraterrestre,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	8	1	<u>se quedó</u> varios días en el colegio,	1	1	1	1	1		
31	IV°	part	8a	2	<u>intentando comunicarse</u>	2	2	2	2	10		
31	IV°	part	8b	2	y <u>contando</u> sus historias	3	2	2	2	10		
31	IV°	part	8b.1	2	y lo que a él le <u>gustaba</u> ,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	9	1	[a él le gustaba... o sea, en realidad] él <u>quería</u> ser explorador del espacio,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	10	1	<u>quería</u> conocer el espacio,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	11	1	<u>estuvo</u> como alrededor de un mes en el colegio, un día por cada curso,	1	1	1	1	1		
31	IV°	part	11a	2	hasta que una mañana <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
31	IV°	part	11a.1	2	porque <u>faltaban</u> los minerales de su planeta	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	11a.2	2	y <u>se estaba volviendo</u> de color azul,	2	2	2	2	2	pp	
31	IV°	part	12	1	en un principio <u>era</u> verde.	1	2	2	2	2		

<b>31</b>	IV°	part	13	1	Hasta que una mañana <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
<b>31</b>	IV°	part	14	3	y <u>se puso</u> triste	4	1	1	1	1		
<b>31</b>	IV°	part	14a	2	porque no <u>se pudo despedir</u> de sus amigos terrícolas	1	1	1	2	1	n pm	
<b>31</b>	IV°	part	15	3	pero sus amigos terrícolas sí <u>se despidieron</u> de él en una lengua Orellana.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
32	IV°	part	1	1	[E... ya, e...] cuenta la historia de una escuela							
32	IV°	part	1a	2	en la que [el] un día de clases normal, <u>estaban llegando</u> los alumnos en una mañana muy fría,	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	2	3	y los profesores <u>estaban esperando</u> a los alumnos en las puertas	2	2	2	2	2	pp om	
32	IV°	part	2a	2	para que <u>entraran</u> ,	4	2	2	2	8		
32	IV°	part	2b	2	para que no se <u>quedaran</u> afuera	1	2	2	2	8	n	
32	IV°	part	2b.1	2	<u>pasando</u> frío,	1	2	2	2	10		
32	IV°	part	3	3	y de repente, <u>aparece</u> una luz celeste, brillante	4	1	1	1	3		mt
32	IV°	part	4	3	y todos <u>se asustan</u> ,	4	1	1	1	3		
32	IV°	part	5	3	y de esa luz celeste <u>aparece</u> un extraterrestre verde, [verde muy...] con un cerebro muy grande [por lo que dice]	4	1	1	1	3		
32	IV°	part	6	3	[e...] y el extraterrestre <u>dice</u> : 'ofa', o así como 'hola' mal dicho,	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	7a	4	y [se] [como que] al <u>ver</u>	4	1	1	1	9		
32	IV°	part	7a.1	2	que nadie le <u>responde</u>	1	1	1	2	3	n	
32	IV°	part	7	3	<u>se pone a pensar</u>	4	1	1	1	3	pi	
32	IV°	part	8	3	y <u>dice</u> como varios [co...-] intentos de 'hola'	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	9a	4	y al <u>decir</u> cada palabra,	3	1	1	2	9		
32	IV°	part	9	3	[como que] le <u>pone</u> un sentimiento,	4	2	2	2	3		
32	IV°	part	10	1	<u>dice</u> , [no sé,] [dice] 'ota', feliz	3	2	2	2	3		
32	IV°	part	11a	3	o <u>dice</u> 'ofa'	3	2	2	2	3		
32	IV°	part	11b	2	mientras <u>se rasca</u> una pierna	2	2	2	2	3		

32	IV°	part	12a	4	al final, [como] luego de <u>pensar</u> ,	2	1	1	2	9		
32	IV°	part	12	1	<u>dice</u> 'hola'	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	13	3	y ahí todos le <u>aplauden</u>	2	1	1	1	3		mt
32	IV°	part	13a	3	todos los que <u>estaban mirando</u> .	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	14	1	Luego de eso, el marciano [se, como que] <u>empieza a contar</u> su historia en la sala, [una la sala,]	4	1	1	1	3	pi	mt
32	IV°	part	15	1	<u>se presenta</u> ,	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	16	3	y <u>dice</u>	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	16a	2	que <u>es</u> un extraterrestre,	1	2	2	2	3		
32	IV°	part	16b	2	y que su sueño <u>era</u> ser como un navegante interespacial, un explorador de galaxia,	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	17	3	y él <u>conversaba</u> con los compañeros en español	2	2	2	2	2		
32	IV°	part	17a	2	hasta el punto que <u>se empezó a poner azul</u> ,	4	1	1	1	1	pi	mt
32	IV°	part	18	3	y <u>se empezó a volver azul</u> ,	4	1	1	1	1	pi	
32	IV°	part	19	3	y le <u>costaba hablar</u> español,	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	20	3	le <u>costaba entender</u>	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	20a	2	lo que le <u>decían</u> en español	2	2	2	2	2	om	
32	IV°	part	21	1	y ahí <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
32	IV°	part	21a	2	cuando <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	21a.1	2	que <u>tenía que volver</u> a su [como a su a su como a su] mundo,	1	2	2	2	2	pm	
32	IV°	part	21.a.1a	2	porque ya <u>había pasado</u> como un mes [en como como] en la Tierra,	3	1	1	2	4		
32	IV°	part	21.a.1a.1	2	[dando como] <u>hablando</u> en todos los cursos,	2	2	2	2	10	om	
32	IV°	part	22	1	todos los días <u>hablaba</u> en cada curso	2	2	2	2	2	mh	
32	IV°	part	23	3	y en los fin de semana <u>dormía</u> en su nave,	2	2	2	2	2	mh	
32	IV°	part	24a	4	y al <u>cumplir</u> un mes,	4	1	1	1	9		mt
32	IV°	part	24	1	<u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	24b	2	que no <u>podía mantenerse</u> arriba	1	2	2	2	2	n pm	

32	IV°	part	24c	2	y que no <u>podía hablar</u> [de su país, de su país, o sea,] de su planeta	1	2	2	2	2	n pm	
32	IV°	part	25	3	y <u>se fue</u> de vuelta	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	26a	2	y [al] cuando <u>se estaba yendo</u> ,	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	26	3	<u>se sintió</u> muy apenado	1	1	1	1	1		
32	IV°	part	26b	2	por [no poder decir,] ni siquiera <u>lograr decir</u> 'chao' en español,	1	1	2	2	9	n	
32	IV°	part	27	3	y ahí <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
32	IV°	part	27a	2	cuando toda la gente del colegio le <u>dijo</u> [e... no recuerdo la palabra, pero fue que le dijo] 'hasta luego' en su idioma	3	1	1	1	1		
32	IV°	part	28	3	y <u>desapareció</u> en un haz de luz	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	28a	2	tal como <u>había llegado</u> .	4	1	1	2	4		



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Lingüística  
Magíster en Lingüística  
Mención Lengua Española

DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO EN ESTUDIANTES  
CHILENOS DE TERCERO BÁSICO A CUARTO MEDIO:

CONSTRUCCIÓN ASPECTUAL DEL PRIMER Y SEGUNDO PLANO

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención Lengua Española

Proyecto FONDECYT 1110525

Proyecto FONDECYT 1100600

DANIELA ACEVEDO PÉREZ  
Profesor patrocinante: Guillermo Soto Vergara  
Profesora cotutora: Alejandra Meneses Arévalo

Santiago, Chile  
Octubre de 2012

## TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos .....	5
Resumen .....	6
1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. LOS MODOS DISCURSIVOS .....	10
2.1.1. El modo narrativo .....	13
2.2. ASPECTO .....	20
2.2.1. El componente subjetivo: libertad de elección aspectual .....	22
2.2.2. Aspecto de situación .....	24
2.2.2.1 Los tipos de situación .....	29
2.2.2.1.1 <i>Estados</i> .....	30
2.2.2.1.2 <i>Actividades</i> .....	35
2.2.2.1.3 <i>Realizaciones</i> .....	39
2.2.2.1.4 <i>Logros</i> .....	43
2.2.2.1.5 <i>Semelfactivos</i> .....	46
2.2.3. Entidades homogéneas y discretas .....	48
2.2.4. Coerción y cambio aspectual .....	49
2.2.5. Aspecto de punto de vista .....	52
2.2.5.1. El punto de vista perfectivo .....	56
2.2.5.2. El punto de vista imperfectivo .....	58
2.2.5.3. El aspecto neutro .....	60
2.2.6. Tipos de situación y puntos de vista .....	61

3. EL ESTUDIO .....	62
3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	
3.1.1. Pregunta general .....	62
3.1.2. Preguntas específicas .....	62
3.2. OBJETIVOS	
3.2.1. Objetivo general .....	63
3.2.2. Objetivos específicos .....	63
4. METODOLOGÍA .....	64
4.1. PARTICIPANTES .....	64
4.2. PROCEDIMIENTOS	
4.2.1. Tarea .....	65
4.2.2. Estrategia de aplicación .....	66
4.2.3. Análisis del corpus .....	66
4.2.4. Análisis de los datos .....	68
5. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	70
5.1. ASPECTO DE PUNTO DE VISTA Y ASPECTO DE SITUACIÓN .....	72
5.2. EL PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>FOREGROUND</i> )	
5.2.1. Análisis general de la construcción del primer plano narrativo .....	78
5.2.1.1. El aspecto imperfectivo en la construcción del primer plano narrativo	92
5.2.2. Análisis de la construcción del primer plano narrativo por grado de escolaridad	
5.2.2.1. <i>Tercer año básico</i> .....	94
5.2.2.2. <i>Sexto año básico</i> .....	98
5.2.2.3. <i>Primer año medio</i> .....	102
5.2.2.4. <i>Cuarto año medio</i> .....	107



5.3. EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>BACKGROUND</i> )	
5.3.1. Análisis general de la construcción del segundo plano narrativo .....	111
5.3.1.1. El aspecto perfectivo en la construcción del segundo plano narrativo ...	122
5.3.2. Análisis de la construcción del segundo plano narrativo por grado de escolaridad	
5.3.2.1. <i>Tercer año básico</i> .....	126
5.3.2.2. <i>Sexto año básico</i> .....	130
5.3.2.3. <i>Primer año medio</i> .....	134
5.3.2.4. <i>Cuarto año medio</i> .....	139
5.4. SÍNTESIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	144
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	
6.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS .....	159
6.2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PRIMER Y SEGUNDO PLANO NARRATIVO...	160
6.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO.	162
6.4. COMENTARIOS FINALES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO .....	164
7. REFERENCIAS .....	166
8. ANEXOS	
8.1. ANEXO 1: Textoide utilizado para la elicitación de las narraciones .....	169
8.2. ANEXO 2: Protocolo de aplicación de la tarea .....	170
8.3. CORPUS Y ANÁLISIS .....	171
8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico .....	172
8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico .....	183
8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio .....	196
8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio .....	213

## AGRADECIMIENTOS

La elaboración y el resultado de este estudio no habrían sido posibles sin la guía y la inspiración de los profesores que acompañaron este trabajo: Guillermo Soto Vergara y Alejandra Meneses Arévalo, a quienes debo una infinita gratitud y admiración.

A Jorge Zubicueta Galaz, cuya amorosa paciencia, confianza y generosidad, dieron nacimiento a este proyecto, lo permitieron y lo sostuvieron a través de las vicisitudes.

A Bernardita Pérez Palacios, que con su incondicional amor y entrega, apoyó con ternura y trabajo las etapas de todo el camino.

A mi familia y amigos.

A los proyectos FONDECYT 1110525 y 1100600, que confiaron en la contribución de este estudio.

Al departamento de Postgrado, por su apoyo y comprensión.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito central caracterizar el desarrollo tardío del modo narrativo en los estudiantes de tercero básico a cuarto año medio, con el fin de determinar los procedimientos témporo-aspectuales privilegiados para la construcción del primer y segundo plano de las narraciones. Específicamente, describir la interacción entre el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista, así como los mecanismos utilizados por los hablantes para hacer avanzar el tiempo de la narración, o bien para crear escenario.

Se realizó un análisis clausular de 32 narraciones de estudiantes, que totalizaron 848 cláusulas de distinta complejidad sintáctica, las cuales fueron examinadas en términos de su significado aspectual y de la función discursiva que desempeñan al interior de la narración.

El análisis de los datos muestra que, al menos en términos aspectuales, no existen grandes diferencias entre los sujetos de distinto grado de escolaridad o de diferente procedencia socioeconómica y que las variaciones se establecen sobre todo a nivel de superficie (número de cláusulas, diversidad y complejidad sintáctica, formas verbales, repertorio léxico) y en el incremento de la producción de trasfondo a medida que se asciende en la escolaridad y en el nivel socioeconómico. La construcción aspectual del primer y segundo plano parece tener, en efecto, una naturaleza cognitiva que ignora las diferencias entre los grupos etarios y culturales. No obstante, las diferencias observadas resultan significativas en lo concerniente a la producción de trasfondo, por cuanto sugiere una mayor capacidad de descripción, reflexión y perspectivismo de los hablantes más experimentados y expuestos a un contexto cultural más nutrido.

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La lengua proporciona a los hablantes diversos recursos para construir sus discursos desde una perspectiva determinada. En este sentido, las opciones témporo-aspectuales de las que dispone el hablante de una lengua se constituyen no solamente en repertorios que le permiten construir sus discursos, sino que también se ofrecen como sistemas flexibles que los hablantes pueden manipular con creatividad para imprimir la perspectiva que responda a sus propósitos discursivos. El trabajo que aquí se desarrolla tiene como finalidad principal describir la relación entre el sistema aspectual del español y la construcción del modo narrativo en los hablantes jóvenes del español de Chile. Específicamente, pretende caracterizar el desarrollo de la construcción aspectual del primer y segundo plano narrativo a medida que se asciende en el nivel de escolaridad y determinar los procedimientos que emplean los hablantes para generar dichos planos narrativos.

De acuerdo con la propuesta teórica de Carlota Smith (2003), el modo narrativo se diferencia de los otros modos discursivos en que introduce ciertos tipos de entidades en el discurso –principalmente estados y eventos localizados en el mundo- a partir de los cuales se establecen los tiempos de referencia y, con ellos, la progresión temporal de este modo del discurso. Los sistemas aspectuales, en este sentido, constituyen una pieza clave para caracterizar el modo narrativo, por cuanto la función de prominencia o de trasfondo de las porciones de información dependerá, en gran medida, de las propiedades temporales internas de las situaciones introducidas y del punto de vista con el cual se presentan. Típicamente, las situaciones que poseen una estructura interna homogénea (i.e. estados y actividades) o que son presentadas con aspecto imperfectivo cumplirán una función de trasfondo, mientras que las situaciones discretas (i.e. realizaciones y logros) o que son presentadas con punto de vista perfectivo, funcionarán como eventos prominentes. No obstante, se ha observado que los hablantes utilizan mecanismos que permiten transformar un tipo de situación básica en otra derivada para hacer progresar el tiempo de la narración o, en cambio, construir escenario, lo que se produce principalmente por la interacción del

---

<sup>1</sup> Esta investigación se inscribe en el proyecto FONDECYT N° 1110525, que estudia el tema de aspectualidad, y en el proyecto FONDECYT 1100600, que analiza el tema del desarrollo sintáctico tardío en la oralidad y la narración.

aspecto de situación con el de punto de vista. De este modo, el hablante selecciona no solo el tipo de entidad que introduce en el universo del discurso, sino también el rango del esquema temporal de dicha situación que visibilizará (o sea, el esquema temporal completo o una parte de él).

Así, nos interesa identificar las opciones témporo-aspectuales más frecuentes de los estudiantes de 3° básico a IV° año medio y los procedimientos utilizados para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo, así como las principales diferencias y similitudes que, en estos términos, se establecen entre los grupos etarios y socioeconómicos de estudiantes de Santiago de Chile. Pensamos que información en este sentido puede contribuir a la comprensión del modo en que los estudiantes perspectivizan sus discursos y, con ello, potenciar la enseñanza y aprendizaje de las producciones lingüísticas.

El presente informe de investigación expone, en la sección de Marco Téorico, la caracterización del modo narrativo en términos de primer y segundo plano, específicamente, en relación con los tipos de entidades que introduce en el discurso y su progresión temporal, de acuerdo con el modelo propuesto por Smith (2003). A continuación se desarrollan las propiedades del principal objeto de este estudio, esto es, los subsistemas aspectuales (i.e. aspecto de situación y de punto de vista) y el componente subjetivo implicado por la libertad de elección aspectual del hablante. En la tercera sección de este informe, El Estudio, se presentan las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron la elaboración de este trabajo. La cuarta sección, Metodología, expone las características de los participantes y de las tareas que se realizaron para elicitar el corpus de análisis de este trabajo, así como los procedimientos de elicitación, análisis de corpus y de los datos arrojados por el estudio. La quinta sección, Análisis de Datos y Presentación de Resultados, expone los resultados cuantitativos y la descripción cualitativa de la construcción aspectual del primer y segundo plano, en términos generales y según grado de escolaridad, así como una síntesis que sistematiza los principales hallazgos. La sexta sección, Discusión y Conclusiones del Estudio, plantea algunas consideraciones teóricas y generales sobre la construcción del primer y segundo plano narrativo y sobre el desarrollo de este modo del discurso, así como algunas proyecciones de trabajos al respecto. Por último, los Anexos presentan el corpus utilizado para este estudio y el análisis clausular de las narraciones a

partir de las categorías definidas en función de los objetivos que orientaron este trabajo; el texto de empleado para la elicitación de los relatos y el protocolo de aplicación de la tarea desarrollada para estos efectos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LOS MODOS DISCURSIVOS

Tradicionalmente, los análisis lingüísticos se han centrado en el nivel de la oración -descuidando la perspectiva discursiva- y, más tardíamente, en el contexto, el uso y la interpretación del lenguaje -descuidando en parte las formas lingüísticas-. Carlota Smith (2003) intenta recuperar el análisis de las formas lingüísticas desde una perspectiva discursiva y propone, en esta línea, un nivel de análisis superior a la oración e inferior al texto que denomina ‘pasaje’, el cual puede ser caracterizado por los rasgos lingüísticos que presenta, específicamente, por las clases de entidades que introduce en el universo del discurso y por su principio de progresión. Así, un pasaje textual con rasgos determinados actualizará un particular ‘modo discursivo’, concebido, este último, como una unidad lingüística y nocional que funciona como “puente” entre las oraciones de un texto y las estructuras más abstractas.

Los modos discursivos tendrían su contraparte en los tipos de textos descritos por la tradición retórica. Sin embargo, los tipos textuales, en términos de Adam (1999), no representan unidades operativas para el análisis, ya que ignoran la complejidad que todo texto representa. La categoría de ‘secuencia’ propuesta por el autor coincide en este sentido con la de ‘pasaje’ propuesta por Smith (2003) y permiten dar cuenta, por un lado, de la heterogeneidad de los textos reales y, por otro, delimitar una unidad propiamente lingüística que debe ser diferenciada de los objetos culturales y los géneros discursivos. De esta forma, los textos pasan a ser comprendidos como estructuras “no monolíticas” que pueden contener pasajes de distintos modos discursivos. El episodio, por ejemplo, en tanto unidad significativa de la narración, podría también contener pasajes descriptivos e, incluso, argumentativos, además del grupo de eventos y estados en secuencia que los define (Smith, 2003: 8). La autora distingue, básicamente, cinco modos discursivos o clases de pasajes: narración, descripción, noticia (*report*), información y argumentación –aunque reconoce también la conversación y el discurso procedimental-, que estarían presentes en textos de todas las actividades humanas y géneros y que, con una fuerza particular, aportarían de forma diversa al texto. Para diferenciar los modos discursivos, Smith (2003) propone cuatro

parámetros o ideas clave que permitirían caracterizarlos: (1) tipos de situación; (2) progresión textual; (3) subjetividad; y (4) estructura superficial de presentación.

El primer parámetro dice relación con los tipos de entidades que las cláusulas introducen en el universo del discurso, entre las que identifica ‘eventos’, ‘estados’, ‘estativos generales’ y ‘entidades abstractas’. Mientras los dos primeros corresponden a los tipos básicos de situación que han sido reconocidos en los estudios sobre aspecto y discurso, Smith incorpora las dos segundas categorías. Los estativos generales –que en su trabajo de 1997 identifica como una clase de estados derivados- corresponden a cláusulas que expresan contenidos genéricos o generalizantes y que, por tanto, no comunican eventos o estados particulares, sino más bien patrones de eventos y estados. Las entidades abstractas, por su parte, refieren lo que la autora denomina ‘hechos’ y ‘proposiciones’, los que designan objetos de conocimiento y de creencia, respectivamente. De este modo, los tipos de entidades diferirían en términos de abstracción y temporalidad: las situaciones corresponden a entidades más específicas que se ubican en el mundo, esto es, en un tiempo y espacio particular; los estativos generales también se encuentran localizados, pero antes que comunicar situaciones específicas expresan, como dijéramos, patrones de situación; los hechos y proposiciones, por su parte, corresponderían a las entidades más abstractas y no se ubicarían en el mundo, es decir, ni el tiempo ni en el espacio. De acuerdo con Smith, la información o ausencia de ella acerca de los dominios de tiempo y espacio sería un rasgo revelador de un texto.

Respecto del segundo parámetro, Smith reconoce dos principios básicos de progresión textual que identifican a los modos discursivos: temporal y atemporal. Así, el principio de progresión de la narración y de la noticia sería claramente temporal, pero se diferenciarían en el punto de referencia que sostiene esta progresión: mientras en la narración las situaciones introducidas en el discurso se relacionan unas con otras y el tiempo avanza respecto de ellas mismas, en la noticia las situaciones progresan hacia delante o hacia atrás respecto del momento de habla. En la descripción, por su parte, el tiempo es estático y la progresión se establece en términos espaciales; la información y la argumentación, por último, son modos atemporales y la progresión se produce por un “camino metafórico” a través del dominio del texto.



El tercer parámetro señalado por Smith se refiere a las formas de subjetividad presentes en el texto y que permiten un acceso a la mente –sea del hablante o de algún participante en el universo del discurso-. Este componente se expresaría mediante formas que comunican un estado mental, una percepción o una perspectiva determinada.

Finalmente, el cuarto parámetro dice relación con las características presentacionales que organizan la información, tradicionalmente en términos de tópico y *comento*, foco y trasfondo, y que dependerán de la estructura sintáctica superficial, la posición lineal y gramatical de las frases.

De acuerdo con Smith, todos los modos discursivos compartirían dos parámetros fundamentales: la subjetividad y la estructura presentacional. Así, las diferencias entre los modos del discurso se establecerían a partir de los dos primeros, esto es, de los tipos de entidades situacionales que introducen en el universo del discurso –situaciones, estativos generales y entidades abstractas- y del principio de progresión que los caracteriza –temporal o atemporal-. Según la autora, estos rasgos tendrían correlatos lingüísticos de naturaleza temporal, cuyas formas y significados estarían implicados en el conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de una lengua, de forma que la temporalidad –en sentido amplio- constituiría la “llave” para acceder a los modos discursivos (Smith, 2003: 22).

Ahora bien, en relación con el primer parámetro, el modo narrativo –que es el que aquí nos ocupa- se diferenciaría de los otros modos del discurso en que introduce, principalmente, eventos (dinámicos) y estados específicos en el universo del discurso, lo que permitiría la comprensión de estos como localizados en el tiempo y el espacio, por una parte, y como una secuencia dinámica, por otra. De aquí arranca la naturaleza temporal del principio de progresión que caracteriza a este modo del discurso: el pasaje progresa según avanza el tiempo narrativo, el cual interpretamos como una secuencia de eventos que se suceden unos a otros.

De acuerdo con Smith, esta interpretación sería gatillada por entradas lingüísticas de carácter temporal y aspectual, como adverbios temporales y eventos cerrados o limitados (*bounded events*) con punto de vista perfectivo. Las categorías aspectuales juegan, en este punto, un papel crucial, por cuanto los significados aspectuales que comunican las cláusulas que componen los pasajes posibilitarían la progresión discursiva que, en el caso del modo

narrativo, sería de naturaleza temporal. Este significado aspectual, por su parte, brotaría de la interacción entre dos subsistemas: el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista, que desarrollaremos en el apartado siguiente. Por lo pronto, baste señalar que los tipos de situación, en tanto grupos de conceptos semánticos que son clasificados de acuerdo con sus rasgos temporales internos, se tratan de categorías aspectuales cuyas características internas se relacionan con el paso del tiempo. Así, estas propiedades incluirán inicios y términos, intervalos y etapas dinámicas, las que determinarán cómo una situación se desarrolla en el tiempo y que tendrán correlatos lingüísticos (Smith, 2003). Dado que corresponderían a las clases de entidades más características del modo narrativo, las que principalmente interesarán a nuestro propósito son las categorías de eventos y estados, que Smith recoge de la clasificación desarrollada por Vendler (1957) y que se sostiene, como es sabido, en tres propiedades temporales o distinciones semánticas básicas: dinámico/estático, télico/atélico, durativo/instantáneo. El aspecto de punto de vista, por su parte, interactúa con el tipo de situación, determinando la información transmitida por una oración acerca de la situación expresada. Así, el punto de vista focalizará el esquema completo del tipo de situación o una parte de él, de manera que el significado aspectual de un enunciado corresponderá a una composición de la información proporcionada por los componentes de punto de vista y tipo de situación (Smith, 1997).

### **2.1.1. El modo narrativo**

A partir de las definiciones de Labov y Waletzky (1967), Smith (2003: 26) caracteriza las narraciones –tanto ficticias como las de experiencias personales– como secuencias de eventos y estados que ocurren en un orden determinado, que comparten los mismos participantes y/o que se relacionan de manera causal o consecutiva.

Labov y Waletzky (1967) habían definido la narración “*as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred*”, de manera que la secuencia temporal –que procede de su función referencial– se constituye en una propiedad definicional de la narración. En este sentido, los autores señalan que las unidades narrativas básicas lo serán en la medida en que recapitulen la experiencia en el mismo orden de los eventos originales, ya que de modificar

esta ordenación se alteraría también la interpretación semántica original de la secuencia de eventos. Así, se consideran como narrativas las siguientes cláusulas tomadas de Labov y Waletzky (1967)<sup>2</sup>, las cuales están temporalmente ordenadas con respecto a la otra, toda vez que se encuentran separadas por una juntura temporal que es semánticamente equivalente a la conjunción temporal *luego*:

- (a) Esta persona había bebido más de la cuenta
- (b) y me atacó
- (c) y una amiga llegó
- (d) y lo detuvo.

Según este criterio, no toda recapitulación de la experiencia constituirá una narración, de forma que la ordenación y la formulación sintáctica de las cláusulas que componen el pasaje en cuestión será fundamental para determinar si se trata o no de un pasaje narrativo. Los autores reconocen, principalmente, tres tipos de cláusulas que pueden encontrarse en una narración: las cláusulas narrativas, las cláusulas libres y las cláusulas restringidas, las que definen según el rango de desplazamiento que las caracteriza. Así, las cláusulas narrativas no pueden ser desplazadas a lo largo de la secuencia sin que se produzca una modificación en la interpretación de la secuencia temporal original. El siguiente ejemplo tomado de un cuento de Cortázar ([1951] 2000) permite ilustrar esta relación:

- (1) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz.

Si modificáramos la secuencia, se produciría también una modificación en la interpretación temporal de los acontecimientos, ya que entenderíamos que el alojamiento en el hotel –ciertamente no de Budapest- se produjo antes de viajar a esa ciudad:

---

<sup>2</sup> Cfr. Labov y Waletzky (1967): “(a.) Well, this person had a little too much to drink (b.) and he attacked me (c.) and the friend came in (d.) and she stopped it”.

- (2) Alina Reyes de Aráoz y su esposo se alojaron en el Ritz y llegaron a Budapest el 6 de abril.

Las cláusulas libres, por su parte, pueden ser desplazadas libremente a través de toda la secuencia de la narración sin alterar la interpretación temporal de los eventos, que es lo que ocurre con la cláusula destacada en cursiva, que podría ubicarse también al inicio o al final del pasaje si quisiéramos:

- (3) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz. *Eso era dos meses antes de su divorcio.* En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo.

Por último, las cláusulas restringidas tienen un rango de desplazamiento más limitado que las cláusulas libres, pero más amplio que el de las narrativas. Las cláusulas en cursiva, que entregan antecedentes y detalles como complemento del paseo de Alina Reyes por la ciudad, podrían desplazarse libremente a lo largo de la secuencia que evoca el paseo, pero no antes de referir el viaje a Budapest:

- (4) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz. *Eso era dos meses antes de su divorcio.* En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo. *Como le gustaba caminar sola -era rápida y curiosa-* anduvo por veinte lados buscando vagamente algo, *pero sin proponérselo demasiado [...]*

En síntesis, Labov y Waletzky (1967) señalan que una secuencia de cláusulas será narrativa si contiene al menos una juntura temporal, y serán estas cláusulas las que conformarán, en términos de Hopper y Thompson (1980), el “esqueleto” de la narración. Las cláusulas que tienen un libre desplazamiento, en cambio, no formarán parte de este esqueleto, sino que contribuirán a poner “carne” a la secuencia básica con el fin de enriquecerla y alimentar el sentido del relato.

De aquí la tradicional distinción entre información de primer y de segundo plano que, cabe señalar, no se restringe al modo narrativo (cfr. Hopper y Thompson, 1980; Smith, 2003): mientras la primera es percibida como la información más importante, la segunda funciona como información complementaria o de apoyo. Ahora bien, es importante considerar, según indican Hopper y Thompson (1980), que la distinción entre estas porciones de información se explica y comprende en relación con las funciones comunicativas que desempeñan, por cuanto los hablantes diseñan sus enunciados de acuerdo con sus propios objetivos comunicativos. Así, el primer plano (*foreground*) corresponderá al material que proporciona los puntos principales del discurso, mientras que el segundo plano (*background*) dirá relación con aquellas porciones de información que no contribuyen de manera inmediata y crucial al objetivo del hablante, sino que, sobre todo, asisten, amplifican o comentan lo conceptualizado como prominente (1980: 280).

Hopper y Thompson (1980: 280) recogen las palabras de Polanyi-Bowditch para caracterizar esta distinción en el discurso narrativo:

*Narrative ... is composed of two kinds of structures: temporal structure, which charts the progress of the narrative through time by presenting a series of events which are understood to occur sequentially; and durative/descriptive structure, which provides a spatial, characterological, and durational context for which the temporal structure marks time and changes of state.*

De este modo, la línea temporal de la historia puede interrumpirse por otros eventos o situaciones que no son centrales para la narración, pero que modifican o comentan los eventos principales. Smith (2003), por su parte, recoge la distinción entre primer plano –o prominencia- y segundo plano –o trasfondo- y propone una caracterización de ambas porciones de discurso a partir de los dos parámetros básicos ya comentados: los tipos de entidad situacional y la progresión.

De acuerdo con la autora, el primer plano en el modo narrativo estaría constituido por situaciones que hacen avanzar la narración, las que corresponderán, usualmente, a eventos en secuencia presentados con punto de vista perfectivo. El rasgo de dinamismo propio de los eventos sería clave en este sentido, por cuanto esta propiedad implica fases sucesivas en el tiempo y, con ello, la posibilidad de avance temporal. El punto de vista perfectivo, por su parte, también resulta fundamental para la progresión, ya que informa

acerca de la finalización de los eventos sobre los cuales opera (a menos que se proporcione información en el sentido contrario, como veremos en el apartado siguiente). Junto con estas categorías, Smith (2003) identifica otros dos procedimientos que permitirían la progresión del tiempo narrativo: los adverbios temporales, que explicitan este avance; y las inferencias, que estarían basadas en información aspectual y en adverbiales temporales explícitos.

El segundo plano narrativo, por su parte, estaría constituido por aquella información que no contribuye a la progresión –esto es, información descriptiva y de soporte-, y por las entidades que no son típicas del modo discursivo en cuestión. Smith distingue dos tipos de información de trasfondo: una que supone tiempo narrativo y otra que implica tipos de situación. Si bien estarán relacionados con la línea temporal de la narración, los estados y eventos en curso (*ongoing events*) presentados con punto de vista imperfectivo, típicamente funcionarán como escenario o trasfondo, por cuanto representarán situaciones simultáneas, anteriores o posteriores al evento cerrado de la prominencia (*bounded event*). Los estativos generales y las entidades abstractas, por su parte, también constituirán trasfondo, ya que se trata de entidades propias de otros modos discursivos –información y argumentación, respectivamente- y se encuentran fuera de la línea temporal de la narración. Así, los cambios de un tipo de entidad a otro también supondrán, en términos de Smith, un cambio de primer a segundo plano.

Siguiendo los ejemplos de la autora, señalamos con flechas las cláusulas del pasaje de Cortázar que indican un avance temporal:

- (5) → Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril → y se alojaron en el Ritz. Eso era dos meses antes de su divorcio. → En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo. Como le gustaba caminar sola -era rápida y curiosa- → anduvo por veinte lados buscando vagamente algo, pero sin proponérselo demasiado, dejando que el deseo escogiera y se expresara con bruscos arranques que la llevaban de una vidriera a otra, cambiando aceras y escaparates. → Llegó al puente → y lo cruzó hasta el centro andando ahora con trabajo porque la nieve se oponía y del Danubio crece un viento de abajo, difícil, que engancha y hostiga [...]

Como se puede apreciar en el ejemplo, los eventos que permiten el avance temporal aparecen secuenciados uno después de otro y son presentados con aspecto perfectivo. Las otras situaciones se introducen con aspecto imperfectivo y representan estados o eventos simultáneos, anteriores o posteriores a los eventos principales.

De esta manera, se explica que la secuencia de cláusulas narrativas de Labov y Waletzky expuesta anteriormente, pueda ser presentada siguiendo otras ordenaciones, sin que por ello se perciban como ilógicas o inaceptables:

- (6) c. Una amiga mía llegó  
d. justo a tiempo para impedir  
a. que esta persona que había bebido más de la cuenta  
d. me atacara.
  
- (7) d. Una amiga mía detuvo el ataque.  
c. Ella había recién llegado  
b. Esta persona me estaba atacando  
a. Él había bebido más de la cuenta.

En estos casos, es la primera cláusula de las secuencias la que marca el primer plano y, por tanto, el evento que hace avanzar del tiempo narrativo. Las cláusulas que la siguen, en tanto, funcionan como un segundo plano que permite explicar el evento que está tomando lugar, de forma que desempeñan, básicamente, una función de apoyo.

El modo narrativo se caracteriza, en síntesis, por introducir principalmente estados y eventos específicos, esto es, ubicados en el mundo en un espacio y tiempo particular; por presentar una temporalidad dinámica, localizada en el tiempo; y por una progresión cuyo avance se basa en el tiempo narrativo (Smith, 2003: 19).

De acuerdo con la autora, la línea de progresión semántica de la narración es bastante clara, de forma que los desplazamientos de esta línea se presentan como relativamente sobresalientes. Ahora bien, la interpretación del tiempo en el modo narrativo sigue, según Smith (2003), un patrón característico que lo distingue de los otros modos del discurso. Mientras en la descripción, donde el tiempo es estático, la progresión se interpreta

de manera anafórica; en la noticia, la argumentación y la información, la progresión se interpreta de forma deíctica, esto es, en relación con el momento de habla. En la narración, en cambio, la interpretación de la progresión se establece según un patrón que la autora denomina 'continuidad', es decir, después de la primera oración, los eventos y estados siguientes están relacionados con eventos y tiempos previos en el discurso mismo –no con el momento de habla-. Por esta razón, el tiempo gramatical no se interpreta deícticamente en la narración, ya que a medida que avanza, se va estableciendo un conjunto de tiempos de referencia distintos: cuando una cláusula expresa un evento cerrado, el tiempo de referencia avanzará; cuando introduce un evento abierto, se supondrá como tiempo de referencia el establecido previamente.



## 2.2. ASPECTO

Mientras el tiempo gramatical se trata de una categoría deíctica, esto es, que localiza las situaciones introducidas en el discurso con referencia a ciertos puntos temporales –sea el momento de habla u otras situaciones–, el aspecto dice relación con la estructura interna de dichas situaciones. Así, Comrie (1976: 3) define esta categoría como “las distintas maneras de visualizar la constitución temporal interna de una situación”, de forma que si bien ambas nociones se vinculan con la temporalidad, se diferencian en la relación que establecen con las situaciones presentadas: el tiempo gramatical se trataría de un ‘tiempo externo’ (*situation-external time*) y el aspecto, de un ‘tiempo interno’ (*situation-internal time*) (Comrie, 1976: 5). Esta distinción es la que permitiría explicar, en primera instancia, la diferencia entre las formas *escribió* y *escribía*, que presentan una misma situación desde perspectivas diversas, y que da lugar a una de las distinciones aspectuales básicas: la oposición ‘perfectivo/imperfectivo’, según la cual una situación puede ser visualizada como perfecta –en su totalidad–, o como imperfecta –en curso, “desde dentro”–. Esta primera categoría aspectual (*aspekt*), que se expresa fundamentalmente a través de la morfología, ha sido también denominada ‘aspecto subjetivo’ o ‘aspecto gramatical’ y debe ser diferenciada, según sostienen diversos autores (cfr. Soto 2011b: 179), de otra forma de aspectualidad: el ‘aspecto objetivo’ o ‘aspecto léxico’ (*aktionsart*), que comunica modalidades de acción contenidas en el significado de los verbos y que permitiría explicar la diferencia entre *Escribió una novela* y *Compró una novela*, o incluso entre *María escribía*; *María escribía una novela* y *María escribía novelas*.

De aquí arrancan valoraciones y acercamientos diversos al estudio del aspecto –o de los aspectos–. Entre ellos, la lingüística cognitiva plantea que las categorías aspectuales tienen bases cognitivas y perceptuales, de modo que si bien se expresan de forma distinta en las lenguas, corresponden a categorías universales. La aspectualidad, en este sentido, no es vista solo “como un componente del sistema verbal de una lengua sino como un elemento significativo en la codificación de un estado de cosas (*‘state of affairs’*) en una lengua determinada” (Soria, 2011: 11), que incluirá la naturaleza semántica de la predicación completa.

Este trabajo se apoya, fundamentalmente, en la propuesta de Carlota Smith (1997, 2003), que edita la diferenciación referida entre ‘aspecto léxico’ y ‘aspecto gramatical’ –‘*aspecto de situación*’ y ‘*aspecto de punto de vista*, en la conceptualización de la autora–, y los pone en interacción. Es de esta interacción de la cual brota el significado aspectual que, en todo caso, posee un importante factor subjetivo toda vez que el hablante tiene a su disposición diversas opciones aspectuales. En palabras de la autora (1997: xiv),

*[a]spect concerns the temporal organization of situations and temporal perspective. The aspectual meaning of a sentence results from the interaction between two independent aspectual components, situation type and viewpoint. Both are realized in linguistic categories.*

Según este modelo, cada uno de estos componentes constituye un sistema cerrado y está conformado por una serie restringida de tipos de situación y de puntos de vista, respectivamente. Para componer una oración, el hablante escoge una de las formas de cada grupo, según las posibilidades ofrecidas por el sistema, de forma que el significado aspectual de la oración comunicará información de dos tipos: por un lado, un tipo o clase de situación, y, por otro, una perspectiva temporal que focalizará o bien la situación completa, o bien parte de ella. Así, el aspecto de una oración es el resultado de una composición de la información proporcionada por el tipo de situación y el punto de vista. El significado aspectual de *María caminaba al colegio* puede graficarse del siguiente modo, donde (a) representa el esquema temporal de la situación que, en este caso, posee un punto de inicio y de fin natural; (b) el punto de vista, que en el caso del ejemplo focaliza las fases internas de la situación; y (c) la composición de ambos:

- |     |          |                |                                  |
|-----|----------|----------------|----------------------------------|
| (a) | I.....F  | (Realización)  | MARÍA CAMINAR AL COLEGIO         |
| (b) | ...      | (Imperfectivo) | -aba                             |
| (c) | I.///..F | (Composición)  | <i>María caminaba al colegio</i> |

///= intervalo de la situación presentado en la oración.

En el caso del ejemplo, ni el punto de inicio ni el punto de término de la realización son presentados en la oración; sin embargo, esto no “oscurece las propiedades esenciales de la

situación” (Smith 1997: 4), por lo que se puede sostener, según la autora, la independencia de ambos componentes del significado aspectual.

Mientras el aspecto de punto de vista es transmitido por la forma del verbo y está generalmente indicado en la morfología flexiva de una lengua, el tipo de situación es comunicado de manera más sutil y abstracta por el conjunto del verbo y sus argumentos, que Smith (1997) denomina ‘constelación verbal’, e incluso por los adverbios asociados a una constelación. De esta forma, el tipo de situación comunicado por una oración también posee una naturaleza composicional, que permite explicar la diferencia entre *Caminar al colegio* (donde el complemento direccional confiere telicidad a la situación) y *Caminar en el parque* (donde el complemento locativo resta telicidad); o entre *Fumar cigarros* (donde el objeto no contable resta telicidad a la situación) y *Fumarse un cigarro* (en que el objeto contable y el *se* medio asignan telicidad). Smith plantea que, aunque no estén marcadas abiertamente, cada tipo de situación posee propiedades sintácticas y semánticas distintivas así como constelaciones verbales asociadas, lo que concedería a los tipos de situación el estatus de ‘categorías lingüísticas encubiertas’ (*covert categories*), a diferencia de los tipos de punto de vista, que corresponderían a ‘categorías lingüísticas manifiestas’ (*overt categories*).

### **2.2.1. El componente subjetivo: libertad de elección aspectual**

Una consideración importante para el propósito de nuestro trabajo, es la que dice relación con el componente subjetivo del modelo de Smith, el que viene dado, como advirtiéramos anteriormente, por la posibilidad de ‘opción aspectual’ que posee el hablante. Si bien existe una serie de categorizaciones convencionales, factores pragmáticos y condiciones de veracidad que restringen esta libertad, Smith considera que “el significado aspectual de una oración refleja la decisión del hablante de presentar el material de un modo determinado”<sup>3</sup> (1997: 6). En general, el hablante puede optar por presentar una misma situación como perfecta (*María caminó al colegio*) o focalizar las fases internas de dicha

---

<sup>3</sup> Cfr. “Speakers choose aspectual meanings in order to present situations from a certain point of view, focus, or emphasis. The choices are not unconstrained. Aspectual choice is limited by conventional categorization, pragmatics, and the constraint of truth. Nevertheless there is a very clear sense in which the aspectual meaning of a sentence reflects the decision of a speaker to present material in a certain way” (Smith, 1997: 6).

situación y presentarla como imperfecta (*María caminaba al colegio*), pero también puede escoger entre presentar una determinada situación como ejemplo de un tipo o de otro: mientras *El barco se movía* introduce una actividad, esto es, presenta la situación como dinámica, *El barco estaba en movimiento* presenta la situación como estativa (Smith, 1997: 6).

La explicación descansa en la organización prototípica de los tipos de situación sobre la que trabaja Smith. Según esta visión, los tipos de situación constituyen idealizaciones –no situaciones existentes en la realidad– que son gramaticalizadas en las lenguas. Así, el hablante escoge entre estas idealizaciones la más adecuada a su intención y la presenta como un ejemplo de un tipo ideal, desde un determinado punto de vista, a través de formas lingüísticas asociadas a ese tipo de situación. De este modo, no es la situación en el mundo la que determina la elección aspectual, sino el hablante y la perspectiva con la que quiere comunicar dicha situación. Smith grafica la relación entre las situaciones, los hablantes, las formas lingüísticas y los significados del modo que sigue:

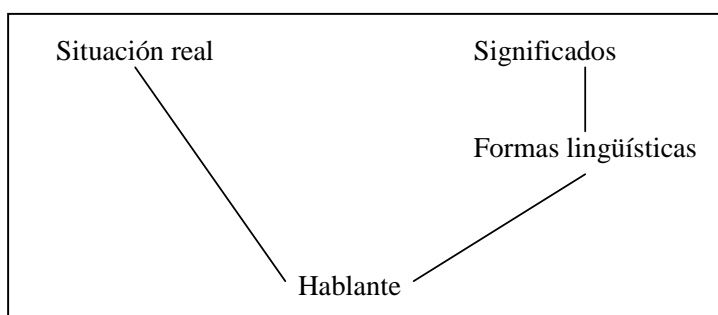


Figura 1: Relación entre situaciones, hablantes, formas y significados (Smith, 1997: 7)

En el marco de la teoría de los prototipos, cada situación posee un significado central –o *prototipo*– compuesto por un conjunto de propiedades, de modo que los miembros prototípicos de una categoría poseerán muchas de estas propiedades y los miembros menos centrales poseerán estos rasgos en menor grado. De aquí que sea posible identificar opciones aspectuales estándar o no marcadas que focalizan las propiedades sobresalientes del tipo de situación, como el movimiento o dinamismo en *El barco se movía*, pero también opciones marcadas que se alejan de lo estándar y que focalizan otras propiedades menos comunes de la situación, como ocurre en la versión *El barco estaba en*

*movimiento*. La posibilidad de presentar una situación de forma alternativa a la estándar da lugar a la diferenciación entre un *nivel básico* o no marcado y un *nivel derivado* o marcado de categorización, por el cual se producen cambios en el tipo de situación. Esto explica que la relación entre las constelaciones verbales y los tipos de situación a los que están asociadas no sea una-a-una y que puedan comunicar varios tipos. Así, la constelación FRANCISCA SABER LA VERDAD corresponde, en un nivel básico de categorización, a una situación estativa –esto es, durativa y carente de dinamismo y de telicidad–, donde la codificación más común o prototípica se expresa en una oración del tipo *Francisca sabía la verdad* o *Francisca siempre supo la verdad*. Sin embargo, esta misma constelación puede asociarse a un logro –dinámico, télico e instantáneo– en una oración como *De pronto, Francisca supo la verdad*, de donde se obtiene un significado derivado equivalente a *enterarse* (Smith 1997, 2003; Soto 2011a).

### **2.2.2. Aspecto de situación**

El ‘aspecto de situación’ de Smith se contrapone a la concepción del ‘aspecto objetivo’ o ‘aspecto léxico’ como fenómeno puramente objetivo, por cuanto los hablantes, como señaláramos anteriormente, pueden presentar una misma situación desde perspectivas alternativas (Soto 2011b: 220). Asimismo, la propuesta de análisis de la ‘constelación verbal’, por la cual el aspecto de situación se aplica a oraciones más que a verbos aislados, supera la noción de *aktionsart* que se restringía al análisis semántico de los verbos para observar el componente aspectual de las oraciones.

Smith propone que la estructura temporal de las situaciones es la base de las categorías aspectuales. Haciendo abstracción de las diferencias entre los tipos de situación y de los factores no temporales, la autora propone el siguiente esquema para dar cuenta del “esqueleto” de las situaciones que se introducen en el discurso. En principio, las situaciones pueden tener, además de sus puntos de inicio y de término (I y F en el esquema), fases preliminares, fases internas y fases resultativas, representadas por las secuencias de puntos en el diagrama:

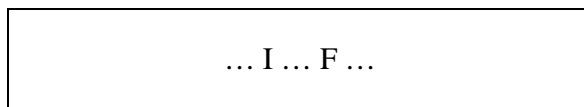


Figura 2: Estructura temporal abstracta de las situaciones (Smith, 1997: 13)

Las propiedades temporales internas de una situación incluyen, entonces, inicios y términos, intervalos y etapas dinámicas, y determinarán cómo una situación se desarrolla en el tiempo. De acuerdo con los rasgos temporales que presentan, las situaciones pueden ser clasificadas en tipos ideales o prototípicos que, en todo caso, poseerán propiedades lingüísticas que pueden ser demostradas y sometidas a pruebas. Smith (2003) reconoce tres grandes clases de entidades situacionales: ‘situaciones’, ‘estativos generales’ y ‘entidades abstractas’. Las que principalmente interesan a nuestro propósito son las primeras, que son divididas por Smith en estados y eventos. La autora recoge la clasificación de estados y tipos de eventos desarrollada por Vendler (1957), la cual se sostiene, como es sabido, en tres propiedades temporales o distinciones semánticas básicas que forman tres pares contrastivos: [dinámico/estático], [télico/atélico], [durativo/instantáneo].

#### *El rasgo [dinámico / estático]*

Este rasgo es el de mayor alcance, ya que permite distinguir estados de eventos. Este contraste puede ser entendido en términos de energía: mientras los estados describen situaciones que no necesitan energía para continuar (involuntarias) y que, por tanto, se sostienen en el tiempo –como *saber griego*–, los eventos dinámicos describen situaciones que requieren una constante infusión de energía, como ocurre con *lavar el auto* (Comrie, 1976; Robinson, 1995). Esta propiedad determina que las situaciones dinámicas posean la ‘propiedad de fase’ (Smith, 1997), por cuanto se suceden en etapas sucesivas, cada una de las cuales toma tiempo y supone un cambio de algún tipo. Las situaciones estativas, en cambio, consisten en un único intervalo indiferenciado o sin estructura interna que no toma tiempo (Smith, 1997, 2003). Así, los estados permiten presentar condiciones, propiedades o relaciones existentes y los eventos dinámicos, acciones o eventos que ocurren en el tiempo (Robinson, 1995).

Si bien estos rasgos son de naturaleza semántica, Smith (1997) es enfática al señalar que poseen correlatos gramaticales que servirían, a la vez, como mecanismos de prueba de

estos conceptos. Según la autora, uno de los correlatos lingüísticos más notables de la propiedad de dinamismo estaría asociado con el rasgo semántico de ‘agentividad’. En la medida en que el agente de una situación constituye una fuente de energía y voluntad, su presencia sería compatible con situaciones dinámicas. Los estados, al menos directamente, no admitirían agentes. Entre las formas lingüísticas asociadas con agentividad, Smith (1997) distingue (1) oraciones imperativas; (2) complementos de verbos como *persuadir* y *ordenar*; (3) adverbios de modo e instrumento como *cuidadosamente*, *atentamente*, *con una llave*; y (4) construcciones pseudo-hendidas con el verbo *hacer* que implicarían el rasgo [+control], ya puesto de relieve por Hopper y Thompson (1980) y Dik (1997). Soto (2011a,b) agrega a las formas lingüísticas asociadas con agentividad los adverbios que explicitan el carácter voluntario del evento, como *intencionalmente*, *deliberadamente*, *voluntariamente*. Estas formas serían admitidas por situaciones dinámicas, no así por situaciones estativas, ya por razones semánticas, ya sintácticas:

- (1) a. ¡Lava tu auto!  
 b. \*¡Sabe griego!
- a’ Convencí a Jorge de que lavara su auto.  
 b’ \*Convencí a Jorge de que supiera griego.
- a’’ Jorge lavó su auto cuidadosamente.  
 b’’ \*Jorge supo griego cuidadosamente.
- a’’’ Lo que hizo Jorge fue lavar el auto.  
 b’’’ \*Lo que hizo Jorge fue saber griego.

Tal como destaca Soto (2011a, b), una de las pruebas lingüísticas más decisivas del rasgo de dinamismo es propuesta por Vendler y viene dada por las construcciones progresivas (*estar* + gerundio), por cuanto codifican la fase progresiva de una situación dinámica y durativa (Soto y Castro, 2010) y, por tanto, compuesta de fases internas:

- (2) Bernardita está paseando por la playa.  
 \*Sebastián está sabiendo la respuesta.

Asimismo, las situaciones dinámicas, a diferencia de las estáticas, admiten satélites que refieren velocidad, como *rápidamente*:

(3) Jorge aprendió griego rápidamente.

\*La sustancia fue roja rápidamente.

#### *El rasgo [téllico / atéllico]*

El contraste [téllico/atéllico], por su parte, dice relación con el punto de término de una situación y, como sostiene Smith (1997), con la obtención o no de un resultado y un cambio de estado. Así, los eventos téllicos tendrán una meta o punto de término natural, esto es, inherente a la naturaleza de la situación –como *caminar al colegio*–, que al ser alcanzado generará un cambio de estado –en el caso del ejemplo, estar en el colegio–. Los eventos atéllicos, en cambio, son simplemente procesos que poseen un punto de término arbitrario, es decir, pueden detenerse en cualquier momento, como ocurre con *caminar en el parque*. De esta manera, los predicados téllicos implicarán que una situación es incompleta si el objetivo no se ha alcanzado, mientras que los predicados atéllicos no sugerirán ninguna posibilidad de deficiencia (Robinson, 1995).

Según Smith (1997: 42) “el cambio de estado, una de las propiedades conceptuales de los eventos más significativas para los seres humanos, no es expresado directamente en las lenguas. Pareciera que no existen correlatos lingüísticos del cambio de estado *per se*”<sup>4</sup>. No obstante, es posible un acercamiento sintáctico indirecto a esta propiedad, contribución de los trabajos de Vendler destacada por la autora, que se verifica a través de la noción de ‘finalización’ implicada por el rasgo de telicidad en interacción con la duración. De esta forma, las constelaciones verbales téllicas son compatibles con verbos y adverbios de finalización, como *terminar* o *en una hora*, mientras que funcionan de manera extraña o requieren de una interpretación marcada con verbos de interrupción o adverbios de duración simple, como *detener*, *dejar de*, o *durante una hora*. Las situaciones atéllicas, en cambio, admiten estas últimas formas:

---

<sup>4</sup> Cfr. “Change of state, one of the most significant conceptual properties of events for human beings, is not expressed directly in language. There seem to be no linguistic correlates of change of state *per se*. The syntactic evidence for a telic event turns on the notion of completion, which involves the interaction of duration and change of state” (Smith, 1997: 42).



- (4) a' María caminó al colegio en una hora. (téllico)  
 b' \*María caminó en el parque en una hora (atéllico)  
 a'' ?María caminó al colegio durante una hora. (téllico)  
 b'' María caminó en el parque durante una hora (atéllico)

Por esta razón, las constelaciones télicas pueden incrustarse en estructuras como “Le tomó a X una hora para...” o “X tardó una hora en...”, que implican la finalización o compleción de la situación:

- (5) Me tomó una hora escribir la carta.  
 ? Me tomó una hora escuchar música.

*El rasgo [durativo / instantáneo]*

Por último, la distinción [durativo/instantáneo] se establece en función de la duración de la situación, de modo que las situaciones durativas tendrán una extensión en el tiempo y los eventos instantáneos o puntuales consistirán en una sola etapa: un punto en el inicio (Smith, 1997, 2003) o un punto “en la juntura exacta entre dos situaciones” (Robinson, 1995: 346).

Si bien Smith (1997) insiste en que no todas las lenguas gramaticalizan los mismos contrastes, diversos correlatos adverbiales y verbales del rasgo de duración se sostendrían en todas las lenguas, dada la naturaleza semántica del rasgo. Entre ellos, destaca (1) adverbiales durativos directos –que explicitan duración temporal–, como *por una hora*, *durante una hora*, *en una hora*; (2) adverbiales durativos indirectos –que implican duración–, como *lentamente* o *rápidamente*; (3) verbos aspectuales que indican la fase inceptiva o terminativa, como *empezar*, *terminar* o *dejar de*. Mientras estas formas son compatibles con las situaciones durativas, los eventos instantáneos no las admiten.

- (6) a' Eduardo escribió durante una hora.  
 b' \* La bomba explotó durante una hora.

- a'' Eduardo terminó de escribir.
- b'' ? La bomba terminó de explotar.

- (7) La puerta se abrió lentamente.
- \* El globo se reventó lentamente.

Por otra parte, la construcción progresiva *estar* + gerundio, que focaliza las fases internas de situaciones durativas y dinámicas, es solo admitida por las situaciones durativas. En su empleo con situaciones instantáneas, como se verá más adelante, pasa a designar las fases preliminares del evento, pero no el evento mismo:

- (8) La puerta se está abriendo.
- (9) Sebastián está alcanzando la cima.

### 2.2.2.1. Los tipos de situación

Smith (1997, 2003) emplea el término ‘situación’ con un valor neutro entre ‘evento’ y ‘estado’ para referirse a las distintas clases semánticas en que pueden ser categorizados los estados de cosas. De acuerdo con las propiedades internas que presentan, la autora sigue a Vendler y distingue, por tanto, ‘estados’ [–dinamismo] de ‘eventos’ [+dinamismo], y reconoce, entre estos últimos, actividades, realizaciones y logros. Smith incorpora en la propuesta la categoría de semelfactivos: eventos instantáneos y atélicos que poseerían propiedades lingüísticas diferenciales. Cada tipo de situación tiene asociado, de este modo, un esquema que representa sus propiedades temporales internas:

Tipo de situación	Dinamismo	Telicidad	Duración
Estado	—	—	+
Actividad	+	—	+
Realización	+	+	+
Logro	+	+	—
Semelfactivo	+	—	—

Cuadro 1: Propiedades temporales de los tipos de situación según Smith

Como dijéramos, estas situaciones corresponden a nociones conceptuales más que reales y son introducidas en el discurso a través de la composición del verbo y sus argumentos, esto es, de la constelación verbal no temporalizada que implica la predicación completa. Como indica Robinson (1995: 346),

*'[l]exical aspect' (Andersen 1986, 1990) –also termed Aktionsart ('manner of action'), 'situation aspect' (Smith 1983), and 'semantic aspect' (Comrie 1976)- refers to the features inherent in a particular conception of a situation as expressed by an unmarked predicate, independent of any grammatical marking or time frame. Put another way, lexical aspect resides in the 'sense' of a predicate, not in its 'reference' nor in an isolated verb [...] I will refer to the lexical aspect of a predicate with the understanding that this means the lexical aspect of the predicate's sense.*

#### 2.2.2.1.1 Estados

Los estados son situaciones estáticas, atéticas y durativas, consistentes en un periodo indiferenciado sin estructura interna, que se sostienen de manera estable durante un intervalo de tiempo. Por cuanto no son dinámicos, requieren, según Smith (1997), de un agente externo para cambiar. Por ello, los puntos de inicio y de término de una situación estativa no forman parte de su estructura interna, sino que constituyen situaciones distintas de implican un cambio de estado o transición natural.

El esquema temporal de los estados puede graficarse de la siguiente forma, donde la línea recta representa un periodo indiferenciado sin estructura interna que no toma tiempo, y los puntos de inicio (I) y de término (F) se expresan entre paréntesis para indicar que son externos a la situación:

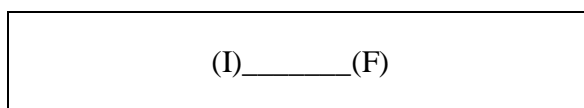


Figura 3: Esquema temporal de los estados (Smith, 1997: 32)

De acuerdo con Smith, los estados poseen la ‘propiedad de subintervalo’, según la cual “cuando un estado se sostiene por un intervalo, se sostiene durante cada subintervalo del periodo”<sup>5</sup> (1997: 32), es decir, el esquema completo es verdad en cada momento, aunque el intervalo sea relativamente breve. Así, *Pedro estar enojado* es verdad durante todo el periodo en que el enojo se sostiene o durante el tiempo en se registraron los 39° en *A las dos de la tarde, la temperatura fue de 39°*.

La autora reconoce los siguientes tipos de situaciones estativas básicas: (1) adscripción de propiedades concretas y abstractas, como *ser bajo* o *ser ingenuo*; (2) posesión, como *poseer la parcela*; (3) locación, como *estar en Pirque*; (4) creencias y otros estados mentales, como *creer en fantasmas* o *saber francés*; (5) disposiciones o hábitos como *estar disponible*, entre otros. Siguiendo a Carlson (1977; en Smith, 1997: 33), Smith reconoce, a la vez, predicados estativos de nivel individual (*individual-level predicates*) y predicados estativos de etapa o episódicos (*stage-level predicates*). Mientras los primeros “designan propiedades estables o relativamente permanentes como *ser doctor*”, los segundos “designan propiedades transitorias, como *estar enojado*” (Soto, 2011b: 207).

La RAE (2009), por su parte, indica la existencia de un grupo importante de verbos de acción que pueden emplearse como verbos de estado, usualmente permanentes, como en *Los abetos se levantaban majestuosos a lo largo de la alameda*<sup>6</sup>. A este respecto, es importante destacar el distinto comportamiento que manifiestan estos verbos con los pretéritos: “en su interpretación como verbos de acción admiten tanto el imperfecto como el pretérito perfecto simple; pero usados como verbos de estado rechazan este último” (RAE, 2009: 1701): *Los ciudadanos se {levantaban ~ levantaron} en armas*; pero *Los abetos se {levantaban ~ \*levantaron} majestuosos a lo largo de la alameda*.

Smith distingue, básicamente, tres procedimientos de derivación de situaciones que generan una lectura estativa. En primer lugar anota las ‘predicaciones genéricas’, correspondientes a predicados de nivel individual o permanentes que adscriben una propiedad a una clase o tipo (Smith, 1997: 33), como ocurre en los siguientes ejemplos tomados de la autora:

---

<sup>5</sup> Cfr. “Entailment pattern for states: When a state holds for an interval it holds for every sub-interval of that interval” (Smith, 1997: 32).

<sup>6</sup> Los ejemplos referidos en este párrafo son tomados de la RAE (2009: 1701).

(10) Los tigres comen carne.

(11) El castor construye diques.

Si bien estas oraciones se asocian a situaciones dinámicas en un nivel básico de clasificación, en el que se refieren a unos tigres o a un castor en particular, en la lectura genérica el primer argumento designa una clase (la clase de tigres, la clase de castores) sobre la cual se predica una propiedad permanente.

El segundo caso de estados derivados dice relación con los ‘predicados habituales’, los cuales “presentan un patrón de eventos más que una situación específica y denotan un estado que se sostiene consistentemente a lo largo de un intervalo”<sup>7</sup> (Smith, 1997: 33). Si se examina la condición de verdad de una situación habitual, se observa más un patrón que la ocurrencia de un evento particular, como se observa en

(12) Mis perros comen un plato de verduras cada día.

(13) Sebastián juega fútbol frecuentemente.

Los predicados habituales presentan adverbiales de frecuencia, como *cada día* o *frecuentemente*, aunque la interpretación de habitualidad pueda surgir en cláusulas que carezcan de ellos, como en *Sebastián jugó fútbol el verano pasado*. En su trabajo de 2003, Smith conceptualiza estas dos formas de estados derivados como un tipo de entidad distinto de las ‘situaciones’, y los reúne bajo la categoría de ‘estativos generales’. Mientras los primeros casos pasarían a constituir ‘oraciones genéricas’ (*generic sentences*), los segundos corresponderían a ‘oraciones generalizadoras’ (*generalizing sentences*).

Por último, los ‘predicados disposicionales’ designan una habilidad, preferencia, disposición o propiedad del sujeto, esto es, que suele o sabe hacer algo:

(14) Mis perros comen verduras.

(15) Sebastián juega fútbol.

---

<sup>7</sup> Cfr: “Habitual predicates present a pattern of events, rather than a specific situation, and denote a state that holds consistently over a n interval” (Smith, 1997: 33).

Estos casos pueden ser parafraseados con modales o verbos disposicionales: *Sebastián sabe jugar fútbol*; *A mis perros les gustan las verduras*, a diferencia de los predicados habituales: *\*Sebastián sabe jugar fútbol frecuentemente*.

#### *Las oraciones de estado*

Los predicados estativos no admiten la construcción progresiva *estar* + gerundio que codifica la fase progresiva de un evento durativo y dinámico, propiedad, esta última, ausente en los estados: *\*Pedro está siendo bajo*; *\*Pedro está sabiendo francés*; *\*Pedro está estando en Pirque*. Es importante notar, respecto de esta primera prueba propuesta por Vendler, que cuando las cláusulas de estado aparecen como compatibles con esta perífrasis, se produce “un proceso de acomodación o coerción, que supone una modificación del esquema temporal del verbo” (Soto, 2011b: 194). Es lo que ocurre en los siguientes ejemplos recogidos por Soto (2011b), que son aceptables si (16) se conceptualiza como un EdC que se desarrolla gradualmente en el tiempo; (17) se entiende como una situación iterativa; y si se realiza una lectura ingresiva de (18) y una lectura contingente de (19):

(16) Te estoy amando más y más cada día.

(17) Estoy teniendo problemas.

(18) La familia está poseyendo la empresa.

(19) La secretaria está siendo amable con el muchacho.

Soto recoge otras pruebas propuestas por De Miguel (1999; en Soto 2011b). A saber, los predicados estativos no admiten, en pretérito perfecto simple, satélites adverbiales del tipo *hace unos días*, ya que “la construcción focaliza un momento determinado del EdC, y los estativos son homogéneos durante el periodo en que se dan” (Soto, 2011b: 194): *\*Hace unos días creí en fantasmas*. No ocurre lo mismo, sin embargo, cuando aparecen en pretérito imperfecto o cuando el verbo pasa a designar un cambio de estado (lectura ingresiva), como se observa, respectivamente, en *Hace unos días creía en fantasmas* o en *Hace unos días supe la verdad*. En pretérito perfecto simple aceptan adverbios durativos como *siempre*: *Siempre creí en fantasmas*.

Como los estados son durativos, pueden responder a la pregunta que interroga sobre la duración del estado: *¿Durante cuánto tiempo fuiste vegetariano? Durante tres años, pero no así a la pregunta sobre el ingreso a dicho estado: ¿En qué momento fuiste vegetariano? \*Al cumplir veinte años.* Es importante señalar que esta pregunta es admisible para un estado al que se le atribuye el rasgo de dinamismo, donde pasa a significar *empezar a*: *¿En qué momento fuiste vegetariano? Al enterarme de cómo faenan a los animales* (Soto, 2011b: 198). Por esta razón, admiten adverbiales de duración simple y momentáneos, como en *Maximiliano estuvo enfermo por dos semanas* o *Maximiliano estaba dormido a las ocho de la tarde*, pero no aceptan adverbios de duración indirecta que implican dinamismo, como se aprecia en *\*Maximiliano estuvo lentamente enfermo*.

La ausencia de dinamismo de las situaciones estativas impide, asimismo, su compatibilidad con las formas lingüísticas asociadas a agentividad. *\*Maximiliano estuvo enfermo intencionalmente*<sup>8</sup>.

Según la RAE (2009: 1699) generan estados derivados cuando algunos predicados de realización o de logro –típicamente verbos de cambio de estado o de movimiento– aparecen con complementos temporales encabezados por *durante* y *por*, que, como dijéramos, explicitan duración simple. En estos casos, se genera una ‘interpretación de estado resultante’ en las que el complemento no mide la duración del evento de realización o de logro, sino la del estado que resulta de estas eventualidades, como se observa en *Se rompió el contacto durante dos semanas; Saldré a la calle durante un rato; Se fue por un mes a China*<sup>9</sup>. En estos casos, explica la Academia (2009), los predicados se entienden como estativos: ‘El contacto estuvo roto durante dos semanas’; ‘Estaré en la calle durante un rato’; ‘Estuvo en China durante un mes’. Así, indica que “[e]l estado resultante se verbaliza a menudo (aunque no en todos los casos) con «*estar* o *quedar* + participio», como en *paralizar algo ~ quedar algo paralizado* [...] Los adverbios locativos pueden ocupar el lugar del participio, como en *salir ~ estar fuera*” (RAE, 2009: 1699).

---

<sup>8</sup> Sin embargo, como indica Soto (2011b: 216), no todas las situaciones estativas se comportan de la misma forma con el rasgo de control. De hecho, es posible encontrar predicados estativos que poseen un “primer argumento con «el poder para determinar si el EdC se obtiene o no se obtiene» (Dik, 1997:112)”, como en *Paula permaneció en silencio a pesar de las amenazas*. Esta propiedad da lugar, en la propuesta de Dik (1997), a una subdivisión de las situaciones estativas en estados [-control] y posiciones [+control].

<sup>9</sup> Ejemplos tomados de RAE (2009: 1699).

### 2.2.2.1.2 Actividades

Las actividades se inscriben en la categoría de los eventos –como opuestos a los estados por el rasgo de dinamismo- y se diferencian de las situaciones estativas en que poseen esta propiedad. Son, por tanto, situaciones dinámicas, atéticas y durativas, correspondientes a procesos que implican actividad física o mental y que siguen un curso o desarrollo sin término natural (RAE, 2009; Smith, 1997, 2003).

Dado que presentan el rasgo [+dinamismo], el esquema temporal de las actividades incorpora en su caracterización los puntos de inicio y de término. Sin embargo, debido al carácter atético de este tipo de situaciones, estos puntos constituyen límites temporales arbitrarios del evento: “las actividades se interrumpen o se detienen, pero no terminan. La noción de compleción es irrelevante para un evento de proceso”<sup>10</sup> (Smith, 1997: 23). Las actividades no generan, en consecuencia, un cambio de estado. La sucesión de puntos en el esquema indica estados sucesivos de eventos que establecen la relación parte-todo propia de los eventos acumulativos, es decir, “cualquier parte del proceso es de la misma naturaleza que el todo” (Vendler, 1967: 133; en Smith, 1997: 23). De esta forma, si *Bernardita caminó por la playa durante una hora*, entonces el caminar por unos pocos minutos es también un ejemplo del caminar por la playa, sin considerar aquellos intervalos tan pequeños que no puedan ser considerados como la actividad de caminar. Las actividades poseen, en consecuencia, la misma propiedad de subintervalo que los estados<sup>11</sup>.

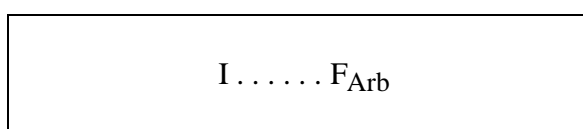


Figura 4: Esquema temporal de las actividades (Smith, 1997: 23)

La autora distingue dos clases de actividades de nivel básico: (1) procesos que son en principio ilimitados, como *dormir*, *reír*, *empujar un carro*; y (2) procesos constituidos por una cantidad indefinida de fases internas, como *comer cerezas*. Estas actividades

<sup>10</sup> Cfr. “The termination of an Activity does not follow from the structure of the event. The arbitrary final endpoint of an Activity is a temporal bound, explicit or implicit. Activities *terminate* or *stop*, but they do not finish: the notion of completion is irrelevant to a process event” (Smith, 1997: 23).

<sup>11</sup> Cfr. “Entailment pattern for Activities: If an activity event A holds at interval I, the the process associated with that event holds at all intervals of I, down to intervals too small to count as A” (Smith, 1997: 23).



pueden incluir seres animados y eventos de movimiento, actividad o volición como *pasear en el parque* o *disfrutar*; procesos climáticos, como *llover* o *nevar*; acciones como *vibrar*, *rotar* o *zumbar*; acciones no extensionales, como *buscar* o *escuchar*; y percepciones físicas, como *oler*.

Entre las actividades de nivel derivado, Smith identifica, en primer lugar, las ‘predicaciones de cambio gradual’ –o de ‘consecución gradual’ (RAE: 2009)– cuando indican el incremento o disminución de una propiedad sin que se haya alcanzado la presencia o ausencia absoluta de esta, como en *ensanchar el camino*, *enfriar la sopa*, *madurar una fruta* o *aprender francés* (no suficientemente). Cuando se ha alcanzado el objetivo o estado que designan –“ancho”, “frío”, “maduro”, “saber”, respectivamente– corresponden a realizaciones de nivel básico.

Un tipo importante de actividades derivadas son las actividades de ‘eventos múltiples’, cuyas fases internas están constituidas por sub-eventos, cada uno de los cuales corresponde a un evento completo. Así, las siguientes actividades están compuestas por series de repeticiones de logros, realizaciones y semelfactivos, respectivamente, con un punto de término arbitrario:

(20) Pedro encontró maleza en el jardín todo el verano.

(21) La rueda giró durante una hora.

(22) Valentina tosió toda la noche.

En estos casos, los adverbiales poseen un valor aspectual distinto de la constelación verbal básica, que gatilla un cambio de interpretación de un evento único a un evento múltiple.

Finalmente, se generan lecturas de actividad con algunas construcciones perifrásticas o con verbos superléxicos que focalizan las fases internas o de desarrollo de una situación, como ocurre con *continuar* + gerundio o *seguir* + gerundio o *estar* + gerundio:

(23) Rosa siguió leyendo la carta.

(24) Jorge está cortando el pasto.

### *Las oraciones de actividad*

Las constelaciones verbales de actividad pueden estar constituidas por un verbo atélico y complementos compatibles con este rasgo (*pasear en el parque, pensar en la muerte*) o por un verbo télico con complemento de masa o atélico (*comer cerezas*), “en que el plural no delimitado impone una lectura no delimitada del EdC (cfr. el ejemplo con *comer una frutilla y comer(se) las frutillas, télicos*)” (Soto, 2011b: 209).

El rasgo de dinamismo de las actividades se verifica, de acuerdo con lo planteado por Smith (1997), en que admiten las formas de agentividad, como en *Convencimos a Alejandra de que durmiera; Lo que hizo Pepe fue empujar el carro o Camilo rió intencionalmente*.

Por cuanto se tratan de eventos dinámicos y durativos, esto es, que se desarrollan en el tiempo a través de una sucesión de fases internas, solo las actividades y las realizaciones aceptan la perífrasis *estar + gerundio*, no admitida por los estados [–dinamismo] y los logros [–duración]. Así, *Estoy riendo o Estoy comiendo cerezas* son completamente aceptables, al igual que la iteración del semelfactivo en *Estoy tocando el timbre*, que designa una actividad derivada de evento múltiple.

El rasgo de duración presente en las actividades posibilita que las oraciones que designan este tipo de eventos sean compatibles con “complementos preposicionales encabezados por las preposiciones *durante ~ por + grupo cuantificativo temporal*” (RAE, 2009: 1694-1695), que manifiestan el carácter durativo del evento: *María lloró durante/por una hora o Te esperé durante/por una hora*. Sin embargo, no admiten estos complementos temporales cuando están encabezados por la preposición *en*, ya que además de expresar duración comunican telicidad: *\*María lloró en una hora; \*Te esperé en una hora*. Por esta misma razón, las actividades son compatibles con el adverbio *indefinidamente*, que expresa la ausencia de término de un evento (RAE, 2009: 1700).

Los predicados de actividad admiten, también, construcciones con la perífrasis durativa *llevar + gerundio* y complementos temporales cuantitativos, puesto que dan cuenta del tiempo que ocupa un proceso en curso: *Llevo meses esperando una respuesta* (RAE, 2009).

Por cuanto designan eventos atéllicos que pueden cesar o detenerse (no finalizar), los predicados de actividad resultan extraños con la perífrasis *terminar de* + infinitivo, a menos que en ciertos casos marcados la actividad sea conceptualizada como realización, o sea, como un evento télico, como ocurre en *Terminó de llover*. Resultan naturales, en cambio, en construcciones con las perífrasis *dejar de* + infinitivo, *parar de* + infinitivo o *cesar de* + infinitivo (RAE, 2009: 1696), como se evidencia en el siguiente caso:

- (25) La mujer desvalida en su barca llena de agua, alcanzó a verle y dejó por un instante de pensar en la muerte para desear estar a su lado<sup>12</sup>.

La actividad *pensar en la muerte* es solo interrumpida “por un instante”, por lo que se subentiende que una vez concluido ese instante, el proceso se retoma. Las actividades no finalizan, no poseen un punto de término intrínseco: \**Terminó por un instante de pensar en la muerte*. Por la misma razón, parece natural preguntar, en el caso de las actividades, *¿Durante cuánto tiempo lloró?*, pero poco natural preguntar, en cambio, *¿Cuánto tiempo le tomó llorar?*, ya que esta última pregunta implica que el evento toma una cantidad de tiempo determinada (Soto, 2011b: 200).

El rasgo de atelicidad de las actividades se apoya, también, en pruebas derivadas de la “llamada ‘paradoja del imperfecto’, que sostiene que, mientras en el caso de las actividades, la verdad de la cláusula en imperfecto implica la verdad de la cláusula en perfectivo, en el caso de las realizaciones, del imperfecto no se sigue el perfectivo (De Miguel, 1999)” (En Soto, 2011b: 198). Así, *Bernardita paseaba por la playa* implica la verdad de *Bernardita paseó por la playa*. En otras palabras, si Bernardita está paseando por la playa y se detiene, habrá llevado a cabo, de todas formas, la actividad de *pasear por la playa* sin que la interrupción de la actividad sugiera deficiencia del evento. Una variante de esta prueba es la propuesta por Dahl, según la cual “la perífrasis *estar* + gerundio implica el futuro perfecto correspondiente” de la actividad (Soto, 2011b: 199): si *Bernardita está comiendo cerezas*, se concluye que *Bernardita habrá comido cerezas*. Las realizaciones no se comportan de la misma forma, como se verá en el apartado siguiente.

---

<sup>12</sup>. Sinopsis de *Alas y Olas*, de Pablo Albo y Pablo Auladell. Disponible en: <http://barbara-fiore.com/index.php/LIBROS-archivos/alas-y-olas/> [consulta 7/09/2012].

Por último, a diferencia de lo que ocurre con las realizaciones, las cláusulas con el adverbio *casi* comunican que la actividad no se empezó a desarrollar, como se observa en *Bernardita casi paseó por la playa* o *María casi lloró*.

### 2.2.2.1.3 Realizaciones

Las realizaciones son también un tipo de situación eventiva, esto es, dinámicas, que poseen además los rasgos de telicidad y duración. Son, en consecuencia, eventos intrínsecamente limitados, constituidos por un proceso compuesto de fases sucesivas que avanza hacia un punto de término natural que tendrá, como resultado, un cambio de estado o nuevo estado. A diferencia de las actividades, la noción de compleción es crítica para la definición de las realizaciones: “cuando un proceso con punto de término natural alcanza su resultado, el evento está completo y no puede continuar”<sup>13</sup> (Smith, 1997: 26). Por lo tanto, las realizaciones finalizan o se completan, mientras que las actividades, como señaláramos anteriormente, no finalizan, sino que se interrumpen o se detienen sin que ello implique deficiencia alguna de la situación.

Al igual que en el caso de las actividades, el esquema temporal de las realizaciones incluye en su caracterización los puntos de inicio y de término del evento, pero se diferencia de ellas en que el punto de finalización es natural y produce un resultado que se puede o no sostener en el tiempo. La sucesión de puntos indica un proceso compuesto por fases internas conducente a un fin.

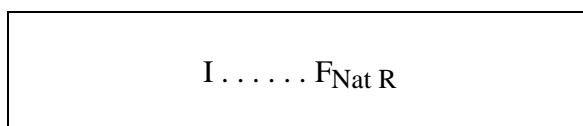


Figura 5: Esquema temporal de las realizaciones (Smith, 1997: 26)

Dado que el punto de término de una realización es intrínseco a la situación, el resultado establece una relación de no separabilidad (*non-detachability*) con el proceso implicado en el evento. Dicho de otro modo, para la noción del evento *construir una casa*, ni el proceso de construcción ni el resultado pueden ser omitidos: si Jorge hiciera aparecer

---

<sup>13</sup> Cfr. “When a process with a natural final endpoint reaches its outcome, the event is completed and cannot continue” (Smith, 1997:26).

una casa con el chasquear de los dedos, no podríamos decir que *construyó una casa*; de la misma forma, si Jorge se detuviera en la mitad del proceso y abandonara la construcción de la casa, tampoco podríamos concluir que *construyó una casa* (Smith, 1997: 26). Esta propiedad genera una implicatura propia de las realizaciones, según la cual “si un evento R ocurre en un intervalo I, entonces el proceso asociado a R ocurre durante las fases internas de dicho intervalo”<sup>14</sup> (Smith, 1997: 26). Si el resultado es alcanzado, se infiere que el proceso efectivamente ocurrió, pero no es posible inferir que el resultado efectivamente se obtuvo de la sola ocurrencia de un proceso que tiene un resultado asociado. Siguiendo el ejemplo de Smith, “puedo cambiar de idea mientras estoy dibujando un círculo y decidir, en cambio, dibujar una berenjena” (1997: 26).

Smith clasifica los eventos télicos –realizaciones y logros– en cinco clases según el tipo de resultado o cambio de estado que generan, que, como indica la RAE (2009: 1700) no debe entenderse necesariamente en términos físicos. De acuerdo con esta clasificación, se obtienen los siguientes ejemplos de realizaciones: (1) de objeto afectado: *doblar una barra de hierro* o *arrugar un vestido*; (2) de objeto construido: *construir una casa* o *escribir una carta*; (3) de objeto consumido: *destruir una casa* o *beber una copa de vino*; (4) de experimentante afectado: *entretener a Maximiliano*; y (5) de trayectoria-objetivo: *caminar al lago* o *trabajar de dos a tres*, las que generaliza para incluir transacciones como *comprar* y *vender*.

Entre las realizaciones de nivel derivado, la autora identifica, en primer término, actividades con límites temporales independientes, los cuales, habiéndose explicitado, proporcionan un punto de término específico a la actividad de nivel básico, como ocurre en

(26) Paseamos por la playa durante dos horas.

Si bien las actividades limitadas temporalmente se interpretan como realizaciones, estas son distintas de los eventos propiamente télicos, ya que no generan un cambio de estado: mientras *Caminamos a la playa* genera un nuevo estado –estar en un lugar distinto (la playa)–, no se obtiene un estado resultante de *Caminamos durante dos horas*.

---

<sup>14</sup> Cfr. “Entailment pattern for Accomplishments: If event A occurs al interval I, then the process associated with A occurs during the internal stages of that interval” (Smith, 1997: 26).

Otras realizaciones derivadas se obtienen con verbos superléticos que focalizan uno de los límites del evento, como *empezar*, *comenzar* o *terminar*, siempre que expresen la estructura interna o desarrollo de dichos límites. En estos casos, los resultados pueden ser el ingreso en un nuevo estado, un evento durativo o la salida de un evento para ingresar en un estado de reposo, como en

(27) Pamela paró lentamente de caminar.

### *Las oraciones de realización*

Las constelaciones verbales de realización pueden estar constituidas por verbos tólicos y durativos con complemento contable, como *dibujar un círculo*, *comer una manzana* o *construir una casa*; o bien con verbos de movimiento atólicos con satélites que expliciten la meta del movimiento, como *caminar al lago* (Soto, 2011b).

Según Smith (1997), el dinamismo de las realizaciones permite su compatibilidad con las formas de agentividad, como en *Convencimos Pepe de que abriera la puerta*; *Pepe abrió la puerta con una llave*; *Pepe abrió intencionalmente la puerta*, o *¡Abre la puerta!*

Como señaláramos en el apartado anterior, las realizaciones admiten, junto con las actividades, la construcción progresiva rechazada por los estados y los logros: *Estoy abriendo la puerta*; *Estoy construyendo una casa* o *Estoy caminando al lago*. A diferencia de las actividades, sin embargo, no se puede concluir de estas afirmaciones que *Habré abierto la puerta*; *Habré construido una casa* o que *Habré caminado al lago*, ya que, como indicáramos anteriormente, la ‘propiedad de no separabilidad’ entre el proceso y su resultado es exclusiva de las realizaciones.

En otras palabras, la temporalidad interna de las realizaciones comprende dos partes: una primera, que se extiende desde el inicio de EdC hasta el momento inmediatamente anterior al punto de término final, y una segunda, que corresponde a dicho punto de término natural.

(Soto, 2011b: 201).

Esta razón explica, por una parte, que las cláusulas de realización en perfecto impliquen la verdad de la cláusula en imperfectivo: *Rosa arregló la bicicleta ayer* implica que *Rosa arreglaba la bicicleta ayer*. Sin embargo, esta relación no se mantiene para las

realizaciones en dirección inversa, como sí ocurre con las actividades: *Rosa arreglaba la bicicleta* no implica la verdad de *Rosa arregló la bicicleta*.

Se entiende así, también, que las realizaciones generen una lectura ambigua con el adverbio *casi*, el cual puede referirse a la primera parte del evento de realización y significar que no se empezó a desarrollar –como ocurre con las actividades–, o bien focalizar el punto de término de la situación –intrínseco en las realizaciones– y significar que el evento no se completó, como se aprecia en

(28) Rosa casi arregló la bicicleta.

Los rasgos de duración y telicidad presentes en las realizaciones permiten que las oraciones que designan este tipo de eventos sean compatibles con complementos temporales encabezados por *en*, a diferencia de las actividades: *Eduardo escribió el poema en una hora*. Con adverbiales de duración simple que no implican la compleción del evento resultan anómalas, como se observa en *\*Eduardo escribió el poema por una hora*, o bien dan lugar a actividades derivadas, producto de la ‘interpretación de acción inconclusa’ que “deja en suspenso” el componente télico de las realizaciones (RAE, 2009: 1698): *Eduardo leyó el diario durante media hora*, de donde no se desprende que se concluyó su lectura como sí ocurre en *Eduardo leyó el diario en media hora*. A este respecto, la RAE indica en su *Nueva gramática*, que “muchos hablantes prefieren usar las perífrasis «*estar + gerundio*» para comunicar actividades, ya que inhibe más claramente el componente télico de los predicados de realización: *Estuvo leyendo el diario durante media hora*” (2009: 1698).

Dado su carácter durativo y télico, las realizaciones también admiten complementos temporales y preposicionales que expresan estos valores, como *de un tirón*, *de un jalón*, *de una vez*, *poco a poco*, *gradualmente*, o *por completo* (RAE, 2009: 1699): *Escribió la carta de un tirón* o *Construyó la casa poco a poco*. Esto puede apreciarse también en estativos que son dinamizados, como en *Francisca supo la verdad poco a poco*, en que la interacción con el punto de vista perfectivo modifica la *aktionsart* del tipo de situación (Soto, 2011b: 195).

Cuando admiten las construcciones durativas con la perífrasis *llevar + gerundio*, las realizaciones generan una lectura de actividad, puesto que prescinden de la telicidad de la

situación: *Llevo toda la mañana escribiendo esta respuesta*. Mantienen su nivel básico, no obstante, con la construcción *tomarle* o *llevarle* a alguien + grupo nominal temporal cuantitativo: *Les llevó / tomó un buen tiempo aprender ese vals* (RAE, 2009). Por ello, a diferencia de las actividades, resulta natural la pregunta *¿Cuánto tiempo les tomó aprender el vals?* y menos natural preguntar *¿Durante cuánto tiempo aprendieron el vals?*

A diferencia de las actividades, las realizaciones admiten con naturalidad la perífrasis *terminar de* + infinitivo (RAE, 2009; Smith, 1997), por cuanto focaliza el punto de finalización del evento que es intrínseco a las realizaciones: *Terminó de construir la casa*, *Terminó de escribir la carta*. Por lo mismo, también admiten las construcciones *tardar en* + infinitivo o *demorar(se) en* + infinitivo, que explicitan la compleción del evento: *Tardó dos horas en escribir la carta*. Si bien las realizaciones con la construcción *dejar de* + infinitivo gatillan, en general, una ‘interpretación de acción inconclusa’ que da lugar a actividades derivadas, como en *Dejó de leer el diario (y fue a preparar el almuerzo)*, también pueden expresar que el evento no volvió a tener lugar: *Dejó de leer el diario (porque ya no soportó más las aberraciones que leía)*, como ocurre en *Dejó de fumar* (RAE, 2009: 1698).

#### 2.2.2.1.4 Logros

El tercer tipo de eventos corresponde a los logros, que se diferencian de las realizaciones en el rasgo de duración: mientras estas son durativas, los logros son eventos instantáneos, esto es, consistentes en una sola fase independientemente de que tengan procesos preliminares o resultativos asociados. Ambos tipos de situaciones, por cuanto presentan el rasgo de telicidad, tienen como resultado un cambio de estado. El esquema temporal de los logros es graficado por Smith (1997: 30) del siguiente modo, donde E representa un evento no durativo; R, el resultado obtenido; y los puntos iniciales y finales, las fases preparatorias y resultativas, respectivamente.

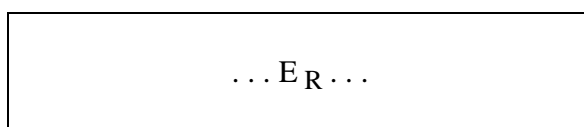


Figura 6: Esquema temporal de los logros (Smith, 1997: 30)



Es importante notar que si bien las fases preparatorias están relacionadas con los logros, están conceptualmente separadas del evento de logro propiamente tal. Es decir, muchos logros requieren, necesariamente, etapas preliminares para su consecución, como *ganar la carrera* o *alcanzar la cima*. Sin embargo, hay otros eventos de logro que pueden o no presentar estas fases, como *reconocer a Pamela* o *encontrar el reloj*, donde el reconocimiento y el encuentro pueden producirse de manera inmediata o luego de una serie de fases en la búsqueda del reloj perdido o en el intento de identificar ese rostro que parecía conocido. En el caso de los logros no se produce la implicatura parte-todo, sino que la verdad de un logro se sostiene solo para el momento del evento. En otras palabras, *Esteban ganó la carrera* es verdad solo en el momento en que Esteban cruzó, antes que el resto de los corredores, la línea de término de la competencia. No se puede concluir que Esteban estaba ganando la carrera en las fases preliminares a este evento. Los logros son, en consecuencia, cambios de estado que ocurren muy rápidamente, y pueden focalizar el resultado de una cadena de eventos, como *ganar la carrera*, *alcanzar la cima* o *llegar*, o designar eventos instantáneos como *encontrar* o *perder*.

Por cuanto constituyen eventos télicos, Smith clasifica los logros del mismo modo que las realizaciones, es decir, según los tipos de resultados que generan. Ejemplos de logros son los siguientes: (1) de objeto afectado: *quebrar una taza* o *rasgar un papel*; (2) de objeto construido: *imaginar una ciudad* o *definir un concepto*; (3) de objeto consumido: *explotar la bomba*; (4) de experimentante afectado: *ver una estrella*; y (5) de trayectoria-objetivo: *llegar al lago* o *alcanzar la cima*.

Los logros derivados ocurren, por una parte, con verbos superléxicos o aspectuales como *empezar* o *terminar*, puesto que focalizan un punto de inicio o de término instantáneo:

(29) Bernardita empezó a / terminó de leer el libro.

(30) De repente, Pamela comenzó a correr.

También se obtienen logros derivados con verbos de cognición, como *saber* o *conocer*, cuando funcionan con valor incoativo y obtienen como resultado un estado:

(31) En cuanto lo volvió a ver, Francisca supo que ya no lo amaba.

### *Las oraciones de logro*

Los predicados de logro no admiten la construcción progresiva *estar* + gerundio, por cuanto carecen de duración y, con ello, de las fases internas que expresa esta perífrasis: \**Estoy encontrando mi reloj*. Cuando las cláusulas de logro aparecen en esta construcción no designan el evento en sí mismo, sino la fase preparatoria del logro a la que se hizo alusión más arriba, como en *Esteban está ganando la carrera*, o bien generan lecturas iterativas (RAE, 2009), como en *Estuvo llegando continuamente por acá*. En estos casos, al igual que los estados que admiten esta perífrasis, se produce una modificación del esquema temporal del verbo (Soto, 2011b).

Como los logros ocurren en un único momento –son instantáneos–, pueden responder a la pregunta *¿En qué momento alcanzaste la cima? Al despuntar la tarde*, pero no a *¿Durante cuánto tiempo alcanzaste la cima? \*Durante una hora* (Soto, 2011b: 198). Por esta razón, son compatibles con adverbiales puntuales, como *al mediodía*, pero no con adverbiales durativos (*por una hora, lentamente*), de finalización (*en una hora*), o con perífrasis terminativas (*terminar de* + infinitivo): \**Lucía quebró el vaso lentamente*.

La RAE (2009) señala que cuando los logros admiten adverbiales de duración simple pasan a designar, más bien, la fase resultativa del evento: *Pedro pidió prestado el libro por una hora*. De modo análogo, designan el lapso previo al evento o su fase preliminar cuando aceptan adverbiales de finalización, como *en una hora*, o la construcción “*tomarle* a alguien + grupo nominal temporal cuantitativo” (RAE, 2009), como se observa en *La propuesta se aprobó en cinco minutos* o en *Solo le tomará un rato llegar al pueblo caminando*.

Los logros no generan lecturas ambiguas en cláusulas con el adverbio *casi*, donde solo es posible la interpretación de que el evento no tuvo lugar: *Juan Preciado casi llegó a Comala; Lucía casi quebró el vaso; Esteban casi ganó la carrera*.

En general los logros no admiten adverbios orientados al agente y el control de este sobre el evento. Contrástese, por ejemplo, los siguientes casos:

(32) ? Pamela intencionalmente perdió su reloj.

(33) Pamela accidentalmente perdió su reloj.

(34) ? Esteban intencionalmente ganó la carrera

(35) Esteban accidentalmente ganó la carrera.

Sin embargo, Smith señala que la estructura temporal de este tipo de eventos no debiera ser incompatible con el rasgo control, de modo que es factible encontrar oraciones de logro que admiten estos adverbios cuando el evento que designan está bajo el control del agente (Soto, 2011b: 211). Nótese la importancia del contexto y del conocimiento de mundo en los siguientes casos:

(36) Maximiliano intencionalmente perdió su reloj para justificar su atraso y evitar el castigo de su madre.

(37) Usain Bolt intencionalmente perdió la carrera de los 200 metros planos.

#### 2.2.2.1.5. *Semelfactivos*

El término proviene del latín *semel* (“una vez”) y es recogido por Smith (1997: 29) de la lingüística eslava, en que se emplea para designar un sufijo que indica ‘evento único’. Esta última categoría de situaciones se asemeja a los logros en que carecen de duración, es decir, se trata de eventos conceptualmente instantáneos, consistentes en una sola etapa y, en consecuencia, intrínsecamente limitados. Se diferencian de ellos, no obstante, en el rasgo de telicidad: los eventos semelfactivos serían atélicos, lo que explica que no traigan aparejado un resultado o cambio de estado.

El esquema temporal de los semelfactivos grafica la noción de un evento constituido por una sola fase:

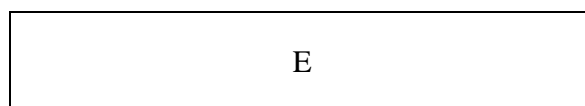


Figura 7: Esquema temporal de los semelfactivos (Smith, 1997: 29)

Estos eventos ocurren muy rápidamente e incluyen (1) eventos corporales como *parpadear* (una vez) o *toser* (una vez); (2) eventos internos, como *destellar una luz*; (3) acciones como *golpear* (una vez), *picotear* (una vez), *patear* (una vez), *martillar un clavo* (una vez).

Como señala Smith (1997: 30), raramente ocurren como eventos de una sola etapa, antes bien, suelen producirse como una secuencia de varias repeticiones del evento, o sea, como actividades derivadas de eventualidad múltiple. Así, en los siguientes ejemplos tomados de Soto, “los semelfactivos generan interpretación de proceso iterativo, frecuentemente con verbos en *-ear*: *golpear*, *picotear*, *parpadear*, etcétera” (2011b: 212):

(38) La muchacha parpadeó.

(39) El corazón le palpitaba cada vez más fuerte.

La iteración de los eventos semelfactivos puede explicitarse mediante adverbiales de duración, como en *Valentina tosió durante toda la noche* o *Golpeé la puerta cinco minutos*, pero parece extraño que, aun en ausencia de estos complementos, pueda generarse una lectura no iterativa, lo que plantea dudas sobre la categorización de este tipo de eventos en un nivel básico (Soto, 2011b: 213). De hecho, “[e]n español, la ocurrencia de un semelfactivo no reiterado puede marcarse [...] con la construcción *dar + un + sustantivo eventivo*: *dar un golpe*, *dar un picotazo*” (Soto, 2011b: 212).

#### *Las oraciones de semelfactivo*

Según Smith (1997), los semelfactivos poseerían, no obstante, propiedades lingüísticas diferenciales. Así, el rasgo de dinamismo presente en este tipo de eventualidades posibilitaría su aparición con formas de agentividad: *Convencí a Sebastián de que tocara el timbre*; *¡Toca el timbre!*; *Sebastián tocó el timbre cuidadosamente*.

Asimismo admiten, según la autora, adverbios puntuales como *al mediodía*: *Toqué el timbre al mediodía, tal como me habías indicado*, pero rechazan, en general, los complementos temporales encabezados por la preposición *en* (*en un minuto*, *en una hora*): *\*Estornudó en un minuto* (RAE, 2009).

En su nivel básico, los semelfactivos no aparecen en construcción progresiva ni con adverbiales de duración simple, ya que en estas instancias pasan a designar actividades derivadas de eventualidad múltiple: *Mario estaba martillando; Estuve estornudando por cinco minutos; Toqué el timbre durante un largo rato*. No obstante, indica la RAE (2009), los predicados de semelfactivo permiten referir situaciones en las que se produce más de un evento incluso si estos complementos están ausentes, como en *Tocó la puerta*, de donde se puede concluir que golpeó la puerta más de una vez. No ocurre así con los logros –el otro grupo de eventos instantáneos–, que se resisten a esta derivación: *Llegué tarde* no permite la lectura multieventual de *Toqué la puerta* y se entiende como un evento único.

### 2.2.3. Entidades homogéneas y discretas

Por cuanto poseen la propiedad de subintervalo, los estados y las actividades han sido considerados como pertenecientes a una misma categoría semántica global, definida por la homogeneidad interna de la situación durante el intervalo en el cual se sostiene (Smith, 2003; De Swart, 2003). En contraste, las realizaciones –que están conformadas por dos partes– y los logros –cuya verdad se sostiene solo en el instante del evento mismo– no presentan esta relación parte-todo y se oponen a los estados y actividades en la telicidad inherente a su estructura temporal. Siguiendo a Lagacker, Soto (2009) homologa la dicotomía entre las situaciones homogéneas y los eventos télicos con la que se produce entre las entidades genéricas o contables y las entidades de materia o no contables:

[...] en tanto las situaciones introducidas pueden ser objeto de anáforas, ellas operan como entidades en el mundo denotado por las cláusulas. El mundo en que se ubican las situaciones contiene propiedades temporales. Mientras los eventos son entidades discretas, recortadas de la región temporal en que se originan, las masas son entidades continuas que no presentan límites en dicha región, de ahí su carácter atélico.

(Soto, 2009: 115)

Estas observaciones han dado lugar a otras categorizaciones que dan cuenta de estas distinciones y similitudes. Específicamente, De Swart (2003) propone una tipología de tres tipos de situaciones a partir de dos parámetros o rasgos distintivos: [homogéneo/discreto] y [estático/dinámico]. Excluye, por tanto, el rasgo de duración considerado por Vendler y

Smith, con lo que se suprime la diferenciación entre logros y realizaciones que De Swart unifica bajo la categoría general de ‘evento’. De esta forma, los estados y los procesos –las actividades de Vendler– se oponen a los eventos en el primer parámetro, mientras que los procesos y los eventos mantienen la oposición con los estados en la propiedad de dinamismo. Las actividades, en este esquema, pasan a compartir propiedades con los eventos y con los estados, dando lugar a una categoría híbrida.

HOMOGÉNEOS		DISCRETO
Estado	Proceso	Evento
ESTATIVO	DINÁMICOS	

Cuadro 2: Tipos de situación, según De Swart (2003)<sup>15</sup>

#### 2.2.4. Coerción y cambio aspectual

Como se ha revisado hasta acá, es posible distinguir un nivel básico y estándar de asociaciones entre situaciones en el mundo y tipos de situación idealizados, pero también es posible encontrar opciones marcadas en las que el hablante utiliza tipos de situación derivados. En estos casos, las situaciones son desplazadas de los tipos de nivel básico por el mecanismo conocido como ‘coerción’ (Smith, 2003), a través del cual cierto material del contexto o procesos de reinterpretación gatillan los cambios de situación.

Son diversos los mecanismos que ofrece una lengua para derivar situaciones de un tipo a otro, o sea, para modificar el valor aspectual de una constelación verbal. En primer lugar, destacan las construcciones perifrásticas y los verbos superléxicos o aspectuales que permiten focalizar alguna de las fases de una situación –inicial, media o final–. Como señala Smith, a diferencia de los morfemas de alto contenido léxico que determinan el tipo de situación, estos operadores, “modulan el foco de una situación más que determinar la situación en sí misma” (1997: 48) y permiten proporcionar una visión amplia o limitada de esta. Así, *empezar* o *terminar*, por ejemplo, otorgan una perspectiva limitada de la situación, ya que focalizan su inicio o final. Los límites de una situación pueden ser entendidos, en sí mismos, como eventos télicos, por cuanto constituyen “una transición de

<sup>15</sup> Esquema tomado de Soto, 2009: 115; 2011b: 202.

un estado de cosas a un proceso (que comienza) o de un proceso que cesa a un estado” (Freed, 1979:38; en Smith, 1997: 48), como se observa en *María empezó a / terminó de construir un castillo de arena*. Una perspectiva amplia de la situación es proporcionada, en cambio, por verbos que focalizan sus fases internas, como *seguir* o *continuar* (*María siguió construyendo el castillo de arena*), o las fases preliminares, como *tratar* o *intentar* (*María trataba de construir un castillo de arena*). Por su parte, la construcción progresiva con la perífrasis *estar* + gerundio proporciona, según Smith, un foco marcado a una constelación verbal categorizada como dinámica en un nivel básico, pasando a presentar la situación como homogénea, por cuanto presenta la propiedad de subintervalo: *María estaba construyendo un castillo de arena*.

Los adverbios constituyen otra serie de mecanismos que permiten derivar situaciones. Así, por ejemplo, los adverbios momentáneos pueden generar una lectura inceptiva de una situación durativa, como en *Almorzaron al mediodía* (equivalente a *empezar a almorzar*); los adverbios dinámicos pueden conducir a una interpretación ingresiva de una situación estática, como en *De pronto, Francisca supo la verdad*; los adverbios durativos producen lecturas delimitadas de eventos ilimitados, como en *Caminamos durante dos horas*, o lecturas iterativas de eventos puntuales, como en *Golpeó la puerta por cinco minutos*; los adverbios de duración y compleción pueden derivar constelaciones télicas en atélicas, como en *María escribió la carta por una hora*; entre otros.

Las frases nominales de masa y los plurales también constituyen un operador de cambios de tipos de situación, que explica el contraste entre *Eduardo pinta un cuadro* y *Eduardo pinta cuadros*, donde el plural da cuenta de un evento no delimitado.

En todos estos casos, los cambios de tipos de situación se producen por un choque entre los valores temporales de la constelación verbal y la información proporcionada por otras formas externas a ella. Para explicar este fenómeno, Smith propone el ‘principio de anulación externa’ (*principle of external override*), según el cual “el valor de una forma

externa anula el valor de la constelación verbal”<sup>16</sup> (1997: 53). Este principio también permitiría explicar casos marcados del aspecto de punto de vista, como se revisará en el apartado correspondiente.

En los ejemplos revisados, los cambios de tipo de situación se producen de manera explícita, pero, como señalan Smith (1997, 2003), Soto (2009, 2011a,b), entre otros, también se pueden generar como consecuencia de factores pragmáticos, como ocurre con las implicaturas conversacionales generalizadas recogidas de Grice. Así, por ejemplo, la interacción entre el punto de vista perfectivo y una situación del tipo ‘actividad’ –ilimitada en un nivel básico– genera una lectura complexiva. En *Pedro cantó* se infiere que la actividad concluyó, a menos que se indique lo contrario y se cancele esta inferencia, como sucede en *Pedro cantó toda la noche. ¡Y todavía sigue cantando!* (cfr. Soto, 2009: 61-62) o en *María trabajó y siguió trabajando sin descanso* (Smith, 2003: 71).

Más aún, sostiene Soto (2009: 67), “la interpretación de las situaciones evocadas por las oraciones no depende solo de lo que estas dicen explícitamente sino, además, de la información aportada por el contexto cognitivo, el textual y el situacional”. Para demostrar este planteamiento, emplea, entre otros ejemplos, el siguiente:

(40) Ayer leímos la Biblia con el padre Benítez y unos amigos.

Si bien el valor aspectual básico aportado por el ítem léxico *–leer*, correspondiente a una actividad– aparece delimitado por el objeto definido y singular *–leer la Biblia*, realización–, parece poco probable concluir de esta oración que el evento *–la lectura de la Biblia–* efectivamente se completó. De acuerdo con lo que plantea Soto, esta inferencia, que no procede de la información presentada en la oración, es posible solo por el conocimiento de mundo de los hablantes que, en este caso, altera las propiedades aspectuales de la situación referida por la oración. Así, la interacción entre el conocimiento de mundo y los niveles inferiores de codificación determinan que una oración como *#Anoche, Pedro se leyó la Biblia* aparezca, al menos, como improbable. Siguiendo el análisis de la oración

---

<sup>16</sup> Cfr. Smith (1997: 53): “This principle holds for clashes between the temporal feature values of a verb constellation and those forms external to it. By this principle, the feature value of an external form overrides the value of the verb constellation”.



inicial, sí es posible establecer, en cambio, que se finalizó la lectura de un pasaje determinado de Biblia, pero esta recategorización se produce a través la incorporación de un acotador no explícito (Soto, 2009: 64). Algo similar, continúa Soto (2009), ocurre en situaciones donde es el contexto el que permite compatibilizar predicados como *ser listo* con el imperfecto y un adverbio con valor distributivo como *siempre* o *nunca*, en principio discordantes: *?Nunca era muy listo*. Sin embargo, en un contexto que proporciona un marco adecuado, esta construcción resulta perfectamente posible:

(41) En las novelas policiales de Chandler, el detective nunca era muy listo.

En síntesis, el tipo de situación que comunica una cláusula no solo depende de la forma flexiva del verbo, del aspecto léxico del ítem, de la constelación verbal y los satélites que la determinan o de los factores pragmáticos que intervienen en la interpretación, sino que también involucra los contextos cognitivos, situacionales y discursivos. Concluye Soto (2009: 66-67):

los niveles analíticamente superiores [...] inciden sobre el significado oracional e incluso pueden alterar el significado aportado por las unidades menores [...] Esta alteración no corresponde solo a especificaciones, precisiones, agregados o implicaturas: un valor explícito puede ser anulado, sustituido por otro. Esto significa, a nuestro entender, que el discurso no constituye un edificio de capas sucesivas en que solo las inferiores van imponiendo restricciones a las inmediatamente superiores. Las alteraciones pueden operar *top-down*, esto es, desde el contexto y las construcciones completas sobre las unidades constituyentes.

### **2.2.5. Aspecto de punto de vista**

El aspecto de punto de vista de Smith (1997, 2003) corresponde, como señala la RAE (2009) al criterio que se ha utilizado para dividir los tiempos en perfectos e imperfectos. Si bien existe discusión entre quienes defienden la naturaleza temporal y la naturaleza aspectual de esta oposición, no profundizaremos en ella por cuanto trasciende los objetivos y el alcance del presente trabajo. Por lo pronto, baste indicar que la libertad de elección aspectual con la que cuenta el hablante es uno de los argumentos que permite

sostener el carácter aspectual de la oposición, específicamente, entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto del español<sup>17</sup>.

Al igual que los tipos de situación, Smith (1997) plantea que los puntos de vista con los cuales puede ser visibilizada una situación corresponden a categorías universales que, aunque se realicen de manera diversa en las lenguas, poseen significados semánticos invariables. En este sentido, la autora sostiene que toda cláusula posee un punto de vista, aunque no presente los morfemas típicamente asociados a ellos. Esta observación da lugar a una tercera categoría sostenida también por otros autores: el punto de vista ‘neutro’, que se evidenciaría en las lenguas y cláusulas que no gramaticalizan el punto de vista y que se añade a los ya reconocidos ‘perfectivo’ e ‘imperfectivo’.

Para explicar el funcionamiento del aspecto de punto de vista, se ha recurrido a la metáfora del lente de una cámara (Hernández Alonso, 1996; Smith, 1997, 2003): *“Aspectual viewpoints function like the lens of a camera, making objects visible to the receiver [...] And just as the camera lens is necessary to make the object available for a picture, so viewpoints are necessary to make visible the situation talked about in a sentence”* (Smith, 1997: 61).

Se trata, por tanto, de la perspectiva con la que se enfoca la situación: los puntos de vista permiten abarcar la totalidad del esquema temporal de una situación o una parte de este, de manera que la parte focalizada adquiere un estatus especial que la autora denomina ‘visibilidad’. Los puntos de vista se diferencian, entonces, en términos semánticos, esto es, en la visibilidad de la situación que proyectan. Mientras el punto de vista perfectivo focaliza la situación en su totalidad e incluye sus puntos de inicio y de término, el punto de vista imperfectivo focaliza un intervalo interno de la situación, excluyendo los límites de esta (inicio y término). El punto de vista neutro, por su parte, presenta el punto de inicio de la situación y al menos una de sus fases.

Los significados semánticos asociados a las formas lingüísticas son complementados por significados pragmáticos, sean estos convencionales o provenientes del contexto, pero, para Smith, solo la información visible de una situación puede ser

---

<sup>17</sup> Rojo (1990) defiende el carácter temporal de la oposición y señala que debe comprenderse de este modo si se considera que el punto de referencia de los tiempos verbales se encuentra en el discurso mismo y no en el momento de habla.

afirmada y, por ello, verse sujeta a condiciones de verdad e implicaturas. La autora plantea que la información semántica que comunican los puntos de vista a través de las formas lingüísticas no puede ser modificada o cancelada, a diferencia de las inferencias pragmáticas e implicaturas conversacionales que complementan este tipo de información. Así, por ejemplo, el punto de vista imperfectivo genera una interpretación abierta que no permite concluir que el evento completo se produjo, como evidencia la compatibilidad de una cláusula imperfectiva con otra que expresa no completación:

(42) María caminaba al colegio, pero no llegó.

Si bien los puntos de inicio y de término de la situación no son presentados lingüísticamente a través del imperfectivo, la parte del evento visibilizada permite inferir que el inicio del evento se produjo. Las bases semánticas de esta inferencia imposibilitarían, según Smith, su anulación: *\*María caminaba al colegio, pero no empezó a caminar*. No ocurre lo mismo con la inferencia –de naturaleza pragmática– de que el evento se concluyó, toda vez que información en el sentido contrario puede cancelar dicha conclusión. Sin embargo, el contexto y el conocimiento compartido permiten también agregar el punto de término. Las oraciones perfectivas, por su parte, inducen a la conclusión de que los eventos no continúan. Retomaremos esto más adelante.

Smith (1997) propone algunas pruebas semánticas para determinar el significado aspectual del punto de vista de una cláusula, entre las que incluye las pruebas de ‘conjunción’, basadas en la coordinación de dos afirmaciones. A diferencia de las situaciones presentadas con punto de vista perfectivo, las cláusulas con aspecto imperfectivo resultan compatibles con aseveraciones que expresan la continuidad de la situación o, en el caso de las situaciones télicas, con afirmaciones que indican la interrupción del evento:

(43) Jorge construía una casa, pero no la terminó.

(44) Jorge construía una casa, y aún la está construyendo.

(45) \*Jorge construyó una casa, pero no la terminó.

(46) \*Jorge construyó una casa, y aún la está construyendo.

Por otra parte, las aseveraciones que indican el cierre o la compleción del evento son admitidas tanto por las situaciones presentadas con punto de vista perfectivo –que implica por definición el cierre del evento– como por el punto de vista imperfectivo, por cuanto también admite la inferencia pragmática de que el evento se completó:

(47) Jorge construyó una casa y ahora está terminada.

(48) Jorge construía una casa y ahora está terminada.

Otro grupo de pruebas propuesto por la autora viene dado por cláusulas adverbiales temporales que ponen de manifiesto la relación temporal entre dos situaciones. Esta relación dependerá de si son o no presentados los puntos de inicio y/o de término de la situación. Así, las cláusulas con *antes* y *después* requieren una interpretación secuencial, para la cual el inicio de una situación debe seguir al término de otra, por lo que estas pruebas servirían como contextos para diagnosticar si el final de una situación está visible semánticamente. Nos parece, no obstante, que esta prueba no resulta clara para el español:

(49) Juan se enojaba después de que María quebraba el vidrio.

Las cláusulas encabezadas por *cuando* admiten tanto una interpretación de simultaneidad como de sucesión, la cual dependerá tanto del punto de vista como del tipo de situación:

(50) Maximiliano nadaba cuando la campana sonó.

(51) Maximiliano nadó cuando la campana sonó.

El último tipo de pruebas se establece a través de preguntas: si la cláusula comunica una situación abierta, las preguntas sobre su continuidad son razonables; si comunica una situación cerrada, ocurre lo contrario:

(52) María caminaba al colegio. ¿Llegó?

(53) ? María caminó al colegio. ¿Llegó?

### 2.2.5.1. El punto de vista perfectivo

Según Smith (1997), el punto de vista perfectivo presenta la situación como un todo, de modo que el rango de la situación que muestra incluye, como dijéramos, tanto su punto de inicio como su punto de término. En términos semánticos e informativos, presenta la situación como ‘cerrada’, esto es, que “se conciben en su integridad” (RAE, 2009: 1690) sin proporcionar información acerca de su duración o desarrollo. Por esta razón, tiende a presentar las situaciones como ‘puntuales’, lectura que, en todo caso, no debe ser confundida con la noción de ‘instantaneidad’ asignada a las situaciones no durativas (logros y semelfactivos). Como se observa en *Escribió la carta en cinco minutos*, la duración del evento y el punto de vista imperfectivo no son incompatibles. Estos rasgos son graficados en el siguiente esquema para este punto de vista:



Figura 8: Esquema general del punto de vista perfectivo (Smith 1997: 66)

Al igual que con los tipos de situación, este esquema representa el punto de vista perfectivo prototípico y no permite dar cuenta de casos marcados, como ocurre, según Smith (1997) con situaciones estativas –cuyos límites no forman parte de la situación– o con perfectivos que cubren rangos más amplios de la situación.

Siguiendo las pruebas de ‘conjunción’, Smith sostiene que el perfectivo es incompatible con una afirmación que implique la continuidad de la situación (*\*Joaquín escribió una carta esta mañana y todavía la está escribiendo*), aunque es importante notar que se comporta de manera diversa según el tipo de situación de que se trate, especialmente con las situaciones télicas y atélicas. Debido a estas propiedades, el perfectivo generará, en los siguientes ejemplos, una interpretación de finalización con los eventos télicos (Joaquín terminó de escribir la carta) y una de cesación con las situaciones atélicas (Esteban dejó de nadar):

(54) Joaquín escribió una carta.

(55) Esteban nadó en la laguna.

Si bien Smith plantea que estas interpretaciones son producto de implicaturas convencionales con bases semánticas que no pueden ser canceladas, existen ejemplos en el sentido contrario que indican que la cancelación sí se puede producir y que, por tanto, la implicatura de punto final sería de naturaleza pragmática. Siguiendo a Gennari y a Amenós Pons, Soto (2009, 2011b) indica que la posibilidad de cancelación se produciría específicamente con situaciones homogéneas (estados y actividades) que, al poseer duración y carecer de punto de término natural, permitirían este efecto, como se manifiesta en los siguientes ejemplos:

(56) Estuviste enojado toda la semana. ¡Y todavía sigues molesto!

(57) Juan bailó toda la noche. ¡Y todavía sigue bailando, me parece!

Las situaciones discretas (logros y realizaciones), cuya estructura interna posee término natural, no posibilitarían, en cambio, esta anulación: \**Juan se fumó un cigarro anoche. ¡Y todavía sigue fumando!* De acuerdo con este razonamiento, el perfectivo

heredaría la *aktionsart* de la frase que modifica, de modo que no alteraría el tipo de acción no télica de estados y actividades. No obstante ello, al oponerse al imperfecto en estados y actividades generaría una implicatura de punto final que [...] correspondería a una implicatura conversacional generalizada

(Soto, 2009: 62).

Esto es, teniendo a su disposición los valores prototípicos de ambos puntos de vista, el hablante opta por el perfectivo para comunicar pragmáticamente el término de una situación homogénea, aunque esta pueda cancelarse en algunos contextos.

El uso del perfectivo para situaciones estativas se trata, según Smith (1997), de un uso marcado que variaría a través de las lenguas. Así, distingue al menos tres tipos de relación entre el punto de vista perfectivo y los estados: (1) el perfectivo, aplicado a oraciones estativas, implica un cambio de estado, esto es, el ingreso o salida de un estado, como ocurriría en el francés (*Juan estuvo enfermo; Juan estuvo enojado*); (2) el perfectivo no incluye los límites de la situación y presenta estativos abiertos, como en el inglés; y (3) el sistema no permite aplicar el perfectivo a situaciones estativas, como acontecería en el

ruso, el chino o el navajo. En español, el perfectivo comunica, canónicamente, el fin de un estado, pero, como observáramos en el párrafo precedente, esta conclusión puede ser perfectamente cancelada en determinados contextos. Otro caso de uso marcado del perfectivo se produce, continúa Smith (1997), cuando el campo visibilizado por el perfectivo supera los límites de la situación, como ocurre con el perfecto cuando proyecta su vigencia en el momento presente. En este caso, se produciría una interacción entre la información aspectual y la ubicación temporal proporcionada por el tiempo gramatical.

La RAE (2009) propone como formas perfectivas el pretérito perfecto simple *canté*, el pretérito pluscuamperfecto *había cantado*; y el futuro compuesto *habré cantado*. Por su parte, el pretérito perfecto compuesto *he cantado* funcionaría como perfectivo o imperfectivo dependiendo de los contextos gramaticales y de la zona dialectal. Como señala Soto (2011b), Hernández Alonso (1996) extiende la oposición a las formas no finitas de los verbos e incluye el participio como forma perfectiva.

### 2.2.5.2. El punto de vista imperfectivo

El punto de vista imperfectivo presenta, como ya señaláramos, una parte del esquema temporal de una situación sin proporcionar información acerca de sus puntos de inicio o de término, es decir, visibiliza un intervalo interno de la situación sobre la que opera. Smith grafica el esquema del punto de vista imperfectivo del siguiente modo:

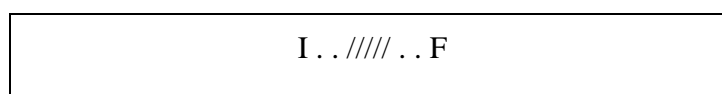


Figura 9: Esquema general del punto de vista imperfectivo (Smith 1997: 66)

Al igual que el del perfectivo, este esquema representa el punto de vista imperfectivo prototípico, esto es, excluye los casos marcados que, de acuerdo con Smith (1997), abarcarían las fases preliminares o resultantes de un evento télico.

Como viéramos al aplicar las pruebas de ‘conjunción’, las cláusulas con punto de vista imperfectivo admiten de manera razonable una aseveración que indica la continuidad de la situación: *El niño lloraba esta mañana y todavía sigue llorando*.

En su *Nueva Gramática*, la RAE (2009) propone como formas imperfectivas el pretérito imperfecto *cantaba* y el presente *canto*. El gerundio, de acuerdo con lo planteado por Hernández Alonso (1996), calificaría como forma imperfectiva. La RAE (2009) reconoce tres modalidades del aspecto imperfectivo: (1) progresiva, (2) iterativa o cíclica y (3) continua.

La primera de estas variantes coincide con lo que plantea Smith (1997), por cuanto “enfoca un punto o un intervalo del desarrollo de la acción, y suele dar lugar a las alternancias *canto ~ estoy cantando* o *cantaba ~ estaba cantando*” (RAE, 2009: 1688), como en *Yo la miraba embelesado*<sup>18</sup>. La segunda variante comunica la repetición de una situación a lo largo de cierto intervalo, y puede alternar con *soler* + infinitivo, como en *Maite se levanta muy temprano*. La última modalidad focaliza una situación que se incluye en un intervalo determinado y se refiere, por lo tanto, a situaciones que continúan o persisten a lo largo de dicho periodo, como en *Maite llevaba el pelo corto en aquellos años* o en *Cuando era niña, adoraba la escuela*. De aquí deriva, de acuerdo con lo planteado por la RAE (2009: 1689), la capacidad del aspecto imperfectivo de “convertir acciones en propiedades”.

A diferencia del punto de vista perfectivo que presenta las situaciones como ‘cerradas’, el imperfectivo las presenta como ‘abiertas’, es decir, “en su curso, sin referencia a su inicio o su fin” (RAE, 2009: 1688). Sin embargo, como señala Smith (1997), en contextos con punto de vista perfectivo permiten inferencias acerca de las fronteras de la situación, como se observa en *Juan se contentaba cuando María tocaba la puerta*, donde se infiere que la situación de la cláusula principal se inicia en el momento referido por la subordinada.

Smith (1997) señala como usos marcados del punto de vista imperfectivo los que se producen con eventos instantáneos, en los que visibilizaría las fases preliminares de un evento o el estado resultante que sigue al punto final de un evento télico, como se observa en *Bernardita cortaba el tomate en gajos*. En español, sin embargo, parecería que el imperfecto no permite dar cuenta de las fases preliminares de un evento instantáneo: *Al despuntar el alba, Sebastián concluía la excursión y alcanzaba la cima de la montaña*.

---

<sup>18</sup> Los ejemplos referidos en este párrafo son recogidos de la Nueva Gramática (RAE, 2009: 1688-89).



### 2.2.5.3. El aspecto neutro

Smith reserva el punto de vista neutro para aquellas oraciones que carecen de morfema de punto de vista y que resultan, en términos de la autora, “aspectualmente vagas” (1997: 77), en el sentido de que no son ni perfectivas ni imperfectivas. Este punto de vista aparecería en los sistemas aspectuales que admiten oraciones de este tipo y permitiría lecturas tanto abiertas como cerradas, por lo que se trataría de un punto de vista abierto en términos informativos, pero no ilimitado (Smith, 1997: 78). Así, el punto de vista neutro sería más débil que el perfectivo en la medida en que admite lecturas abiertas, pero más fuerte que el imperfectivo por cuanto admite lecturas cerradas. De esta forma, Smith sostiene que el rango de la situación que cubre el punto de vista neutro incluye, como ya dijéramos, su punto de inicio y al menos una fase interna de la situación, lo que se representa en el esquema con que grafica este punto de vista:

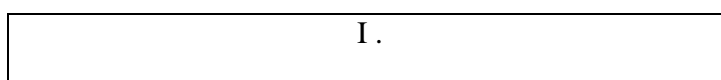


Figura 10: Esquema temporal del punto de vista neutro (Smith 1997: 81)

El punto de vista neutro, por lo tanto, pasa a complementar la cantidad de información de un evento que hacen visible los otros puntos de vista: mientras el perfectivo visibiliza los dos límites de una situación y el imperfectivo no presenta ninguno de ellos, el punto de vista neutro presenta una de estas fronteras y admite, por inferencia, lecturas cerradas.

La autora emplea el futuro como uno de los ejemplos que permiten dar cuenta de este punto de vista, cuya lectura abierta o cerrada dependerá de factores como el tipo de situación, el contexto y el conocimiento de mundo:

(60) Juan cantará cuando María llegue a la casa.

(61) Juan dormirá cuando María llegue a la casa.

Ambas oraciones podrían ser interpretadas de forma abierta (Juan estará cantando o durmiendo en el momento en que María llegará a casa) o de forma cerrada como situación inceptiva (Juan empezará a cantar o a dormir en el momento en que María llegue). No

obstante, las características del tipo de situación favorece la primera lectura en el segundo caso (*dormir*) y la segunda lectura en el primer caso (*cantar*). Esta variabilidad de interpretación no se produciría con los otros puntos de vista, aunque, continúa la autora, no sería posible con todas las oraciones, de modo que el punto de vista neutro tampoco sería completamente flexible. Este comportamiento sugiere que las oraciones con punto de vista neutro no poseen interpretaciones marcadas, como en los otros casos, y que, por tanto, no puede cubrir fases previas o posteriores de la situación misma y generar interpretaciones preliminares o resultativas.

La RAE (2009) reconoce también el punto de vista neutro en el español y lo asigna al futuro simple *cantaré* y al condicional *cantaría*, que en algunos contextos funcionarían como formas perfectivas y en otros como imperfectivas. Así,

en función del modo de acción y del contexto sintáctico pueden denotar situaciones abiertas (*Todos viviremos mejor*), o sucesos –venideros en unos casos e hipotéticos en otros– que se presentan como completados o terminados: *El próximo número de nuestra revista saldrá el 17 de julio*".  
(RAE, 2009: 1690)

#### **2.2.6. Tipos de situación y puntos de vista**

Si bien se trata de dos componentes distintos, el aspecto de punto de vista interactúa, como dijéramos anteriormente, con el aspecto de situación, determinando la información comunicada y el significado aspectual de la oración. Así, las cláusulas perfectivas focalizan las situaciones como entidades cerradas o discretas, mientras que las imperfectivas presentan los eventos como abiertos u homogéneos.

Esta distinción es de especial relevancia para el objeto de nuestro trabajo, ya que la distinción entre situaciones cerradas y abiertas es importante para el avance narrativo. Así como una situación puede o no poseer límites intrínsecos, estos pueden ser proporcionados o invisibilizados externamente a través del punto de vista.

### **3. EL ESTUDIO**

Este trabajo se plantea como un estudio descriptivo que tiene como propósito principal caracterizar el desarrollo tardío de la construcción aspectual del modo narrativo, a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. En estudios anteriores, hemos constatado que el sistema aspectual se ofrece como una herramienta sumamente productiva para la configuración de este modo del discurso, por cuanto permite a los usuarios modelar la información para otorgarle narratividad. En este sentido, nos interesa proporcionar información empírica que contribuya a la descripción de la competencia lingüística y comunicativa los jóvenes, con el fin de favorecer las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

#### **3.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

##### **3.1.1. Pregunta general**

¿Cómo se desarrolla la construcción aspectual del modo narrativo a lo largo de los años de escolaridad en los estudiantes de Santiago de Chile?

##### **3.1.2. Preguntas específicas**

- ¿Qué recursos témporo-aspectuales emplean los hablantes de 3° básico a IV° medio para organizar una narración?
- ¿Cuáles son las opciones témporo-aspectuales más frecuentes entre los hablantes jóvenes del español de Santiago de Chile para construir el primer y el segundo plano narrativos?
- ¿Cuáles son las principales diferencias en las opciones témporo-aspectuales realizadas por los estudiantes de distinto grado de escolaridad?
- ¿Existen diferencias en las opciones témporo-aspectuales realizadas por estudiantes de distinto grupo socioeconómico?
- ¿Qué procedimientos específicos seleccionan los estudiantes de 3° básico a IV° medio para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo?

- ¿Qué diferencias existen entre los hablantes de distinto grado de escolaridad y grupo socioeconómico respecto de los procedimientos específicos que seleccionan para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo?
- ¿Cómo interactúan los subsistemas aspectuales del español de Chile en la construcción del modo narrativo?

## **3.2. OBJETIVOS**

### **3.2.1. Objetivo general**

Caracterizar el desarrollo aspectual tardío del modo narrativo, específicamente del primer y segundo plano narrativo, en los estudiantes chilenos de tercero básico a cuarto medio.

### **3.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar los recursos témporo-aspectuales seleccionados por hablantes de 3° básico a IV° medio para construir el modo narrativo.
- Caracterizar las propiedades temporales y aspectuales de la prominencia y el trasfondo en el modo narrativo producido por hablantes jóvenes del español de Santiago de Chile.
- Determinar las similitudes y diferencias entre los recursos témporo-aspectuales seleccionados por los hablantes de 3° básico, 6° básico, I° medio y IV° medio para construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Determinar las similitudes y diferencias entre los recursos témporo-aspectuales seleccionados por hablantes de distinto grupo socioeconómico para construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Identificar los procedimientos gramaticales empleados por los hablantes de 3° básico, 6° básico, I° medio y IV° medio para derivar situaciones y construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Describir la interacción entre los subsistemas aspectuales y sus funciones discursivas en el modo narrativo producido por estudiantes de Santiago de Chile.

## **4. METODOLOGÍA**

El corpus analizado en el presente estudio forma parte de la muestra obtenida para el desarrollo del proyecto FONDECYT N° 1100600, titulado “Desarrollo sintáctico oral tardío en narraciones y explicaciones”, el cual pretende estudiar el desarrollo sintáctico oral tardío en textos narrativos y explicativos (Meneses *et al*, 2012). Para dicho proyecto, se trabajó con los estudiantes de 15 cursos, segmentados según grado escolar (kínder, tercero básico, sexto básico, primero medio y cuarto año medio) y tipo de dependencia del establecimiento educacional (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Para nuestro trabajo, seleccionamos una muestra de los cuatro grados superiores de los establecimientos de dependencia municipal y particular pagada, con el fin de identificar la presencia o ausencia de variaciones entre los grupos socioeconómicos extremos de la muestra global. No se seleccionó material del nivel de kínder, puesto que las producciones de este grupo de sujetos no alcanzaban la extensión mínima requerida.

### **4.1. PARTICIPANTES**

Los alumnos de 3° y 6° básico del segmento municipal, pertenecían a una escuela básica de la comuna de Maipú, cuyos resultados en la evaluación de Lectura SIMCE del año 2011 fueron 232 puntos en 4° básico y 245 puntos en 8° básico (-35 puntos y -10 puntos, respectivamente, en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘medio’ de referencia). Los alumnos de I° y IV° año medio del segmento municipal, pertenecían a un liceo de la misma comuna, cuyos resultados en la evaluación de Lengua Castellana y Comunicación SIMCE del año 2010, fueron 234 puntos en II° año medio (-25 en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘medio-bajo’ de referencia).

Los alumnos de los cuatro niveles escolares del segmento particular, pertenecían a un colegio particular pagado de la comuna de Macul, cuyos resultados en la evaluación de Lectura SIMCE del año 2011 fueron 275 puntos en 4° básico y 278 puntos en 8° básico, (-24 puntos y -15 puntos, respectivamente, en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘alto’ de referencia). El resultado SIMCE del año 2010, en la

evaluación de Lengua Castellana y Comunicación en II° año medio, fue de 298 puntos (+39 en relación con el promedio de colegios del GSE de referencia).

Para este estudio se seleccionaron las producciones de 4 estudiantes de cada uno de los segmentos referidos anteriormente, lo que dio lugar a un corpus compuesto por un total de 32 narraciones. La selección de la muestra se basó en (1) la presencia de una secuencia narrativa en la que se introdujera el conflicto y los eventos siguiendo un orden cronológico claro (Resnick & Snow, 2009), y (2) la narratividad del discurso, esto es, que la producción constituyera claramente una narración y no una descripción del estímulo. Sobre estos criterios, se conformó un corpus compuesto por las producciones narrativas orales de los siguientes 8 grupos de sujetos:

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR PAGADO
GRADO ESCOLAR	N° de sujetos	N° de sujetos
<b>3° Básico</b>	4	4
<b>6° Básico</b>	4	4
<b>I° Medio</b>	4	4
<b>IV° Medio</b>	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

## 4.2. PROCEDIMIENTOS

### 4.2.1. Tarea

Con el fin de elicitare discursos extendidos narrativos, se pidió a los participantes recontar un estímulo audiovisual titulado “*Xentio lofe*”, el cual fue creado para la investigación FONDECYT mencionada. El texto utilizado como estímulo para la tarea encomendada a los estudiantes, contiene las fases prototípicas del discurso narrativo descrito por Adam (1992, 1996; Bronckart, 2004), y se construyó a partir de un proceso de validación de actividades para producir discursos monogestionados en escolares del rango etario de la muestra cubierta en la investigación<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> El texto utilizado para la elicitación de las producciones se puede encontrar en el Anexo 1.

Las tareas consideraron dos tipos de estímulos (visual y verbal); género discursivo (narración ficcional); y temas relativos a la experiencia, conocimiento de mundo y motivación de los participantes (Meneses *et al*, 2012).

#### **4.2.2. Estrategia de aplicación**

La aplicación fue realizada por asistentes pertenecientes al equipo de investigación, en forma individual a cada escolar participante, en los establecimientos educacionales correspondientes.

El protocolo de aplicación<sup>20</sup>, homogéneo para todos los casos, seguía una secuencia definida: observación del video narrativo sobre el extraterrestre (2 a 3 minutos); explicación de la tarea e instrucción; y recontado de la historia en forma oral. La actividad completa tuvo una duración promedio de entre 20 a 25 minutos por sujeto. Los discursos orales elicitados fueron grabados y transcritos por el asistente que realizó la aplicación inmediatamente después de esta. La transcripción fue revisada por un segundo asistente, de acuerdo con el formato CHAT, desarrollado en el proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*).

#### **4.2.3. Análisis del corpus**

Para el análisis del corpus se siguieron las siguientes etapas:

- A) *Determinación de la unidad de análisis.* Se optó por trabajar en el nivel clausular de las narraciones, entendiendo como cláusula todo predicado que describe una situación, sea esta un evento o estado (cfr. Berman & Slobin, 1994). Con el propósito de verificar su comportamiento discursivo en términos de prominencia y trasfondo, se decidió distinguir entre cláusulas principales, coordinadas, subordinadas y absolutas. Para los casos de cláusulas con formas no finitas de los verbos, se optó por diferenciarlas cuando correspondieran a construcciones absolutas o a cláusulas subordinadas adverbiales.
- B) *Definición operativa y codificación de categorías.* Se definieron y codificaron las categorías que se analizarían en la unidad de análisis, se determinaron las pruebas y se

---

<sup>20</sup> Ver Anexo 2.

codificaron ejemplos prototípicos y marcados siempre que fuera el caso. Las categorías de análisis fueron las siguientes: (1) aspecto situacional (tipos de situación: estados, actividades, realizaciones, logros, semelfactivos); (2) aspecto de punto de vista (perfectivo e imperfectivo); (3) entidad resultante de la interacción entre situación y punto de vista (discreta y homogénea); (4) plano narrativo (prominencia y trasfondo); (5) tiempo gramatical; (6) operadores aspectuales (verbos superléxicos, negaciones, marcadores de habitualidad, objetos directos de masa, verbos modales); (7) adverbios y marcadores temporales; (8) tipo de cláusula (principal, coordinada, subordinada, absoluta).

Las pruebas utilizadas para determinar el aspecto léxico y de punto de vista corresponden a las proporcionadas por Smith (1997) y Vendler (1957), sistematizadas en Soto (2011) y expuestas en el marco teórico de este trabajo. La distinción entre entidad homogénea y discreta, por su parte, es recogida del modelo de De Swart (2003), también sintetizado por Soto (2011a-b) y presentado en el marco teórico.

C) *Segmentación del corpus y análisis clausal.* Una vez establecida la unidad y categorías de análisis, se procedió a segmentar el corpus y a determinar los valores de cada cláusula en las narraciones, según el siguiente sistema de códigos.

TIPO DE CLÁUSULA	
Categoría	Cód.
Principal	1
Subordinada	2
Coordinada	3
Absoluta	4

ASPECTO DE SITUACIÓN	
Categoría	Cód.
Estado	1
Actividad	2
Realización	3
Logro	4
Semelfactivo	5

PUNTO DE VISTA	
Categoría	Cód.
Perfectivo	1
Imperfectivo	2

ENTIDAD RESULTANTE	
Categoría	Cód.
Discreta	1
Homogénea	2

PLANO NARRATIVO	
Categoría	Cód.
Prominencia	1
Trasfondo	2

OPERADORES ASPECTUALES	
Categoría	Cód.
Negación	n
Perífrasis modal	pm
Perífrasis ingresiva	pi
Perífrasis progresiva	pp
Habitualidad	mh
Objeto directo de masa	om
Estado resultante	er

TIEMPO GRAMATICAL	
Categoría	Cód.
Pretérito indefinido	1
Pretérito imperfecto	2
Presente	3
Pretérito pluscuamperfecto	4
Perfecto	5
Futuro (analítico)	6
Condicional	7
Imperfecto (subjuntivo)	8
Infinitivo	9
Gerundio	10



Se aislaron los inicios o intentos fallidos y los predicados inconclusos, los cuales no fueron analizados. El siguiente extracto de la producción del sujeto 24 permite ilustrar la segmentación del corpus y la identificación de las categorías de análisis en cada cláusula:

SUJETO	GRADO	DEPENDENCIA	TIPO DE CLÁUSULA	CLÁUSULA	ASPECTO DE SITUACIÓN	PUNTO DE VISTA	ENTIDAD RESULTANTE	PLANO NARRATIVO	TIEMPO GRAMATICAL	OPERADOR ASPECTUAL	MARCADOR TEMPORAL
24	I°	mun	PP	El extraterrestre <u>notó</u>	4	1	1	1	1		
24	I°	mun	SB	que le <u>hacía falta</u> los minerales	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	SB	que <u>habían</u> en su planeta	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	SB	y que <u>era</u> hora de marcharse	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	CO	y <u>se fue</u> [tal como había vuelto,] [tal como había llegado,] en una mañana, con mucha tristeza	4	1	1	1	1		
24	I°	mun	SB	[y se fue] [tal como había vuelto,] tal como <u>había llegado</u> , [en una mañana, con mucha tristeza]	4	1	2	2	4		
24	I°	mun	AB	al <u>saber</u>	4	1	1	2	9		
24	I°	mun	SB	que no <u>podía decir</u> ni ‘chao’,	1	2	2	2	2	n pm	
24	I°	mun	CO	pero los alumnos del colegio le <u>dijeron</u> ‘hasta pronto’ en su idioma. [Y eso.]	3	1	1	1	1		

#### 4.2.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se realizó una cuantificación general y segmentada por los grupos que conformaron la muestra, con el propósito de identificar tendencias generales y variaciones específicas entre los grupos respecto de las categorías aspectuales y los procedimientos empleados para la construcción del primer y segundo plano narrativo. Los aspectos cuantificados fueron los siguientes:

- a) total de cláusulas del corpus y distribución por grupo etario y grupo socioeconómico al interior de cada grupo etario;
- b) total de cláusulas en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario y grupo socioeconómico al interior de cada grupo etario;
- c) tipos de situaciones introducidas en función de prominencia y trasfondo y distribución por sujeto, grupo etario y grupo socioeconómico;
- d) aspecto de punto de vista seleccionado para introducir cada tipo de situación en prominencia y trasfondo, y distribución por sujeto, grupo etario y grupo socioeconómico;
- e) procedimientos de derivación de situaciones y distribución por grupo etario;
- f) tiempos gramaticales seleccionados por aspecto de punto de vista y distribución por grupo etario;
- g) tipos de cláusulas en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario;
- h) marcadores temporales en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario.

Los datos cuantitativos obtenidos fueron analizados a través de estadística descriptiva con Minitab 16 (programa de análisis estadístico) y Excel. Este análisis proporcionó información válida sobre la distribución de los sujetos de cada grupo y subgrupo, sus promedios, mediana, dispersión y tendencias, en relación con la producción de cláusulas por cada variable (nivel escolar, plano narrativo, dependencia, punto de vista y tipo de situación), así como gráficas que permiten visualizar y comparar estos antecedentes entre los grupos.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El corpus recolectado comprendió 8 narraciones por cada grupo de hablantes (tercer año básico, sexto año básico, primer año medio y cuarto año medio), cada uno de los cuales estuvo representado por 4 sujetos pertenecientes a un establecimiento educacional de dependencia municipal y 4 a un establecimiento de dependencia particular. El total de las 32 narraciones arrojó una muestra de 884 cláusulas, de las cuales fueron analizadas 848<sup>21</sup>. Como se esperaba, las narraciones presentan variaciones en relación con el número de cláusulas que las componen, variación que aumenta a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, al igual que el número de cláusulas. De las 848 cláusulas analizadas, 165 son aportadas por los hablantes del nivel de tercero básico (19,5%); 185 por los sujetos de sexto básico (21,8%); 248 por el grupo de primero medio (29,2%); y 250 por los hablantes de cuarto medio (29,5%). En relación con el número de cláusulas generadas para construir los relatos y con su distribución en primer y segundo plano, la cuantificación arrojó los siguientes resultados por grado de escolaridad, dependencia y hablante:

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL	
3° BÁSICO	Municipal	1	13	10	23	
		2	11	10	21	
		3	8	13	21	
		4	8	17	25	
	<b>Total Municipal</b>			<b>40</b>	<b>50</b>	<b>90</b>
	Particular	5	10	8	18	
		6	10	11	21	
		7	11	10	21	
		8	6	9	15	
	<b>Total Particular</b>			<b>37</b>	<b>38</b>	<b>75</b>
	<b>TOTAL 3° BÁSICO</b>			<b>77</b>	<b>88</b>	<b>165</b>

Tabla 1: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de 3° básico y distribución en de cláusulas primer y segundo plano narrativo

<sup>21</sup> Las 36 cláusulas que no fueron analizadas forman parte de las secciones de resumen o de coda, y se aislaron cuando desempeñaban una función metacomunicativa más que referencial, que es la que interesa principalmente a este trabajo. En estos casos, las cláusulas introducían o cerraban el acto narrar y, por tanto, desempeñaban funciones de marco en el contexto comunicativo. Ejemplos de estas cláusulas son “*La historia comienza así [...]*” (S.25); “*Se trataba de en un colegio [...]*” (S.23) o “*[...] y ahí terminó la historia*” (S.7).

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
6° BÁSICO	Municipal	9	9	18	27
		10	8	14	22
		11	7	10	17
		12	9	11	20
	<b>Total Municipal</b>		<b>33</b>	<b>53</b>	<b>86</b>
	Particular	13	13	12	25
		14	9	19	28
		15	7	11	18
		16	17	11	28
	<b>Total Particular</b>		<b>46</b>	<b>53</b>	<b>99</b>
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>79</b>	<b>106</b>	<b>185</b>	

Tabla 2: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de 6° año básico y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
I° MEDIO	Municipal	17	12	23	35
		18	22	20	42
		19	17	24	41
		20	14	16	30
	<b>Total Municipal</b>		<b>65</b>	<b>83</b>	<b>148</b>
	Particular	21	9	13	22
		22	7	18	25
		23	13	15	28
		24	11	14	25
	<b>Total Particular</b>		<b>40</b>	<b>60</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>105</b>	<b>143</b>	<b>248</b>	

Tabla 3: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de I° año medio y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
IV° MEDIO	Municipal	25	16	18	34
		26	10	16	26
		27	17	21	38
		28	11	17	28
	<b>Total Municipal</b>		<b>54</b>	<b>72</b>	<b>126</b>
	Particular	29	7	23	30
		30	8	9	17
		31	9	16	25
		32	23	29	52
	<b>Total Particular</b>		<b>47</b>	<b>77</b>	<b>124</b>
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>101</b>	<b>149</b>	<b>250</b>	

Tabla 4: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de IV° año medio y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

### 5.1. ASPECTO DE PUNTO DE VISTA Y ASPECTO DE SITUACIÓN

En relación con el aspecto de punto de vista, es posible apreciar que los puntos de vista perfecto e imperfecto son seleccionados casi en igual medida: el 49,6% de las entidades que componen la muestra son introducidas con aspecto perfecto y el 50,4% con aspecto imperfecto, como se puede apreciar en el gráfico 1. Como revisaremos más adelante, el primer plano de las narraciones es construido casi exclusivamente con aspecto perfecto, mientras que para el segundo plano se privilegia el punto de vista imperfecto.

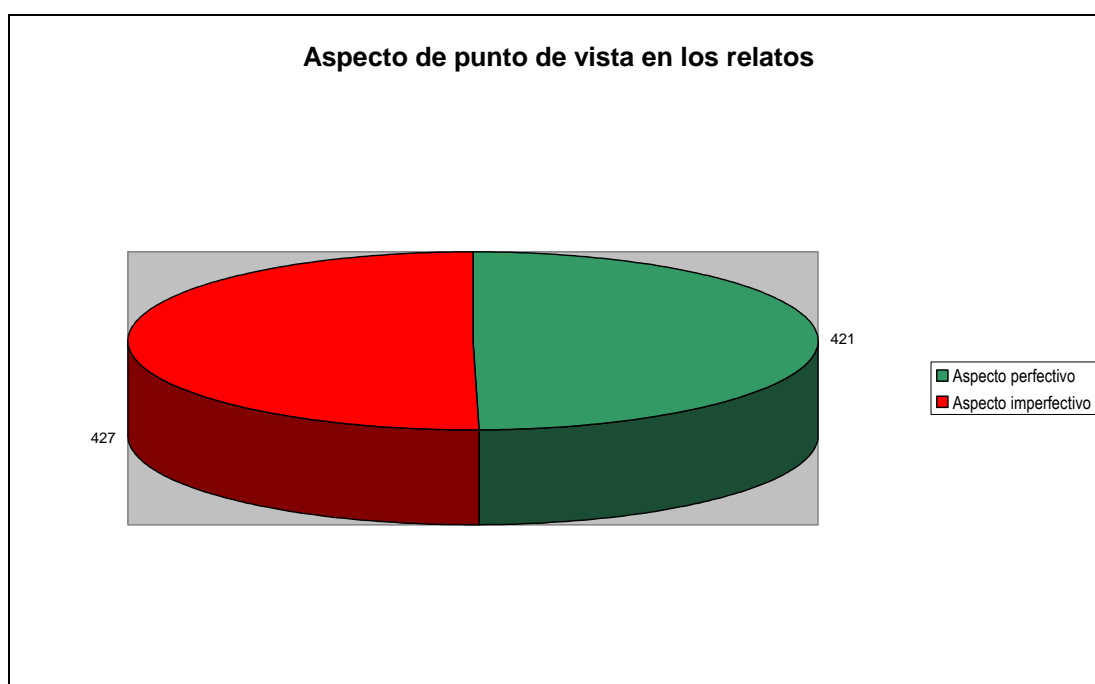


Gráfico 1: Distribución del aspecto de punto de vista seleccionado para introducir las situaciones en los relatos

Como se aprecia en la tabla 5, el pretérito indefinido es el tiempo gramatical más utilizado en todos los niveles de escolaridad para comunicar el aspecto perfecto, seguido por el presente narrativo –que se emplea principalmente en los niveles superiores- y por algunas construcciones en infinitivo y en pluscuamperfecto. El aspecto imperfecto, por su parte, es comunicado por una mayor variedad de formas, entre las que domina el pretérito imperfecto simple, también utilizado con mayor preponderancia a lo largo de todos los grados de escolaridad.

GRADO	ASPECTO PERFECTIVO					ASPECTO IMPERFECTIVO							TOTAL GENERAL	
	Pretérito indefinido	Presente	Pluscuamperfecto	Infinitivo	Total Perfectivo	Pretérito imperfecto simple	Presente	Futuro analítico	Condicional	Pretérito imperfecto (Subjuntivo)	Infinitivo	Gerundio		Total Imperfectivo
3° básico	82	0	5	2	<b>89</b>	72	0	1	0	0	3	0	<b>76</b>	165
6° básico	79	3	1	1	<b>84</b>	89	2	0	0	4	3	3	<b>101</b>	185
I° medio	97	17	4	4	<b>122</b>	111	1	0	1	5	2	6	<b>126</b>	248
IV° medio	89	21	5	11	<b>126</b>	102	7	0	1	4	3	7	<b>124</b>	250
<b>TOTAL GENERAL</b>	347	41	15	18	<b>421</b>	374	10	1	2	13	11	16	<b>427</b>	848

Tabla 5: Distribución de los tiempos gramaticales y formas no personales del verbo, según grado de escolaridad

Si bien no nos detendremos en los valores aspectuales asociados a los tiempos gramaticales o a las formas no finitas de los verbos, nos interesa señalar que el aspecto de punto de vista de las construcciones en infinitivo y en presente debe ser observado en el contexto en que se producen. En la muestra analizada, detectamos que el presente mantiene aspecto imperfectivo sobre todo con situaciones homogéneas, mientras que comunica aspecto perfectivo cuando permite el avance temporal de la narración, especialmente con entidades discretas, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (1) “Bueno, esta es la historia que comenzó en un colegio, un colegio *que se llama Horizonte*, supuestamente en el sur [...]” (S.28)
- (2) “[...] y al decir cada palabra, *le pone un sentimiento: dice ‘ota’, feliz; o dice ‘ofa’, mientras se rasca una pierna* [...]” (S.32)
- (3) “[...] Y en ese lapso estaban todos entrando a la sala y vino una nave espacial, *que se acerca y se para arriba de la escuela*. Y nadie sabía qué era, y *baja de la nave espacial y se para enfrente de ellos* [...]” (S.18)

El infinitivo, por su parte, parece comunicar aspecto perfectivo cuando aparece en construcción absoluta. Cuando se emplea en cláusula subordinada, parece heredar el punto de vista del verbo conjugado en la cláusula principal:

- (4) “[...] y *al cumplir un mes*, se dio cuenta que no podía mantenerse arriba y que no podía hablar de su planeta”. (S.32)
- (5) “[...] al final, *luego de pensar*, dice «hola»”. (S.32)
- (6) “[...] tenía que ir donde vivía él *a buscar unos minerales*”. (S.4)

Estas observaciones sugieren, por una parte, que la categoría de aspecto neutro parece resultar pertinente para la descripción del sistema aspectual del español y que el aspecto de punto de vista puede ser rastreado también en las formas no finitas de los verbos. Por otra parte, nos interesa registrar que si bien las cláusulas subordinadas típicamente cumplen una función de segundo plano (como en los ejemplos 1, 2, 4 o 6), no siempre se comportan de la misma manera (como se observa en el ejemplo 3), lo que justificaría la segmentación de las narraciones también en cláusulas subordinadas. El presente, por último, claramente comunica una visión perfectiva del evento sobre el que opera cuando se emplea con una función narrativa, de forma que la asignación de aspecto perfectivo a este tiempo gramatical no nos parece pertinente para todos los casos.

En relación con las situaciones introducidas en las narraciones estudiadas, es posible observar un alto predominio de estados, los que equivalen a un 42,5% de las entidades que componen el total de la muestra. Son seguidos por los eventos de logro, que corresponden a un 22,5%; por las actividades, equivalentes a un 18%; y por las realizaciones, que representan el 17% de las entidades recogidas en la muestra.

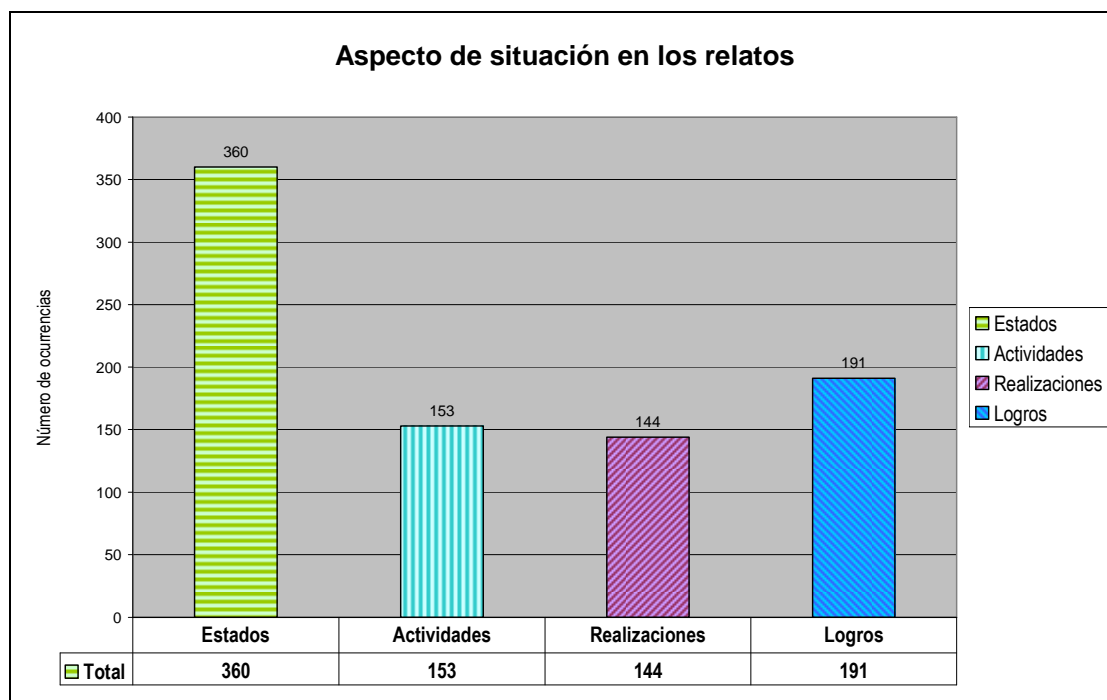


Gráfico 2: Distribución de los tipos de situación introducidos en la composición de los relatos

Entre las situaciones estativas es posible identificar estados de nivel individual o permanentes (como *ser extraterrestre*) y estados de nivel de etapa o episódicos (como *estar en la escuela*), pero también una alta presencia de estados derivados. Entre estos últimos, destacan estados derivados a través de perífrasis modales y de otras construcciones que restan agentividad a la situación (como *tener que irse*; *costarle hablar*) y situaciones afectadas por negaciones, que dan lugar a estados de cosas negativos (como *no responder*).

Los logros registrados en la muestra, por su parte, también exponen ejemplos de nivel básico (como *llegar o entrar*) y de nivel derivado, principalmente a través de perífrasis ingresivas y otras construcciones que designan la fase inicial del evento (como *empezar a hablar o lograr decir hola*), o a partir de verbos de cognición con valor incoativo.

También es posible identificar actividades de nivel básico y de nivel derivado. Entre estas últimas, se encuentran actividades iterativas o de eventos múltiples (del tipo *aplaudir*); actividades de cambio gradual que no alcanzan el resultado esperado (como *cambiar de color*); actividades derivadas a través de perífrasis progresivas o de otras construcciones que focalizan el proceso implicado por un evento (como *tratar de hablar*; *ir*



*poniéndose azul*); y actividades derivadas por marcadores de habitualidad o por objetos directos de masa (como *ir al colegio todos los días*; *recibir a los niños*).

Entre las realizaciones, es importante observar una alta presencia de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua, como *decir*, *contar* o *explicar* que, con objeto directo definido, se asemejan “en alguna medida a los [verbos] de creación en cuanto que denotan acciones que dan lugar a la existencia de lo que se menciona [...] Tienen asimismo ciertos puntos en común con los llamados ‘verbos de emisión’ (*emitir ondas*, *desprender olor*, *soltar aceite*, etc.)” (RAE, 2009: 2610, §34.3u). En el primer caso pasan a funcionar como realizaciones; en el segundo, como actividades. Como se revisará más adelante, en la muestra analizada es posible apreciar que estas constelaciones se comportan de ambas formas, lo que parece responder a las características del objeto directo que seleccionan –definido/individual o indefinido/plural-. La alta presencia de este tipo de constelaciones obedece a la naturaleza de la historia empleada para elicitación de las narraciones, cuya complicación tiene como componente importante un problema de comunicación: el extraterrestre que visita la escuela debe descubrir cómo comunicarse con los terrícolas, con quienes no comparte la lengua que habla.

Ahora bien, como se puede apreciar en el gráfico 3, las situaciones que poseen una estructura interna homogénea, esto es, los estados y las actividades, tienden a presentarse en el discurso con punto de vista imperfectivo, a diferencia de lo que ocurre con las situaciones discretas –realizaciones y logros- que se presentan mayoritariamente con punto de vista perfectivo. Es interesante observar cómo varía el rango de selección de ambas opciones aspectuales de acuerdo con las propiedades temporales internas de la situación. Así, las actividades, particularmente, si bien presentan una mayor tendencia a ser presentadas con aspecto imperfectivo, exponen una menor variación entre ambas opciones que el resto de las situaciones, lo que resulta explicable por su naturaleza ‘híbrida’, en tanto poseen el dinamismo propio de los eventos discretos y la naturaleza homogénea de las situaciones estativas. Las realizaciones, por su parte, tienden a presentarse con aspecto perfectivo, pero el rasgo de duración que las diferencia de los logros, permite que acepten el aspecto imperfectivo en mayor medida que los eventos instantáneos.

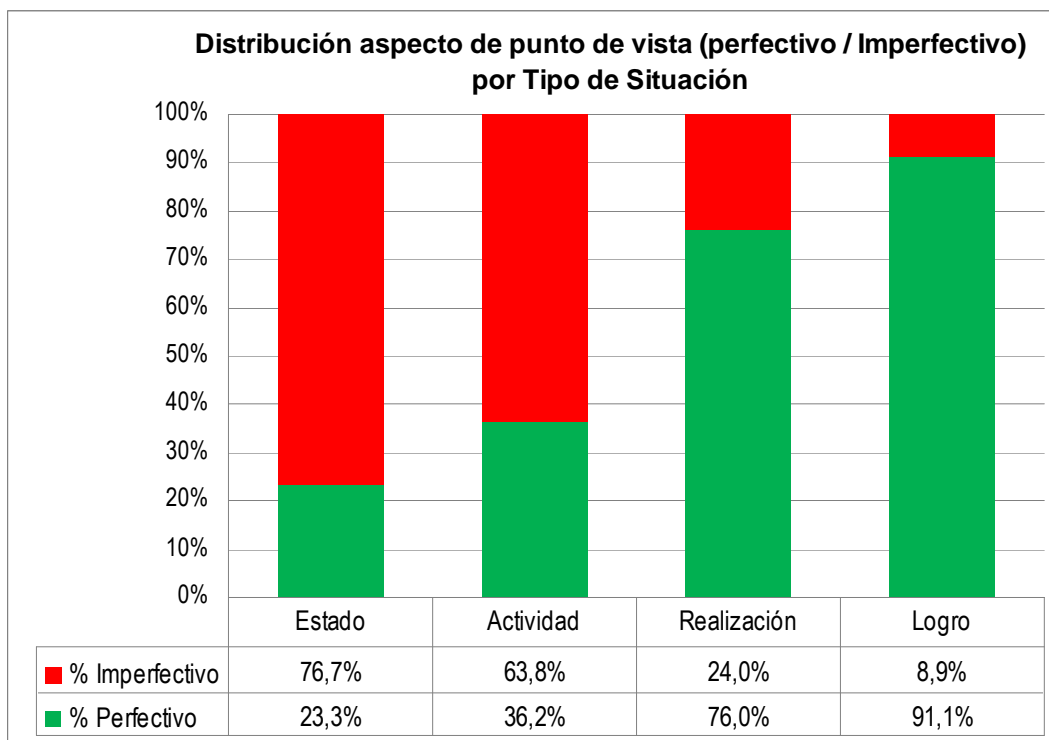


Gráfico 3: Porcentaje de utilización del punto de vista perfectivo e imperfectivo para cada tipo de situación

En general, las situaciones homogéneas que son presentadas con punto de vista perfectivo se comportan como entidades discretas en el discurso, por cuanto esta opción aspectual introduce, de manera implícita, un límite a la situación estructuralmente ilimitada. Un comportamiento análogo se observa en el sentido inverso, en que las situaciones discretas que se presentan con aspecto imperfectivo, originan, generalmente lecturas homogéneas o abiertas de la situación estructuralmente limitada. Estas variaciones obedecen a razones discursivas, específicamente, a la construcción del primer y segundo plano narrativo, como veremos a continuación.

## 5.2. EL PRIMER PLANO NARRATIVO (*FOREGROUND*)

### 5.2.1. Análisis general de la construcción del primer plano narrativo

Del total de las 848 cláusulas analizadas, 362 son empleadas en función de primer plano narrativo o prominencia, esto es, un 42,7% del total de la muestra. Ahora bien, para la construcción del primer plano predomina, claramente, la utilización de entidades que son discretas según sus propiedades temporales (i.e. logros y realizaciones) o como resultado de la interacción entre situaciones homogéneas y el punto de vista perfecto, que es el que domina prácticamente la totalidad del primer plano narrativo, como se puede observar en los gráficos generales 4, 5 y 6.

La alta correlación entre prominencia y entidades discretas ha sido descrita profusamente en la literatura, y responde a la capacidad que poseen estos estados de cosas de sostener el punto de referencia temporal, como señaláramos en el capítulo correspondiente del marco teórico. Existe la presencia de entidades homogéneas en función de primer plano, pero se trata de usos marcados que serán revisados más adelante.

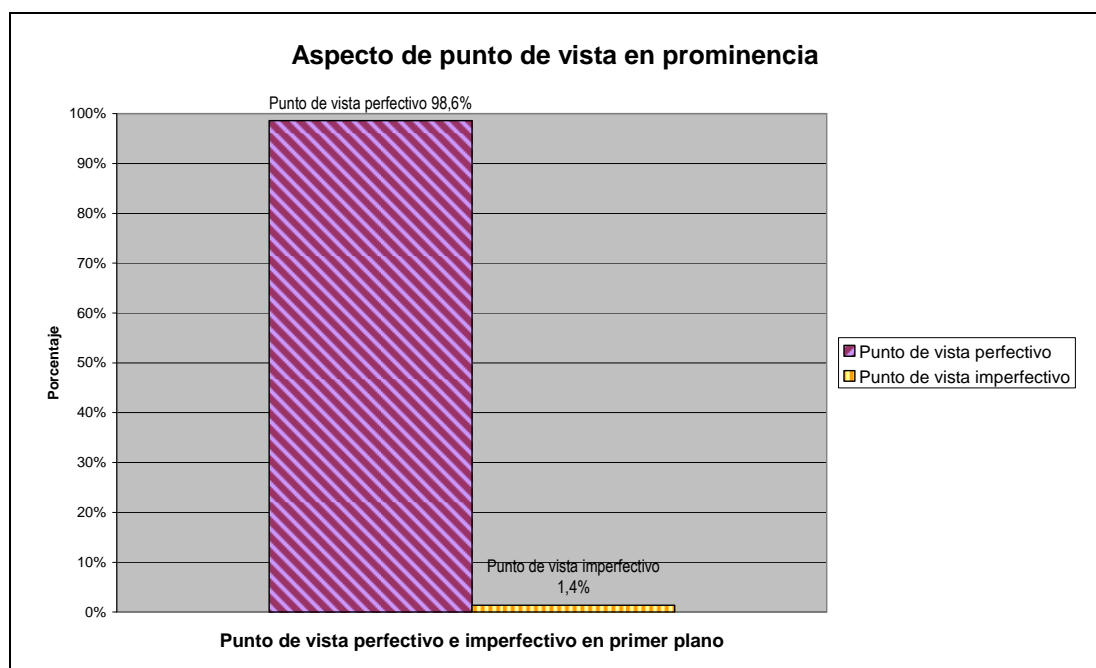


Gráfico 4: Porcentaje de uso de los puntos de vista perfecto e imperfecto en prominencia

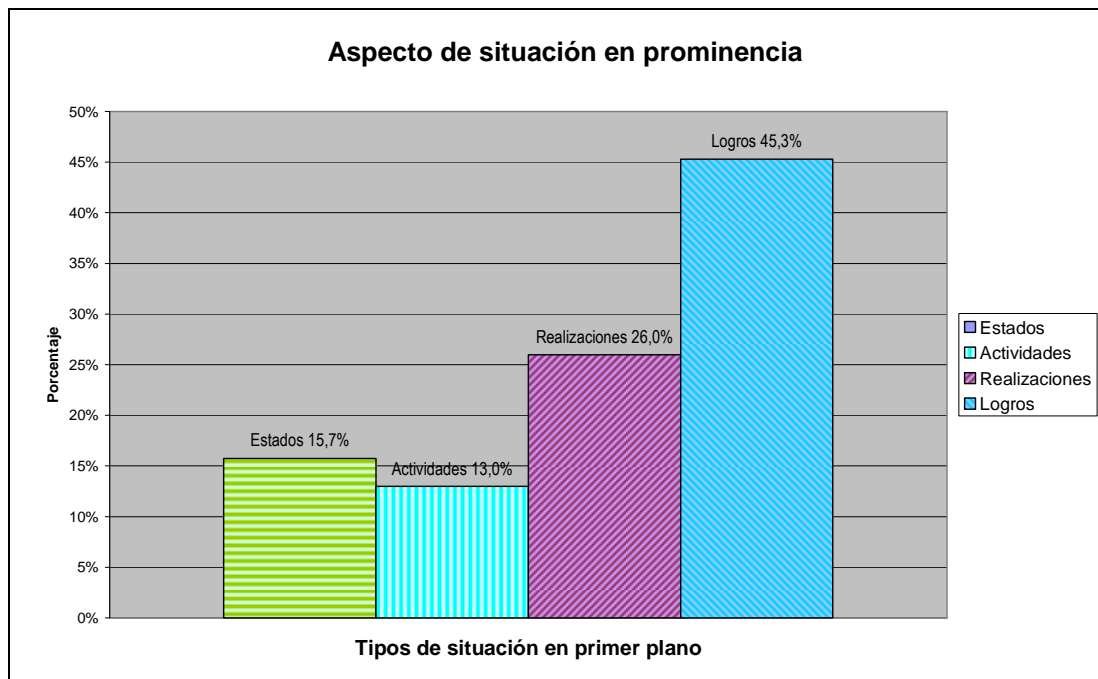


Gráfico 5: Porcentaje de uso de los tipos de situación en prominencia

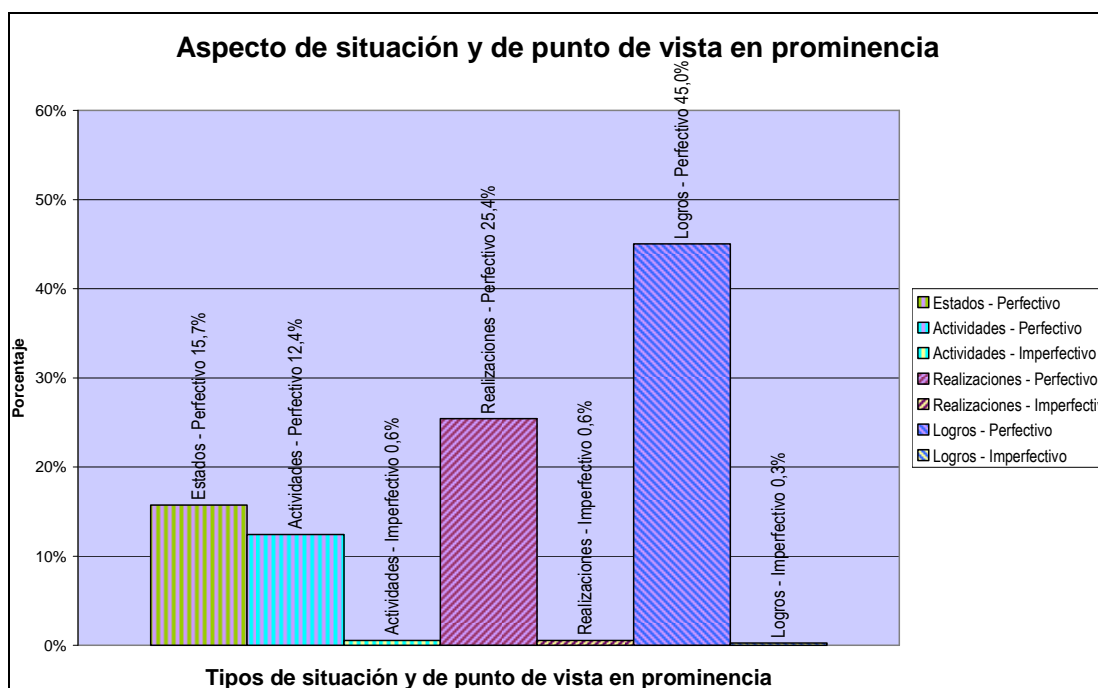


Gráfico 6: Interacción entre el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista: porcentaje de uso de tipos de situación con punto de vista perfecto e imperfectivo en prominencia

Como se observa en el gráfico 6, la introducción de logros con punto de vista perfectivo constituye el procedimiento aspectual más productivo para la configuración del primer plano narrativo (45%). Ejemplos de logros de nivel básico utilizados en esta función son *llegar, salir, irse, aparecer, asustarse, ver, entender, notar, darse cuenta, achuntarle, ganarse afuera, pararse, entrar o desaparecer*. Los eventos de logro aparecen también, frecuentemente, con marcadores temporales que explicitan el punto de referencia temporal o la sucesión de los eventos, como *de repente, de pronto, entonces, después, un día (de esos), hasta que o ahí*, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (7) “[...] los profesores los esperaban en la puerta para que no estuvieran tanto al frío. ***Un día de esos***, *apareció una nave* y *salió un extraterrestre* [...]” (S.11)
- (8) “Una escuela que los niñitos llegaban con mucho frío y medio dormidos, y los profesores se quedaban allá pa' ver si los niñitos no se quedaban en los patios. Y ***de repente*** *salió una nave*, y *salió un pequeño ser* que no era humano ni animal [...]” (S.2)
- (9) “***Luego de un tiempo***, *el color verde de este marciano empezó a cambiar*, se puso azul, y ***ahí se dio cuenta*** que era tiempo de que tenía que volver a su planeta”. (S.28)

Un procedimiento muy productivo en la muestra para construir el primer plano narrativo, viene dado por la utilización de las perífrasis ingresivas *empezar a + infinitivo*, *comenzar a + infinitivo* y *ponerse a + infinitivo* con punto de vista perfectivo, que representan el 33% de la totalidad de logros empleados en función de prominencia. Como señaláramos en el capítulo referente al aspecto de situación, estas perífrasis codifican la fase ingresiva del evento designado por el verbo en infinitivo y dan lugar a logros de nivel derivado, por cuanto focalizan un punto instantáneo de la situación afectada (i.e. el punto de inicio).

En la muestra analizada, estas perífrasis operan sobre todos los tipos de situación. Así, permiten derivar estados como *querer, estar azul, quedarse en la escuela* o *sentirse extraño*; actividades, tales como *hablar, pensar, hacer clases, mirar, buscar, conversar* o *relacionarse con los compañeros*; y realizaciones, como *ir al colegio, decir chao, ponerse*

*azul, contar una historia, cambiar de color, decaer o descolorarse.* También se utilizan para logros como *reaccionar, impresionarse, salir, entrar o aparecer.*

El uso de estas perífrasis con estados y logros resulta especialmente interesante. En el primer caso, el hablante conceptualiza situaciones estativas como dinámicas que implican un desarrollo gradual, como en “*los compañeros le empezaron a querer*” (S. 12), o en “*después de un mes comenzó a estar azul y azul y azul*” (S.7), donde la reiteración de la cualidad que empieza a adoptar el sujeto refuerza la noción de cambio gradual. En otros casos, el hablante focaliza el cambio de estado y genera lecturas ingresivas, como en “*empezó a quedarse en la escuela*” (S. 16) o en “*empezó él a sentirse medio extraño, medio agotado, cansado [...]*” (S.27).

Es interesante, también, la utilización de estas perífrasis con logros, por cuanto se tratan ya de situaciones instantáneas en un nivel básico, como ocurre en “*de repente empieza a salir un ser*” (S.25). Pareciera que asignar una fase ingresiva a un evento puntual permite al hablante, por una parte, mantener la progresión temporal de la narración y, a la vez, no agotar un evento para presentarlo como un proceso durativo que caracteriza un episodio completo. Es lo que pareciera observarse en casos como los siguientes, donde los episodios son caracterizados, respectivamente, como una rutina habitual que domina la estancia del extraterrestre en la escuela (10), y por la confusión y la sorpresa del contacto inicial de este ser con los terrícolas (11):

- (10) “Entonces él empezó a relacionarse con ellos, empezó a entrar a la sala curso por curso, y él estaba tan contento [...]” (S.25)
- (11) “Entonces, de adentro de la luz sale un ser verde, que comenzó a hablar en palabras muy extrañas que nadie entendía. Comenzó a reaccionar de formas raras y entonces, toda la gente se empezó a asustar y [se empezó] a impresionar. De pronto él dijo ‘hola’, y como todos le entendieron, porque él ya había empezado a hablar en castellano, le aplaudieron”. (S.20)

Es importante observar que en la interpretación que señaláramos intervienen también otros elementos. Específicamente, el complemento “*curso por curso*” del primer ejemplo genera una lectura iterativa que justifica la comprensión durativa del evento global

(*entrar a la sala*), mientras que el plural “*de formas raras*” en el segundo caso, da cuenta de varias reacciones que tienen como factor común la rareza del actuar del marciano para los terrestres. Los otros casos (*asustarse, impresionarse, salir o aparecer*) no presentan elementos de este tipo y parecieran obedecer a lo señalado en el párrafo anterior.

Los logros derivados a través de estas perífrasis también son empleados, en algunos casos, con marcadores temporales que refuerzan la función de prominencia y la progresión narrativa, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (12) “Había un extraterrestre que venía del espacio y que venía al planeta Tierra, después quería decir ‘hola’ y *empezó a pensar en su súper cerebro*, y *después le achuntó* y dijo «hola»”. (S.8)
- (13) “Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía; decía una y otra palabra, hasta que pudo decir «hola» y en ese momento todos le aplaudieron. *Luego de eso, el extraterrestre este se puso a hablar español normalmente*, y pasaba un día en cada sala de clase [...]” (S.28)

Otra construcción utilizada por los hablantes de la muestra para derivar situaciones en logros es la correspondiente a *lograr* + infinitivo, que focaliza el momento puntual en que se obtiene el resultado de un evento durativo y télico. Esta forma permite marcar, al interior de la narración, la división entre dos secuencias y configurar el esqueleto del relato:

- (14) “[...] no sabía qué hacer. Trataba de hablar y no podía, porque no le entendían; y *se logró tranquilizar* y *logró decir* «hola». Así todos le entendieron y le aplaudieron”. (S.23)

Las realizaciones con punto de vista perfectivo constituyen el segundo procedimiento más empleado para construir el primer plano (25,4%). Entre las constelaciones verbales de realización se encuentran *ponerse azul, hacerse azul, cambiar de color, aprender el castellano, calmarse, ir al colegio, volver a su planeta, bajar de la nave, pasar un mes en la escuela, procesar todas las cosas, mandar un mensaje* o *hacerse amigos*. Al igual que los logros, también son empleadas en varias ocasiones con marcadores

temporales que evidencian el punto de referencia en que se producen los eventos que designan y que refuerzan la progresión del tiempo narrativo:

- (15) “Ya, y los días sábado y domingo se quedaba ahí y estaba su nave estacionada afuera en el patio. *Un día él se puso azul*, porque faltaba energía”. (S.2)
- (16) “[...] empezó a decir palabras, pero nadie le entendía lo que decía. *Hasta que en su cerebro procesó todas las cosas que había dicho* y relajado *dijo* «hola». Y todos lo aplaudieron”. (S. 17)

En el ejemplo (16) es posible observar que la preposición *hasta* telifica el estado anterior y permite separar dos series de eventos, haciendo progresar la secuencia. Entre las realizaciones empleadas para configurar el primer plano narrativo, consideramos los verbos de lengua que tienen límite intrínseco o que presentan un objeto directo definido. Es importante tener en cuenta que del total de realizaciones utilizadas en función de primer plano, un 66% corresponde a esta clase de constelaciones verbales, entre las que destacan *despedirse*, *presentarse*, *decir* + discurso directo; *decir* [una palabra]; *contar* [una historia] o *explicar* [un tema]. Al igual que los casos revisados anteriormente, son empleadas en varias ocasiones con marcadores que dan cuenta de la ubicación temporal del evento o de secuencia cronológica:

- (17) “Y empezó a hablar, *hasta que dijo* «hola». Y después se quedó en la escuela y *aprendió* el castellano, y *contó su historia*”. (S.5)
- (18) “[...] se vio una luz verde, y era el marciano, y decía dos cosas que no entendían. Y *después dijo* hola y todos lo aplaudieron [...]” (S.4)

Por otra parte, y si bien los estados no corresponden a entidades características del primer plano narrativo, es posible apreciar, en la muestra analizada, algunos usos de situaciones estativas que parecieran permitir la progresión temporal de la narración. Se trata de casos relevantes y constantes en su funcionamiento discursivo, entre los que dominan estados derivados a través de algún procedimiento. Las situaciones estativas que hemos



identificado en función de prominencia son presentadas en su totalidad con punto de vista perfectivo –de otro modo difícilmente podrían sostener un punto de referencia, dadas las propiedades ya analizadas de este tipo de EdC–, y representan el 15,7% de los procedimientos aspectuales utilizados en la muestra para construir el primer plano de la narración.

Según lo observado, los estados que mantienen su nivel básico de categorización podrían funcionar como situaciones prominentes en algunos contextos específicos, por una parte, y cuando son presentados con punto de vista perfectivo y con límites temporales externos, por otra, como *estar un mes en la escuela* o *quedarse varios días en el colegio*. En el corpus estudiado, los estados que poseen estas características se utilizan con una función de síntesis que permite, en algunos casos, retomar el avance de los acontecimientos que se había detenido y, en otros, separar temporalmente dos secuencias o episodios, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (19) “[...] y el extraterrestre se llamaba Iofe y su planeta era el Orei, y él quería ser explorador del universo y cada día iba a una sala. *Y estuvo un mes en la escuela*, y después se empezó a poner azul [...]” (S.15)
- (20) “[...] en lo que de repente aparece una luz celeste y nadie sabía lo que era. Salió unas palabras y salió un ser extraño, que no era ni animal ni persona: era un extraterrestre. *Se quedó varios días en el colegio*, intentando comunicarse y contando sus historias [...]”. (S.31)

Es importante notar, respecto de estos casos, que se trata de estados de nivel de etapa o transitorios y que, por tanto, tienen límites que pueden ser acotados en el tiempo. En relación con el segundo caso –*quedarse*–, es interesante observar que supone cierto grado de control y voluntad del agente, rasgo más propio de las situaciones dinámicas que de las estáticas.

Entre los estados derivados, destaca un grupo importante de situaciones eventivas en su nivel básico, como *ir(se)*, *volver*, *devolver(se)*, *partir* o *decir*, que aparecen modalizadas bajo las construcciones perifrásticas *tener que* + infinitivo y *poder* + infinitivo, que designan obligación y capacidad, respectivamente. En estos casos, los modales restan

control y agentividad a la situación básica, de forma que funcionan como operadores aspectuales que estativizan un evento para pasar a denotar situaciones homogéneas asimilables a propiedades o condiciones: *tener que irse*; *poder hablar*:

- (21) “[...] y después él se puso azul, tenía que ir donde vivía él a buscar unos minerales.” (S.4)

Sin embargo, presentadas con punto de vista perfectivo, estas situaciones se dibujan en el discurso, finalmente, como entidades discretas capaces de soportar el punto de referencia y, con ello, de hacer progresar el tiempo de la narración, como se observa en

- (22) “[...] un mes entero estuvo en la Tierra y no pudo más, porque necesitaba los minerales de su planeta y tuvo que partir de vuelta. Y el pobrecito se tuvo que ir, y los dejó a todos solos [...]” (S. 18)

A pesar de presentar una situación con propiedades estativas (*tener que partir*; *tener que irse*), la progresión temporal es factible gracias a una inferencia, la cual es posibilitada, por una parte, por el rasgo eventivo del verbo auxiliado –cuyo valor parece dominar en el discurso– y, por otra, por el contexto que admite y promueve dicha interpretación: entendemos, en el ejemplo anterior, que el extraterrestre se fue (porque los dejó a todos solos), y entendemos, en el siguiente ejemplo, que dijo hola (puesto que lo aplaudieron). En algunos casos, el avance temporal que supone esta construcción con punto de vista perfectivo es reforzado por marcadores temporales que explicitan el punto de referencia o la sucesión temporal de los eventos:

- (23) “Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía. Decía una y otra palabra, **hasta que pudo decir** “hola” y en ese momento todos le aplaudieron”. (S. 28)
- (24) “Hasta que un día se empezó a poner azul, y **después se tuvo que ir a su lugar, a su tierra**, porque le estaban faltando los minerales que ahí conseguía [...]” (S.21)

El uso de los verbos modales, en estos casos, parece responder a intenciones evaluativas de los hablantes, una las funciones de la narración ya puesta de relieve por Labov y Waletzky (1967) y que permite enriquecer el sentido del relato. El componente evaluativo de las narraciones también se aprecia en el grupo que comentaremos a continuación, en que los hablantes optan por la construcción compleja *quedar(se)* + participio en lugar de las formas simples *callar(se)*, *asustar(se)*, *sorprender(se)* e *impresionar(se)*, de modo que al interior del discurso cumplen la doble función reconocida en las narraciones: evaluativa y referencial.

Si bien la construcción *quedar(se)* + participio es empleada en la muestra solo por cuatro hablantes, es interesante examinar su comportamiento al interior del discurso, por cuanto permite derivar situaciones puntuales para presentarlas como durativas, específicamente, como los estados resultantes de un proceso. De las cuatro ocurrencias de esta forma en la muestra, tres son empleadas en función de primer plano, en que el aspecto perfectivo del verbo auxiliar es reforzado por el participio, que también comunica una visión perfectiva del evento (cfr. Hernández Alonso, 1996). El tiempo de la narración, en estos casos, progresa a través de la perfección de las situaciones y del cambio de estado que designan:

- (25) “Un día quería visitar la Tierra, y estaba en su nave y estaba cayendo, y ahí dijo «hola» y *las personas se quedaron calladas*. Y ahí fue al colegio [...]” (S.7)
- (26) “[La historia trata de un extraterrestre que] una mañana llega a una escuela, y *todos quedan bien sorprendidos* y tras muchos intentos de palabras, el extraterrestre logra decir «hola»”. (S.24)
- (27) “[...] y de repente vieron en el patio una luz muy brillante de color verde, y *todos quedaron impresionados*. Entonces empezaron a mirar muy curiosamente [...]” (S.25)

El último grupo de estados derivados que parecieran cumplir la función de primer plano, corresponde a algunos estados de cosas negativos (cfr. De Swart y Molendijk, 1999), presentados con punto de vista perfectivo. Si bien el efecto que puede o no ejercer la negación sobre las situaciones introducidas en el discurso es un tema sujeto a discusión que

supera, por cierto, los objetivos de esta investigación, reseñamos algunos usos que resultan de interés para el estudio y que deberán, en todo caso, ser analizados con mayor profundidad en trabajos posteriores.

En la muestra analizada, es posible detectar una serie de términos negativos (*no, tampoco, nadie, sin, ni siquiera,*) que operan sobre diversas constelaciones verbales. Así, los encontramos actuando sobre situaciones estativas, como *saber, conocer, tener, estar, quedarse, ser persona o poder comunicarse*; actividades, como *esperar o hablar*; realizaciones, como *responder o despedirse*; y logros, como *salir, encontrar o darse cuenta*. Asimismo, las construcciones negativas son presentadas en la muestra tanto con punto de vista perfecto como imperfectivo.

En un primer nivel de operación, las negaciones parecieran derivar situaciones dinámicas en estados, por cuanto denotan omisiones (RAE, 2009) o, más específicamente, en tanto presentan situaciones homogéneas que poseen la propiedad de subintervalo: *no responder o no darse cuenta* se presentan como estados de cosas verdaderos e indiferenciados a lo largo de todo el intervalo en que se sostienen. Sin embargo, siguiendo el análisis propuesto por De Swart y Molendijk (1999), los estativos derivados a través de la negación del estado de cosas básico parecieran no comportarse siempre de la misma forma en el discurso. En los siguientes dos ejemplos es posible contrastar estados de cosas negativos con aspecto imperfectivo y perfecto. Mientras el primer caso presenta los estados negativos como simultáneos a los eventos, esto es, como trasfondo, el ejemplo con aspecto perfecto presenta los estados negativos como posteriores a un evento y como anteriores a otro en perfecta secuencia temporal:

- (28) “[...] y aparece un marcianito [...] todos, sorprendidos, lo vieron, y él tratando de saludar, *no le salía la voz española, o sea el idioma español* y empezó a decir otras palabras. Ya [cansado] de decir tantas cosas *que no le salía el «hola»*, ya al último, al cansancio, le sale el «hola» y todos lo aplauden”. (S.27)
- (29) “[...] apareció alguien verde, que intentó decir ‘hola’ [...], y *nadie le entendió*. Intentó hablar con hartos gestos y *tampoco le entendieron*. Hasta que se calmó y dijo ‘hola’, ahí entendieron”. (S.16)

Como se aprecia en el ejemplo (29), las dos ocasiones en que los oyentes no entienden lo que dice el ser verde, motivan (re)acciones en el extraterrestre que, finalmente, conducen al resultado esperado. Al parecer, los estados de cosas negativos del ejemplo efectivamente hacen progresar el tiempo de la narración, esto es, funcionan como eventos en sí mismos, y dan sentido a la secuencia de acontecimientos descrita, la que, además, mantiene el orden temporal referencial: *el ser verde intentar decir hola – nadie entender – el ser verde intentar hablar con hartos gestos – nadie entender – el ser calmarse – el ser decir hola – todos entender*. En ausencia de estas oraciones, la secuencia quedaría como incomprensible, ya que no se explicarían los intentos de comunicación, la necesidad de calmarse y la comprensión final. La operación se reitera en varios casos, como se evidencia en la secuencia del siguiente ejemplo: *el extraterrestre decir una palabra rara – ellos no responder – el extraterrestre empezar a pensar en todas las palabras que tenía – el extraterrestre decir hola – todos aplaudir*.

- (30) “[...] y después, apareció una cosa verde que dijo una palabra rara y *ellos no le respondieron*. Entonces, con su cerebro –gran cerebro, porque era muy grande- empezó a pensar en todas las palabras que él tenía, y dijo ‘hola’ y todos le aplaudieron”. (S.13)

En el siguiente ejemplo, la negación no representa impedimento alguno para que la progresión se establezca, nuevamente en este caso, a través de una inferencia: el hablante, no presenta explícitamente la partida del extraterrestre, pero esta se infiere del hecho de que él no se despide y que los compañeros le dicen adiós. El aspecto perfectivo pareciera posibilitar esta conclusión, favorecida por el contexto y por la ubicación de la secuencia en el relato, que concluye con este segmento:

- (31) “[...] y cuando él se puso azul, él ya pensaba que era hora de regresar a su planeta. Y él *ni siquiera se despidió*, y todos le dijeron «xino» o algo así, que significaba «chao» en su idioma” (S.10)

El comportamiento discursivo de los estados de cosas negativos pareciera depender de dos factores: (1) el tipo de situación sobre el que opera la negación y (2) el aspecto de

punto de vista que se le impone. Como es esperable, se prefiere el aspecto imperfectivo para estados de cosas negativos que corresponden a estados de nivel básico (*no saber*) o de nivel derivado como resultado de la perífrasis modal *poder* + infinitivo (*no poder hablar*). Por otro lado, el aspecto perfectivo es preferido para estados de cosas negativos que son, originalmente, dinámicos, como *no responder* o *no entender*. En estos casos, y bajo ciertos contextos específicos, los estados negativos parecieran ser capaces de comportarse como eventos en el discurso narrativo y hacer avanzar el punto de referencia temporal.

Por último, las actividades con aspecto perfectivo corresponden al 12,4% de las entidades de primer plano recogidas en la muestra. Casi la totalidad de las actividades utilizadas en prominencia son codificadas en pretérito perfecto simple o en presente narrativo y son presentadas, por tanto, desde un punto de vista perfectivo que impone límites implícitos a la situación básica atética. Entre las actividades de nivel básico que aparecen bajo esta forma, se encuentran *compartir*, *flotar*, *mirar*, *bajar* y *acercar(se)* (sin punto de llegada explícito), y la actividad iterativa *aplaudir*.

(32) “[...] era un extraterrestre y trataba de saludar a los humanos, pero nadie le respondió [...] y después dijo hola y todos lo aplaudieron. Después empezó a ir al colegio [...]” (S.1)

(33) “Había una vez, en un colegio de una región, estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas. Y desde el cielo bajó una luz brillante, y de esa luz bajó un ser que nadie sabían qué es lo que era [...]” (S.17)

El aspecto perfectivo genera el mismo efecto en las actividades producidas por las construcciones *tratar de* + infinitivo o *intentar* + infinitivo, que dan cuenta de un evento durativo y atético (*tratar de saludar*; *intentar averiguar*) que debe diferenciarse de la situación designada por el verbo en infinitivo (*saludar*; *averiguar*). Al presentarlas con punto de vista de vista perfectivo, se genera una lectura cerrada de la situación –fortalecida por el contexto- que la configura como un evento de la secuencia temporal. El avance del punto de referencia puede ser, además, indicado explícitamente a través de un marcador temporal, como en el ejemplo (34):

- (34) “[...] y salió un pequeño ser, que no era humano ni animal, y *entonces trató de decir hola*, y dijo «jot», «ojot», «hola» [...]” (S.2)

Un caso especial de actividades de primer plano son las codificadas con la perífrasis progresiva *ir* + gerundio y punto de vista perfectivo. Es importante observar que se registraron diez ocurrencias de esta perífrasis con aspecto perfectivo, siete de las cuales son empleadas por dos hablantes del grupo de Primero Medio. Se trata de usos individuales que permiten explicar la elevada frecuencia de actividades perfectivas en este grado de la muestra (23 ocurrencias en primero medio sobre 8 en tercero básico, 7 en sexto básico y 9 en cuarto medio). No obstante, desarrollamos sintéticamente el análisis del caso por el interés que suscita para el estudio en tanto recurso de progresión temporal.

La perífrasis *ir* + gerundio permite, como es sabido, focalizar la fase progresiva de eventos dinámicos, y es utilizada en la muestra con aspecto perfectivo para las realizaciones *hacer(se) amigos*, *contar su travesía*, *adaptar(se)*, *transformar(se)* y *poner(se) azul*, y para los logros *extrañarse [de algo]* e *inferir las palabras* (adecuadas). Por un lado, resulta interesante observar que, a través del uso de esta perífrasis, el hablante conceptualiza eventos instantáneos (i.e. logros) como durativos, dando lugar a actividades derivadas que dejan fuera de foco el término de la situación: *ir extrañándose*, *ir infiriendo las palabras*, caso, este último, en que el objeto directo de masa fortalece esta lectura. En su uso con realizaciones, la perífrasis permite focalizar el proceso implicado por el evento (la primera parte de la realización) más que la finalización del mismo: *ir haciéndose amigos*, *ir contando su travesía*. En este grupo destacan algunas ‘predicaciones de cambio gradual’, en que la perífrasis claramente contribuye a dar cuenta del proceso mismo de cambio: *ir adaptándose*, *ir transformándose*, *ir poniéndose azul*. En la muestra estudiada, es posible observar casos en que, de forma aparentemente contradictoria, los hablantes emplean esta perífrasis cursiva con punto de vista perfectivo que, por definición, permite ver la situación como cerrada. Sin embargo, es importante observar que, de acuerdo con el análisis funcional de Dik (1997), el aspecto perfectivo no opera sobre las realizaciones y logros básicos (*ponerse azul* o *extrañarse*), sino sobre la fase progresiva de estas eventualidades, de modo que es el proceso el que se visibiliza globalmente y no el estado de cosas básico<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Cfr. Soto y Castro (2010), sobre el análisis de *estar* + gerundio.

Por ello, el enunciado (35) que presenta la actividad derivada a través de la perífrasis no resulta anómalo, a diferencia de lo que ocurre con el enunciado (36), que presenta la realización básica:

(35) El extraterrestre fue adaptándose al idioma, pero nunca se terminó de adaptar bien.

(36) \*El extraterrestre se adaptó al idioma, pero nunca se terminó de adaptar bien.

En estos casos, la opción por el punto de vista perfectivo permite a los hablantes hacer progresar la narración y, a la vez, dar cuenta de los procesos y de la duración que tomaron las situaciones que refiere:

(37) “[...] y llegó una nave espacial que flotó en medio del patio. Todos asombrados la miraron y fueron extrañándose de qué podía ser.” (S.19)

Esta noción es complementada, en varios casos, con adverbiales que dan cuenta de un cambio gradual, como *de a poco*, *más* o *un poco más*, como se observa en el siguiente ejemplo:

(38) “Estaba todos los días por distintos cursos, y los fines de semana planificaba salidas a la luna, pero **de a poco se fue poniendo más azul** y su tono verde ya no estaba [...]” (S.20)

En síntesis, la construcción del primer plano narrativo se realiza, principalmente, a través de la introducción de entidades discretas en el discurso. El aspecto de situación es fundamental en este sentido: el hablante privilegia logros y realizaciones para comunicar la progresión temporal de la narración y se vale de diversos recursos para generar situaciones discretas a partir de entidades homogéneas, como perífrasis verbales ingresivas o construcciones que permiten dar cuenta de cambios de estado. Sin embargo, el aspecto de punto de vista –la opción por el perfectivo, en este caso– resulta crítico en esta función, ya que permite generar lecturas cerradas de situaciones abiertas e, incluso, pareciera posibilitar un comportamiento eventivo de situaciones que, por sus propiedades temporales, son objetivamente estáticas. Asimismo, pareciera que el punto de vista perfectivo juega un



papel importante en la progresión del tiempo narrativo a través de procesos inferenciales, como se observara en los ejemplos revisados. Por último, los marcadores temporales desempeñan también una función importante en el avance narrativo. Si bien no se trata de un recurso de carácter aspectual, pone en evidencia la naturaleza temporal de los principios que rigen la progresión de este modo del discurso. Como se comentara en los ejemplos revisados, los marcadores temporales cumplen, principalmente, una función de refuerzo del avance narrativo, pero también parecieran permitir que ciertas situaciones homogéneas sean localizadas en prominencia, que es lo que analizaremos a continuación.

#### 5.2.1.1 *El aspecto imperfectivo en la construcción del primer plano narrativo*

En las narraciones estudiadas, prácticamente la totalidad de las situaciones localizadas en primer plano son presentadas con punto de vista perfectivo. No obstante, es posible encontrar algunos eventos visibilizados como imperfectos que parecieran permitir la progresión temporal. Corresponden a 5 casos, equivalentes al 1,4% de las situaciones que hemos identificado como prominentes: uno en tercero básico, uno en sexto básico y tres en primero medio, dos de los cuales son empleados por un mismo hablante.

En estos casos, los hablantes presentan la situación con punto de vista imperfectivo, pero la introducen con un marcador temporal que explicita que el evento es posterior a la secuencia anterior:

- (39) “[...] **después** empezó a ir al colegio y contó lo que quería hacer. Y *después se iba poniendo azul*, porque necesitaba los minerales de su tierra. Y **después** se tuvo que ir, porque necesitaba esos minerales de su tierra [...]” (S.1)

En el ejemplo anterior es posible distinguir tres secuencias de acontecimientos de la historia: (1) el personaje asiste al colegio por un tiempo y les cuenta a los terrestres sobre sí mismo; (2) el personaje enfrenta un nuevo problema (su debilitamiento y cambio físico); y (3) el personaje regresa a su planeta para recuperar la energía y solucionar el problema. Se trata de tres secuencias ordenadas temporalmente –y, en el caso de las dos últimas, también causalmente–, cuya sucesión es explicitada a través del adverbio temporal ‘después’. Este mismo comportamiento se observa en los otros casos registrados.

En el siguiente ejemplo, las secuencias son también diferenciadas explícitamente por los marcadores temporales. El primero de ellos (*tras nada*) es equivalente a ‘de repente’, de modo que presenta el evento como inesperado –en el contexto de una mañana común y corriente-, y gatilla la complicación de la historia. Es interesante observar que para los eventos de primer plano el hablante escoge consistentemente el punto de vista perfectivo:

- (40) “Se trataba de en un colegio que hacía mucho frío, una mañana así común y corriente como cualquier día, y *tras nada bajaba un ser del cielo en una nave* y todos quedaban asustados. Y salió de ella y los miró a todos asustados, y no sabía qué hacer. Trataba de hablar y no podía, porque no le entendían. Y se logró tranquilizar y logró decir ‘hola’. Así todos le entendieron y le aplaudieron. Y *después pasaba todos los días por un curso*, contando cómo era la vida allá y sobre su planeta. Él, como no tenía más donde quedarse, dormía en su nave. Y **después** de un mes se empezó a descolar [...]” (S.2)

Las dos situaciones destacadas en cursiva parecieran hacer progresar el tiempo narrativo y, por lo tanto, formar parte de la secuencia de eventos perfectivos que componen el esqueleto de la historia. De hecho, son referencialmente posteriores a los eventos presentados con anterioridad, secuencia que el hablante manifiesta explícitamente a través de los marcadores temporales. Se observa, así, una suerte de discordancia entre el aspecto de situación (eventos dinámicos y télicos), el punto de vista seleccionado (imperfectivo y abierto) y la función discursiva de las cláusulas en cuestión (avanzar el punto de referencia temporal), que el hablante resuelve a través de la utilización de adverbios que localizan temporal y secuencialmente los eventos. La selección del pretérito imperfecto simple pareciera responder a la intención de focalizar la fase de desarrollo de los eventos designados para dar cuenta del proceso y duración que toman en el tiempo.

## 5.2.2. Análisis de la construcción del primer plano narrativo por grado de escolaridad

### 5.2.2.1. Tercer año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Tercer año Básico, un 46,7% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 44,4% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular destinan, en promedio, un 49,3% de las cláusulas de sus relatos a esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.1	13	56,5	23
	S.2	11	52,4	21
	S.3	8	38,1	21
	S.4	8	32,0	25
Total Municipal		40	44,4	90
Particular	S.5	10	55,6	18
	S.6	10	47,6	21
	S.7	11	52,4	21
	S.8	6	40,0	15
Total Particular		37	49,3	75
<b>TOTAL 3° BÁSICO</b>		<b>77</b>	<b>46,7</b>	<b>165</b>

Tabla 6: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Tercer año Básico

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de tercer año básico está conformado, en promedio, por 9,6 cláusulas, con una desviación estándar de 2,2. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 10 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 9,25. Como se observa en el gráfico 7, la mediana del grupo de tercero básico es 10 cláusulas en primer plano y se trata de un grupo bastante homogéneo en relación con el número de cláusulas que destinan a esta función.

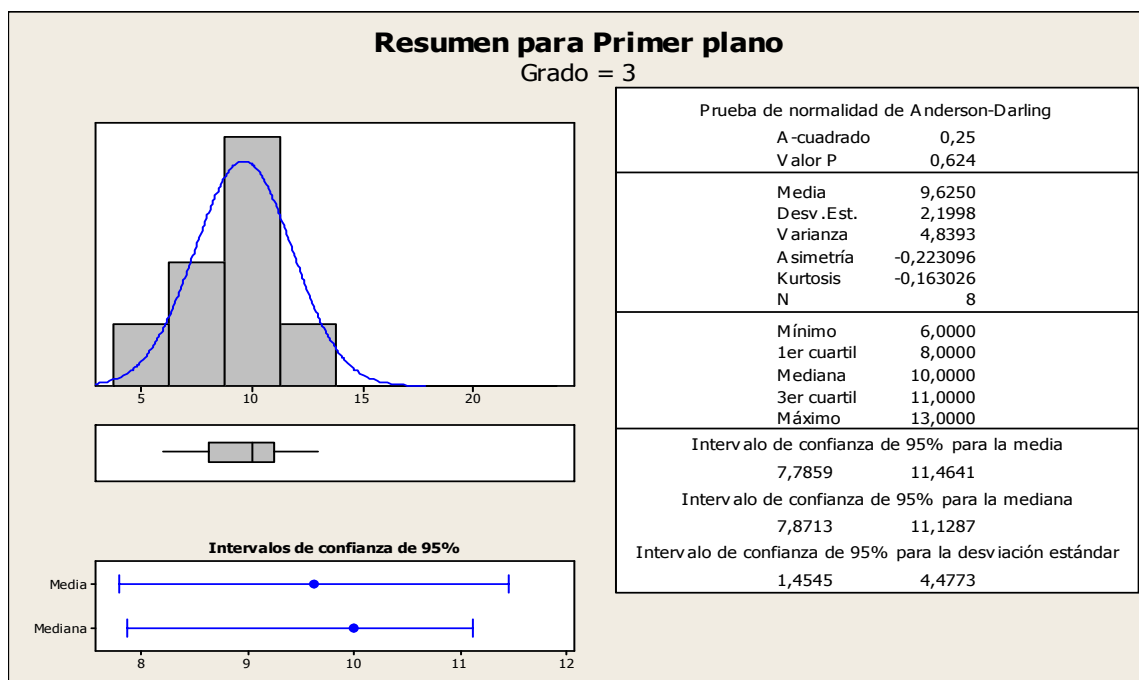


Gráfico 7: Distribución del grupo de hablantes de tercero básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Como se puede apreciar en la tabla 7, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de manera bastante uniforme, por una parte, entre los hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular, y, por otra, entre los ocho sujetos que conforman este grupo.

En concordancia con la tendencia general, prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes son presentadas con punto de vista perfecto. Solo un hablante utiliza el aspecto imperfectivo para una situación homogénea con marcador temporal introductor.

3° BÁSICO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de PRIMER PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.1	4	0	4	1	1	2	4	0	4	3	0	3	13
	S.2	2	0	2	1	0	1	4	0	4	4	0	4	11
	S.3	1	0	1	1	0	1	2	0	2	4	0	4	8
	S.4	0	0	0	1	0	1	3	0	3	4	0	4	8
Total Municipal		7	0	7	4	1	5	13	0	13	15	0	15	40
Particular	S.5	2	0	2	1	0	1	4	0	4	3	0	3	10
	S.6	2	0	2	0	0	0	2	0	2	6	0	6	10
	S.7	2	0	2	1	0	1	7	0	7	1	0	1	11
	S.8	1	0	1	1	0	1	1	0	1	3	0	3	6
Total Particular		7	0	7	3	0	3	14	0	14	13	0	13	37
TOTAL 3° BÁSICO		14	0	14	7	1	8	27	0	27	28	0	28	77

Tabla 7: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Tercer año Básico

La utilización de estados con punto de vista perfecto corresponde al 18% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de tercer año básico para construir el primer plano narrativo. De las 14 situaciones estativas empleadas en esta función, 5 (35,7%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; 3 (21,4%) corresponden a estados de cosas negativos; y 1 (7,1%) a un estado resultante producto de la construcción *quedar* + participio. Los otros 5 (35,7%) estados utilizados en esta función implican un grado de control del agente (*quedarse* [en la escuela]). De los estados presentados como prominentes, 6 (42,8%) son introducidos por los marcadores temporales *después*, *entonces*, *por fin* y *ahí*.

Las actividades en función de prominencia, por su parte, corresponden al 10% de las situaciones presentadas en esta función. De las 8 observadas en la muestra, 1 es

presentada con aspecto imperfectivo y marcador temporal (“y después se iba poniendo azul”, S.1), que corresponde a una actividad derivada a través de la perífrasis progresiva *ir* + gerundio. Las actividades presentadas con aspecto perfectivo corresponden a *bajar*, a la actividad iterativa *aplaudir*, y a las actividades derivadas mediante la construcción *tratar de* + infinitivo. De las 8 actividades de primer plano, 4 (50%) son introducidas por los marcadores temporales *después*, *entonces* y *ahí*.

Las realizaciones de primer plano son presentadas en su totalidad con aspecto perfectivo y equivalen al 35% de los procedimientos aspectuales empleados en tercero básico para esta función. Es importante observar que de las 27 realizaciones utilizadas en prominencia, 20 (74%) corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir*, *contar* y *despedirse*. Las 7 (26%) restantes se distribuyen entre *aprender castellano*, *calmarse*, *ponerse azul* e *ir al colegio ~ en su nave*. De las realizaciones de primer plano, 11 (40,7%) son introducidas por los marcadores temporales *después*, *entonces*, *ahí*, *un día* y *hasta que*.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 36% de los recursos aspectuales utilizados para construir el primer plano narrativo en el nivel de tercer año básico. De los 28 logros observados en esta función, 9 (32%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a* + infinitivo y *comenzar a* + infinitivo. Las situaciones restantes se distribuyen entre los logros *llegar*, *salir*, *irse*, *entrar*, *ver*, *achuntarle* y la construcción causativa *hacer pasar*. De los logros utilizados en prominencia, 17 (60,7%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces*, *después*, *de repente*, *de pronto* y *ahí*.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como prominentes en el nivel de tercer año básico, un 71,4% corresponde a entidades discretas según sus propiedades temporales internas (realizaciones y logros). Por su parte, prácticamente la totalidad de las entidades homogéneas (estados y actividades) son presentadas con aspecto perfectivo (27,2%) y, por tanto, como situaciones cerradas y discretas capaces de soportar el punto de referencia temporal.

### 5.2.2.2. Sexto año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Sexto año Básico, un 42,7% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 38,4% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 46,5% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	<b>S.9</b>	9	33,3	27
	<b>S.10</b>	8	36,4	22
	<b>S.11</b>	7	41,2	17
	<b>S.12</b>	9	45,0	20
Total Municipal		33	38,4	86
Particular	<b>S.13</b>	13	52,0	25
	<b>S.14</b>	9	32,1	28
	<b>S.15</b>	7	38,9	18
	<b>S.16</b>	17	60,7	28
Total Particular		46	46,5	99
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>79</b>	<b>42,7</b>	<b>185</b>

Tabla 8: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Sexto año Básico

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de sexto año básico está conformado, en promedio, por 9,9 cláusulas, con una desviación estándar de 3,4. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 8,25 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 11,5. Como se aprecia en el gráfico 8, la mediana del grupo de sexto básico es 9 cláusulas en primer plano y, si bien se trata de un grupo bastante homogéneo en relación con el número de cláusulas que destinan a esta función, se observa mayor heterogeneidad que en grupo analizado anteriormente.

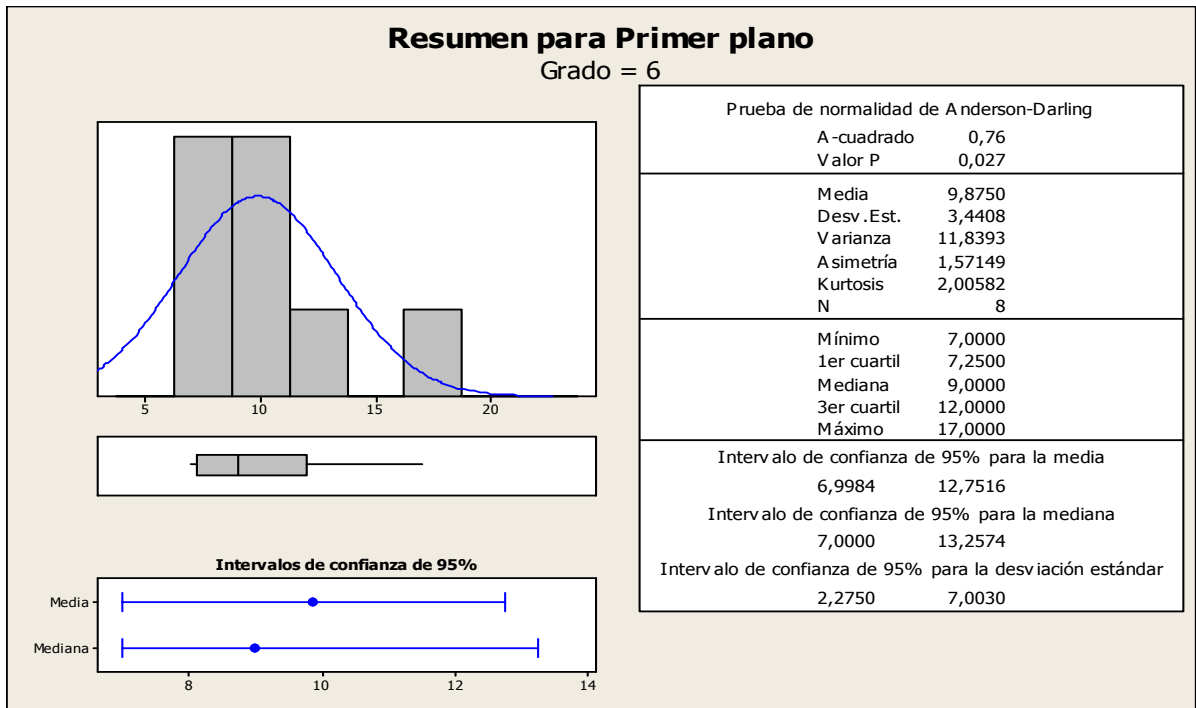


Gráfico 8: Distribución del grupo de hablantes de sexto básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

En la tabla 9, se puede observar que tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de forma bastante homogénea por los ocho sujetos del nivel de sexto básico y por los grupos de hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular. Es posible apreciar, no obstante, que los sujetos del colegio particular utilizan un mayor número de logros para construir el primer plano narrativo y, más levemente, un mayor número de realizaciones que los hablantes del establecimiento municipal.



6° BÁSICO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.9	3	0	3	2	0	2	4	0	4	0	0	0	9
	S.10	2	0	2	1	0	1	3	0	3	2	0	2	8
	S.11	1	0	1	0	0	0	4	0	4	4	0	4	7
	S.12	1	0	1	0	0	0	4	0	4	4	0	4	9
Total Municipal		7	0	7	3	0	3	13	0	13	10	0	10	33
Particular	S.13	2	0	2	2	0	2	5	0	5	4	0	4	13
	S.14	0	0	0	0	0	0	4	0	4	5	0	5	9
	S.15	2	0	2	0	0	0	2	1	3	2	0	2	7
	S.16	3	0	3	2	0	2	5	0	5	7	0	7	17
Total Particular		7	0	7	4	0	4	16	1	17	18	0	18	46
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>14</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>28</b>	<b>79</b>

Tabla 9: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Sexto año Básico

Al igual que en el nivel de tercer año básico, los hablantes de sexto básico presentan prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto. Solo un hablante introduce en primer plano una realización con aspecto imperfectivo a través del adverbio temporal *después*.

La utilización de estados con punto de vista perfecto corresponde al 18% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el primer plano narrativo. De las 14 situaciones estativas empleadas en esta función, 7 (50%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo, y 4 (28,57%) corresponden a estados de cosas negativos. No presentan estados resultantes derivados de la construcción *quedar* + participio, pero sí introducen situaciones estativas con aspecto perfecto y límites temporales independientes,

del tipo *estar un mes en la escuela*, con función de síntesis (3 ocurrencias, equivalentes al 21,4% de los estados en función de prominencia). De los 14 estados presentados como prominentes, 4 (28,57%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces, al final, y hasta que al final*, todos ellos derivados a través de perífrasis modales.

Las actividades en función de prominencia corresponden al 9% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y todas ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Se reiteran las actividades utilizadas en tercero básico *bajar y aplaudir*, y se añaden las actividades derivadas a través de la construcción *intentar + infinitivo y recibir a los niños* –donde el complemento de masa resta telicidad al estado de cosas-. De las 7 actividades de primer plano, 1 es introducida por un hablante del establecimiento municipal a través del marcador temporal *entonces, justo en ese momento*.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 38% de las situaciones que cumplen esta función. De las 30 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto imperfectivo y marcador temporal (“*y después le contaba a todos*”, S.15). En relación con el grupo de tercero básico, disminuye el porcentaje de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua (56,6%), y a los eventos *decir, contar y despedirse*, un hablante del establecimiento particular añade *explicar*. Las 13 realizaciones restantes (43,4%) se distribuyen entre *aprender castellano, volver a su planeta, bajar de la nave, calmarse, pasar un mes en la escuela y pasar por cada curso*. De las 30 realizaciones de primer plano, 12 (40%) son introducidas por los marcadores temporales *después, luego, entonces, un día, al final, después de un mes, hasta que y desde ese día y durante un mes*.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 36% de los recursos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el primer plano de sus narraciones. De los 28 logros observados en esta función, 6 (21,4%) corresponden a logros derivados a través de la perífrasis ingresiva *empezar a + infinitivo*, utilizada principalmente por los sujetos del establecimiento de dependencia particular, quienes utilizan una mayor diversidad de logros que los hablantes del establecimiento municipal. Mientras estos últimos emplean los logros *ver, salir, aparecer, irse, llegar, entender* y el de nivel derivado *empezar a querer*, los sujetos del colegio particular utilizan *ver, aparecer, irse, llegar, entender, asustarse, ocurrir, decidir*, y los derivados *lograr decir ‘hola’, empezar a pensar*

~ ponerse azul ~ quedarse ~ contar. Se observa, así, una mayor variedad de repertorio entre los hablantes del establecimiento particular, lo que podría explicar la diferencia en la frecuencia de uso de logros en función de primer plano entre los dos grupos del nivel. De los 28 logros utilizados en esta función, 13 (46,4%) son introducidos por los marcadores temporales *después, entonces, de repente, un día, un día de esos, hasta que y ahí*. La variedad y la frecuencia de uso de estos recursos son homogéneas entre los sujetos del colegio particular (7 ocurrencias) y el colegio municipal (6 ocurrencias).

En resumen, el 73% de las situaciones presentadas como prominentes en el nivel de sexto año básico corresponde a entidades discretas de acuerdo con su estructura temporal (realizaciones y logros). La totalidad de las entidades homogéneas (estados y actividades) son presentadas con aspecto perfectivo (27%), de modo que se comportan, discursivamente, como entidades discretas que posibilitan la progresión temporal de la narración.

### 5.2.2.3. Primer año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Primer año Medio, un 42,3% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 43,9% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 40% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.17	12	34,3	35
	S.18	22	52,4	42
	S.19	17	41,5	41
	S.20	14	46,7	30
Total Municipal		65	43,9	148
Particular	S.21	9	40,9	22
	S.22	7	28,0	25
	S.23	13	46,4	28
	S.24	11	44,0	25
Total Particular		40	40,0	100
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>105</b>	<b>42,3</b>	<b>248</b>

Tabla 10: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Primer año Medio

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de primer año medio está conformado, en promedio, por 13,1 cláusulas, con una desviación estándar de 4,7. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 16,3 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 10. Como se aprecia en el gráfico 9, la mediana del grupo de primero medio es 12,5 cláusulas en primer plano y se trata de un grupo bastante más heterogéneo que el anterior en relación con el número de cláusulas que destinan a la función de prominencia.

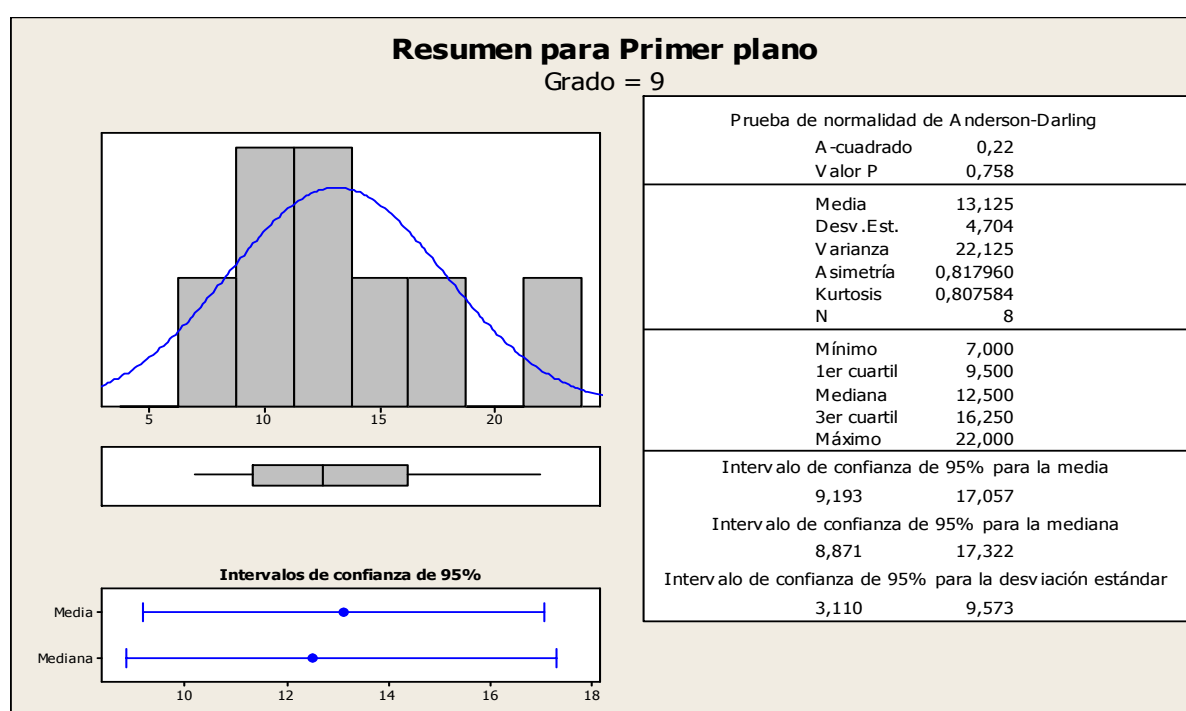


Gráfico 9: Distribución del grupo de hablantes de primer año medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Como se observa en la tabla 11, el aspecto de punto de vista es utilizado de forma bastante uniforme por los ocho hablantes del nivel de primero medio y por los grupos de sujetos de los establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular. En relación con el aspecto de situación, se observa la misma homogeneidad en la utilización de estados y de logros en función de prominencia, pero existe una importante variación en el uso de actividades y de realizaciones en esta función, empleadas mayormente por los individuos del establecimiento municipal. Llama la atención, a este respecto, que los hablantes del establecimiento particular utilicen escasamente las situaciones de realización

y que, específicamente, dos hablantes del establecimiento municipal, utilicen profusamente las situaciones de actividad en función de primer plano. La narración compuesta por el mayor número de cláusulas del grupo, dobla el uso de estados de la generalidad del nivel y presenta la mayor cantidad de logros. En el nivel de primero medio se observan tres ocurrencias de situaciones presentadas con aspecto imperfectivo en primer plano, dos de las cuales son aportadas por uno de los hablantes del colegio particular.

I° MEDIO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )											Total de cláusulas de primer plano	
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.17	0	0	0	5	0	5	3	0	3	4	0	4	12
	S.18	5	0	5	3	0	3	4	0	4	10	0	10	22
	S.19	1	0	1	9	0	9	2	0	2	5	0	5	17
	S.20	0	0	0	1	0	1	4	0	4	8	1	9	14
Total Municipal		6	0	6	18	0	18	13	0	13	27	1	28	65
Particular	S.21	2	0	2	0	0	0	0	0	0	7	0	7	9
	S.22	2	0	2	1	0	1	0	0	0	4	0	4	7
	S.23	0	0	0	2	2	4	1	0	1	8	0	8	13
	S.24	2	0	2	1	0	1	1	0	1	7	0	7	11
Total Particular		6	0	6	4	2	6	2	0	2	26	0	26	40
TOTAL I° MEDIO		12	0	12	22	2	24	15	0	15	53	1	54	105

Tabla 11: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Primer año Medio

Al igual que en los niveles inferiores y en concordancia con la tendencia general, los hablantes de primero medio presentan prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto. Dos de los ocho sujetos introducen situaciones con aspecto imperfectivo en primer plano (dos actividades y un logro) a través de los marcadores temporales *luego*, *tras nada* y *después*.

La introducción de estados con punto de vista perfectivo corresponde al 11% de los procedimientos aspectuales empleados por los sujetos de primer año medio para construir el primer plano narrativo. De las 12 situaciones estativas empleadas en esta función, 6 (50%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo. Los estados restantes con aspecto perfectivo se distribuyen entre estados de cosas negativos; estados resultantes derivados mediante la construcción *quedar* + participio; estados con límites temporales independientes; y estados que implican un grado de control del agente. De la totalidad de los estados presentados como prominentes, 3 (25%) son introducidos por los marcadores temporales *ahí, después y hasta que*.

Las actividades representan el 22% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y prácticamente la totalidad de ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Uno de los hablantes utiliza una actividad básica y una derivada con aspecto imperfectivo, pero los marcadores temporales que las introducen parecen posibilitar su funcionamiento como eventos prominentes (“*y tras nada bajaba un ser del cielo en una nave*”; “*y después pasaba todos los días por un curso*” S.23). A las actividades empleadas en los niveles inferiores *bajar y aplaudir*, se incorporan *compartir, acercarse, mirar y flotar*. No se registran actividades derivadas a través de las construcciones *tratar de* + infinitivo o *intentar* + infinitivo en primer plano. De las 23 actividades en función de prominencia, 3 son introducidas por los marcadores temporales *de repente, tras nada y con el transcurso de los días*. Es importante observar que del total de actividades en esta función, 7 corresponden a actividades derivadas mediante la perífrasis progresiva *ir* + gerundio, que con punto de vista perfectivo posibilitan el avance temporal del relato, como revisáramos en el apartado anterior. Ahora bien, de estas 7 ocurrencias, 6 son producidas por dos de los hablantes del establecimiento municipal. El uso marcado de esta perífrasis con aspecto perfectivo y su utilización por un número reducido de sujetos, contribuye a explicar, en parte, la importante variación observada entre los hablantes del sector municipal y particular respecto del uso de actividades en prominencia. En cualquier caso, los primeros registran un mayor repertorio de actividades en el primer plano de sus narraciones: *bajar, aplaudir, acercarse, compartir, mirar, flotar*, y las actividades derivadas *ir haciéndose amigos ~ contando de su travesía ~ extrañándose ~ infiriendo las palabras ~ adaptándose ~ transformándose en azul*. Los hablantes del establecimiento

particular, por su parte, utilizan las actividades *bajar*, *mirar* y *aplaudir* y la derivada *ir poniéndose azul*. A través del punto de vista perfectivo, los hablantes imponen límites implícitos a las situaciones homogéneas de actividad, de forma que se interpretan como eventos cerrados y permiten la progresión temporal.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 15% de las situaciones en prominencia y son introducidas en su totalidad con aspecto perfectivo. En relación con los grupos anteriores, disminuye también en primero medio el porcentaje de constelaciones de realización formadas a partir de verbos de lengua (53.3%), y se registran solo los eventos *decir* y *despedirse*. Las 7 realizaciones restantes (46,6%) se distribuyen entre las constelaciones *procesar todas las cosas*, *venir*, *bajar de la nave*, *pasar un mes*, *irse al colegio*, *volver a su planeta* y *mandar un mensaje*. De las 15 realizaciones de primer plano, 4 (26,6%) son introducidas por los marcadores temporales *hasta que*, *de pronto*, y *entonces*. Mientras los sujetos del colegio particular utilizan solo dos realizaciones en función de primer plano (*decir hasta pronto* y *despedir* [a alguien]), los hablantes del establecimiento municipal emplean una mayor diversidad de este tipo de situaciones, correspondientes a las referidas con anterioridad.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 51% de los recursos aspectuales empleados por los hablantes de primer año medio para construir el primer plano de sus relatos. Este porcentaje de utilización constituye un alza significativa respecto de los dos niveles inferiores y se verifica en el nivel de cuarto medio, como se verá a continuación. De los 54 logros observados en esta función, 19 (35,2%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a* + infinitivo y *comenzar* + infinitivo, utilizadas principalmente por los sujetos del establecimiento de dependencia municipal (14 ocurrencias sobre 5 del establecimiento particular). Los eventos de logro restantes se distribuyen entre *ganarse*, *pararse*, *salir*, *darse cuenta*, *dejar* [a alguien], *irse*, *llegar*, *entender*, *detenerse*, *asustarse*, *aparecer*, *notar*, *saber* (equivalente a *darse cuenta*) y los derivados de la construcción *lograr* + infinitivo. De los 54 logros utilizados en esta función, 16 (29,6%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces*, *luego*, *hasta que*, *ahí*, *un día*, *de un día a otro*, *de un momento a otro* y *de ahí en adelante*. El uso del aspecto imperfectivo es aplicado por uno de los hablantes a un logro derivado a través de la

perífrasis ingresiva *comenzar* + infinitivo (“y luego, se comenzaba a poner azul”, S.20), que introducido por el adverbio temporal posibilita la progresión de los acontecimientos.

Al igual que en los niveles inferiores, en la construcción del primer plano narrativo predomina el uso de situaciones discretas (realizaciones y logros) que, con aspecto perfectivo, corresponden a un 64,7% del total. La opción por el punto de vista perfectivo, por su parte, modifica el comportamiento discursivo de prácticamente la totalidad de las entidades homogéneas básicas (32,3%), mientras que el uso del punto de vista imperfectivo es mínimo (2,8%).

#### 5.2.2.4. Cuarto año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio, un 40,4% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 42,9% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 37,9% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.25	16	47,1	34
	S.26	10	38,5	26
	S.27	17	44,7	38
	S.28	11	39,3	28
Total Municipal		54	42,9	126
Particular	S.29	7	23,3	30
	S.30	8	47,1	17
	S.31	9	36,0	25
	S.32	23	44,2	52
Total Particular		47	37,9	124
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>101</b>	<b>40,4</b>	<b>250</b>

Tabla 12: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de Cuarto año Medio está conformado, en promedio, por 12,6 cláusulas, con una desviación estándar de 5,5. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del



establecimiento de dependencia municipal es de 13,5 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 11,75. En el gráfico 10, se observa que la mediana del grupo de cuarto medio es 10,5 cláusulas en primer plano -inferior a la del grupo anterior- y que se trata del grupo más heterogéneo de los cuatro que conformaron el estudio en relación con el número de cláusulas que destinan a la función de prominencia.

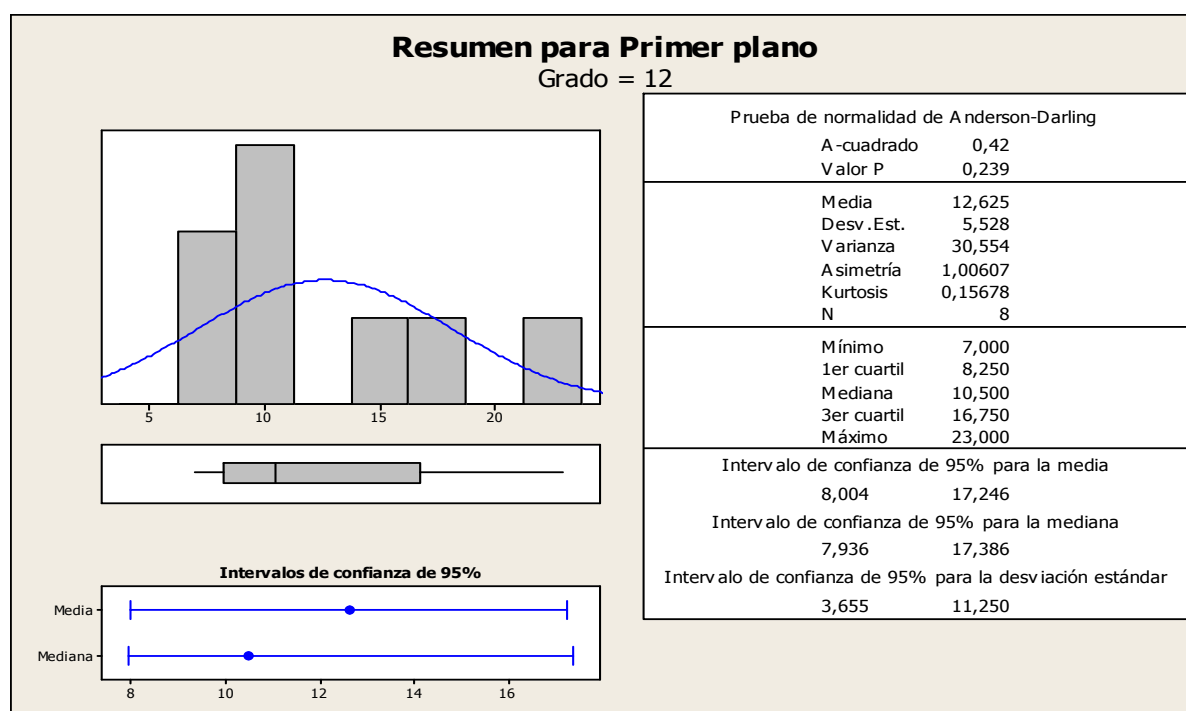


Gráfico 10: Distribución del grupo de hablantes de cuarto año medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Tanto el aspecto de situación como el aspecto de punto de vista son utilizados de manera bastante uniforme por los ocho hablantes del nivel de cuarto medio y por los grupos de sujetos de los establecimientos de dependencia municipal y particular, como se observa en la tabla 13. La mayor o menor utilización de los tipos de situación por los distintos sujetos parece estar en relación con el número de cláusulas que destinan al primer plano de sus narraciones, de forma que aquellos que emplean mayor número de cláusulas, utilizan también un mayor número de logros, por ejemplo.

IV° MEDIO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.25	4	0	4	0	0	0	2	0	2	10	0	10	16
	S.26	0	0	0	2	0	2	3	0	3	5	0	5	10
	S.27	3	0	3	1	0	1	2	0	2	11	0	11	17
	S.28	1	0	1	2	0	2	4	0	4	4	0	4	11
Total Municipal		8	0	8	5	0	5	11	0	11	30	0	30	54
Particular	S.29	2	0	2	2	0	2	1	0	1	2	0	2	7
	S.30	1	0	1	1	0	1	2	0	2	4	0	4	8
	S.31	3	0	3	0	0	0	1	0	1	5	0	5	9
	S.32	3	0	3	1	0	1	6	0	6	13	0	13	23
Total Particular		9	0	9	4	0	4	10	0	10	24	0	24	47
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>17</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>54</b>	<b>101</b>

Tabla 13: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Cuarto año Medio

Los hablantes del nivel de cuarto medio, a diferencia de los niveles inferiores que registran excepciones a esta tendencia, presentan la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto.

La introducción de estados con punto de vista perfecto corresponde al 17% de los procedimientos aspectuales empleados por los sujetos de cuarto año medio para construir el primer plano narrativo. De los 17 estados empleados en esta función, 8 (47%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes con aspecto perfecto se distribuyen entre estados resultantes derivados mediante la construcción *quedar* + participio; estados con límites temporales independientes; estados que implican un grado de control del agente, del tipo *quedarse en la escuela*; y construcciones que permiten relevar o focalizar discursivamente un evento prominente en cláusula subordinada (“*Ahí fue* donde apareció

una nave en medio del patio y una luz media extraña”, S.27), construcción, esta última, utilizada por tres hablantes de establecimientos de ambos tipos de dependencia. De la totalidad de los estados presentados como prominentes, 10 (58,8%) son introducidos por los marcadores temporales *en ese transcurso, ahí, un día, hasta que, después de muchos intentos, finalmente y hasta que una mañana*.

Las actividades en función de prominencia corresponden al 9% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y todas ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Se reitera la actividad iterativa utilizada en los otros niveles *aplaudir*, y se registran tres ocurrencias de actividades derivadas a través de las construcciones *intentar + infinitivo* y *tratar de + infinitivo*, además de un caso de actividad derivada mediante la perífrasis progresiva *ir + gerundio* y con punto de vista perfectivo. De las 9 actividades de primer plano, 2 son introducidas a través de los marcadores temporales *en ese momento y ahí*.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 21% de las situaciones en prominencia y son introducidas en su totalidad con aspecto perfectivo, al igual que todos los tipos de situación en este grado de escolaridad. Es importante observar que de las 21 realizaciones utilizadas en función prominencia, 17 (80,9%) corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua ya utilizados en los otros niveles *decir, contar, despedir y explicar*, a los que se incorpora *presentarse*, registrando un incremento significativo de frecuencia de uso respecto de los otros niveles estudiados. Las 4 realizaciones restantes (23,5%) se distribuyen entre las constelaciones *aprender a decir hola, hacerse amigo y volver a su planeta*. De las 17 realizaciones utilizadas por los hablantes de cuarto medio para construir el primer plano, ninguna es introducida por marcadores temporales.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 53% de los recursos aspectuales utilizados por los hablantes del grupo en función de prominencia, con lo que se mantiene el alza registrada en el nivel de primero medio. De los 54 logros observados en esta función, 21 (38,8%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a + infinitivo* y *comenzar + infinitivo*, a las que se añade *ponerse a + infinitivo*. Los eventos de logro restantes se distribuyen entre *llegar, ver, ponerse contento, salir, aparecer, entrar,*

*darse cuenta, irse, ponerse triste, asustarse, cumplir un mes y desaparecer.* De los 54 logros utilizados en esta función, 20 (37%) son introducidos por los marcadores temporales *de repente, entonces, después, ahí, en lo que de repente, hasta que una mañana, hasta el punto que, después de unos días, luego de un rato ~ eso ~ un tiempo ~ unos meses.*

En concordancia con la tendencia general y esperada, el primer plano de las narraciones de cuarto medio está dominado por situaciones discretas según su estructura temporal (realizaciones y estados), que corresponden al 74% del total de situaciones empleadas en función de prominencia. Las entidades homogéneas (estados y actividades) corresponden al 26%, pero son en su totalidad presentadas como discretas a través del punto de vista perfectivo, que es utilizado en un 100% para el primer plano narrativo en este nivel de escolaridad.

### **5.3. EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO (*BACKGROUND*)**

#### **5.3.1. Análisis general de la construcción del segundo plano narrativo**

Del total de las 848 cláusulas analizadas, 486 son empleadas en función de segundo plano narrativo o trasfondo, esto es, un 57,3% del total de la muestra. Contrariamente a lo que ocurre en prominencia, en la construcción del segundo plano predomina, claramente, la utilización de entidades homogéneas, sea por sus propiedades temporales internas (i.e. estados y actividades) o como resultado de la interacción entre situaciones discretas y el punto de vista imperfectivo, que es el privilegiado en este plano narrativo, como se aprecia en los gráficos generales 11, 12 y 13.

De hecho, el 83,9% de las entidades en segundo plano corresponde a estados y actividades, con una alta prevalencia de las situaciones estativas. El uso de realizaciones y de logros es bastante reducido, y sigue algunos patrones que serán descritos más abajo. La opción por el punto de vista imperfectivo, por su parte, interviene en los eventos que son cerrados según sus propiedades temporales internas y permite generar lecturas abiertas de dichas situaciones.



Gráfico 11: Porcentaje de uso de los puntos de vista perfecto e imperfecto en trasfondo

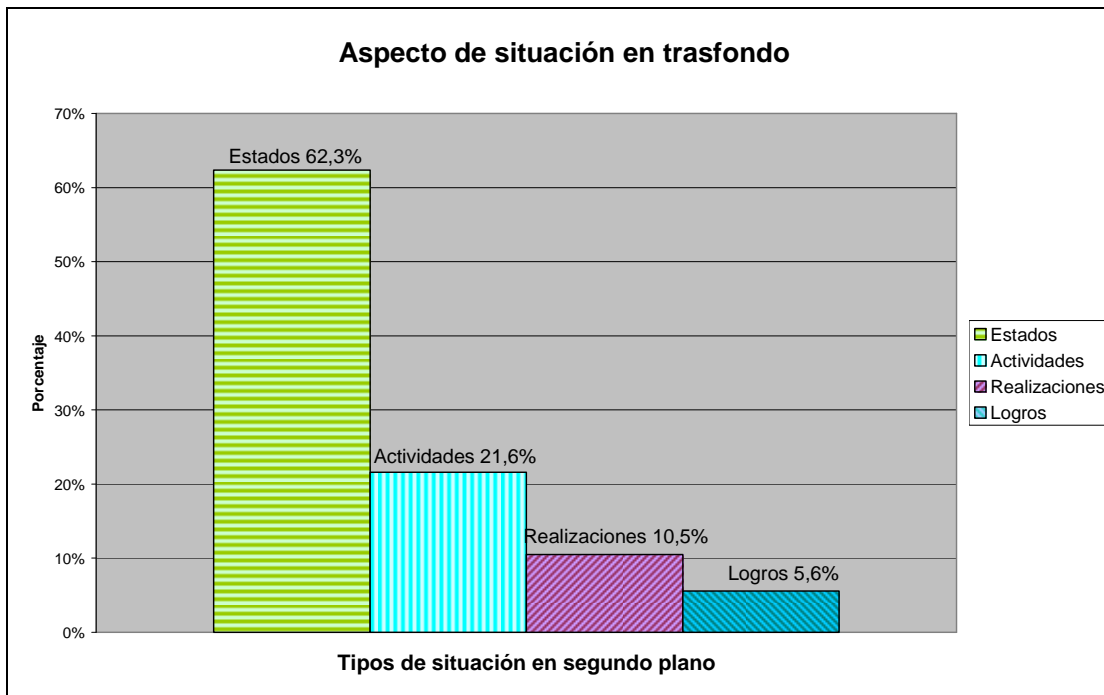


Gráfico 12: Porcentaje de uso de los tipos de situación en trasfondo



Gráfico 13: Porcentaje de uso de tipos de situación con punto de vista perfecto e imperfecto en trasfondo

Como se aprecia en el gráfico 13, el segundo plano narrativo se construye básicamente a través de situaciones homogéneas (estados y actividades), las cuales se presentan mayoritariamente con punto de vista imperfecto. Esta correspondencia entre punto de vista imperfecto y tipo de situación en segundo plano varía algo más en las realizaciones y logros, como es de esperar, en atención a la naturaleza discreta de estas situaciones.

Entre las situaciones estativas se encuentran predicados permanentes o de nivel individual, como *ser extraterrestre ~ humano ~ explorador ~ animal ~ grande ~ verde ~ azul; tener un sueño ~ energía ~ fuerza; saber palabras; llamarse [Iofe]; [una palabra] significar ['hasta pronto']; los viajes ser largos*; y predicados de etapa o episódicos, como *estar asustado ~ triste ~ emocionado ~ desesperado ~ contento; sentirse mal ~ débil ~ apenado; necesitar minerales ~ energía; tener frío ~ problemas; estar abrigado ~ en una sala; hacer frío ~ falta; ser temprano; faltar energía; quedarse durmiendo ~ en la escuela; llevar tiempo en el colegio; la nave estar estacionada ~ parada; querer [algo]*. El siguiente ejemplo corresponde a la situación inicial de uno de los relatos, la que es construida casi exclusivamente con estados y punto de vista imperfecto:

- (41) “*Era un extraterrestre que venía de muy lejos y se llamaba Iote y fue al colegio. Un día quería visitar la Tierra, y estaba en su nave y estaba cayendo, y ahí dijo «hola» [...]”.* (S.7)

Los estados en trasfondo son presentados principalmente con punto de vista imperfectivo y, así visibilizados, constituyen el procedimiento aspectual más productivo para construir el segundo plano narrativo, equivalente al 57,2%. Las situaciones estativas con aspecto imperfectivo en función de trasfondo no se emplean con marcadores temporales, salvo en dos casos en que los hablantes localizan temporalmente un evento prominente que se presentará a continuación, como se aprecia en el ejemplo siguiente:

- (42) “[...] los profesores, para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala. *Un día estaban en el patio* y llegó una nave espacial [...]” (S. 19)

Es posible identificar, entre los estados empleados para construir el segundo plano, verbos de acción o de lengua que designan propiedades de los seres, como *venir de muy lejos ~ de un planeta ~ de otra galaxia* (equivalente a *ser de Chile ~ del sur ~ de una tierra lejana*) o *hablar un idioma*. La asociación entre constelaciones verbales y tipos de situación, como dijéramos en su momento, no se establece una-a-una, sino que la importancia del contexto es central para clarificar estos significados:

- (43) “[...] llega una como nave espacial y de él baja un ser, un ser extraño, que era verde y no sabía comunicarse con los otros, *porque él venía de otra galaxia* [...]”.
- (44) “[...] entonces, después sus compañeros le dijeron 'chao' en el idioma *en el que hablaba él*, y ahí se fue a su planeta”.

Por cuanto permiten describir el escenario en que se desarrollan los acontecimientos y caracterizar las propiedades de espacios, tiempos y personajes, los estados se ofrecen como el tipo de situación más adecuado para construir segundo plano. El punto de vista imperfectivo, por su parte, permite a los hablantes presentar como homogéneas situaciones

que son objetivamente discretas, como las realizaciones *abrir la puerta* o *ir al colegio* que, en los siguientes ejemplos, se exponen como patrones, rutinas o comportamientos habituales que permiten situar el contexto en el que se producirán los acontecimientos de primer plano. La lectura homogénea de estos eventos es reforzada por las frases nominales en plural que refieren sujetos y objetos de masa:

- (45) “Era una oscura mañana en el colegio «Cerro» y todos los niños estaban abrigados, porque en esa época había frío. Y todos los profesores le abrían las puertas para que no pasaran frío. Y de repente se vio una luz [...]” (S.10)
- (46) Había una escuela que los niños en las mañanas iban todos abrigados y con un poco de sueño, y ya, cuando fueron a entrar a los niños, que a veces se quedaban afuera, llegó un extraterrestre hablando”. (S.3)

Entre los estados derivados utilizados en la muestra para construir segundo plano, es posible observar seis ocurrencias de la construcción *costar(le)* + infinitivo, la cual permite restar agentividad a la situación y referir una condición de dificultad a la que el personaje se ve sometido transitoriamente y que debe resolver. En los siguientes ejemplos, permiten enriquecer la comprensión del problema que enfrenta el extraterrestre (evento 1 en prominencia) y profundizar las razones que conducen a la resolución final (evento 2), de forma que se constituyen en el trasfondo de una nueva complicación:

- (47) “[...] pero después se empezó a poner azul, muy azul y le costaba hablar con sus compañeros. Entonces decidió que debía volver a su planeta [...]” (S.6)
- (48) “y se empezó a volver azul, y le costaba hablar español, le costaba entender lo que le decían en español. Y ahí fue cuando se dio cuenta que tenía que volver a su mundo”. (S.32)
- (49) “[...] y estuvo más de un mes, como un mes en el colegio y le costaba hablar castellano y también [le costaba] entender a sus demás amigos. Entonces, un día tuvo que partir”. (S.9)



Las actividades presentadas con punto de vista imperfectivo son el segundo procedimiento aspectual más empleado para construir el segundo plano, correspondiente al 20%. Entre las actividades básicas que cumplen esta función se encuentran *flotar, vivir, pensar, descansar, dormir, esperar, mirar y relacionarse con los compañeros*; además de verbos de comunicación sin límite intrínseco, como *conversar* y *hablar*. Incluimos entre estos últimos constelaciones formadas a partir de verbos de lengua con objeto directo de masa, como *explicar las cosas, decir cosas en español o contar sobre su historia*, caso, este último, en que la preposición seleccionada resta telicidad a la situación. En algunos casos, la naturaleza homogénea de estas situaciones es reforzada en el discurso a través de marcadores de habitualidad, de frases nominales en plural y de la opción por la forma no finita de gerundio –que comunica imperfección–, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (50) “Entonces se quedó un buen tiempo en el colegio, y *se relacionaba con sus compañeros [...]*” (S.6)
- (51) “[...] tenía que volver a su mundo, porque ya había pasado como un mes en la Tierra, *hablando en todos los cursos. Todos los días hablaba en cada curso y en los fin de semana dormía en su nave* (S.32)
- (52) “[...] y de ahí en adelante empieza a pasar un día en cada curso del colegio y *conversando con ellos, hablando en español y contándole sobre su historia, sobre cuáles eran sus propósitos, qué es lo que quería hacer*. Hasta que un día notaron que su color medio verdoso estaba desapareciendo (S.24)

Como se puede apreciar en los ejemplos, las secuencias de segundo plano se incrustan entre secuencias de primer plano y proporcionan información complementaria que alimenta el sentido de los eventos en prominencia.

Entre las actividades derivadas con aspecto imperfectivo en función de segundo plano es posible reconocer cuatro grupos principales: (1) actividades iterativas; (2) actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de + infinitivo* o *intentar + infinitivo*; (3) actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir + gerundio* y

*estar* + gerundio; y (4) actividades derivadas de realizaciones y logros mediante marcadores de habitualidad.

En el primer grupo se encuentran las iteraciones de *aplaudir*, *tocarse la nariz* y *rascarse*:

(53) “[...] *no sabía cómo actuar como las demás gente, y se rascaba el pie con la oreja y trataba de saludar* (S.29)

(54) “[...] *tocándose la nariz, decía «toe», también decía «aca»; y después de decir muchas palabras, aprendió a decir «hola»*”. (S.26)

(55) “[...] y después y todos los alumnos llegaron, *aplaudiéndole por su llegada*.” (S.12)

La opción por el gerundio en los ejemplos (54) y (55) refuerza la noción atética de estas actividades y permiten calificar el evento principal. El pretérito imperfecto, por su parte, genera lecturas abiertas de eventos limitados, como *decir* “toe”, y los traslada al segundo plano para dar prominencia a otros eventos: en el caso del ejemplo (54), al momento en que el personaje aprende a decir «hola».

En el segundo grupo de actividades derivadas presentadas con aspecto imperfectivo, se encuentran *tratar de saludar* ~ *de decir hola* ~ *de adivinar palabras* o *intentar averiguar* ~ *comunicarse*. Como dijéramos anteriormente, el hablante focaliza, a través de esta construcción, el proceso previo al resultado asociado al verbo principal. En el siguiente ejemplo destacamos en cursiva las cláusulas correspondientes a segundo plano y subrayamos los casos que ejemplifican este grupo de actividades derivadas y el siguiente:

(56) “[...] y de la nave sale un ser, un ser extraño, *que venía de otro planeta, y él intentaba comunicarse con ellos y con palabras muy extrañas, que ellos no entendían y así, de a poco, iba diciendo palabras*, hasta que le salió «hola» y ahí se logró comunicar con ellos”. (S.21)

Las perífrasis progresivas *ir* + gerundio y *estar* + gerundio representan un grupo importante de actividades derivadas que cumplen función de segundo plano cuando son

presentadas con aspecto imperfectivo. Entre estos casos se encuentran *ir saludando ~ entrando ~ diciendo ~ poniéndose azul*, y *estar llegando ~ formándose ~ entrando ~ desapareciendo ~ tomando un color azul ~ volviéndose azul ~ yéndose*. Como ya señaláramos, a través de esta perífrasis el hablante focaliza la etapa correspondiente al proceso de una realización básica o conceptualiza un logro como un evento durativo:

- (57) “Hasta que un día notaron *que su color medio verdoso estaba desapareciendo* y *que estaba tomando un color azul* [...]” (S. 24)

En otros casos, el hablante se sirve de esta construcción para establecer una relación de co-pretérito con el evento prominente, como la aparición de una luz brillante en los siguientes ejemplos:

- (58) “En un colegio de una región, *estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas*, y desde el cielo bajó una luz brillante [...]” (S.17)

- (59) “[...] *un día de clases normal, estaban llegando los alumnos en una mañana muy fría*, y los profesores *estaban esperando a los alumnos en las puertas* para que entraran, para que no se quedaran afuera pasando frío. Y de repente, aparece una luz celeste, brillante [...]” (S.32)

Como se puede apreciar en el último ejemplo, estas perífrasis también se emplean con actividades: *estaba esperando ~ cayendo ~ buscando ~ flotando ~ mirando*, y aun se observa un caso con una situación estativa: “*le estaban faltando los minerales*” (S.21), que permite al hablante dar cuenta de una situación problemática contingente e incluso imprimirle cierto dinamismo a través de la construcción progresiva. Se trata, en términos de Smith (1997), de un caso con foco marcado que permite presentar estados como eventos.

El último grupo de actividades derivadas representa un procedimiento muy productivo en la muestra para la construcción del segundo plano y ya fue referido sucintamente. Se trata de realizaciones o logros básicos, como *llegar; pasar* (con el sentido de entrar); *ir a la escuela ~ a la luna ~ a una sala; ponerse azul; viajar a su planeta; pasar un día en la sala* o de realizaciones con objeto directo de masa: *organizar viajes a la luna;*

*hacer paseos a la luna; planificar salidas a la luna; recibir a los niños.* Estos casos, en función de segundo plano, son presentados con punto de vista imperfectivo y, frecuentemente, con marcadores de habitualidad, como *siempre, en las mañanas, por las noches, los fines de semana, todos los días o cada día.* Destacamos en cursiva las cláusulas correspondientes a segundo plano en los siguientes ejemplos:

- (60) “Les voy a contar la historia de un extraterrestre que llegó un día de mañana a un colegio *donde los alumnos **siempre** llegaban tarde y los profesores los esperaban afuera de la sala*”. (S.26)
- (61) “Esta es la historia que comenzó en un colegio, *un colegio que se llama ‘Horizonte’, supuestamente en el sur, donde **los alumnos** llegaban y **los profesores** los recibían en la puerta de sus salas, **los hacían pasar rápidamente para que no pasaran frío.** Luego de un rato, en el patio del colegio apareció un ser o algo [...]” (S.28)*
- (62) “[...] y ahí se quedó en la escuela **durante un mes, donde, en el medio, pasaba por cada curso** contando su historia. *En la noche dormía en su nave, que estaba parada en medio de la escuela, en el patio; y **los fin de semana iba a la luna.** Hasta que un día se empezó a poner azul [...]*” (S.21)

Es importante señalar que el carácter de habitualidad de estas situaciones las asemeja a los estados y que incluso podrían tratarse, en términos de Smith (2003), de “estativos generales” (*general statives*), por cuanto refieren patrones de comportamiento. Más allá de la clasificación en que puedan caer, lo que interesa a nuestro propósito es que corresponden a situaciones objetivamente discretas que son presentadas como homogéneas en el discurso, específicamente narrativo, y que estas opciones reflejan la voluntad del hablante de diferenciar entre la información que visualiza como prominente y la que le interesa presentar como trasfondo.

El uso de realizaciones y de logros para la construcción del segundo plano es minoritario y se produce tanto con punto de vista perfectivo como imperfectivo, aunque prevalece el uso de este último, sobre todo en las realizaciones, equivalentes a un 6,6% del segundo plano así visibilizadas:

- (63) “*Él todos los días iba a la escuela y les enseñaba, más menos, cómo era su galaxia*”. (S.14)

La mayoría de las realizaciones con aspecto imperfectivo que se localizan en segundo plano corresponden a constelaciones derivadas de verbos de lengua (86%), específicamente, *decir*, *contar* y *explicar* con objeto directo definido. Al optar por el punto de vista imperfectivo, el hablante pasa a presentar estas situaciones como homogéneas y las ubica en un trasfondo narrativo que permite interpretar y complementar los eventos de primer plano. En los siguientes ejemplos presentamos el trasfondo en cursiva y subrayamos los verbos de lengua con objeto directo definido que cumplen esta función:

- (64) “[...] en el patio del colegio apareció un ser o algo *que estaba flotando a un par de metros en el aire*, y todos los alumnos y los profesores fueron a ver. *Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía. Decía una y otra palabra*, hasta que pudo decir “hola” y en ese momento todos le aplaudieron. Luego de eso, el extraterrestre este se puso a hablar español normalmente, y *pasaba un día en cada sala de clase, pasaba un día en cada sala de clase y les contaba a sus compañeros de qué planeta venía y que le encantaría ser un explorador de la galaxia.*” (S.28)
- (65) “[...] se vio una luz verde, y *era el marciano, y decía dos cosas que no entendían*. Y después dijo hola y todos lo aplaudieron. Y después entró a la sala y les *decía lo que él quería ser: un explorador de los mundos [...]*” (S.4)

Los logros presentados con aspecto imperfectivo corresponden al 3,1% de los procedimientos aspectuales utilizados para la construcción de segundo plano. Entre ellos se encuentran *llegar*, *entrar*, *salir*, *poner* y *darse cuenta*, todas situaciones instantáneas que, no obstante, se presentan en su curso y como segundo plano:

- (66) “La historia cuenta acerca de una escuela, *que esa mañana era fría y los alumnos llegaban todos muy abrigados, debido al tiempo del momento*. Entonces, de pronto, arriba de la escuela, se detiene una luz [...]

En el ejemplo anterior, la función de trasfondo del evento básico es reforzada por el sujeto plural y el adjetivo *todos*, de manera similar a como ocurre en el siguiente caso, en que el logro *llegar* es presentado dentro de un contexto de habitualidad (*llegar como todos los días de clases*), que permite introducir y describir el marco en el que se sucederán los eventos, específicamente la complicación.

(67) “*Había una vez un colegio que llegaban los alumnos como todos los días de clases, y los profesores los recibían afuera para que no pudieran quedarse afuera para perder clases y ahí se dieron cuenta de que en el patio había una luz blanca y que de ahí salía un extraño objeto, un ser, y allí trataba de adivinar palabras, pero no podía y se daban cuenta de que no sabía cómo actuar como las demás gente [...]*” (S.29)

El evento *salir*, por su parte, es presentado en el ejemplo como trasfondo, debido a que, en primer lugar, no mantiene la secuencia cronológica de los acontecimientos. De hecho, el evento destacado como prominente es *darse cuenta* (de la existencia de una luz blanca en el patio), y *un extraño ser salir de esa luz* es presentado como el objeto de esta toma de conocimiento, lo que se manifiesta en la construcción subordinada. En segundo lugar, el punto de vista imperfectivo seleccionado para este evento refuerza su ubicación en segundo plano. Por último, el logro *darse cuenta* con aspecto imperfectivo subrayado al final del ejemplo, contrasta con el uso en perfectivo presentado anteriormente y se localiza en el trasfondo como componente evaluativo: el hablante analiza, explica y justifica el comportamiento del extraño ser, que cobra sentido al ser comparado con el comportamiento humano.

En la muestra analizada, el logro *entrar* se presenta como situación homogénea en infinitivo o en subjuntivo bajo dos tipos de construcciones: como oración subordinada adverbial de finalidad o como oración subordinada sustantiva en función de complemento directo. En estos casos, el contexto de naturaleza homogénea y el carácter prospectivo e *irrealis* justifican la lectura de segundo plano. Si bien en este trabajo no profundizaremos en el papel que juega la sintaxis en la construcción del primer y segundo plano narrativo,

nos interesa observar que si bien no todas las cláusulas subordinadas cumplen función de trasfondo, las construcciones finales suelen comportarse de este modo.

- (68) “*Había una vez [...] en un colegio de una región, estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas [...]*” (S.17)
- (69) “Entonces los profesores se ganaron afuera para decirle a los alumnos *que entraran a clases [...]*” (S.18)

#### 5.3.1.1. *El aspecto perfectivo en la construcción del segundo plano narrativo*

El uso del aspecto perfectivo para situaciones de segundo plano es bastante más reducido en términos de porcentaje (13,2%) que el imperfectivo y se emplea con mayor frecuencia para realizaciones y logros, relación esperable dada la naturaleza discreta de estas situaciones. Con todo, el uso del perfectivo en función de segundo plano sigue unos patrones bastante consistentes, que pasamos a describir a continuación.

Entre las situaciones estativas con aspecto perfectivo en función de segundo plano, destacan algunos estados de cosas negativos que permiten al hablante, fundamentalmente, enriquecer el primer plano. En 6 de los 15 estados negativos con aspecto perfectivo en función de trasfondo, la negación opera sobre un estado de cosas ya derivado a través de la perífrasis modal *poder* + infinitivo, que genera lecturas estativas. A diferencia de lo que ocurre con las negaciones en primer plano, estos casos no hacen avanzar el punto de referencia de la narración, sino que constituyen información de apoyo o soporte de los eventos prominentes, destacados en negrita en los siguientes ejemplos:

- (70) “[...] y **finalmente, se tuvo que ir**. *No se pudo despedir de nadie de los alumnos del colegio* y todos le dijeron una palabra de su idioma orello”. (S.29)
- (71) “Hasta que una mañana se fue, y **se puso triste**, *porque no se pudo despedir de sus amigos terrícolas*, pero sus amigos terrícolas sí se despidieron de él en una lengua orellana”. (S.31)

En el último ejemplo, el estado de cosas negativo se encuentra, además, en construcción subordinada causal: corresponde al motivo, referencialmente anterior, que permite explicar el evento prominente (*ponerse triste*). Entre los estados de cosas negativos en función de segundo plano se encuentran, también, construcciones en infinitivo que proporcionan información acerca del modo como se producen los eventos principales, codificados en perfectivo y destacados en negrita en los ejemplos:

- (72) “[...] **y tuvo que irse**, *pero sin decirle adiós ni nada*, y todos le dijeron «¡io!», se despidieron diciéndole «hasta pronto» en la lengua de los orellanos”. (S.12)

En los siguientes casos, sin embargo, las cláusulas en infinitivo parecieran no solo entregar información de trasfondo del evento que modifican, sino también determinar y explicar el evento siguiente, relación explicitada por la conjunción *pero*:

- (73) “**Y con mucha tristeza se tuvo que ir**, *sin decirle «chao»*, *sin poder decir «chao» a los niños*, **pero ellos en su idioma le dijeron «hasta pronto»**”. (S.19)
- (74) “**Un día tuvo que partir**, *sin avisarle a nadie*, *sin aviso*, **pero igual los alumnos del liceo lo vieron** y le dijeron «hasta pronto» en su idioma”. (S.27)

Los ejemplos anteriores permiten, a nuestro entender, sostener que las negaciones constituyen operadores aspectuales que permiten codificar un estado de cosas –homogéneo, en estos casos- cuya función discursiva debe ser esclarecida en el contexto mismo en que se produce. El valor que aportan las negaciones debe, no obstante, ser revisado y profundizado en otros trabajos que den cuenta sobre su comportamiento en las narraciones en español.

Otro grupo de casos viene dado por el uso del pluscuamperfecto, que posee aspecto perfectivo en tanto presenta una visión complexiva del estado de cosas designado. Es utilizado tanto con situaciones estativas básicas o derivadas (*estar*; *poder hilar una palabra*) como con situaciones eventivas, tales como *llegar*, *decir*, *olvidar*, [*empezar a*] *hablar*, *venir* o *darse cuenta*. Aunque las entidades introducidas con pluscuamperfecto presentan aspecto perfectivo, se asimilan a los estados resultantes de los eventos básicos.



Cumplen una función de segundo plano toda vez que contribuyen a generar el escenario en el que tomarán lugar los eventos prominentes, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (75) “*Habían llegado* unos niños al colegio que tenían mucho frío y después los profesores los hicieron pasar [...]” (S.4)
- (76) “Había una vez en el colegio, *que todos habían llegado*. Entonces de repente llegó una luz y salió una cosa que flotaba [...]” (S.1)

Por su parte, el uso de actividades con punto de vista perfectivo en función de segundo plano es excepcional y constituye el 1,6% de los procedimientos aspectuales empleados en trasfondo. Al igual que la mayoría de las realizaciones y de los logros con aspecto perfectivo en esta función, estas situaciones pasan a representar información de trasfondo debido a que son introducidas en el discurso como cláusulas subordinadas que permiten referir situaciones simultáneas, anteriores, posteriores o hipotéticas y futuras. Según ha observado Labov (1972), estas construcciones no alteran el orden temporal de los acontecimientos y permiten al hablante, típicamente, poner cierta información en segundo plano con el fin de relevar, en las cláusulas principales, otra información considerada como más prominente. Más allá de la discusión en torno a que en ciertos casos las cláusulas subordinadas pueden cumplir una función intensificadora (cfr. Thompson, 1987) y, con ello, de primer plano, nos interesa registrar el funcionamiento de los casos detectados en la muestra analizada. En los siguientes ejemplos, las situaciones presentadas a través de las construcciones subordinadas (destacados en cursiva) parecieran cumplir, efectivamente, una función de trasfondo. Se destacan en negrita los eventos prominentes:

- (77) “Y cuando ya *pasó* más de un mes, **él tuvo que volver a su casa**”. (S.3)
- (78) “[...] y después de *decir* muchas palabras, **aprendió a decir «hola»**. Después, cuando *aprendió* a hablar más, **él les contó a unos alumnos la historia de su viaje en el espacio** [...]” (S.26)
- (79) “[...] **de un momento a otro**, después de *aprender* todo lo que aprendió, **se empezó a poner azul**”. (S.18)

(80) “Después del tiempo que pasó, **se fue poniendo azul**”. (S.29)

Además de cláusulas adverbiales temporales, los hablantes utilizan, con esta misma finalidad, cláusulas causales, finales y comparativas, como se observa en los siguientes casos:

(81) “[...] y trataba de decir palabras, **pero al final lo dijo bien**, *porque ahí dijo hola*”. (S.10)

(82) “[...] y como todos le entendieron, *porque él ya había empezado a hablar en castellano*, **le aplaudieron**”. (S.20)

(83) “[...] y como se le había olvidado todo el castellano, **se fue**”. (S.4)

(84) “**Y [se] quedó a decirle a los compañeros que él venía de un planeta [...]**” (S.2)

(85) “[...] y **se fue tal como había llegado**”. (S.24)

Las construcciones causales encabezadas por la conjunción *porque*, además de “subordinar” situaciones que, objetivamente, debieran ser prominentes, presentan eventos anteriores al codificado en la cláusula principal y pasan a proporcionar antecedentes que enriquecen la exposición de los eventos sobresalientes. Esta capacidad de desplazamiento de las cláusulas subordinadas a lo largo de la secuencia temporal, permite presentar eventos temporalmente anteriores, pero también posteriores o futuros, como se aprecia en el siguiente caso de prolepsis que, además, posee un componente evaluativo y subjetivo:

(86) “[...] y como no podía decir «chao», se fue muy triste. Hasta que los niños, *que lo extrañaron mucho*, le dijeron no me acuerdo qué cosa, pero que en su galaxia significaba ‘hasta pronto’.” (S.14)

## 5.3.2. Análisis de la construcción del segundo plano narrativo por grado de escolaridad

### 5.3.2.1. Tercer año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Tercer año Básico, un 53,3% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 55,6% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 50,7% de las cláusulas de sus relatos en esta función. Es importante observar, no obstante, que la mitad de los sujetos del grupo de tercero básico utiliza un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de sus relatos en segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		Nº	%	
Municipal	S.1	10	43,5	23
	S.2	10	47,6	21
	S.3	13	61,9	21
	S.4	17	68,0	25
Total Municipal		50	55,6	90
Particular	S.5	8	44,4	18
	S.6	11	52,4	21
	S.7	10	47,6	21
	S.8	9	60,0	15
Total Particular		38	50,7	75
<b>TOTAL 3º BÁSICO</b>		<b>88</b>	<b>53,3</b>	<b>165</b>

Tabla 14: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Tercer año Básico

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de tercer año básico está conformado, en promedio, por 11 cláusulas, con una desviación estándar de 2,8. El promedio de cláusulas de segundo plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 12,5 y el promedio de cláusulas de segundo plano de los hablantes del establecimiento particular es de 9,5. En el gráfico 14 se observa que la mediana del grupo de tercero básico es 10 cláusulas en segundo plano, y que mantiene en general la homogeneidad interna verificada respecto del número de cláusulas en primer plano.

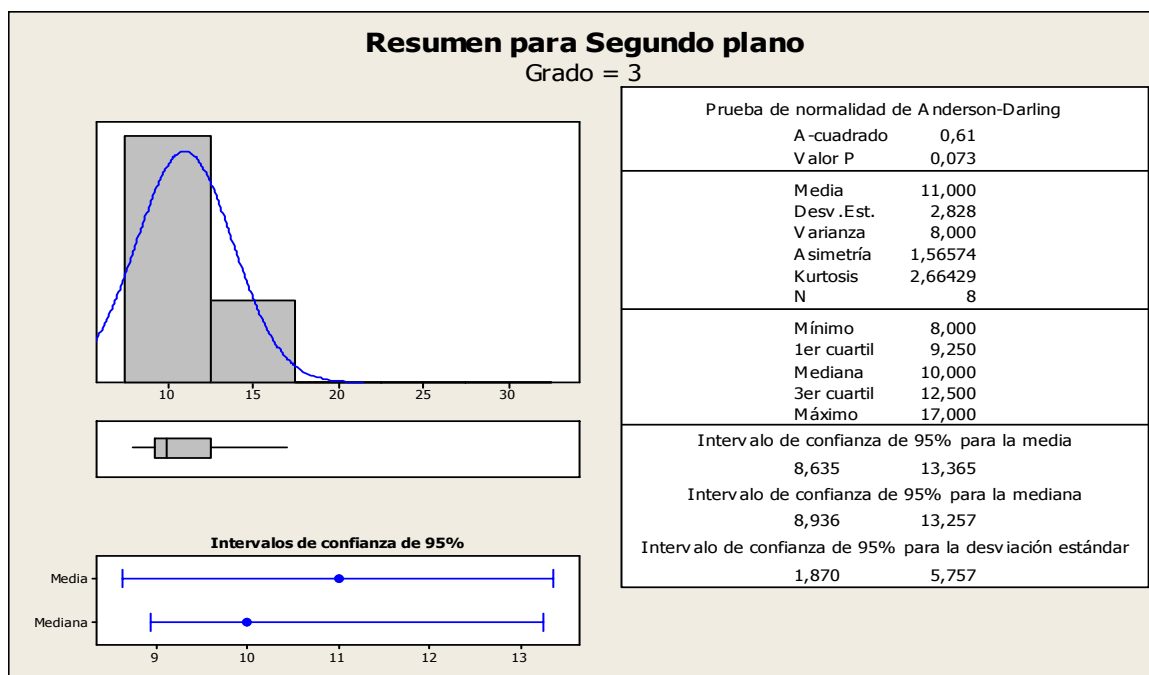


Gráfico 14: Distribución del grupo de hablantes de tercer básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de manera bastante uniforme por los ocho hablantes que conforman la muestra de este nivel y por los grupos correspondientes a los establecimientos de dependencia municipal y particular, aunque es posible observar diferencias en el uso del aspecto perfectivo para realizaciones y logros (observable solo en sujetos de la escuela municipal), como se aprecia en la tabla resumen 15.

3° BÁSICO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.1	0	7	7	0	2	2	0	0	0	1	0	1	10
	S.2	0	7	7	0	1	1	1	0	1	0	1	1	10
	S.3	1	7	8	0	2	2	1	0	1	2	0	2	13
	S.4	0	9	9	0	3	3	2	2	4	1	0	1	17
Total Municipal		1	30	31	0	8	8	4	2	6	4	1	5	50
Particular	S.5	2	4	6	0	2	2	0	0	0	0	0	0	8
	S.6	0	8	8	0	3	3	0	0	0	0	0	0	11
	S.7	1	6	7	1	1	2	0	1	1	0	0	0	10
	S.8	0	5	5	0	0	0	0	2	2	0	2	2	9
Total Particular		3	23	26	1	6	7	0	3	3	0	2	2	38
TOTAL 3° BÁSICO		4	53	57	1	14	15	4	5	9	4	3	7	88

Tabla 15: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Tercer año Básico

En concordancia con la tendencia general, la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (85,2%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para entidades discretas básicas (realizaciones y logros) y para estados que siguen el comportamiento descrito en el apartado anterior.

La utilización de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 64,7% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de tercer año básico para construir el segundo plano narrativo. De las 53 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 9 (17%) corresponden a estados de cosas negativos; 3 (5,7%) a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 1 (1,9%) a un estado derivado a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (75,4%) se distribuyen entre los estados de

nivel individual *ser un extraterrestre ~ un día normal, querer hacer [algo] ~ ser [alguien], venir de un planeta ~ de muy lejos ~ del espacio, saber, llamarse, hablar un idioma, significar*, y los estados episódicos *necesitar minerales, quedarse allá ~ afuera, estar estacionado ~ asustado ~ en su nave, faltar energía, tener frío, sentirse mal ~ débil*. De los estados con aspecto imperfectivo, solo 1 es introducido por el marcador temporal *un día*. De los 4 estados presentados con punto de vista perfectivo, 2 corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, 1 presenta el estado resultante a través de la selección del pluscuamperfecto, y 1 corresponde a una perífrasis modal en construcción subordinada adverbial temporal.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 17% de las situaciones presentadas en esta función. De las 15 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo y reitera, a través de la imitación del sonido de los aplausos, el evento presentado anteriormente (“y todos le aplaudieron y *hicieron tun tun tun tun!*”, S.7). De las 14 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 3 (21,4%) corresponden a actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir + gerundio* o *estar + gerundio*; 3 (21,4%) a actividades derivadas de realizaciones o logros mediante los marcadores de habitualidad *en las mañanas, todos los días de semana* y *los fines de semana*; 2 (14,2%) a actividades derivadas mediante la construcción *tratar de + infinitivo*; y 2 (14,2%) a construcciones finales en infinitivo (*para ver; para buscar unos minerales*). Las 4 restantes (28,5%) corresponden a las actividades básicas *flotar, vivir, pensar* y *relacionarse con los compañeros*. Los hablantes de tercero básico no emplean marcadores temporales para introducir las actividades de segundo plano.

De las 9 realizaciones localizadas en segundo plano, 5 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 5,7% de los procedimientos aspectuales empleados en tercero básico para la función de trasfondo. Por su parte, 4 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir del verbo de lengua *decir*. La restante es *venir al planeta Tierra*. De las 4 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 4,5% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, 3 corresponden a cláusulas subordinadas adverbiales (final, causal y temporal) y la última presenta el estado resultante del evento en pluscuamperfecto. No se registra la utilización de marcadores temporales para introducir realizaciones de segundo plano.

Los logros con aspecto imperfectivo corresponden al 3,4% de los recursos aspectuales utilizados para construir el segundo plano narrativo y funcionan del modo descrito en el apartado anterior. De los 4 logros presentados con punto de vista perfectivo, equivalentes al 4,5% de los recursos de trasfondo, 2 son presentados como cláusulas adverbiales temporales y 2 presentan el estado resultante a través de la opción por el pluscuamperfecto. Al igual que con las actividades y las realizaciones, no se registra la introducción de logros de segundo plano con marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de tercer año básico, un 81,8% corresponde a entidades homogéneas de acuerdo con sus propiedades temporales internas (i.e. estados y actividades). Por su parte, en función de trasfondo, las entidades discretas (i.e. realizaciones y logros) se comportan según patrones bastante característicos: mientras el aspecto imperfectivo contribuye a presentarlas como situaciones abiertas que permiten enmarcar los eventos prominentes o dar cuenta de comportamientos habituales, cuando son presentadas con aspecto perfectivo aparecen generalmente como cláusulas subordinadas que ponen en relieve otros acontecimientos.

#### *5.3.2.2. Sexto año básico*

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Sexto año Básico, un 57,3% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 61,6% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 53,5% de las cláusulas de sus relatos en esta función. Solo dos sujetos del nivel destinan un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de sus narraciones al segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		Nº	%	
Municipal	S.9	18	66,7	27
	S.10	14	63,6	22
	S.11	10	58,8	17
	S.12	11	55,0	20
Total Municipal		53	61,6	86
Particular	S.13	12	48,0	25
	S.14	19	67,9	28
	S.15	11	61,1	18
	S.16	11	39,3	28
Total Particular		53	53,5	99
<b>TOTAL 6º BÁSICO</b>		<b>106</b>	<b>57,3</b>	<b>185</b>

Tabla 16: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Sexto año Básico

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de sexto año básico está conformado, en promedio, por 13,3 cláusulas, con una desviación estándar de 3,5. La media se sostiene tanto en el grupo de hablantes del establecimiento de dependencia municipal como en el de dependencia particular. En el gráfico 15 se observa que la mediana del grupo de sexto básico es 11,5 cláusulas en segundo plano, y que en general mantiene la homogeneidad verificada respecto del número de cláusulas en primer plano.

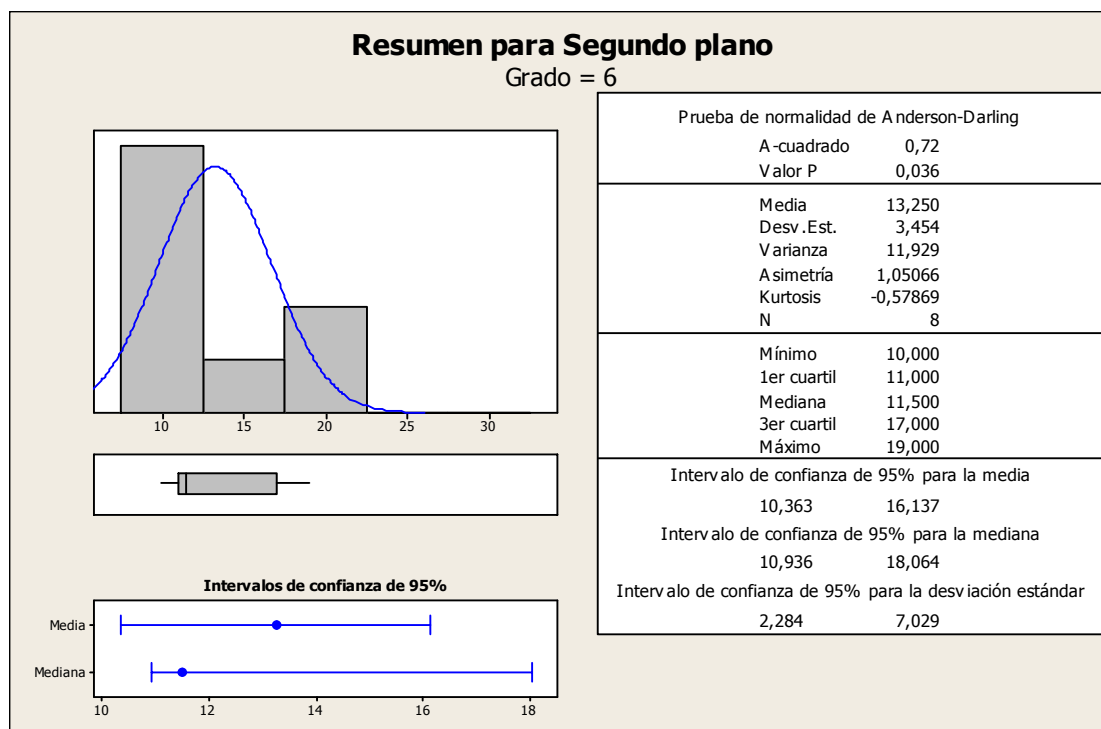


Gráfico 15: Distribución del grupo de hablantes de sexto básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo



Como se puede observar en la tabla 17, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de forma homogénea por los ocho hablantes que conforman este grupo y no se observan mayores diferencias entre los sujetos de los establecimientos municipal y particular. El alza en el número de estados empleados especialmente por dos de los hablantes, parece ser proporcional al número de cláusulas que componen el segundo plano, más elevado que en los otros sujetos.

<b>6° BÁSICO</b>		<b>SEGUNDO PLANO NARRATIVO (background)</b>												
<b>DEPENDENCIA</b>	<b>SUJETO</b>	<b>ESTADOS</b>			<b>ACTIVIDADES</b>			<b>REALIZACIONES</b>			<b>LOGROS</b>			<b>Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO</b>
		<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de estados</b>	<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de Actividades</b>	<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de Realizaciones</b>	<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de Logros</b>	
Municipal	<b>S.9</b>	0	12	12	0	5	5	0	1	1	0	0	0	18
	<b>S.10</b>	0	9	9	0	4	4	1	0	1	0	0	0	14
	<b>S.11</b>	0	7	7	0	3	3	0	0	0	0	0	0	10
	<b>S.12</b>	1	4	5	0	4	4	0	2	2	0	0	0	11
<b>Total Municipal</b>		<b>1</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>53</b>
Particular	<b>S.13</b>	0	8	8	0	3	3	0	0	0	1	0	1	12
	<b>S.14</b>	0	13	13	1	3	4	0	2	2	0	0	0	19
	<b>S.15</b>	0	7	7	0	3	3	0	1	1	0	0	0	11
	<b>S.16</b>	1	6	7	0	3	3	1	0	1	0	0	0	11
<b>Total Particular</b>		<b>1</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>53</b>
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>2</b>	<b>66</b>	<b>68</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>106</b>

Tabla 17: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Sexto año Básico

En el nivel de sexto año básico es posible observar un aumento considerable en la selección del punto de vista imperfectivo para presentar las situaciones de trasfondo, que alcanza el 94,3% del total de situaciones en esta función. El aspecto perfectivo, por su parte, es seleccionado solo para introducir cinco situaciones.

La introducción de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 62,3% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el segundo plano narrativo. De las 66 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 18 (27,3%) corresponden a estados de cosas negativos. Entre estos últimos, la negación opera, en 8 casos, sobre estados ya derivados a través de la perífrasis modal *poder* + infinitivo; en 4 casos los estados negativos son presentados en modo subjuntivo; y los restantes se distribuyen principalmente entre estados permanentes, como *no ser humano*, *no ser animal*, *no saber comunicarse*, *no entender la lengua* o *no ser verde* y el estado episódico *no estar adentro*. Por otra parte, 3 de los 66 estados con aspecto imperfectivo (4,5%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 2 (3%) a estados derivados a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (65,2%) se distribuyen entre los estados de nivel individual *llamarse [Iofe]*, *tener fuerza*, *significar 'hasta pronto' ~ 'chao'*, *venir de un lugar ~ de otra galaxia*, *querer ser un explorador*, *tener palabras ~ aventuras*, *ser verde ~ azul ~ grande ~ explorador*, *querer a los niños* y los estados episódicos *necesitar minerales*, *estar triste ~ emocionado ~ abrigado*, *ser una mañana ~ hora de regresar*, *haber frío*. Los 2 estados presentados con punto de vista perfectivo corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano. En el nivel de sexto básico no se registra el uso de marcadores temporales para introducir situaciones estativas con aspecto imperfectivo en segundo plano.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 27,3% de las situaciones presentadas en esta función. De las 29 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo, pero es codificada como una cláusula subordinada que tiene como función anticipar un evento futuro y posterior al fin de la historia (prolepsis). De las 28 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 1 (3,6%) corresponde a una actividad derivada mediante la perífrasis progresiva *estar* + gerundio; 8 (28,6%) corresponden a actividades derivadas de logros o de realizaciones con objetos directos de masa o con los marcadores de habitualidad *siempre*, *cada día*, *todos los días*, *los días de semana*, *en las noches*, *los fines de semana*; y 6 (21,4%) a actividades derivadas mediante la construcción *tratar de* + infinitivo. Las 13 restantes (46,4%) se distribuyen entre las actividades básicas *descansar*, *pensar*, *esperar*, *dormir*, *hablar*, *venir* y *flotar*, algunas de

las cuales corresponden a cláusulas subordinadas sustantivas y relativas. Una de las actividades derivadas a través de un marcador de habitualidad es introducida por el adverbio temporal *después*, pero se trata de una cláusula que puede ser desplazada a varias posiciones sin alterar el orden referencial de los eventos.

De las 8 realizaciones localizadas en segundo plano, 6 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 5,7% de los procedimientos aspectuales empleados en sexto básico para la función de trasfondo. 4 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir del verbo de lengua *decir*, y las dos restantes a *enseñar [un tema]* y *pasar un mes*. De las 2 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 1,9% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, una corresponde a una analepsis y la otra a una cláusula subordinada causal, esta última con marcador temporal.

En el nivel de sexto básico se registra solo una ocurrencia de logro (0,9% de los procedimientos aspectuales de trasfondo), el cual es presentado en pluscuamperfecto.

Resumiendo, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de sexto año básico, un 91,5% corresponde a entidades homogéneas según sus propiedades temporales internas (estados y actividades). Las entidades discretas básicas (realizaciones y logros) constituyen un porcentaje muy inferior y son presentadas fundamentalmente con punto de vista imperfectivo. Los casos de aspecto perfectivo son mínimos y adoptan formas particulares que permiten su comportamiento como trasfondo.

### 5.3.2.3. *Primero año medio*

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Primer año Medio, un 57,7% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 56,1% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 60% de las cláusulas de sus relatos en esta función. En este nivel, solo un hablante utiliza un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de su relato en segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.17	23	65,7	35
	S.18	20	47,6	42
	S.19	24	58,5	41
	S.20	16	53,3	30
Total Municipal		83	56,1	148
Particular	S.21	13	59,1	22
	S.22	18	72,0	25
	S.23	15	53,6	28
	S.24	14	56,0	25
Total Particular		60	60,0	100
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>143</b>	<b>57,7</b>	<b>248</b>

Tabla 18: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Primer año Medio

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de primer año medio está conformado, en promedio, por 17,9 cláusulas, con una desviación estándar de 4,1. El promedio de cláusulas de trasfondo en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 20,8 y el promedio de cláusulas de segundo plano de los hablantes del establecimiento particular es de 15. En el gráfico 16 se observa que la mediana del grupo de primero medio es 17 cláusulas en segundo plano, y que es más heterogéneo que los niveles inferiores.

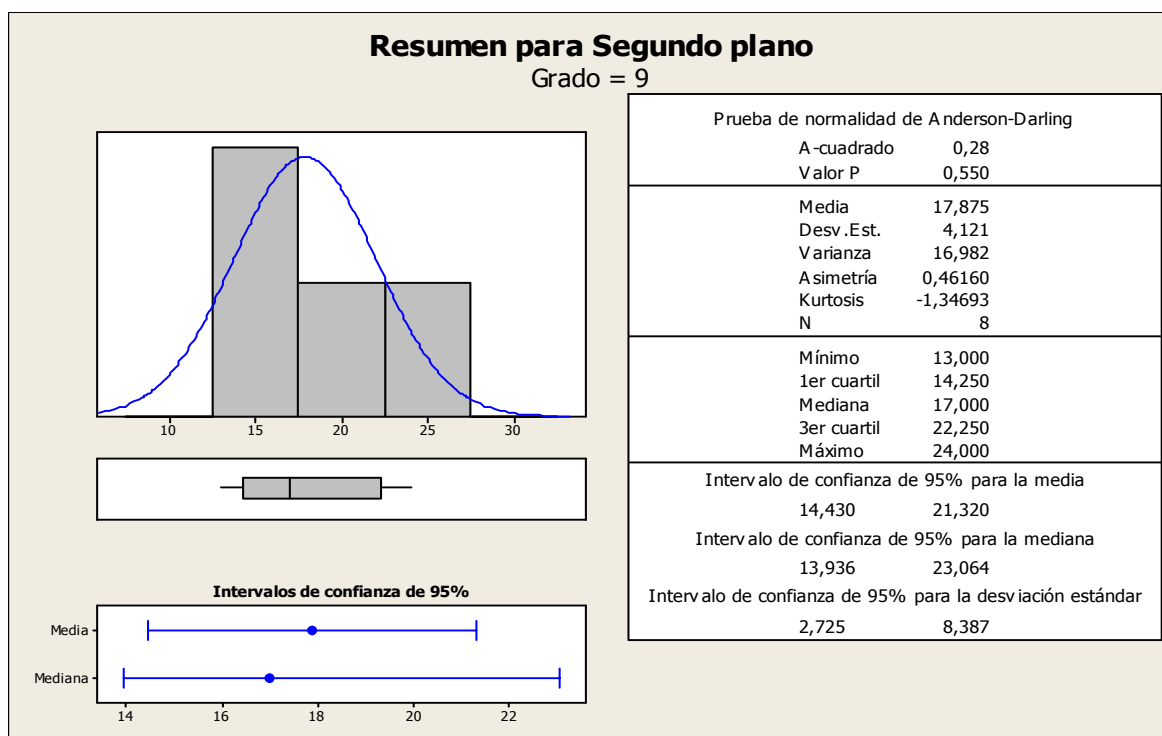


Gráfico 16: Distribución del grupo de hablantes de primero medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se puede observar en la siguiente tabla (19), los aspectos de situación y de punto de vista son tratados, en general, de manera uniforme por los hablantes del grupo, aunque se observan variaciones entre los grupos de hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular, sobre todo en el uso de situaciones de actividad y de logro. La mayor presencia de estados en el trasfondo de las narraciones del primer grupo, parece obedecer al mayor número de cláusulas utilizadas por los sujetos en esta función.

I° MEDIO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.17	2	13	15	1	3	4	1	2	3	0	1	1	23
	S.18	1	13	14	0	1	1	2	1	3	1	1	2	20
	S.19	2	18	20	0	2	2	1	0	1	0	1	1	24
	S.20	1	11	12	0	0	0	0	1	1	2	1	3	16
Total Municipal		6	55	61	1	6	7	4	4	8	3	4	7	83
Particular	S.21	0	5	5	0	5	5	0	3	3	0	0	0	13
	S.22	3	11	14	0	3	3	0	1	1	0	0	0	18
	S.23	0	10	10	0	2	2	0	2	2	1	0	1	15
	S.24	1	7	8	0	5	5	0	0	0	1	0	1	14
Total Particular		4	33	37	0	15	15	0	6	6	2	0	2	60
TOTAL I° MEDIO		10	88	98	1	21	22	4	10	14	5	4	9	143

Tabla 19: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Primer año Medio

Al igual que en los niveles analizados anteriormente, la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (86%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para estados, de acuerdo con el comportamiento descrito en el apartado anterior, y para logros, aunque en este último caso la diferencia entre perfectivo e imperfectivo no resulta tan significativa.

La utilización de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 61,5% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de primer año medio para construir el segundo plano narrativo. De las 88 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 24 (27,3%) corresponden a estados de cosas negativos; 5 (5,7%) a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; 1 (1,1%) a un estado resultante de la construcción *quedar* + participio; y 1 (1,1%) a un estado derivado a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (64,8%) se distribuyen entre los estados permanentes *llamarse [Orei] ~ [Iofe]*, *tener problemas ~ un sueño*, *venir de un lugar ~ de un planeta*, *haber varios cursos*, *querer algo ~ ser [algo] ~ decir [algo]*, *[una palabra] significar [algo]*, *ser verde ~ [alguien]*, y los estados episódicos *ser una mañana ~ hora de regresar*, *estar estacionada ~ en el patio ~ ahí ~ parada ~ en un colegio ~ por los cursos*, *necesitar los minerales ~ la energía*, *sentirse apenado*, *hacer frío*, *quedarse en el colegio ~ adentro*, *faltar los minerales*, *hacer falta*. De los estados con aspecto imperfectivo, solo 1 es introducido por el marcador temporal *un día* para localizar el evento siguiente en prominencia. Los 10 estados presentados con punto de vista perfectivo se distribuyen entre estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, estados resultantes a través de la selección del pluscuamperfecto, reformulaciones del evento anterior en prominencia y cláusulas finales en infinitivo.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 15,4% de las situaciones presentadas en esta función. De las 22 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo y corresponde a una actividad derivada a través de la perífrasis progresiva *estar* + gerundio, que reformula el evento prominente presentado con anterioridad y que podría ser desplazada a otras ubicaciones al interior de la secuencia. De las 21 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 6 (28,6%) corresponden a actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir* + gerundio o *estar* + gerundio; 5 (23,8%) a actividades derivadas de logros o realizaciones con objeto directo de masa y el marcador de habitualidad *los fines de semana*; 2 (9,5%) a actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de* + infinitivo e *intentar* + infinitivo; y 3 (14,3%) a cláusulas absolutas de gerundio, aportadas por uno de los hablantes del establecimiento particular (“[...] y de ahí en adelante empieza a pasar un día en cada curso del colegio, y *conversando*

*con ellos, hablando en español y contándole sobre su historia [...]” S.24). Las 5 actividades con aspecto imperfectivo restantes (23,8%) se distribuyen entre las actividades básicas *vivir, ir y dormir*, y la constelación formada a partir del verbo de lengua *explicar* con objeto directo de masa (*explicar las cosas*). Entre los hablantes de primero medio se registra una sola utilización de marcador temporal (*y en ese lapso*) para introducir una actividad en segundo plano, la que es empleada con la finalidad de situar el evento prominente de la cláusula posterior.*

Es interesante observar que las diferencias en el uso de actividades para segundo plano entre los hablantes del establecimiento municipal y del colegio particular, se corresponde con la observada en el primer plano, pero en sentido contrario: mientras el primer grupo utiliza un mayor número de actividades con aspecto perfectivo en prominencia (18 ocurrencias), el segundo grupo emplea un mayor número de actividades con aspecto imperfectivo en trasfondo (15 ocurrencias). Es decir, ambos grupos emplean una cantidad bastante equivalente de actividades en sus relatos, pero las visibilizan de forma distinta: los hablantes del establecimiento municipal presentan usos marcados de este tipo de situación y los del colegio particular las emplean de forma más prototípica. Antes de desprender conclusiones de esta observación, debemos señalar que son usos restringidos a sujetos determinados (S.17 y S.19 en el uso marcado; S.21 y S.24 en el uso prototípico).

De las 14 realizaciones localizadas en segundo plano, 10 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 7% de los procedimientos aspectuales empleados en primero medio para la función de trasfondo. Por su parte, 8 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir, contar y explicar*. Las dos restantes corresponden a *pasar por cada curso y conseguir minerales*. Las 4 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 2,8% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, corresponden a cláusulas subordinadas (adverbiales temporal y locativa, relativa y sustantiva en función de complemento directo). Del total de realizaciones utilizadas en trasfondo, 1 es introducida por el marcador temporal *entonces*, pero aparece dentro del marco de habitualidad descrito para introducir la complicación del relato.

Los logros con aspecto imperfectivo equivalen al 2,8% de los recursos aspectuales utilizados en primero medio para construir el segundo plano, y corresponden a los logros básicos *entrar* y *llegar*. De los 4 logros presentados con punto de vista imperfectivo, 2 son codificados en subjuntivo y en infinitivo como cláusulas adverbiales finales, 1 en subjuntivo como cláusula sustantiva en función de complemento directo, y 1 en pretérito imperfecto con sujeto plural como parte del marco de la complicación. Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 3,5% de las entidades presentadas en trasfondo. De estos 5 logros, 2 presentan el estado resultante a través de la opción por el pluscuamperfecto (1 en construcción causal y 1 en comparativa), 1 es presentado como cláusula adverbial temporal, 1 como construcción causal y 1 como cláusula adverbial locativa. No se registra la introducción de logros en segundo plano a través de marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de primer año medio, un 83,9% corresponde a entidades homogéneas según sus propiedades temporales internas (estados y actividades). Las entidades discretas (realizaciones y logros) en función de trasfondo, equivalen al 16,1% y son introducidas en el discurso principalmente con aspecto imperfectivo, que permite generar lecturas abiertas de estas situaciones que son cerradas de acuerdo con su estructura temporal.

La selección del aspecto imperfectivo domina la construcción del segundo plano (86%), y el punto de vista perfectivo (14%), por su parte, sigue patrones de comportamiento bastante consistentes: presenta eventos asimilables a los estados a través de la opción por el pluscuamperfecto; se utiliza para reformular eventos prominentes presentados con anterioridad; o introducen situaciones futuras, simultáneas o anteriores mediante construcciones subordinadas.

#### 5.3.2.4. Cuarto año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio, un 59,6% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 57,1% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 62,1% de las cláusulas de sus relatos en esta función. En este nivel, todos los hablantes destinan al segundo plano más de la mitad de las cláusulas de sus relatos.



DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.25	18	52,9	34
	S.26	16	61,5	26
	S.27	21	55,3	38
	S.28	17	60,7	28
Total Municipal		72	57,1	126
Particular	S.29	23	76,7	30
	S.30	9	52,9	17
	S.31	16	64,0	25
	S.32	29	55,8	52
Total Particular		77	62,1	124
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>149</b>	<b>59,6</b>	<b>250</b>

Tabla 20: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de cuarto año medio está conformado, en promedio, por 18,6 cláusulas, con una desviación estándar de 5,9. El promedio de cláusulas de trasfondo en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 18 y el de los hablantes del establecimiento particular de 19,3. Como se observa en el gráfico 17, la mediana del grupo de cuarto medio es 17,5 cláusulas en segundo plano, y representa el grupo más heterogéneo en relación con esta variable.

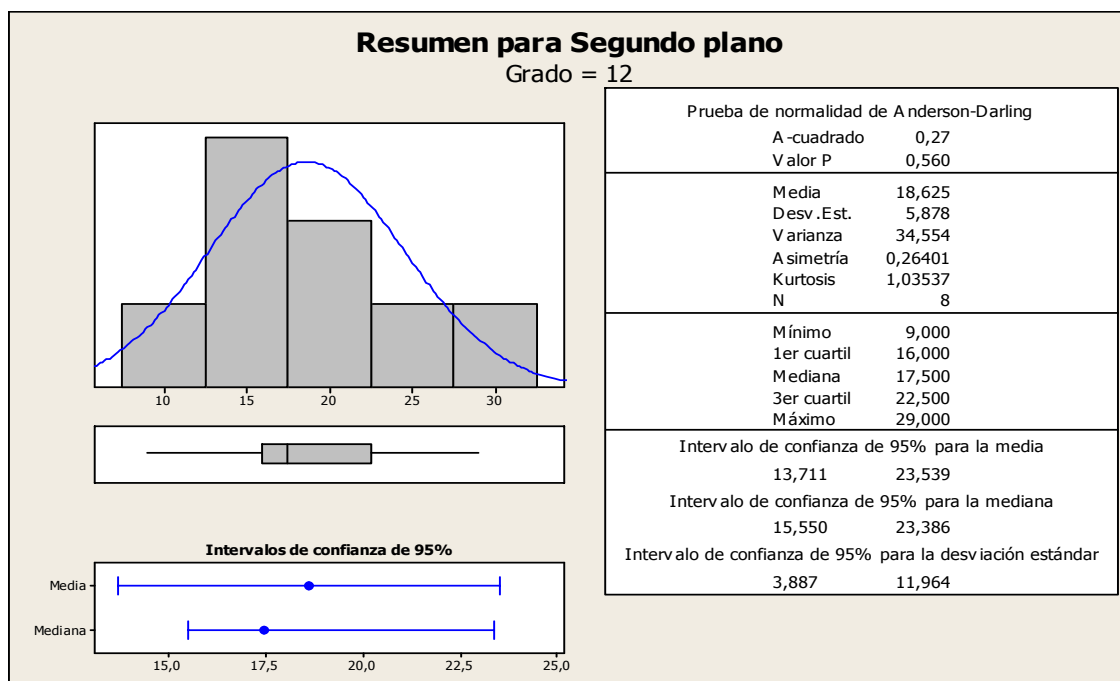


Gráfico 17: Distribución del grupo de hablantes de cuarto medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se observa en la tabla 21, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son tratados de forma bastante homogénea por los hablantes del grupo. Las leves variaciones que se pueden apreciar en el uso de realizaciones y logros entre los grupos de sujetos de distinta dependencia, se deben a aportes de hablantes particulares.

IV° MEDIO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.25	1	11	12	0	3	3	1	1	2	1	0	1	18
	S.26	0	7	7	1	4	5	2	2	4	0	0	0	16
	S.27	2	10	12	1	3	4	3	1	4	0	1	1	21
	S.28	0	8	8	0	5	5	0	3	3	0	1	1	17
Total Municipal		3	36	39	2	15	17	6	7	13	1	2	3	72
Particular	S.29	2	11	13	1	5	6	1	0	1	0	3	3	23
	S.30	1	5	6	1	1	2	0	1	1	0	0	0	9
	S.31	1	10	11	0	3	3	0	1	1	0	1	1	16
	S.32	2	9	11	1	10	11	2	2	4	1	2	3	29
Total Particular		6	35	41	3	19	22	3	4	7	1	6	7	77
TOTAL IV° MEDIO		9	71	80	5	34	39	9	11	20	2	8	10	149

Cuadro 21: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Cuarto año Medio

En concordancia con la tendencia general, en el nivel de cuarto medio la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (83,2%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para estados y realizaciones y, en menor grado, para actividades.

Las situaciones estativas representan el 53,7% de las entidades que conforman el segundo plano de este nivel. La introducción de estados con punto de vista imperfectivo, por su parte, corresponde al 47,7% de los procedimientos aspectuales empleados por los

hablantes de cuarto año medio para construir el segundo plano narrativo, y representa una baja en relación con los niveles anteriores. De las 71 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 23 (32,4%) corresponden a estados de cosas negativos, en 10 de los cuales la negación opera sobre estados ya derivados a través de perífrasis modales; 4 (5,6%) corresponden a estados derivados mediante las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 2 (2,8%) a estados derivados a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas con aspecto imperfectivo restantes (59,2%) se distribuyen entre los estados de nivel individual [*algo*] *haber*; *ser un extraterrestre* ~ *verde* ~ *un navegante* ~ *largo* ~ [*algo*]; *llamarse*; *querer ser un explorador* ~ *viajar* ~ *conocer el espacio*; [*algo*] *gustar*, [*una palabra*] *significar* ['adiós'], *venir de otro planeta*, *tener energía*; y los estados episódicos *estar desesperado* ~ *contento* ~ *triste* ~ *estacionada* ~ [*en un lugar*] ~ [*en eso*]; *sentirse mal* ~ *decepcionado*; *quedarse durmiendo*; *llevar tiempo en el colegio*; *ser un día* ~ *temprano* ~ *una mañana*; *necesitar los minerales*; *faltar*; *pasar frío*; *hacer frío*. Los 9 estados introducidos con punto de vista perfecto representan el 6% de los procedimientos aspectuales empleados en esta función. De ellos, 1 corresponde a un estado derivado a través de perífrasis modal, el cual es codificado en construcción causal y pluscuamperfecto, y 8 corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, los que se presentan principalmente a través de cláusulas subordinadas causales, modales, o sustantivas en función de complemento directo. En el nivel de cuarto medio, no se registra la utilización de marcadores temporales para introducir estados en segundo plano.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 26,2% de las situaciones presentadas en esta función. De las 39 registradas en la muestra, 5 son presentadas con aspecto perfecto y todas ellas se presentan como cláusulas subordinadas temporales o causales que permiten complementar los eventos prominentes. De las 34 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 9 (26,5%) corresponden a actividades codificadas a través de la perífrasis progresiva *estar* + gerundio, 6 de las cuales corresponden a actividades básicas y 3 a actividades derivadas por este procedimiento; 5 (14,7%) a actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de* + infinitivo e *intentar* + infinitivo, dos de las cuales son presentadas en gerundio; y 6 (17,6%) a actividades derivadas de logros o realizaciones con objeto directo de masa y con los

marcadores de habitualidad *siempre, los fines de semana o cada día*. Las 14 actividades con aspecto imperfectivo restantes (41,2%) se distribuyen entre las actividades básicas *esperar, mirar, hablar, seguir, perder clases, conversar y dormir*, y entre las actividades iterativas *tocarse la nariz y rascarse*. Entre los hablantes de cuarto medio se registra una sola ocurrencia de marcador temporal (*y en eso*) para introducir una actividad con aspecto imperfectivo en segundo plano, la que es empleada para indicar simultaneidad con el evento prominente de la cláusula posterior.

De las 20 realizaciones localizadas en segundo plano, 11 son presentadas con aspecto imperfectivo y representan el 7,4% de los procedimientos aspectuales empleados en cuarto medio para construir el trasfondo. Por su parte, 9 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir* y *contar*. Las dos restantes corresponden a *volver a su planeta* y a la construcción causativa *hacer pasar*. Las 9 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 6% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, corresponden a cláusulas absolutas o subordinadas (temporales, causales y sustantivas en función de complemento directo). En el nivel de cuarto medio no se registra el uso de marcadores temporales para introducir realizaciones en segundo plano.

Los logros con aspecto imperfectivo representan el 5,4% de los recursos aspectuales empleados en cuarto medio para construir el segundo plano narrativo, y corresponden a los logros básicos *entrar, salir, llegar, darse cuenta, poner* y a la construcción causativa *hacer entrar*. De los 8 logros presentados con punto de vista imperfectivo, 2 son codificados en subjuntivo como cláusulas adverbiales finales, 2 como cláusulas adverbiales locativas, 1 como cláusula adverbial de modo en gerundio, 1 como cláusula sustantiva en función de complemento directo, 1 en pretérito imperfecto como evaluación del comportamiento del personaje, y 1 en presente como descripción de su comportamiento. Los 2 logros con aspecto perfectivo corresponden al 1,3% de las entidades presentadas en trasfondo, de los cuales 1 presenta el estado resultante del evento a través del pluscuamperfecto y el otro corresponde a una cláusula adverbial temporal que indica simultaneidad. En este nivel, tampoco se registra la introducción de logros en segundo plano a través de marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de cuarto año medio, un 80% corresponde a entidades homogéneas según su estructura temporal interna (estados y actividades). Las entidades discretas (realizaciones y logros) en función de trasfondo, representan el 20% y son introducidas en el discurso mayoritariamente con aspecto imperfectivo.

Al igual que en los otros niveles de escolaridad analizados, domina el aspecto de punto de vista imperfectivo en la construcción del segundo plano narrativo (83,2%). La opción por el aspecto perfectivo, por su parte, es minoritaria y se utiliza para el 16,8% de las situaciones introducidas en trasfondo, las que básicamente complementan a los eventos prominentes a través de cláusulas subordinadas o generan marco mediante la selección del pluscuamperfecto.

#### 5.4. SÍNTESIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, y como es esperable, es posible observar que el número de cláusulas que componen las narraciones aumenta a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, lo que se manifiesta en el promedio de cláusulas que los grupos de hablantes generan. Asimismo, es posible observar en la tabla 22 que la variación al interior de los grupos en relación con esta variable también se incrementa con el grado escolar, lo que se refleja en el aumento significativo de la variación estándar. De hecho, la mediana de cláusulas generadas coincide en los niveles de primero y cuarto medio, de forma que el promedio de cláusulas del último grupo se eleva gracias a uno de los hablantes, que aporta una narración bastante más extensa que la generalidad de los sujetos del nivel.

GRADO ESCOLAR	CLÁUSULAS QUE COMPONEN LOS RELATOS					TOTAL GENERAL
	Media	Desv. Est.	Mediana	Mínimo	Máximo	
<b>3° Básico</b>	20,6	3,0	21,0	15	25	165
<b>6° Básico</b>	23,1	4,5	23,5	17	28	185
<b>I° Medio</b>	29,3	10,3	29,0	11	42	248
<b>IV° Medio</b>	31,3	10,5	29,0	17	52	250

Tabla 22: Promedio, desviación estándar, mediana y número mínimo y máximo de cláusulas que componen los relatos, según grado de escolaridad

Como se aprecia en el siguiente gráfico que localiza a los 32 sujetos de la muestra según la cantidad de cláusulas que produjeron para sus narraciones, se incrementa tanto el número de cláusulas utilizadas como la dispersión al interior de los grupos, bastante más elevada en relación con la tendencia general hacia los niveles de primero y cuarto medio, a la derecha del gráfico:

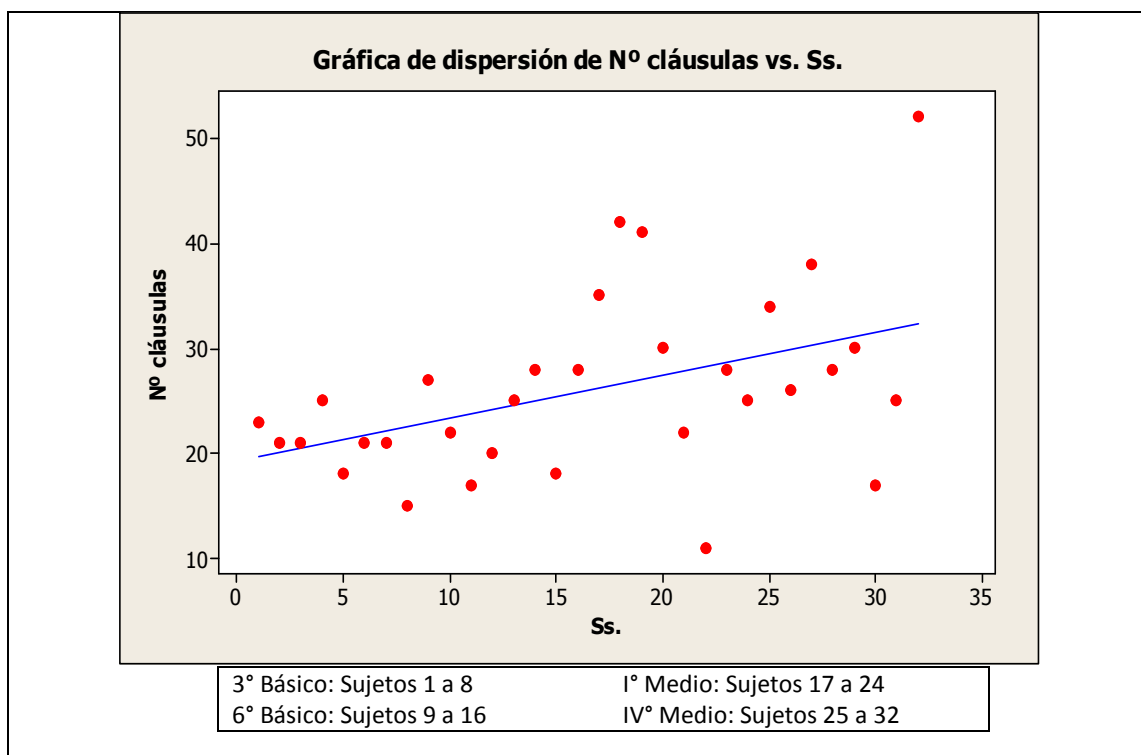


Gráfico 18: Grado de dispersión entre los sujetos en relación con el número de cláusulas generadas para los relatos

Por otra parte, y como se puede apreciar en el gráfico 19, en todos los niveles de escolaridad analizados los hablantes destinan un mayor porcentaje de las cláusulas que componen sus relatos al segundo plano narrativo. Si bien es posible apreciar que esta tendencia se reduce en el nivel de 3° básico -en que la mitad de los hablantes destina un mayor porcentaje de cláusulas al primer plano de sus narraciones-, la generalidad de los sujetos de la muestra se inscribe en esta tendencia. De hecho, es posible apreciar que a medida que se asciende en el grado de escolaridad, el porcentaje de cláusulas de primer plano disminuye, lo que se verifica también en la disminución del número de sujetos que utilizan una mayor cantidad de cláusulas en prominencia (4 sujetos en tercero básico, 2 en sexto básico y 1 en primero medio).

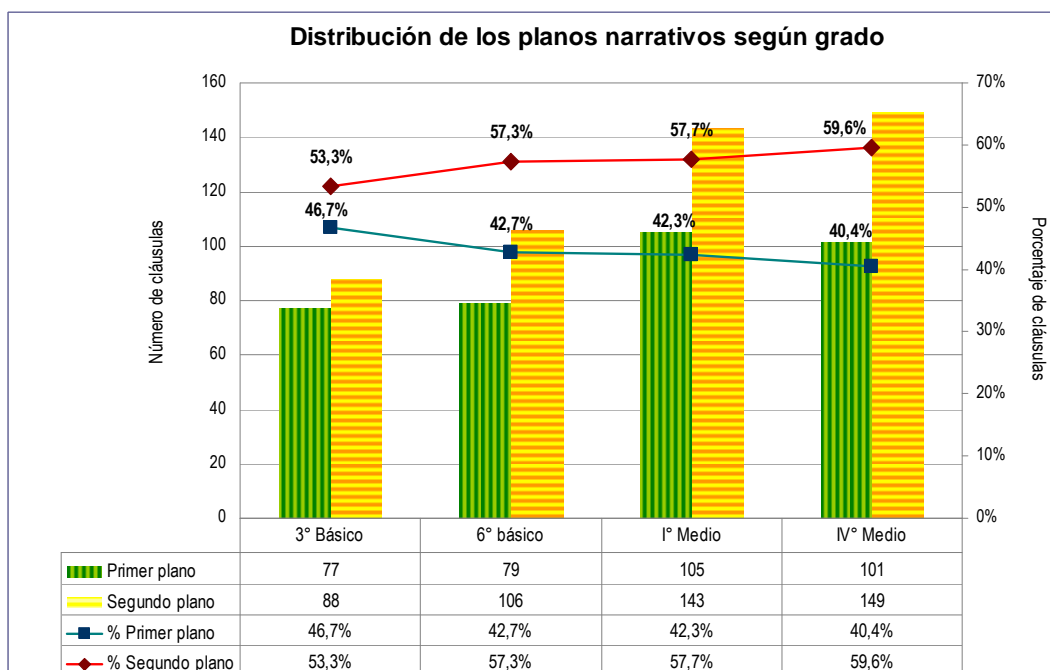


Gráfico 19: Número y porcentaje de cláusulas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Ahora bien, en relación con el número de cláusulas que conforman el primer y el segundo plano narrativo, también es posible apreciar la misma tendencia descrita a propósito de la cantidad de cláusulas que conforman los relatos, esto es: a medida que se asciende en el grado de escolaridad, aumenta tanto el número de cláusulas que conforman el primer y segundo plano narrativo como la dispersión al interior de los grupos respecto de esta variable, como se puede apreciar en la tabla 23 y en los siguientes dos gráficos que localizan a los sujetos de cada grupo según el número de cláusulas empleadas en primer plano (gráfico 20) y en segundo plano (gráfico 21).

GRADO ESCOLAR	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO					CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO				
	Media	Desv. Est.	Media -na	Mín.	Máx.	Media	Desv. Est.	Media -na	Mín.	Máx.
Total 3º Básico	9,6	2,2	10,0	6	13	11	2,8	10,0	8	17
Total 6º Básico	9,9	3,4	9,0	7	17	13,3	3,5	11,5	10	19
Total 1º Medio	13,1	4,7	12,5	7	22	17,9	4,1	17,0	13	24
Total 4º Medio	12,6	5,5	10,5	7	23	18,6	5,9	17,5	9	29

Tabla 23: Promedio, desviación estándar, mediana y número mínimo y máximo de cláusulas que componen el primer y el segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

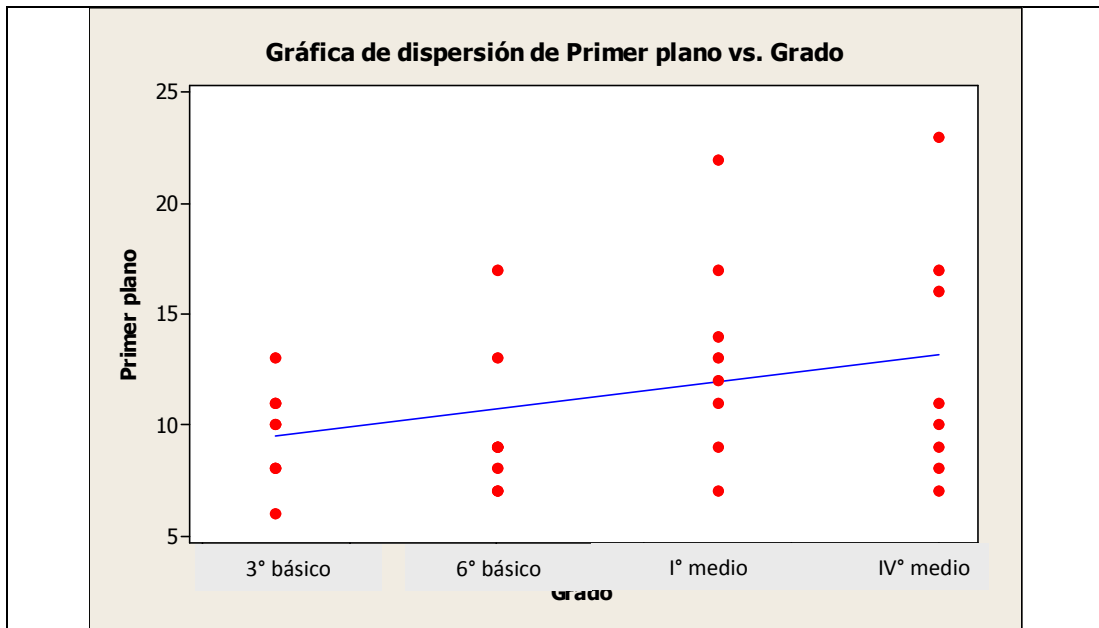


Gráfico 20: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

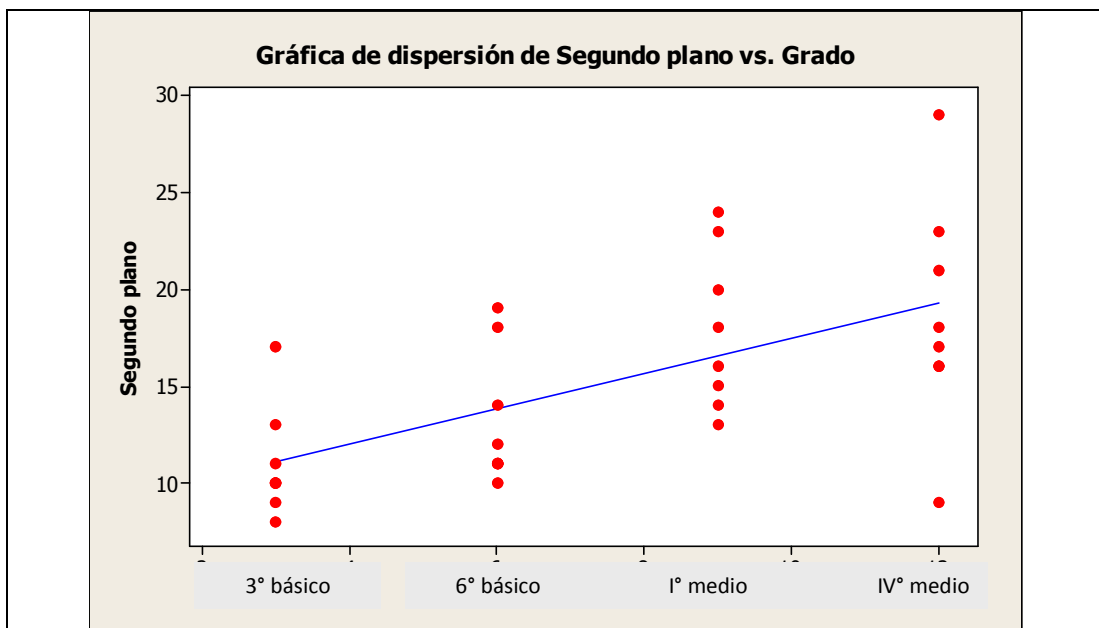


Gráfico 21: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Respecto del número de cláusulas que componen el primer y el segundo plano narrativo, es interesante observar que en el grupo de hablantes del establecimiento municipal, el aumento de cláusulas tanto de prominencia como de trasfondo se produce de manera sostenida a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. No ocurre lo mismo



en el grupo de hablantes del establecimiento particular, en que el incremento de la cantidad de cláusulas en primer plano es mucho más discreto en comparación con los sujetos del establecimiento municipal, como se puede observar en los gráficos 22 y 23.

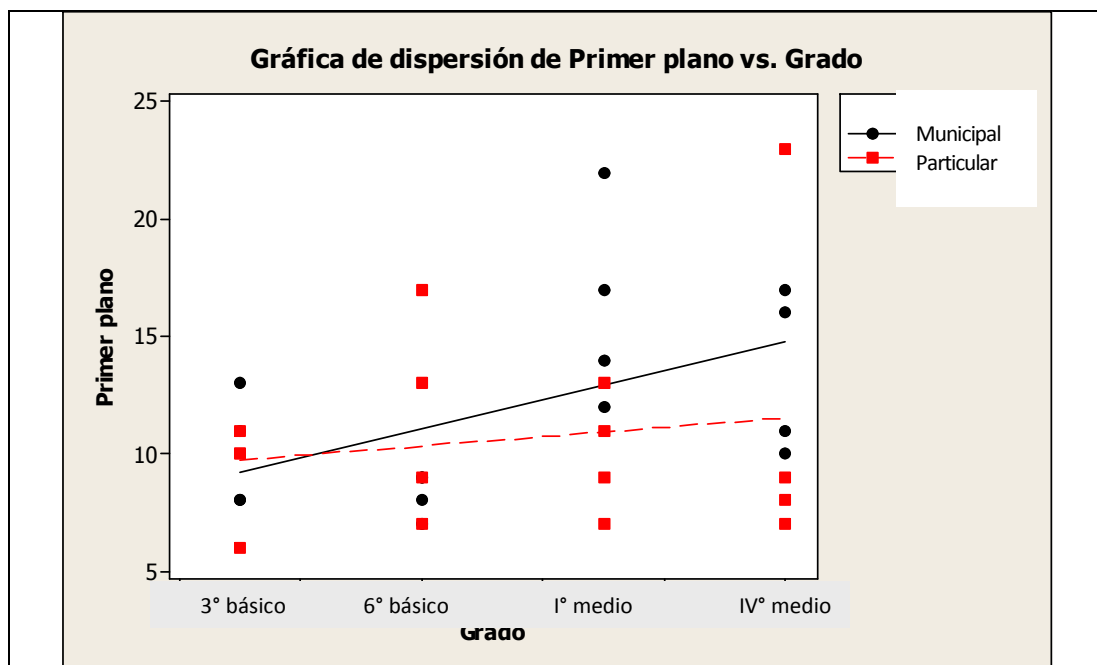


Gráfico 22: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo y dependencia educacional

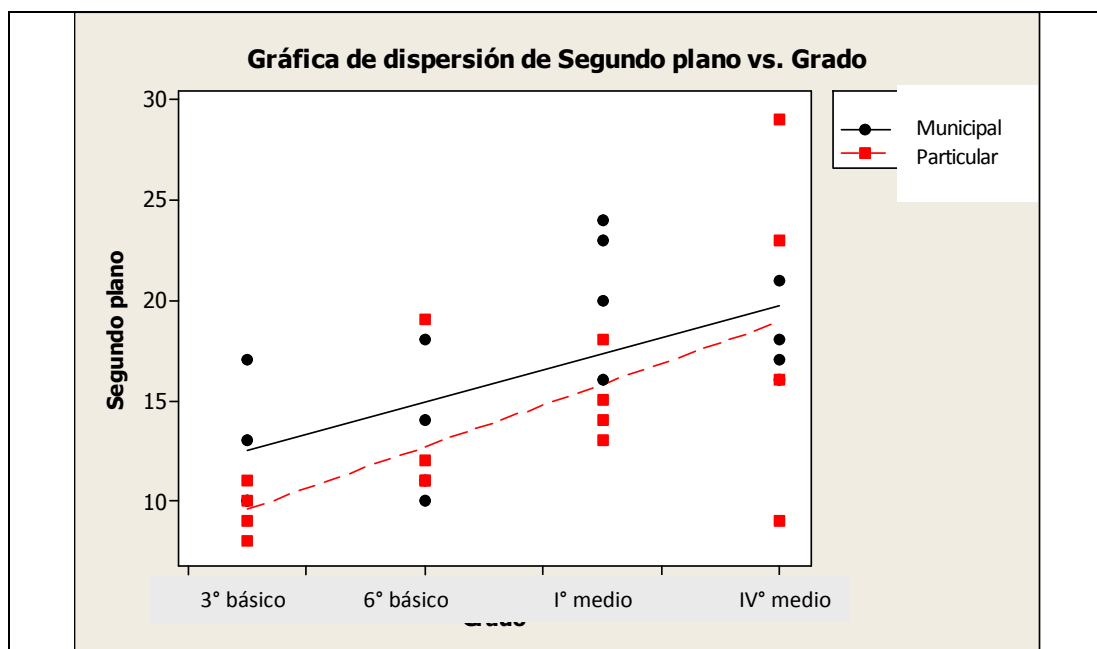


Gráfico 23: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo y dependencia educacional

En relación con la construcción aspectual del primer y segundo plano narrativo, es posible observar, por una parte, que en los cuatro niveles de escolaridad analizados se selecciona casi exclusivamente el punto de vista perfectivo para dar prominencia a los eventos. La variación observada en el nivel de primero medio obedece, como viéramos en su momento, a usos marcados de un reducido número de sujetos. Esta tendencia parece estar ya afianzada completamente en el nivel de cuarto medio, correspondiente al último grado de escolaridad obligatoria en nuestro país, en que el 100% de las situaciones de primer plano son presentadas con aspecto perfectivo, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

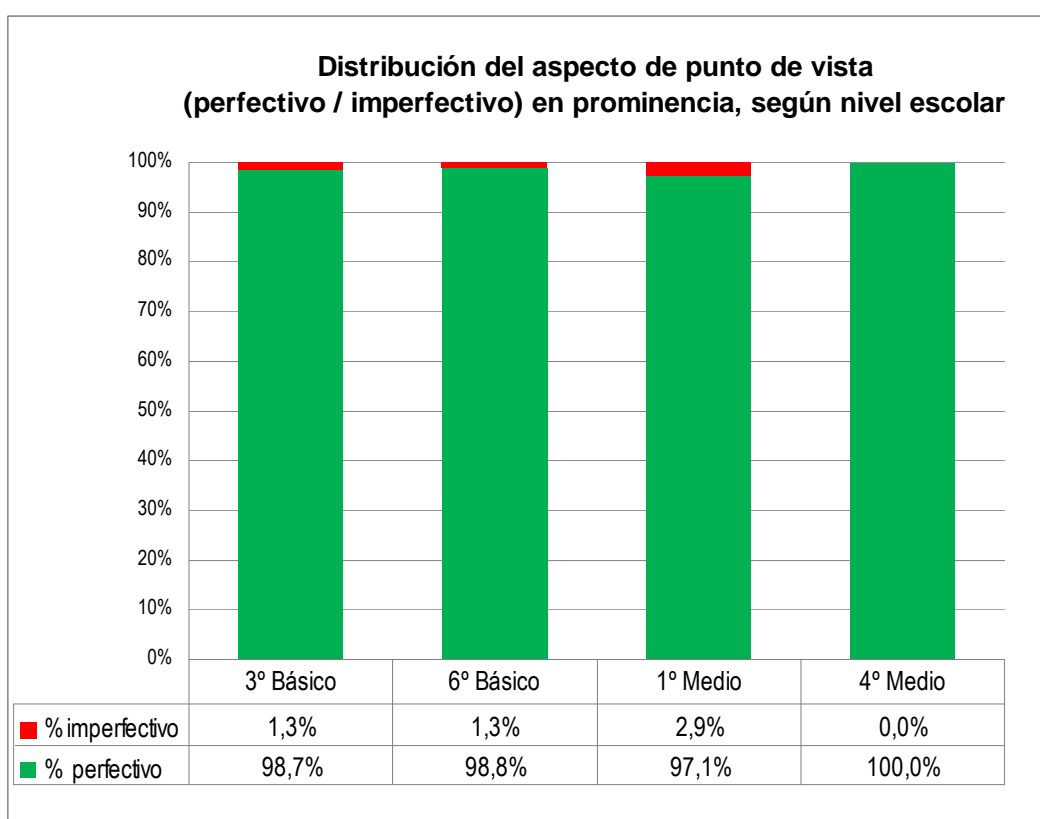


Gráfico 24: Porcentaje de utilización de punto de vista perfectivo e imperfectivo en primer plano narrativo, según grado de escolaridad

Inversamente, las situaciones de segundo plano son introducidas mayoritariamente con punto de vista imperfectivo, selección que predomina también en todos los niveles de escolaridad estudiados de forma bastante homogénea, como se aprecia en el gráfico 25. Se observa, de este modo, que la asociación entre aspecto perfectivo y situaciones prominentes

y entre aspecto imperfectivo y situaciones de trasfondo descrita en la literatura, se encuentra ya bastante afianzada en el nivel de tercero básico y que no parecieran producirse grandes variaciones a través de los niveles de escolaridad.

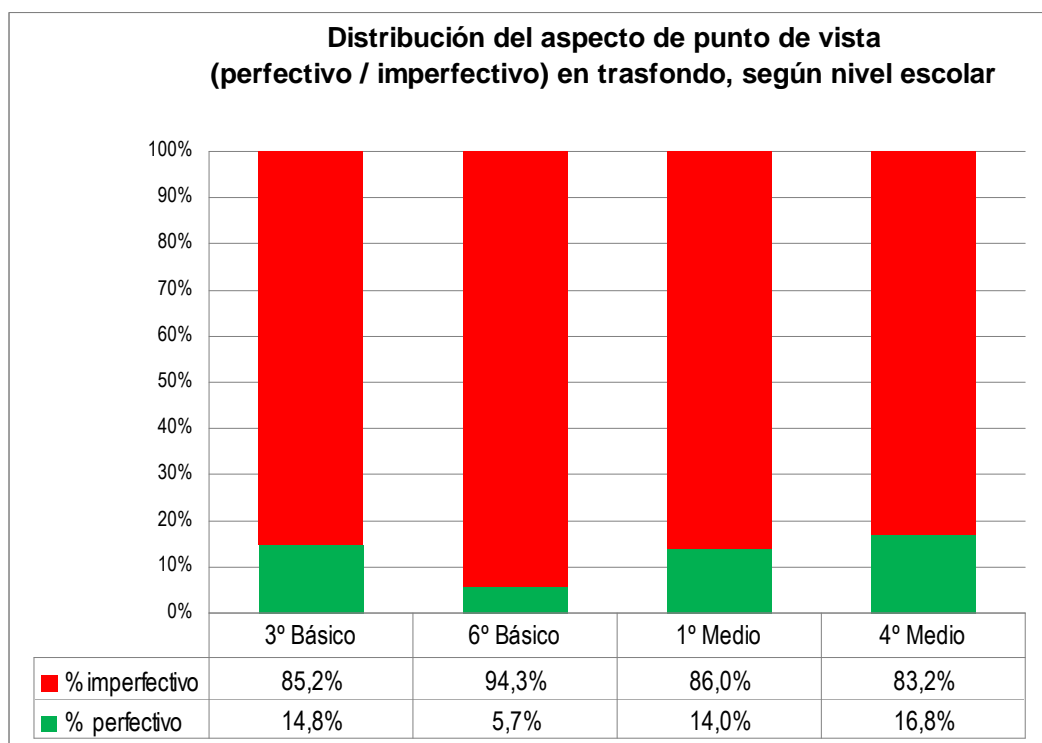


Gráfico 25: Porcentaje de utilización de punto de vista perfectivo e imperfectivo en segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en el primer plano de las narraciones –en que el aspecto de punto de vista que no es característico de la prominencia (i.e. imperfectivo) se utiliza muy escasamente y en casos marcados-, el punto de vista que no es típico del segundo plano (i.e. perfectivo) se emplea en una medida bastante mayor. Este comportamiento, no obstante, no resulta en absoluto contradictorio, sino que permite esbozar de manera más adecuada las características del trasfondo en el modo narrativo y la naturaleza temporal que define la progresión de este modo del discurso. De hecho, en la muestra analizada, las situaciones presentadas con aspecto perfectivo pasan a formar parte del segundo plano bajo ciertas condiciones bien definidas: (1) constituyen reformulaciones o reiteraciones de los eventos prominentes presentados con anterioridad; (2) presentan el estado resultante del evento a través de la opción por el pluscuamperfecto; (3) complementan el evento de primer plano e informan sobre sus causas, modo, tiempo, lugar

o finalidad, a través de la subordinación; (4) introducen una situación simultánea, anterior o futura respecto del evento prominente, también como cláusulas subordinadas o absolutas. De hecho, como se muestra en la siguiente tabla, las cláusulas subordinadas y absolutas se utilizan principalmente en función de trasfondo, mientras que su contribución al primer plano de la narración es bastante reducida. Aprovechamos de observar, a este respecto, que la frecuencia de cláusulas subordinadas y absolutas se incrementa a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, relación esperable dada la mayor complejidad sintáctica que implican estos tipos de construcciones.

GRADO ESCOLAR	Primer plano narrativo					Total de cláusulas en primer plano	Segundo plano narrativo					Total general
	Cláusula principal	Cláusula subordinada	Cláusula coordinada	Cláusula absoluta			Cláusula principal	Cláusula subordinada	Cláusula coordinada	Cláusula absoluta	Total de cláusulas en segundo plano	
3° básico	16	1	60	0	77	16	43	28	1	88	165	
6° básico	27	9	43	0	79	14	51	41	0	106	185	
I° medio	24	11	69	1	105	28	79	30	6	143	248	
IV° medio	39	12	48	2	101	31	79	34	5	149	250	
Total general	106	33	220	3	362	89	252	133	12	486	848	

Tabla 24: Tipos de cláusulas empleadas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

En síntesis, el aspecto de punto de vista parece ser crítico en la construcción del modo narrativo, especialmente en lo que refiere a la prominencia y el trasfondo del relato. El aspecto perfectivo genera lecturas cerradas de las situaciones y, con ello, permite la progresión temporal, que parece fracasar cuando se selecciona el punto de vista imperfectivo. Como revisáramos en su momento, los contados casos en que el punto de referencia temporal avanza con situaciones presentadas con aspecto imperfectivo, deben este comportamiento a la presencia de otros elementos que permiten la progresión, como adverbios y marcadores temporales que explicitan la sucesión en el tiempo, y que se registran sobre todo en los niveles de escolaridad inferiores. De manera análoga, las situaciones presentadas con aspecto perfectivo no implicarán una progresión del tiempo narrativo solo si son introducidas como material subordinado a los eventos prominentes, lo

cual también es explicitado a través de la elaboración sintáctica o del tiempo gramatical seleccionado.

Respecto del aspecto de situación, también es posible apreciar una constante a lo largo de los niveles de escolaridad estudiados: mientras el uso de entidades discretas (i.e. eventos en el modelo de De Swart; realizaciones y logros, en el de Smith) es privilegiado por todos los grados de escolaridad para construir el primer plano narrativo, las situaciones homogéneas (estados y actividades) son seleccionadas mayoritariamente para el segundo plano, también por los hablantes de todos los niveles.

En relación con las entidades seleccionadas para el primer plano narrativo, se puede apreciar en el gráfico 26 que aun en primero medio –nivel en que se produce un uso particular de las actividades, como ya se comentó- las realizaciones y logros alcanzan el 66% de las entidades de primer plano, y que en los niveles restantes la utilización de estas situaciones es bastante homogénea: 71% en tercero básico, 74% en sexto básico y 74% en cuarto medio. La utilización de estados y actividades en primer plano es igualmente uniforme, haciendo salvedad del nivel de primero medio por las razones ya referidas.

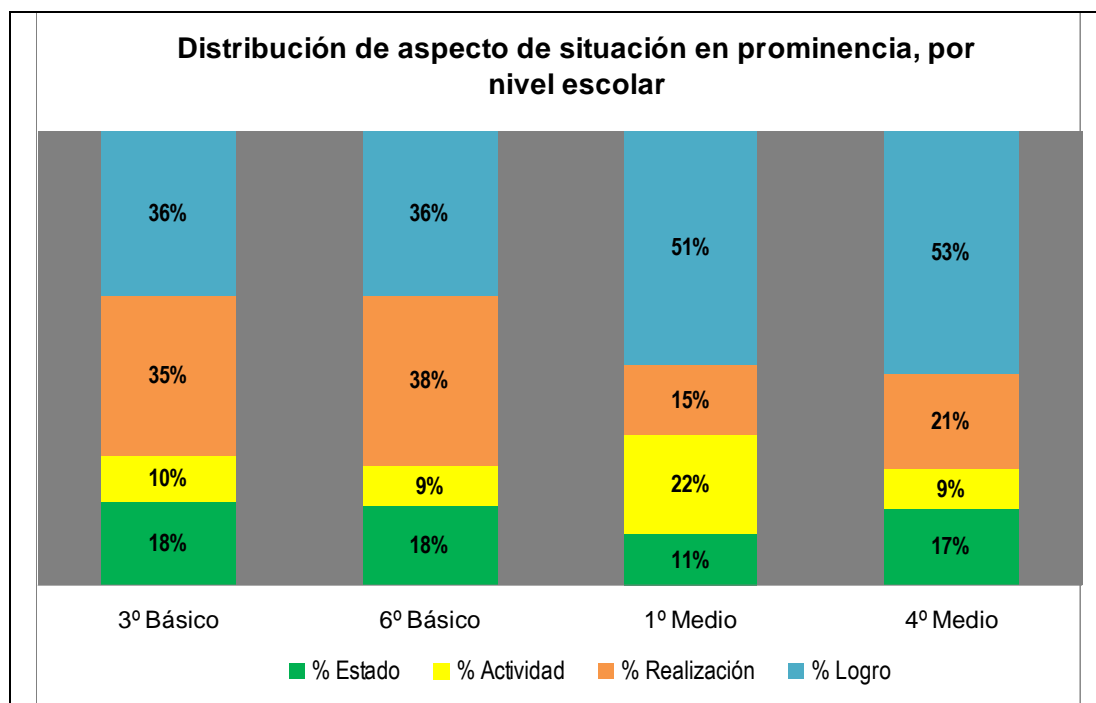


Gráfico 26: Porcentaje de utilización de tipos de situación en primer plano narrativo, según grado de escolaridad

Es interesante observar que el uso de logros aumenta en los niveles de primero y cuarto medio y que, en estos mismos niveles, disminuye la utilización de realizaciones. Al parecer, los hablantes de tercero y sexto básico dan mayor prominencia al problema de comunicación que se establece entre el extraterrestre y los terrícolas, dado que gran parte de las realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de verbos de lengua. Los sujetos de primero y cuarto medio, en cambio, dan mayor prominencia a otros eventos por sobre los de comunicación, aunque no dejan de dar cuenta de este problema en sus relatos, como se puede observar en la siguiente tabla:

GRADO ESCOLAR	CONSTELACIONES FORMADAS A PARTIR DE VERBOS DE LENGUA					
	Primer plano			Segundo plano		
	Total constelaciones lengua	%	Total situaciones Pp	Total constelaciones lengua	%	Total situaciones Sp
3° básico	22	28,6	77	8	9,1	88
6° básico	17	21,5	79	10	9,4	106
I° Medio	10	9,5	105	16	11,1	143
IV° Medio	19	18,8	101	16	10,7	149
<b>TOTAL GENERAL</b>	68	18,8	362	50	10,3	486

Tabla 25: Frecuencia y porcentaje de uso de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua, sobre el total de situaciones de primer y segundo plano, según grado escolar

La selección de entidades para la construcción del segundo plano narrativo, por su parte, también es bastante uniforme en los distintos grados de escolaridad. Las entidades homogéneas (estados y actividades) dominan el trasfondo de la narración en todos los niveles: 82% en tercero básico, 91% en sexto básico, 84% en primero medio, y 80% en cuarto medio, en que aumenta levemente el uso de realizaciones y disminuye el empleo de estados, como se aprecia en el gráfico 27.

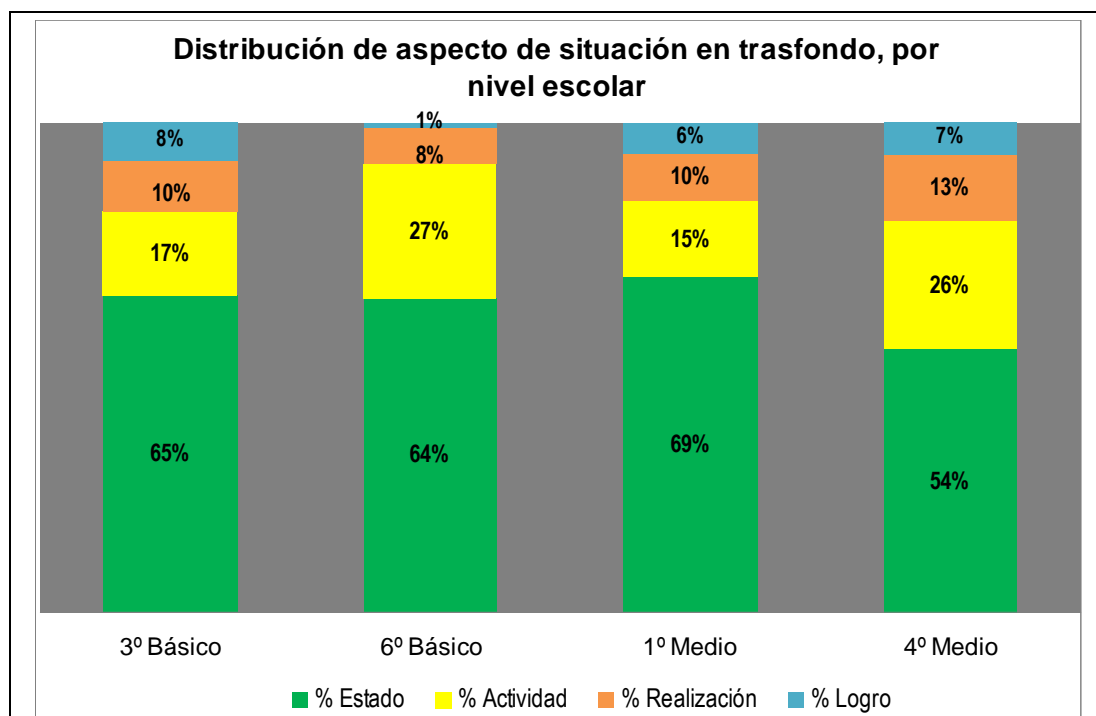


Gráfico 27: Porcentaje de utilización de tipos de situación en segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

En relación con algunos procedimientos específicos, es posible observar que el uso de perífrasis progresivas para generar actividades derivadas, se incrementa a medida que se asciende en los grados de escolaridad, y que son empleadas principalmente con punto de vista imperfectivo en función de segundo plano, haciendo salvedad de los casos comentados en el nivel de primero medio.

GRADO ESCOLAR	ACTIVIDADES DERIVADAS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS PROGRESIVAS						TOTAL GENERAL
	Primer plano			Segundo plano			
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
3º básico	0	1	1	0	3	3	4
6º básico	0	0	0	0	1	1	1
Iº Medio	7	0	7	1	6	7	14
IVº Medio	1	0	1	1	9	10	11
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>30</b>

Tabla 26: Frecuencia de uso de actividades derivadas mediante perífrasis progresivas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Por su parte, la utilización de perífrasis ingresivas para generar logros derivados y producir el avance del tiempo de la narración, también se incrementa según progresa el nivel de escolaridad. Como es esperable dado el carácter discreto y puntual que las situaciones que generan, son empleadas principalmente con punto de vista perfectivo en función de primer plano en todos los niveles.

GRADO ESCOLAR	LOGROS DERIVADOS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS INGRESIVAS						
	Primer plano			Segundo plano			TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
3° básico	9	0	9	0	2	2	11
6° básico	6	0	6	0	0	0	6
I° Medio	18	1	19	1	0	1	20
IV° Medio	21	0	21	0	0	0	21
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>54</b>	<b>1</b>	<b>55</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>58</b>

Tabla 27: Frecuencia de uso de logros derivados mediante perífrasis ingresivas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Las perífrasis modales –que junto con la función referencial desempeñan también una función evaluativa- son utilizadas principalmente con punto de vista imperfectivo y cumplen una función de trasfondo, lo que resulta coherente con su calidad de estados, en tanto restan agentividad a la situación. Es importante observar que en casi la mitad de los casos que presentan esta construcción, la negación (*neg*, en la tabla 28) ejerce una doble operación sobre el EdC designado y que esto ocurre principalmente cuando se trata de situaciones de segundo plano. Los estados derivados a través de esta perífrasis en función de prominencia son empleados en su totalidad con aspecto perfectivo, que es el que posibilita que ejerzan esta función en el discurso. Es posible apreciar, asimismo, que se produce un leve incremento en la utilización de estas perífrasis a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, pero esto puede estar en relación con el número de situaciones que introducen los hablantes para generar sus narraciones, que también aumenta como ya se ha revisado.



GRADO ESCOLAR	ESTADOS DERIVADOS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS MODALES										
	Primer plano					Segundo plano					TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo		Aspecto imperfectivo		Total Pp	Aspecto perfectivo		Aspecto imperfectivo		Total Sp	
	Ø	neg	Ø	neg		Ø	neg	Ø	neg		
3° básico	5	1	0	0	6	1	1	3	3	8	
6° básico	7	0	0	0	7	0	1	3	8	12	19
I° Medio	6	0	0	0	6	0	1	5	8	14	20
IV° Medio	8	0	0	0	8	1	3	4	10	18	26
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>52</b>	<b>79</b>

Tabla 28: Frecuencia de uso de estados derivados mediante perífrasis modales en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

En relación con los estados de cosas negativos, es posible apreciar que, en la muestra analizada, su uso como eventos de primer plano disminuye a medida que se avanza en el nivel de escolaridad, y que, inversamente, aumenta su utilización como situaciones de trasfondo, especialmente con aspecto imperfectivo. Presentamos esta síntesis con una intención meramente descriptiva, puesto que, como ya indicáramos, se trata de un aspecto del estudio que debe ser profundizado con posterioridad.

GRADO ESCOLAR	ESTADOS DE COSAS NEGATIVOS						
	Primer plano			Segundo plano			TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
	Ø	neg		Ø	neg		
3° básico	3	0	3	2	9	11	
6° básico	4	0	4	2	19	21	25
I° Medio	1	0	1	3	24	27	28
IV° Medio	0	0	0	8	23	31	31
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>75</b>	<b>90</b>	<b>98</b>

Tabla 29: Frecuencia de uso de estados de cosas negativos en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Por último, debemos observar que, como es esperable, casi la totalidad de los marcadores temporales registrados en la muestra es utilizada en primer plano, y que el uso

esporádico de estos en segundo plano obedece a condiciones particulares, específicamente, a la intención de situar el marco temporal del evento prominente que se introducirá a continuación. Como se aprecia en las tablas 30 y 31, los marcadores temporales introducen el 34,8% de las situaciones de prominencia, y solo el 1,4% de las situaciones de trasfondo. Por otra parte, es interesante observar que gran parte de estos marcadores es empleada con eventos de logro –y de realización, en tercero y sexto básico, en que este tipo de eventos son utilizados casi en igual medida que los logros-. Esta asociación pone de manifiesto el carácter discreto de estos eventos y la estrecha relación de estas entidades con la progresión temporal del modo narrativo.

GRADO ESCOLAR	MARCADORES TEMPORALES EN PROMINENCIA						Total de cláusulas de primer plano
	Estado	Actividad	Realización	Logro	Total	%	
Total 3° básico	6	4	11	17	38	<b>49,3</b>	77
Total 6° básico	4	1	12	13	30	<b>37,9</b>	79
Total I° Medio	3	4	3	16	26	<b>24,7</b>	105
Total IV° Medio	10	2	0	20	32	<b>31,6</b>	101
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>66</b>	<b>126</b>	<b>34,8</b>	<b>362</b>

Tabla 30: Frecuencia y porcentaje de uso de marcadores temporales para introducir situaciones de primer plano, sobre el total de cláusulas de prominencia, según grado de escolaridad

GRADO ESCOLAR	MARCADORES TEMPORALES EN TRASFONDO						Total de cláusulas de segundo plano
	Estado	Actividad	Realización	Logro	Total	%	
Total 3° básico	1	0	0	0	<b>1</b>	<b>1,1</b>	88
Total 6° básico	0	1	1	0	<b>2</b>	<b>1,9</b>	106
Total I° Medio	1	1	1	0	<b>3</b>	<b>2,1</b>	143
Total IV° Medio	0	1	0	0	<b>1</b>	<b>0,7</b>	149
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>1,4</b>	<b>486</b>

Tabla 31: Frecuencia y porcentaje de uso de marcadores temporales para introducir situaciones de segundo plano, sobre el total de cláusulas de trasfondo, según grado de escolaridad

Como se aprecia en la tabla 30, el porcentaje de cláusulas de primer plano introducidas por marcadores temporales disminuye, en general, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, pero la variedad de repertorio de marcadores de este tipo aumenta, como se aprecia en el cuadro 1. Es posible que los hablantes de niveles superiores

dispongan de recursos aspectuales que les permiten dar cuenta del avance temporal sin necesidad de que este sea explicitado, lo que se relaciona con la mayor cantidad de logros que emplean.

3° BÁSICO	6° BÁSICO	I° MEDIO	IV° MEDIO
<b>PRIMER PLANO NARRATIVO</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>de pronto</i></li> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta [que]</i></li>   <li>• <i>por fin</i></li> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta</i> ~ <i>que al final</i></li>   <li>• <i>al final</i></li> <li>• <i>un día</i> ~ <i>de esos</i></li> <li>• <i>después</i> ~ <i>de un mes</i></li>   <li>• <i>luego</i></li>   <li>• <i>justo en ese momento</i></li>   <li>• <i>desde ese día</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>de pronto</i></li> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta [que]</i></li>   <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i></li>   <li>• <i>luego</i></li>   <li>• <i>con el transcurso de los días</i></li> <li>• <i>de ahí en adelante</i></li> <li>• <i>de un día a otro</i> ~ <i>un momento a otro</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i> <i>en lo que ~</i></li>   <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta</i> ~ <i>que una mañana</i> ~ <i>el punto que</i></li> <li>• <i>finalmente</i></li> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i> ~ <i>de unos meses</i> ~ <i>de unos días</i></li> <li>• <i>luego</i> ~ <i>de un rato</i> ~ <i>de eso</i> ~ <i>de un tiempo</i></li> <li>• <i>en ese momento</i> ~ <i>ese transcurso</i></li> </ul>
<b>SEGUNDO PLANO NARRATIVO</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>un día</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>después</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>en ese lapso</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>y en eso</i></li> </ul>

Cuadro 1: Repertorio de marcadores temporales utilizados en primer y segundo plano narrativo por nivel de escolaridad

## **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

### **6.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS**

El análisis de las opciones aspectuales utilizadas por los hablantes para configurar el primer y el segundo plano de sus narraciones, indica que, al menos en lo concerniente al modo narrativo, la caracterización aspectual de los modos del discurso proporcionada por Smith (2003) resulta pertinente y bastante exacta. Efectivamente se observa, por una parte, que la progresión discursiva se establece en términos temporales y, por otra, que los tipos de entidades que promueven esta progresión corresponden principalmente a eventos con punto de vista perfectivo. Del mismo modo, se constató la utilización de adverbios y marcadores temporales que favorecen la progresión del discurso, así como casos de avance temporal a través de inferencias posibilitadas por las opciones témporo-aspectuales de los hablantes (aspecto perfectivo o constelaciones dinámicas en la situación de base, por ejemplo). Es interesante señalar que algunas situaciones estáticas o con aspecto imperfectivo –que típicamente se ubican en el trasfondo de una narración- son desplazadas a primer plano por los hablantes a través de recursos temporales como adverbios y otros marcadores, o bien como resultado de un proceso de coerción contextual que gatilla una inferencia de avance.

Por otra parte, la definición de las cláusulas narrativas, libres y restringidas aportada por Labov y Waletzky (1967) y que se encuentra en la base de las descripciones de Hopper y Thompson (1980), Smith (2003), entre otros, constituye un criterio que permite diferenciar con claridad la función de prominencia o trasfondo de una cláusula y, con ello, describir y explicar su comportamiento en la secuencia narrativa. El criterio de referencialidad –esto es, la representación icónica de los eventos en el mundo– generalmente produce que la información de primer plano sea codificada a través de cláusulas principales y coordinadas, y que las cláusulas subordinadas, por su parte, codifiquen el material de segundo plano. No obstante, debe considerarse que no todas las cláusulas subordinadas se comportan como trasfondo, aunque esta sea la tendencia general.

En relación con la categoría del aspecto, nos parece que la categorización propuesta por De Swart (2003) resulta de interés y utilidad para describir el funcionamiento

discursivo de las entidades introducidas, ya que permite dar cuenta de situaciones que se comportan como limítrofes entre estados y actividades, por un lado, y entre realizaciones y logros, por otro. En este sentido, la distinción homogéneo/discreto permite explicar la asociación entre determinados tipos de situación y su funcionamiento como prominencia y trasfondo.

Por último, nos parece central enfatizar lo señalado por Smith (1997, 2003) en torno a que el significado aspectual de una cláusula surge de la interacción entre los dos subsistemas aspectuales (situacional y de punto de vista), y que el resultado de esta interacción resulta fundamental para la configuración de la prominencia y el trasfondo. De hecho, el aspecto situacional no basta para describir las propiedades del modo narrativo, toda vez que el aspecto de punto de vista seleccionado opera sobre los esquemas temporales básicos o derivados de estas situaciones y ratifica o modifica, en una segunda instancia, la visualización de estas entidades y su funcionamiento como discretas u homogéneas en relación con el punto de referencia temporal.

## **6.2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PRIMER Y SEGUNDO PLANO NARRATIVO**

Respecto de la construcción general del primer y segundo plano narrativo, nos interesa destacar que, si bien se observa una tendencia generalizada a seleccionar los valores prototípicos de las opciones témporo-aspectuales, los hablantes hacen uso de estos recursos de forma creativa y en consonancia con la perspectiva y función discursiva que asignan a la situación que introducen en el relato. De hecho, vemos claramente cómo los hablantes mantienen o modifican la estructura temporal básica de una situación de acuerdo con la función de prominencia o trasfondo que le asignan. En este sentido, se observa un uso bastante flexible de las herramientas que el sistema pone a disposición de los hablantes, el cual parece ir afianzándose a medida que se incrementa la experiencia lingüística. Así, por ejemplo, los hablantes desplazan situaciones atéticas y durativas a primer plano cuando las codifican como eventos instantáneos a través de perífrasis ingresivas, o, al contrario, presentan en segundo plano eventos instantáneos o téticos cuando los conceptualizan como durativos y atéticos mediante perífrasis progresivas. Del mismo modo, una situación que

por su estructura temporal objetivamente debiera hacer avanzar el tiempo de la narración, discursivamente construye segundo plano cuando el hablante selecciona una visión imperfectiva u otro procedimiento que modifica sus propiedades aspectuales básicas. En el siguiente caso, se produce una suerte de conflicto entre las características temporales de la situación –un logro en su nivel básico: *llegar*- y la función discursiva que desempeña en la narración a través de la selección del pluscuamperfecto, que presenta el estado resultante del evento. A través de esta opción, el hablante manifiesta claramente su intención de crear el escenario que sostendrá, inmediatamente, el inicio de la acción. Nótese el contraste entre las dos cláusulas que introducen una misma situación básica y que, además, son sucesivas en el relato (*había llegado – llegó*).

- (1) “Había una vez en el colegio, *que todos habían llegado*. Entonces, de repente llegó una luz [...]” (S.1)

De forma análoga, el comportamiento discursivo típicamente asociado a una situación que posee una estructura interna homogénea –e incluso, a veces, negativa-, puede ser modificado con el fin de que pase a representar un evento prominente en la cadena de acontecimientos cuando el hablante le imprime una visión perfectiva o cuando introduce elementos contextuales que posibilitan este funcionamiento.

En este sentido, nos parece necesario establecer la distinción entre el análisis del significado aspectual de la cláusula y el valor que cobra dicho significado en el discurso. Como se ha revisado hasta acá, esta relación no se establece una-a-una, sino que brota de su funcionamiento en el contexto discursivo, situacional y comunicativo en el que emerge y se esclarece solo bajo la luz de este contexto. De los casos registrados en la muestra, nos parecen ilustrativos a este respecto ciertos usos de construcciones modales y de estados de cosas negativos que, si bien corresponden a estados derivados con una estructura interna homogénea, operan muchas veces como eventos que se recortan de la región temporal y que permiten el avance de la narración. Así, en ciertos contextos, el aspecto dinámico de un verbo modalizado parece dominar y regir la interpretación, también dinámica, de una situación estativa, como se registra en el siguiente ejemplo que retomamos del capítulo anterior:

- (3) “[...] un mes entero estuvo en la Tierra y no pudo más, porque necesitaba los minerales de su planeta y tuvo que partir de vuelta. Y el pobrecito se tuvo que ir, y los dejó a todos solos [...]” (S. 18)

Como viéramos en su momento, los estados episódicos *tener que partir* y *tener que irse*, funcionan en la narración como el evento de la partida misma, del mismo modo en que lo hace el estado negativo del siguiente ejemplo, también referido en el capítulo anterior.

- (4) “[...] y cuando él se puso azul, él ya pensaba que era hora de regresar a su planeta. Y él *ni siquiera se despidió*, y todos le dijeron «xino» o algo así, que significaba «chao» en su idioma” (S.10)

Nos interesa destacar, en este punto, el papel que juegan las inferencias en la interpretación temporal del modo narrativo, observado por Smith (2003) en su caracterización de este modo del discurso. Es decir, la progresión y configuración de la estructura narrativa no se establece únicamente a través de la información que se proporciona de manera explícita, sino que el contexto cognitivo también desempeña una función importante que, en todo caso, debe ser posibilitada por las opciones que toma el hablante y rastreada en el discurso mismo (cfr. Soto, 2009). El análisis clausular, por tanto, no es suficiente para caracterizar el funcionamiento del modo narrativo, sino que también deben ser considerados factores de orden superior.

### **6.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO**

En primer lugar, nos interesa enfatizar que el carácter reducido del corpus analizado no permite desprender conclusiones generales acerca de cómo se desarrolla la construcción del modo narrativo a través de los años de escolaridad y, menos aún, sobre diferencias entre hablantes de distinta procedencia socioeconómica o cultural. No obstante, esbozamos algunas líneas generales que, necesariamente, deben ser profundizadas y corroboradas en estudios que contemplen la muestra completa.

En relación con la construcción aspectual del modo narrativo, es posible observar, en primer lugar, que la asociación entre entidades discretas y prominencia y entre entidades homogéneas y trasfondo se sostiene de manera uniforme a lo largo de los grados de escolaridad analizados, y que el tipo de dependencia de los establecimientos educacionales de los hablantes no pareciera incidir en esta relación. En este sentido, la constante observada pareciera indicar, por una parte, que en el nivel de tercer básico ya se encuentra afianzada la distinción entre prominencia y trasfondo, así como el conocimiento y manejo de los recursos temporales y aspectuales prototípicos que permiten dar cuenta de estos dos niveles. Por otra parte, la escasa variación registrada sugiere que las asociaciones referidas tienen efectivamente una naturaleza cognitiva, de modo que las diferencias entre los distintos grados de escolaridad se manifestarían, sobre todo, en el nivel de superficie: cantidad de cláusulas con las que construyen las narraciones; diversidad y complejidad sintáctica; formas verbales; y, en último término, también repertorio léxico, todas ellas expresiones que se incrementan y se hacen más complejas a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. Así, por ejemplo, los relatos de los hablantes más jóvenes son más breves que las narraciones de los adolescentes y explicitan más frecuentemente las relaciones temporales entre los eventos que estos últimos. Los relatos de los sujetos de los niveles superiores, por su parte, explicitan las relaciones temporales en menor medida, pero disponen de un repertorio léxico más amplio para dar cuenta de ellas y también para referir estados de cosas más variados. Asimismo, la complejidad sintáctica y la diversidad de funciones discursivas que desempeñan las construcciones más complejas aumenta en los hablantes más experimentados, al igual que la variedad de formas verbales que emplean (tiempos gramaticales, perífrasis verbales y construcciones con formas no finitas de los verbos).

Es importante, en este punto, recoger lo observado a propósito de la proporción que ocupan el primer y el segundo plano narrativo en los relatos analizados en términos del número de cláusulas que los componen. Como viéramos en su momento, conforme se progresa en el nivel escolar los hablantes destinan un menor número de cláusulas al primer plano y un número mayor al trasfondo. Esta observación pareciera dar cuenta de una tendencia evolutiva descrita en la investigación reciente, que dice relación con una progresiva ‘atenuación de la narratividad’ (cfr. Aravena, 2011: 218). Así, mientras los



hablantes más jóvenes privilegian y focalizan los eventos de las narraciones (los datos concretos), los adolescentes organizan la información narrativa en función de datos generales, evaluaciones o reflexiones, distanciándose, de este modo, de la concepción y formulación más prototípica de la narración. En la muestra analizada en este trabajo, es posible observar que el nivel de tercero básico (8 años en promedio) es el que presenta la mayor oscilación respecto de la prevalencia que los hablantes asignan a las situaciones de primer y segundo plano, y que la tendencia a destinar un mayor número de cláusulas al segundo plano se va afianzando progresivamente hasta alcanzar el 100% entre los hablantes de cuarto medio. Respecto de este punto, nos parece interesante retomar lo observado en los gráficos 22 y 23 del capítulo anterior: mientras el aumento del número de cláusulas en segundo plano es bastante homogéneo entre los hablantes del sector municipal y del sector particular a medida que se asciende en el grado de escolaridad, no ocurre lo mismo para el primer plano narrativo, en que el incremento de la cantidad de cláusulas en los hablantes del sector particular es bastante más discreto. Es decir, la atenuación de la narratividad referida anteriormente podría producirse de manera más evidente o temprana en los hablantes expuestos a un contexto sociocultural o educativo más rico, con todas las implicancias que esto trae: mayor capacidad descriptiva, evaluativa y reflexiva. Esta observación dice relación con la capacidad de perspectivismo que tienen los estudiantes al construir la narración, lo que no solo tendría que ver con el aumento en la escolaridad, sino también con el nivel socioeconómico. Reiteramos, no obstante, que esta observación debe ser constatada en una muestra que permita corroborar que una exposición cultural más nutrida acelera esta tendencia.

#### **6.4. COMENTARIOS FINALES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO**

Smith (2003) plantea que son cuatro las ideas o parámetros clave que permiten acceder a los modos del discurso y caracterizarlos: (1) los tipos de situación, (2) la progresión textual, (3) la subjetividad, y (4) la estructura superficial de presentación. Como señaláramos en el marco teórico de este trabajo, la autora indica que los modos discursivos comparten los dos últimos parámetros y que su diferenciación se establece en función de los dos primeros, es decir, los tipos de entidades que introducen en el universo del discurso y los principios de progresión que los rigen. El trabajo que aquí nos ocupa se limitó a

caracterizar el modo narrativo en función de los dos primeros parámetros –que lo distinguirían de los otros modos del discurso-, con el fin de dar cuenta de su posible evolución a lo largo de los grados de escolaridad. Al menos en estos dos ámbitos, esto es, en la construcción aspectual del modo narrativo y su progresión temporal, no se observaron, como ya vimos, grandes variaciones entre los grupos estudiados. Nos parece relevante, en este sentido, completar la caracterización del modo narrativo considerando también los otros dos parámetros, por cuanto los indicadores de subjetividad y la organización superficial de la información sí parecieran expresar variaciones a través de los niveles escolares. Más precisamente, pareciera que el desarrollo narrativo, en términos de cantidad de cláusulas y configuración del trasfondo, tiene su principal incremento hacia I° medio, ya que no presenta grandes diferencias en este sentido con el nivel superior de IV° medio. Por otra parte, nos parece pertinente proyectar el estudio a otros modos del discurso reconocidos por la autora, especialmente al informativo y argumentativo, que tienen una importante presencia en el currículum nacional, por cuanto resulta esperable que estos otros modos –más abstractos en términos de entidades y progresión textual- evidencien un desarrollo de otro tipo. Asimismo, consideramos de interés contrastar los resultados con el estudio de la modalidad escrita, toda vez que ambas modalidades implican formas y tiempos diversos de procesamiento de la información.

Por último, nos parece necesario que se establezcan algunas proyecciones de trabajos de este tipo al aula y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma que se constituyan en fuentes que permitan enriquecer la labor pedagógica, estimular el desarrollo del lenguaje y potenciar, orientar y valorar los procesos de aprendizaje y las producciones lingüísticas de los estudiantes. En este sentido, realizar un trabajo de carácter multimodal con los jóvenes podría resultar de interés para explorar cómo se resuelve el problema de la prominencia y el trasfondo cuando no utilizamos palabras, sino imágenes, en la producción de un cortometraje, por poner un ejemplo. Las bases cognitivas del modo narrativo y la ausencia de diferencias que en estos términos se registra entre los hablantes de distinta procedencia socioeconómica, representan una base para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

## 7. REFERENCIAS

- ADAM, Jean-Michel y Clara-Ubalдина LORDA. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ARAVENA, Soledad. 2011. “El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal”. *Revista Signos* 44(77): 215-232.
- BERMAN, Ruth & Dan SLOBIN. 1994. *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Erlbaum.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2004: “Secuencias y otras formas de planificación”. En *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Bronckart, Jean-Paul (ed.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 135-153.
- COMRIE, Bernard. 1976. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORTÁZAR, Julio. 2000. “Lejana”. En *Cuentos completos*, Volumen I. Argentina: Alfaguara. 119-125.
- DE SWART, Henriëtte. 2003. Coercion in a cross-linguistic theory of aspect. En E. J. Francis y L. Michaelis (eds.), *Mismatch. Form-function incongruity and the architecture of grammar*. Stanford: CSLI Publications. 231-258.
- DE SWART, Henriëtte y Arie MOLENDIJK. 1999. “Negation and the temporal structure of narrative discourse”. *Journal of Semantics* 16. Oxford University Press. 1–42.
- DIK, Simon C. 1997. *The theory of functional grammar. Part 1: The structure of the clause*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1996. *Gramática funcional*. 3º edición. Madrid: Gredos.
- HOPPER, Paul y Sandra THOMPSON. 1980. “Transitivity in grammar and discourse”. *Language* 56 (2): 251-299.

- LABOV, William Y Joshua WALETZKY (1967). "Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience". En Michael G.W. Bamberg (ed.), *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis*, Volume 7, 1997. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 3-38.
- LABOV, William. 1972. "The Transformation of Experience in Narrative Syntax". En *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MENESES, Alejandra *et al.* 2012. "Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico". *Onomázein* 25 (2012/1): 65-93.
- RAE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROBINSON, Richard E. 1995. "The Aspect Hypothesis Revisited: A Cross-Sectional Study of Tense and Aspect Marking in Interlanguage". *Applied Linguistics* 16 (3). Oxford University Press. 344-370
- ROJO, Guillermo. 1990. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". En Bosque, Ignacio (ed.): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra. 17-43
- SMITH, Carlota. 1997. *The parameter of aspect*. The Netherlands: Kuwer Academia Publishers.
- , 2003. *Modes of Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SORIA, Claudia. 2011. *Elección aspectual en narraciones por hablantes nativos y no nativos de español e inglés*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española. Universidad de Chile.
- SOTO, Guillermo. 2009. "La relevancia del contexto en la determinación de la estructura aspectual del estado de cosas evocado por la oración". *Onomázein* 19 (2009/1): 57-69.
- , 2011a. "Estructura narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas: léxico, gramática y coerción". *Lenguas Modernas* 37: 109-125.
- , 2011b, "Los tiempos compuestos en el español de América. Tiempo, aspecto y uso". Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

- SOTO, Guillermo y Christian CASTRO (2010) “Una caracterización funcional de *estar* + gerundio como aspecto de fase: progresividad, dinamicidad y lectura de caso (*token*)”. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada* 48 (2), II Sem. 2010: 93-113.
- THOMPSON, Sandra A. 1987. “‘Subordination’ and Narrative Event Structure”. En Tomlin, R.S. (ed.): *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 435-454.
- VENDLER, Zeno. 1967. *Linguistics in philosophy*. Nueva York: Cornell University Press.

## 8. ANEXOS

### 8.1. ANEXO 1: Texto utilizado para la elicitación de las narraciones

#### *Xentío, Iofe*

---

Era otra oscura mañana en la escuela Horizonte, los alumnos llegaban abrigadísimos y medio dormidos. Los profesores recibían a sus estudiantes en la puerta de cada sala para evitar que se quedaran en el patio pasando frío.

Antes de iniciar las clases, apareció en medio del patio una luz celeste y ruidosa que asustó a todos. De la luz salió un pequeño ser, no era humano ni tampoco animal, flotaba suavemente sobre el piso.

Miró a todos y con mucho miedo dijo:

- Tola

Al ver que nadie respondía, comenzó a buscar palabras en su mega cerebro y haciendo un gran esfuerzo comenzó a decir más palabras para hacerse entender:

- **Hota** (con una cara de susto impresionante)
- **Soa** (riendo a gritos)
- **Toa** (entre dormido y con dolor de estómago)
- **Moa** (rascándose el pie derecho con la oreja izquierda)

Finalmente, se calmó y dijo ya agotado y suavemente ‘Hola’; todos los presentes, emocionados, lo aplaudieron.

El extraño visitante comenzó entonces a hablar en castellano y a contarles sobre el viaje desde el planeta OREI. Contó que se llamaba IOFE y que su gran sueño era ser explorador de las galaxias. Pasaba un día en cada curso, por las noches dormía en su nave de luz estacionada en el patio y los fines de semana organizaba viajes a la Luna.

Iofe se empezó a poner cada día más azul, el verde de su piel ya no era el mismo. Le costaba mucho hablar en castellano y entender lo que le decían sus compañeros. Era la hora de regresar, necesitaba los minerales de OREI para tener energía.

Estuvo más de un mes en la escuela, partió de mañana, tal como había llegado. Al despedirse estaba muy triste por no poder decir ni siquiera ‘Chao’, pero sus amigos le dijeron al partir:

- **Xentío** (que significa “hasta pronto” en la lengua de los oreianos).

## 8.2. ANEXO 2: Protocolo de aplicación de la tarea

### Tareas desarrollo sintáctico tardío en la narración

---

#### MATERIALES

1. Computador para ver los estímulos de las tareas
2. Parlantes
3. Estímulo: TAREA 1 iofenarrar
4. Grabadora y/o cámara de video
5. Hojas blancas y lápiz mina

#### PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE LA TAREA:

Orientar al aplicador sobre la importancia de que los sujetos generen el mayor número de discurso posible y que eliciten una estructura narrativa y estructura explicativa sin utilizar para ello estructura de preguntas y respuestas. No olvidar que se trata del mayor número de discurso generado por los estudiantes de manera monogestionada.

Es fundamental que mientras el niño(a) está generando sus discursos, el aplicador entregue feedback no verbal para que los estudiantes sigan construyendo el discurso.

Antes de comenzar, el aplicador agradece al niño(a) su participación y le asegura que lo que van a realizar es una actividad lúdica y extraprogramática. Además, tiene que generar un clima propicio para la evaluación para que el niño(a) se sienta cómodo y relajado.

#### TAREA 1: cuento Xentio Iofe / narrar

---

1. Aplicador contextualiza la tarea: *“Ahora vamos a ver y escuchar el cuento “Xentio, Iofe”, sobre un extraterrestre que visita la escuela. Luego tú tendrás que contármela a mí. Dime todo lo que pasa en esta historia. Yo no te voy a preguntar nada, así que tú tienes que decirme todo lo que recuerdes. Y cuando ya no tengas nada más que decir, me avisas que terminaste”*.
2. Se presenta una vez el estímulo visual para la narración (video TAREA 1 iofenarrar).
3. Una vez que el sujeto ha visto el estímulo, el aplicador recuerda la consigna: *“Entonces, ahora tú me tienes que contar a mí la historia de Xentío Iofe”*.
4. Niño(a) narran oralmente el cuento.

### 8.3 ANEXO 3: CORPUS Y ANÁLISIS

#### 8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico

#### 8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico

#### 8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio

#### 8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio

#### CÓDIGOS DE CATEGORÍAS EMPLEADOS EN EL ANÁLISIS

TIPO DE CLÁUSULA	
Categoría	Cód.
Principal	1
Subordinada	2
Coordinada	3
Absoluta	4

ASPECTO DE SITUACIÓN	
Categoría	Cód.
Estado	1
Actividad	2
Realización	3
Logro	4
Semelfactivo	5

PUNTO DE VISTA	
Categoría	Cód.
Perfectivo	1
Imperfectivo	2

ENTIDAD RESULTANTE	
Categoría	Cód.
Discreta	1
Homogénea	2

PLANO NARRATIVO	
Categoría	Cód.
Prominencia	1
Trasfondo	2

OPERADORES ASPECTUALES	
Categoría	Cód.
Negación	n
Perífrasis modal	pm
Perífrasis ingresiva	pi
Perífrasis progresiva	pp
Habitualidad	mh
Objeto directo de masa	om
Estado resultante	er

TIEMPO GRAMATICAL	
Categoría	Cód.
Pretérito indefinido	1
Pretérito imperfecto	2
Presente	3
Pretérito pluscuamperfecto	4
Perfecto	5
Futuro (analítico)	6
Condicional	7
Imperfecto (subjuntivo)	8
Infinitivo	9
Gerundio	10



### 8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
1	3°	mun	1	1	<u>Había</u> una vez en el colegio	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	1a	2	que todos <u>habían llegado</u>	4	1	1	2	4		
1	3°	mun	2	1	entonces de repente <u>llegó</u> una luz	4	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	3	3	y <u>salió</u> una cosa	4	1	1	1	1		
1	3°	mun	3a	2	que <u>flotaba</u>	2	2	2	2	2		
1	3°	mun	4	1	no <u>era</u> una persona ni un animal	1	2	2	2	2	n	
1	3°	mun	5	3	y <u>era</u> un extraterrestre	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	6	3	y <u>trataba de saludar</u> a los humanos	2	2	2	2	2		
1	3°	mun	7	3	pero nadie le <u>respondió</u> [porque (no se entiende)]	1	1	1	1	1	n	
1	3°	mun	8	3	y después <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	9	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
1	3°	mun	10	1	después <u>empezó a ir</u> al colegio	4	1	1	1	1	pi	mt
1	3°	mun	11	3	Y <u>contó</u>	3	1	1	1	1		
1	3°	mun	11a	2	lo que <u>quería</u> hacer	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	12	3	y después <u>se iba poniendo</u> azul	2	2	2	1	2	pp	mt
1	3°	mun	12a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	13	3	y después <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
1	3°	mun	13a	2	porque <u>necesitaba</u> esos minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	14	3	y después <u>se tuvo que ir</u> a su tierra	1	1	1	1	1	pm	mt
1	3°	mun	15	3	y no <u>alcanzó</u> a decir chao	1	1	1	1	1	n	
1	3°	mun	16	1	entonces después todos le <u>dijeron</u> [eh, ¿cómo se llamaba esa palabra tía que salió? no importa ya eh]	3	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	17	1	<u>se despidieron</u> de él	3	1	1	1	1		
1	3°	mun	17a	2	porque <u>se iba a ir</u>	1	2	2	2	6		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
2	3°	mun	1	1	Una escuela que los niños <u>llegaban</u> con mucho frío y medio dormidos	4	2	2	2	2		
2	3°	mun	2	3	y los profesores <u>se quedaban</u> allá	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	2a	2	pa' <u>ver</u>	2	2	2	2	9		
2	3°	mun	2a.1	2	si los niños no <u>se quedaban</u> en los patios	1	2	2	2	2	n	
2	3°	mun	3	3	y de repente <u>salió</u> una nave	4	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	4	3	y <u>salió</u> un pequeño ser	4	1	1	1	1		
2	3°	mun	4a	2	que no <u>era</u> humano ni animal	1	2	2	2	2	n	
2	3°	mun	5	3	y entonces [entonces] <u>trató de decir</u> hola	2	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	6	3	y <u>dijo</u> 'jot' 'ojot' 'hola'	3	1	1	1	1		
2	3°	mun	7	1	<u>dijo</u> todas las... tota mola mola moa	3	1	1	1	1		
2	3°	mun	8	3	y ahí livianamente <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	9	3	[desp-] y <u>se quedó</u> en la escuela [estaciona su... digo] [en la escuela]	1	1	1	1	1		
2	3°	mun	10	3	y <u>quedó</u>	1	1	1	1	1		
2	3°	mun	10a	2	a <u>decirle</u> a los compañeros	3	1	1	2	9		
2	3°	mun	10a.1	2	que él <u>venía</u> de un planeta llamado...	1	2	2	2	2		
2	3°	mun			[se me olvidan las cosas, se me olvidan rápido] [era como algo que era plane... no sé pero tenía algo]							
2	3°	mun	11	1	Ya, [y los sábados- digo] y los días sábado y domingo <u>se quedaba</u> ahí	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	12	3	y <u>estaba</u> su nave estacionada afuera en el patio.	1	2	2	2	2		

2	3°	mun	13	1	Un día él <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	13a	2	porque <u>faltaba</u> energía	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	14	3	y entonces <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	15	3	y todos le <u>empezaron a decir</u> tao en su idioma	4	1	1	1	1	pi	

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
3	3°	mun			[Ya, em...]							
3	3°	mun	1	1	<u>Había</u> una escuela	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	1a	2	que los niños en las mañanas <u>iban</u> todos abrigados y con un poco de sueño,	2	2	2	2	2	mh	
3	3°	mun	2a	3	y ya, cuando <u>fueron a entrar</u> a los niños	4	1	1	2	1		
3	3°	mun	2a.1	2	que a veces <u>se quedaban</u> afuera,	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	2	1	<u>llegó</u> un extraterrestre hablando	4	1	1	1	1		
3	3°	mun	3	3	[eh...] y todos <u>estaban</u> asustados.	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	4	1	<u>Dijo</u> las palabras	3	1	1	1	1		
3	3°	mun	4a	2	que <u>sabía</u>	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	5	3	pero [no...] nadie le <u>respondía</u> ,	1	2	2	2	2	n	
3	3°	mun	6	1	entonces después [estaba...] <u>dijo</u> "hola"	3	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	7	3	y ahí todos [como que] lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	8	3	y después <u>entraron</u> a clase	4	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	9	3	y todos los días <u>se iba</u> poniendo más azul	2	2	2	2	2	pp	
3	3°	mun	9a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	10a	2	y cuando ya <u>pasó</u> más de un mes	3	1	1	2	1		
3	3°	mun	10	3	él <u>tuvo que volver</u> a su casa	1	1	1	1	1	pm	
3	3°	mun	10b	2	porque [murmullo] no <u>estaba</u> en el plan,	1	2	2	2	2	n	
3	3°	mun	11a	2	[em...] y después que <u>se fue</u>	4	1	1	2	1		
3	3°	mun	11b	4	sin <u>despedirse</u> , muy triste [murmullo]	1	1	1	2	9	n	

<b>3</b>	3°	mun	12	3	y lo <u>salió</u> [como] a despedir.	4	1	1	1	1		
<b>3</b>	3°	mun	13	3	[Em... y eso] y después <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
<b>3</b>	3°	mun	14	3	y hasta ahí llegó la historia.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
4	3°	mun	1	1	[Em...] <u>Es</u> un niño	1	1	2	2	3		
4	3°	mun	1a	2	que <u>llega</u> ...	4	1	1	2	3		
4	3°	mun	2	1	<u>Habían llegado</u> unos niños al colegio	4	1	1	2	4		
4	3°	mun	2a	2	que <u>tenían</u> mucho frío	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	3	3	y después los profesores los <u>hicieron pasar</u>	4	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	4a	2	y cuando <u>iban entrando</u> [eh...]	2	2	2	2	2	pp	
4	3°	mun	4	3	<u>se vio</u> una luz verde	4	1	1	1	1		
4	3°	mun	5	3	y <u>era</u> el marciano	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	6	3	y <u>decía</u> dos cosas	3	2	2	2	2		
4	3°	mun	6a	2	que no <u>entendían</u>	1	2	2	2	2	n	
4	3°	mun	7	3	y después <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	8	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
4	3°	mun	9	3	[y...] y después <u>entró</u> a la sala	4	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	10	3	y les <u>decía</u>	3	2	2	2	2		
4	3°	mun	10a	2	lo que él <u>quería</u> ser: [un eh...] un explorador de los mundos	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	11	3	y <u>había dicho</u>	3	1	1	2	4		
4	3°	mun	11a	2	cómo <u>se llamaba</u> ,	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	12	1	<u>se llamaba</u> [eh... no me acuerdo]	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	13	3	[Eh...] y después [eh...] él <u>se puso</u> azul,	3	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	14	1	<u>tenía que ir</u> [a su...]	1	2	2	2	2	pm	
4	3°	mun	14a	2	donde <u>vivía</u> él	2	2	2	2	2		
4	3°	mun	14b	2	a <u>buscar</u> unos minerales	2	2	2	2	9		
4	3°	mun	15a	2	y como [no sabí-] se le <u>había olvidado</u> todo el castellano	3	1	1	2	4		
4	3°	mun	15	3	[tuvo...] <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		
4	3°	mun	16a	2	y como no <u>podía decir</u> ni chao	1	2	2	2	2	n pm	
4	3°	mun	16	3	los niño le <u>dijeron</u> 'xentío'.	3	1	1	1	1		

4	3°	mun	16b	2	que <u>significaba</u> "hasta pronto".	1	2	2	2	2		
---	----	-----	-----	---	--	---	---	---	---	---	--	--

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
5	3°	part	1	1	Era un día normal en la escuela	1	2	2	2	2		
5	3°	part	2	3	y de pronto una luz brillante <u>vio</u>	4	1	1	1	1		mt
5	3°	part	3	3	y después <u>bajó</u> un ser extraño	2	1	1	1	1		mt
5	3°	part	4	3	y <u>era</u> verde.	1	2	2	2	2		
5	3°	part	5	3	Y <u>empezó a hablar</u>	4	1	1	1	1	pi	
5	3°	part	5a	2	hasta que <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
5	3°	part	6	3	y después, <u>se quedó</u> en la escuela	1	1	1	1	1		mt
5	3°	part	7	3	y <u>aprendió</u> el castellano	3	1	1	1	1		
5	3°	part	8	3	y <u>contó</u> su historia.	3	1	1	1	1		
5	3°	part	9	1	Él todos los días de la semana <u>iba</u> a un curso diferente	2	2	2	2	2	mh	
5	3°	part	10	3	y, los fines de semana, <u>organizaba</u> paseos a la luna.	2	2	2	2	2	mh om	
5	3°	part	11	3	y después <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
5	3°	part	12	3	y no <u>podía hablar</u> ,	1	2	2	2	2	n pm	
5	3°	part	12a	2	porque <u>había estado</u> un mes en la escuela.	1	1	1	2	4		
5	3°	part	13a	2	Y después, cuando <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	2	1	pm	
5	3°	part	13	3	y ni siquiera <u>pudo decirles</u> chao	1	1	1	1	1	n pm	
5	3°	part	14	3	pero los del colegio le <u>dijeron</u> "xentío",	3	1	1	1	1		
5	3°	part	14a	2	que <u>significaba</u> "hasta pronto".	1	2	2	2	2		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
6	3°	part	1	1	Xantio <u>era</u> un extraterrestre	1	2	2	2	2		
6	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> de un planeta	1	2	2	2	2		
6	3°	part	2	1	[eh...] <u>Llegó</u> a la escuela	4	1	1	1	1		
6	3°	part	3	1	[él quería...] él <u>trataba de decir</u> palabras	2	2	2	2	2		
6	3°	part	4	3	y en su mente <u>pensaba</u> más o menos [cómo era...] cómo poder decir hola	2	2	2	2	2		
6	3°	part	5	1	<u>empezó a intentar</u>	4	1	1	1	1	pi	
6	3°	part	6	3	pero después <u>se calmó</u>	3	1	1	1	1		mt
6	3°	part	7	3	y por fin <u>pudo decir</u> hola	1	1	1	1	1	pm	mt
6	3°	part	8	1	entonces, <u>se quedó</u> un buen tiempo en el colegio	1	1	1	1	1		mt
6	3°	part	9	3	y <u>se relacionaba</u> con sus compañeros	2	2	2	2	2		
6	3°	part	10	3	pero después <u>se empezó a poner</u> azul, muy azul	4	1	1	1	1	pi	mt
6	3°	part	11	3	y le <u>costaba hablar</u> con sus compañeros	1	2	2	2	2		
6	3°	part	12	1	entonces <u>decidió</u>	4	1	1	1	1		mt
6	3°	part	12a	2	que <u>debía volver</u> a su planeta	1	2	2	2	2	pm	
6	3°	part	12a.1	2	para <u>poder volver a hablar</u>	1	2	2	2	9	pm	
6	3°	part	12a.1.1	2	como <u>era</u> antes	1	2	2	2	2		
6	3°	part	13	1	entonces él <u>se fue</u> muy triste a su nave	4	1	1	1	1		mt
6	3°	part	13a	2	porque no <u>podía decir</u> 'chao',	1	2	2	2	2	n pm	
6	3°	part	14	1	entonces después sus compañeros le <u>dijeron</u> 'chao' en [su] el idioma	3	1	1	1	1		mt
6	3°	part	14a	2	en el que <u>hablaba</u> él	1	2	2	2	2		
6	3°	part	15	3	y ahí <u>se fue</u> a su planeta.	4	1	1	1	1		mt

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
7	3°	part	1	1	Era un extraterrestre	1	2	2	2	2		
7	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> de muy lejos	1	2	2	2	2		
7	3°	part	2	3	y <u>se llamaba</u> Iote	1	2	2	2	2		
7	3°	part	3	3	y <u>fue</u> al colegio	3	1	1	1	1		
7	3°	part	4	1	Un día <u>quería</u> visitar la Tierra	1	2	2	2	2		mt
7	3°	part	5	3	y <u>estaba</u> en su nave	1	2	2	2	2		
7	3°	part	6	3	y <u>estaba cayendo</u>	2	2	2	2	2	pp	
7	3°	part	7	3	y ahí <u>dijo</u> “hola”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	8	3	y las personas <u>se quedaron</u> <u>calladas</u>	1	1	1	1	1	er	
7	3°	part	9	3	y ahí <u>fue</u> al colegio	3	1	1	1	1		mt
7	3°	part	10	3	y <u>dijo</u> : “hola soy Iote”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	11	3	[e ahí] y todos le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
7	3°	part	12	3	y <u>hicieron</u> tun tun tun tun tun	2	1	1	2	1		
7	3°	part	13	3	y ahí <u>se quedó</u> un mes	1	1	1	1	1		mt
7	3°	part	14	3	y ahí <u>decía</u> “soa, toa, moa, sota”	3	2	2	2	2		
7	3°	part	15	3	[e... y ahí se comen...-] y ahí después de un mes <u>comenzó a</u> <u>estar azul y azul y azul</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
7	3°	part	16	3	y <u>se sentía</u> muy mal	1	2	2	2	2		
7	3°	part	17	3	y <u>dijo</u> : “al otro día voy a volver a mi planeta”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	18	3	y <u>fue</u> en su nave	3	1	1	1	1		
7	3°	part	19	3	y ni siquiera <u>pudo decir</u> chao	1	1	1	2	1	n pm	
7	3°	part	20	3	y los otros <u>dijeron</u> 'chao', pero en otro idioma [que eso no lo entendí tanto]	3	1	1	1	1		
7	3°	part	21	3	y ahí terminó.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
8	3°	part	1	1	Había un extraterrestre	1	2	2	2	2		
8	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> [de un-] del espacio	1	2	2	2	2		
8	3°	part	1b	2	[que] y que <u>venía</u> al planeta Tierra,	3	2	2	2	2		
8	3°	part	2	1	después [empezó a- empezó a-] <u>quería</u> decir 'hola'	1	2	2	2	2		
8	3°	part	3	3	y <u>empezó a pensar</u> en su súper cerebro,	4	1	1	1	1	pi	
8	3°	part	4	3	y después le <u>achuntó</u>	4	1	1	1	1		mt
8	3°	part	5	3	y <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
8	3°	part	6	3	y todos le <u>aplaudieron</u> ,	2	1	1	1	1		
8	3°	part	7	1	después <u>empezó a hablar</u> en español	4	1	1	1	1	pi	mt
8	3°	part	8	3	y les <u>decía</u> a los niños	3	2	2	2	2		
8	3°	part	8a	2	[que] que él <u>quería</u> ser un viajero del espacio,	1	2	2	2	2		
8	3°	part	9	3	pero cada vez <u>empezaba a hacerse</u> más azul	4	2	2	2	2	pi	
8	3°	part	10	3	y <u>empezaban a desaparecer</u> sus colores	4	2	2	2	2	pi	
8	3°	part	11	3	y <u>tuvo que irse</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
8	3°	part	11a	2	porque <u>se sentía</u> muy débil.	1	2	2	2	2		

### 8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
9	6°	mun	1	1	<u>Eran</u> de unos niños	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	1a	2	que <u>tenían que ir</u> al colegio, con frío y medio dormidos	1	2	2	2	2	pm	
9	6°	mun	2	1	entonces, [eh...] justo en ese momento, <u>bajó</u> un extraterrestre	2	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	3	3	y con harto esfuerzo <u>trataba de decir</u> hola,	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	4	1	<u>decía</u> [eh...] "hota"	3	2	2	2	2		
9	6°	mun	5	3	y <u>tratar de decir</u> "hola"	2	2	2	2	9		
9	6°	mun	6	3	y al final, muy cansado, al final <u>pudo decir</u> hola	1	1	1	1	1	pm	mt
9	6°	mun	7	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		
9	6°	mun	8	1	Después le <u>contó</u> a todos [porque...]	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	9	1	a todos les <u>dijo</u>	3	1	1	1	1		
9	6°	mun	9a	2	de que <u>venía</u>	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	9b	2	de dónde <u>venía</u>	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	9c	2	que los fines de semana <u>iba</u> a la luna	2	2	2	2	2	mh	
9	6°	mun	9d	2	y que <u>se llama</u> Iofe,	1	2	2	2	3		
9	6°	mun	9e	2	y que <u>descansaba</u> en el patio	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	11	3	y [luego cada día...] luego, un día él <u>se puso</u> muy azul	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	11a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de...	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	11b	2	<u>necesitaba</u> como minerales	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	11b.1	2	para <u>tener</u> fuerza, energía	1	2	2	2	9		
9	6°	mun	12	3	y <u>estuvo</u> más de un mes... como un mes en el colegio	1	1	1	1	1		

9	6°	mun	13	3	y le <u>costaba hablar</u> castellano	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	13a	3	y también [le <u>costaba</u> ] <u>entender</u> a sus demás amigos	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	14	1	Entonces, un día <u>tuvo que partir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
9	6°	mun	15	3	y <u>estaba</u> triste	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	15a	2	porque [no-] ni siquiera <u>podía decirle</u> chao	1	2	2	2	2	n pm	
9	6°	mun	16	1	entonces ellos le <u>dijeron</u> "chaote" [parece, no me acuerdo]	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	16a	2	y que <u>significaba</u> hasta pronto.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
10	6°	mun			Ya, Xiofe...							
10	6°	mun	1	1	<u>Era</u> una oscura mañana en el colegio <i>Cerro</i>	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	2	3	y todos los niños <u>estaban</u> abrigados	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	2a	2	porque en esa época <u>había</u> frío	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	3	3	y todos los profesores le <u>abrían</u> las puertas	2	2	2	2	2	om	
10	6°	mun	3a	2	para que no <u>pasaran</u> frío	1	2	2	2	8	n	
10	6°	mun	4	1	y de repente <u>se vio</u> una luz	4	1	1	1	1		mt
10	6°	mun	4a	2	que <u>salió</u> un pequeño ser	4	1	1	1	1		
10	6°	mun	5	3	ni <u>era</u> humano	1	2	2	2	2	n	
10	6°	mun	6	3	ni <u>era</u> [extraterrestre, era- o sea] animal	1	2	2	2	2	n	
10	6°	mun	7	3	y <u>trataba de decir</u> palabras	2	2	2	2	2		
10	6°	mun	8	3	pero al final lo <u>dijo</u> bien	3	1	1	1	1		mt
10	6°	mun	8a	2	porque ahí <u>dijo</u> hola	3	1	1	2	1		mt
10	6°	mun	9	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
10	6°	mun	10	3	y <u>estuvo</u> como más de un mes en la escuela	1	1	1	1	1		
10	6°	mun	10a	2	<u>diciéndoles</u> sobre su vida	2	2	2	2	10		
10	6°	mun	10a.1	2	que él <u>quería</u> ser un explorador del espacio	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	11a	2	y cuando él <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		
10	6°	mun	11	3	él ya <u>pensaba</u>	2	2	2	2	2		
10	6°	mun	11b	2	que <u>era</u> hora de regresar a su planeta	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	12	3	y él ni siquiera <u>se despidió</u>	1	1	1	1	1	n	
10	6°	mun	13	3	y todos le <u>dijeron</u> "xino" o algo así	3	1	1	1	1		
10	6°	mun	13a	2	que <u>significaba</u> "chao" en su idioma	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
11	6°	mun	1	1	Era un extraterrestre							
11	6°	mun	1a	2	que llegó a un colegio							
11	6°	mun	1a.1	2	donde [los niños] los profesores los <u>esperaban</u> en la puerta	2	2	2	2	2	om	
11	6°	mun	1a.1.1	2	para que no <u>estuvieran</u> tanto al frío	1	2	2	2	8	n	
11	6°	mun	2	1	un día de esos [el extraterrestre] <u>apareció</u> una nave	4	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	3	3	y <u>salió</u> un extraterrestre	4	1	1	1	1		
11	6°	mun	4	3	y <u>hablaba</u>	2	2	2	2	2		
11	6°	mun	5	3	y el nuestro no <u>podía hablar</u>	1	2	2	2	2	n pm	
11	6°	mun	5a	2	porque no <u>entendía</u> la lengua española.	1	2	2	2	2	n	
11	6°	mun	6	1	Hasta que le <u>salió</u> una palabra	4	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	7	3	y ahí todos <u>estaban</u> emocionados con él	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	8	3	y él <u>dormía</u> en su móvil en las noches afuera del colegio	2	2	2	2	2		
11	6°	mun	9	3	y un día <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	9a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	10	1	entonces <u>se tuvo que ir</u> a su planeta de nuevo	1	1	1	1	1	pm	mt
11	6°	mun	11	3	y todas las personas <u>estaban</u> tristes	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	12	3	pero <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		
11	6°	mun	13	3	y le <u>dijeron</u> 'xantio', algo así	3	1	1	1	1		
11	6°	mun	13a	2	que <u>es</u> 'hasta luego', 'hasta pronto' en el idioma de su planeta.	1	2	2	2	3		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
12	6°	mun	1	1	Este cuento trata de un extraterrestre							
12	6°	mun	1a	2	que llega a la tierra.							
12	6°	mun	2	1	El extraterrestre <u>se llamaba</u> Iofe.	1	2	2	2	2		
12	6°	mun	3	1	[un día en- un día en la sala de cla- o sea] Un día en el colegio, el extraterrestre <u>llegó</u> en una nave [en una nave] espacial	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	4	3	[esa ahí- to-] y después y todos los alumnos <u>llegaron</u> ,	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	4a	2	<u>aplaudiéndole</u> por su llegada	2	2	2	2	10		
12	6°	mun	5	1	él <u>intentaba hablar</u> en muchos idiomas:	2	2	2	2	2		
12	6°	mun	6	1	[hasta] <u>decía</u> 'toa', 'hola'...	3	2	2	2	2		
12	6°	mun	6a	2	y hasta que <u>entendió</u> la lengua castellana	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	7	3	[y supo-] y los compañeros le <u>empezaron a querer</u>	4	1	1	1	1	pi	
12	6°	mun	8	3	y [inclu-] <u>pasaba</u> cada día en cada sala de clases	2	2	2	2	2	mh	
12	6°	mun	9	3	y por las noches <u>dormía</u> en su nave espacial [afuera del co- o sea] en el patio del colegio.	2	2	2	2	2	mh	
12	6°	mun	10	1	Él <u>quería</u> mucho a los niños	1	2	2	2	2		
12	6°	mun	11	3	pero un día [se que-] su color verde <u>cambió</u> de color	3	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	12	1	<u>se hizo</u> de color azul	3	1	1	1	1		
12	6°	mun	13a	3	y no <u>podía</u> ni <u>entender</u> [ni hablar] la lengua castellana	1	2	2	2	2	n pm	
12	6°	mun	13b	3	[no <u>podía</u> ] ni <u>hablar</u> la lengua castellana	1	2	2	2	2	n pm	
12	6°	mun	14	3	y <u>tuvo que irse</u>	1	1	1	1	1	pm	



<b>12</b>	6°	mun	15	3	pero sin <u>decirle</u> adiós ni nada	1	1	1	2	9	n	
<b>12</b>	6°	mun	16	3	[y todos] y todos le <u>dijeron</u> "io"...	3	1	1	1	1		
<b>12</b>	6°	mun	17	1	<u>se despidieron</u>	3	1	1	1	1		
<b>12</b>	6°	mun	17a	2	<u>diciéndole</u> "hasta pronto" en la lengua de los orellanos.	3	2	2	2	10		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
13	6°	part	1	1	Que <u>había</u> una mañana muy fría,	1	2	2	2	2		
13	6°	part	2	3	y los niños <u>iban</u> bien abrigados al colegio,	2	2	2	2	2		
13	6°	part	3	3	y los profesores los <u>recibieron</u> en la puerta	2	1	1	1	1	om	
13	6°	part	3a	2	para que no se <u>quedaran</u> afuera recibiendo frío,	1	2	2	2	8	n	
13	6°	part	4	3	y de repente, una luz celeste <u>apareció</u> en el parque,	4	1	1	1	1		mt
13	6°	part	5	3	y todos <u>se asustaron</u>	4	1	1	1	1		
13	6°	part	6	3	y después, <u>apareció</u> una cosa verde	4	1	1	1	1		mt
13	6°	part	6a	2	que <u>dijo</u> una palabra rara	3	1	1	1	1		
13	6°	part	7	3	y ellos no le <u>respondieron</u>	1	1	1	1	1	n	
13	6°	part	8b	2	entonces, con su cerebro -gran cerebro, porque <u>era</u> muy grande- [empezó a pensar en todas las palabras que él tenía]	1	2	2	2	2		
13	6°	part	8	1	entonces, con su cerebro [-gran cerebro, porque era muy grande-] <u>empezó a pensar</u> en todas las palabras [que él tenía]	4	1	1	1	1	pi	mt
13	6°	part	8a	2	[entonces, empezó a pensar en todas las palabras] que él <u>tenía</u>	1	2	2	2	2		
13	6°	part	9	3	y <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
13	6°	part	10	3	y todos le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
13	6°	part	11	1	después, desde ese día y durante todo un mes, <u>pasó</u> por cada curso	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	12	3	y les <u>hablaba</u>	2	2	2	2	2		
13	6°	part	12a	2	de [su...] cómo <u>había llegado</u>	4	1	1	2	4		

13	6°	part	12b	2	y que <u>quería</u> ser un explorador de galaxias	1	2	2	2	2		
13	6°	part	13	3	y después, en los días de semana, les <u>explicaba</u> a ellos	2	2	2	2	2		mt
13	6°	part	14	3	y en los fines de semana <u>organizaba</u> viajes a la luna	2	2	2	2	2	mh om	
13	6°	part	15	1	después de un mes, <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	16	3	y no <u>podía hablar</u> en castellano	1	2	2	2	2	n pm	
13	6°	part	17	3	y <u>tuvo que volver</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
13	6°	part	18	3	y después todos le <u>dijeron</u> 'xentío'	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	18a	2	que <u>era</u> 'chao' en su idioma.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
14	6°	part	1	1	Se trata de un colegio común y corriente, igual que muchos,							
14	6°	part	1a	2	sobre que una mañana, como cualquier otra, <u>ocurre</u> algo muy inesperado,	4	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.1	2	en donde <u>llega</u> una como nave espacial	4	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.2	3	y de él <u>baja</u> un ser, un ser extraño,	3	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.2.1	2	que <u>era</u> verde	1	2	2	2	2		
14	6°	part	1a.2.2	3	y no <u>sabía</u> comunicarse con los otros,	1	2	2	2	2	n	
14	6°	part	1a.2.2a	2	porque él <u>venía</u> de otra galaxia,	1	2	2	2	2		
14	6°	part	2	1	[cuando intentaba de deci-] les <u>trataba de decir</u> de muchas formas, o quizás de muchos idiomas,	2	2	2	2	2		
14	6°	part	2a	2	hasta que por fin <u>logró decir</u> 'hola'.	4	1	1	1	1		mt
14	6°	part	3	1	Él todos los días <u>iba</u> a la escuela	2	2	2	2	2	mh	
14	6°	part	4	3	y les <u>enseñaba</u> , más menos,	3	2	2	2	2		
14	6°	part	4a	2	cómo <u>era</u> su galaxia,	1	2	2	2	2		
14	6°	part	5	1	les <u>explicó</u> que	3	1	1	1	1		
14	6°	part	5a	2	él <u>era</u> como un explorador	1	2	2	2	2		
14	6°	part	5a.1	2	que <u>intentaba averiguar</u>	2	2	2	2	2		
14	6°	part	5a.1.1	2	cómo <u>eran</u> las otras galaxias.	1	2	2	2	2		
14	6°	part	6	1	Hasta que un día [era...] <u>pasaba</u> un mes [en donde él cambió de color,]	3	2	2	2	2		
14	6°	part	6a	2	en donde él <u>cambió</u> de color,	3	1	1	1	1		
14	6°	part	7	1	ya no <u>era</u> tan verde,	1	2	2	2	2	n	
14	6°	part	8	3	sino que <u>era</u> azul	1	2	2	2	2		

14	6°	part	9	3	y muy poco no <u>se podía</u> comunicar,	1	2	2	2	2	n pm	
14	6°	part	10	1	y él <u>decidió</u> regresar a su galaxia	4	1	1	1	1		
14	6°	part	10a	2	porque <u>necesitaba</u> el mineral	1	2	2	2	2		
14	6°	part	10a.1	2	para <u>poder tener</u> energía	1	2	2	2	9	pm	
14	6°	part	11a	2	y como no <u>podía decir</u> 'chao'	1	2	2	2	2	n pm	
14	6°	part	11	3	<u>se fue</u> muy triste,	4	1	1	1	1		
14	6°	part	12a	2	hasta que los niños, que lo <u>extrañaron</u> mucho, [le dijeron, no me acuerdo qué cosa,]	2	1	1	2	1		
14	6°	part	12	1	hasta que los niños, [que lo <u>extrañaron</u> mucho,] le <u>dijeron</u> no me acuerdo qué cosa,	3	1	1	1	1		
14	6°	part	12b	3	pero que en su galaxia <u>significaba</u> 'hasta pronto'.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
15	6°	part	1	1	[Eh... un eh] En la escuela de los Horizontes <u>estaban</u> llegando los estudiantes bien abrigados	2	2	2	2	2	pp	
15	6°	part	2	3	y <u>vieron</u> una luz celeste	4	1	1	1	1		
15	6°	part	3	3	y <u>venía</u> bajando un ser	2	2	2	2	2		
15	6°	part	3a	2	que no <u>era</u> ni humano ni un animal	1	2	2	2	2	n	
15	6°	part	4	3	y <u>decía</u> harto ruido	3	2	2	2	2		
15	6°	part	5	3	y hasta que al final <u>pudo decir</u> 'hola'	1	1	1	1	1	pm	mt
15	6°	part	6	3	y después le <u>contaba</u> a todos	3	2	2	1	2		mt
15	6°	part	7	3	y el extraterrestre <u>se llamaba</u> Iofe	1	2	2	2	2		
15	6°	part	8	3	y su planeta <u>era</u> el Orei [creo]	1	2	2	2	2		
15	6°	part	9	3	y él <u>quería</u> ser explorador del universo	1	2	2	2	2		
15	6°	part	10	3	[y tuvo-] y cada día <u>iba</u> a una sala,	2	2	2	2	2	mh	
15	6°	part	11	3	y <u>estuvo</u> un mes en la escuela	1	1	1	1	1		
15	6°	part	12	3	y después <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
15	6°	part	12a	2	porque no <u>podía</u> más <u>hablar</u>	1	2	2	2	2	n pm	
15	6°	part	13	3	y <u>tenía que volver</u> a su planeta	1	2	2	2	2	pm	
15	6°	part	14	3	y <u>volvió</u>	3	1	1	1	1		
15	6°	part	15	3	y al final le <u>dijeron</u> una palabra	3	1	1	1	1		mt
15	6°	part	15a	2	que <u>significaba</u> 'hasta pronto' en su idioma.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
16	6°	part	1	1	En el video se trata de							
16	6°	part	1a	2	que <u>había</u> una escuela	1	2	2	2	2		
16	6°	part	1b	2	que [e... habían ni-] los niños <u>pasaban</u> mucho frío,	1	2	2	2	2		
16	6°	part	1b.1	2	cuando no <u>estaban</u> adentro,	1	2	2	2	2	n	
16	6°	part	2	3	y los profesores siempre los <u>hacían pasar</u> y los directores,	2	2	2	2	2	om mh	
16	6°	part	2a	2	para que no <u>pasaran</u> frío en el patio.	1	2	2	2	8	n	
16	6°	part	3	1	Un día <u>apareció</u> una luz verde en el cielo	4	1	1	1	1		mt
16	6°	part	4	3	y <u>apareció</u> como una nave	4	1	1	1	1		
16	6°	part	4a	2	que <u>flotaba</u> levemente en el suelo,	2	2	2	2	2		
16	6°	part	5	1	[cuan...-] <u>apareció</u> alguien verde	4	1	1	1	1		
16	6°	part	5a	2	que <u>intentó decir</u> 'hola'	2	1	1	1	1		
16	6°	part	6	3	y <u>vino</u> de su planeta	3	1	1	2	1		
16	6°	part	7	3	y nadie le <u>entendió</u> ,	1	1	1	1	1	n	
16	6°	part	8	1	<u>intentó hablar</u> con hartos gestos	2	1	1	1	1		
16	6°	part	9	3	y tampoco le <u>entendieron</u> .	1	1	1	1	1	n	
16	6°	part	10	1	Hasta que se <u>calmó</u>	3	1	1	1	1		mt
16	6°	part	11	3	y <u>dijo</u> 'hola',	3	1	1	1	1		
16	6°	part	12	1	ahí <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		mt
16	6°	part	13	1	[e... pasó... aprend...-] <u>aprendió</u> a hablar bien español,	3	1	1	1	1		
16	6°	part	14a	1	<u>empezó a quedarse</u> en la escuela	4	1	1	1	1	pi	
16	6°	part	14b	1	[ <u>empezó</u> ] a contarles a ellos	4	1	1	1	1	pi	
16	6°	part	14b.1	2	cómo <u>era</u> su planeta,	1	2	2	2	2		
16	6°	part	14b.2	2	las aventuras que <u>tenía</u>	1	2	2	2	2		
16	6°	part	15	3	y por los fines de semana, <u>organizaba</u> viajes a la luna.	2	2	2	2	2	mh om	

<b>16</b>	6°	part	16	1	[Em] él, con el tiempo, <u>pasó</u> más de un mes en la escuela	3	1	1	1	1		
<b>16</b>	6°	part	17	3	y <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	
<b>16</b>	6°	part	18	3	y <u>se tuvo que ir</u> ,	1	1	1	1	1	pm	
<b>16</b>	6°	part	19	1	él no <u>pudo decir</u> 'adiós'	1	1	1	2	1	n pm	
<b>16</b>	6°	part	20	3	pero los niños de la escuela le <u>dijeron</u> 'adiós' en el idioma de su planeta.	3	1	1	1	1		



### 8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
17	I°	mun	1	1	<u>Había</u> una vez en un un colegio de...	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	2	1	en un colegio de una región, <u>estaban</u> todos los niños <u>formándose</u>	2	2	2	2	2	pp	
17	I°	mun	2a	2	para <u>entrar</u> en sus salas	4	2	2	2	9		
17	I°	mun	3	3	y desde el cielo <u>bajó</u> una luz brillante	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	4	3	y de esa luz <u>bajó</u> un ser	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	4a	2	que nadie <u>sabían</u>	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	4a.1	2	qué <u>es</u>	1	1	2	2	3		
17	I°	mun	4a.1.1	2	lo que <u>era</u>	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	5	1	no <u>era</u> animal ni ser humano.	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	6	3	Y el ser <u>empezó</u> a <u>hablar</u> de...	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	7	1	<u>empezó</u> a <u>decir</u> palabras,	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	8	3	pero nadie le <u>entendía</u>	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	8a	2	lo que <u>decía</u>	3	2	2	2	2		
17	I°	mun	9	1	Hasta que en su cerebro <u>procesó</u> todas las cosas	3	1	1	1	1		mt
17	I°	mun	9a	2	que <u>había dicho</u>	3	1	1	2	4		
17	I°	mun	10	3	y relajado <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
17	I°	mun	11	3	Y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	12	3	Y así <u>se fue haciendo</u> amigo[s]	2	1	2	1	1	pp	
17	I°	mun	13	3	y [ <u>fue</u> ] <u>contando</u> de su travesía	2	1	2	1	1	pp	
17	I°	mun	13a	2	durante el tiempo que él <u>había estado</u> ahí	1	1	1	2	4		
17	I°	mun	14	1	<u>estuvo</u> más de un mes <u>contando</u> lo mismo, [de cómo se llamaba...] en todos los cursos	2	1	1	2	1	pp	

17	I°	mun	14a	2	[ ] de cómo <u>se llamaba</u> [ ]	1	2	2	2	2		
17	I°	mun			[Y, eh, de un día él que sea,]							
17	I°	mun	15	1	Él <u>vivía</u> , los días de semana, en su nave,	2	2	2	2	2	mh	
17	I°	mun	15a	2	que <u>estaba</u> estacionada en el patio.	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	16	3	Y los fin de semana <u>realizaba</u> viajes a la luna.	2	2	2	2	2	mh	
17	I°	mun	17	3	Y de un día a otro, su piel <u>empezó a cambiar</u> de color,	4	1	1	1	1	pi	mt
17	I°	mun	18	1	<u>se empezó a tornar</u> media azul	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	19	3	y eso les <u>decía</u> él	3	2	2	2	2		
17	I°	mun	19a	2	que <u>tenía que devolver</u> a su tierra,	1	2	2	2	2	pm	
17	I°	mun	19a.1	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales.	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	20	3	Y no <u>podía hablar</u> nada de español	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	21	3	y <u>se sentía</u> apenado,	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	21.a	2	porque no <u>podía despedirse</u>	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	21a.1	2	adonde no <u>podía hablar</u> .	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	22	3	Y los niñitos <u>se despidieron</u> de él, pero con una palabra nativa de ese lugar.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
18	I°	mun	1	1	[Ya, eh] <u>Era</u> una mañana, en una escuela	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	2	3	y <u>hacía</u> mucho frío.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	3	1	Entonces los profesores <u>se ganaron</u> afuera	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	3a	2	para <u>decirle</u> a los alumnos	3	2	2	2	9		
18	I°	mun	3a.1	2	que <u>entraran</u> a clases,	4	2	2	2	8		
18	I°	mun	3a.2	2	porque por el frío, porque <u>hacía</u> frío.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	4	1	Y en ese lapso <u>estaban</u> todos <u>entrando</u> a la sala	2	2	2	2	2	pp	mt
18	I°	mun	5	3	y <u>vino</u> una nave espacial,	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	5a	2	que <u>se acerca</u>	2	1	1	1	3		
18	I°	mun	5b	2	y <u>se para</u> arriba de la escuela.	4	1	1	1	3		
18	I°	mun	6	3	Y [todos los- na...-] nadie <u>sabía</u>	1	2	2	2	2	n	
18	I°	mun	6a	2	qué <u>era</u>	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	7	3	y <u>baja</u> de la nave espacial	3	1	1	1	3		
18	I°	mun	8	3	y <u>se para</u> enfrente de ellos.	4	1	1	1	3		
18	I°	mun	9	3	Y <u>empezó</u> a murmurar puras palabras	4	1	1	1	1	pi	
18	I°	mun	10	1	que, que al final, <u>quería</u> decir hola,	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	11	3	pero no <u>podía decir</u> "hola".	1	2	2	2	2	n pm	
18	I°	mun	12	3	Y <u>tuvo</u> hartos intentos	1	1	1	1	1		
18	I°	mun	13	3	y le <u>salió</u> decir hola	4	1	1	1	1		
18	I°	mun	14	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		
18	I°	mun	15	1	<u>Estuvo</u> varias semanas ahí el extraterrestre,	1	1	1	1	1		
18	I°	mun	16	1	<u>compartió</u> con ellos.	2	1	1	1	1		
18	I°	mun	17	3	Pero <u>tenía</u> problemas,	1	2	2	2	2		

18	I°	mun	17a	2	porque de un momento a otro, [después de aprender todo lo que aprendió,] <u>se empezó a poner azul</u> .	4	1	1	1	1	pi	mt
18	I°	mun	17b	4	[porque de un momento a otro,] después de <u>aprender</u> [todo lo que aprendió,] [se empezó a poner azul].	3	1	1	2	1		
18	I°	mun	17b.1	2	[porque de un momento a otro,] [después de aprender] todo lo que <u>aprendió</u> , [se empezó a poner azul].	3	1	1	2	1		
18	I°	mun	18	1	[Ya] <u>era</u> verde	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	19	3	y <u>se empezó a poner azul</u> .	4	1	1	1	1	pi	
18	I°	mun	20	1	Entonces <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	20a	2	que <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta [original] originario,	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	20a.1	2	donde él <u>nació</u>	4	1	1	2	1		
18	I°	mun	21	3	y no <u>podía seguir</u> más en la tierra.	1	2	2	2	2	n pm	
18	I°	mun	22	1	<u>Pasó</u> una semana, un mes entero,	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	23	1	un mes entero <u>estuvo</u> en la Tierra	1	1	1	2	1		
18	I°	mun	24	3	y no <u>pudo</u> más,	1	1	1	1	1	n	
18	I°	mun	24a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	25	3	y <u>tuvo que partir</u> de vuelta.	1	1	1	1	1	pm	
18	I°	mun	26	3	Y el pobrecito <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	
18	I°	mun	27	3	y los <u>dejó</u> a todos solos	4	1	1	1	1		
18	I°	mun	28	3	y todos le <u>dijeron</u> una palabra media rara [que se me olvidó], 'xentiao' [algo así]	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	28a	2	y que <u>significaba</u> ['hola' en su planeta, o sea,] 'chao' en su planeta de origen.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	29	3	Y ahí él <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	30	3	y los <u>dejó</u> a todos contentos con la experiencia de conocer un ser de otro planeta.	4	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
19	I°	mun	1	1	La historia trataba de un extraterrestre							
19	I°	mun	1a	2	que visitaba una escuela.							
19	I°	mun	2	1	Eh... en la escuela <u>habían</u> varios cursos, alumnos,	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	3	1	[eh... llegaban eh...] un día <u>llegaron</u> temprano, súper temprano	4	1	1	1	1		mt
19	I°	mun	4	3	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, eh <u>se iban a abrir</u> las puertas para que entraran rápido a la sala.	2	2	2	2	2	om	
19	I°	mun	4a	2	y los profesores para que no <u>pasaran</u> frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala.	1	2	2	2	8	n	
19	I°	mun	4b	2	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no <u>esperaran</u> , se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala.	1	2	2	2	8	n	
19	I°	mun	4c	2	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que <u>entraran</u> rápido a la sala.	4	2	2	2	8		
19	I°	mun	5	1	Un día <u>estaban</u> en el patio	1	2	2	2	2		mt
19	I°	mun	6	3	y <u>llegó</u> una nave espacial	4	1	1	1	1		
19	I°	mun	6a	2	que <u>flotó</u> en medio del patio,	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	7	1	todos asombrados la <u>miraron</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	8	3	y <u>fuieron</u> [eh] <u>extrañándose</u>	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	8a	2	de qué <u>podía ser</u> .	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	9	1	Y de repente <u>baja</u> un extraterrestre	2	1	1	1	3		mt

19	I°	mun	10	3	y ellos no <u>sabían</u>	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	10a	2	quién <u>era</u>	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	11	3	y el extraterrestre tampoco los <u>conocía</u> a ellos	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	12	1	<u>Bajó</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	13	3	y <u>empezó a decir</u> palabras al azar	4	1	1	1	1	pi	
19	I°	mun	13a	2	que nadie <u>entendía</u>	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	14	3	y de a poco <u>fue</u> como <u>inferiendo</u> las palabras	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	14a	2	[que puedan...] que <u>podrían decir</u>	1	2	2	2	7		
19	I°	mun	14a.1	2	lo que los que <u>estaban</u> ahí, los alumnos	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	15	3	y <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		
19	I°	mun	16	3	y todos lo <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		
19	I°	mun	17	3	y le <u>aplaudieron.</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	18	1	Eh... en el transcurso de los días <u>fue adaptándose</u> un poco más [a los] al idioma,	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	19	1	<u>empezó a hacer</u> clases,	4	1	1	1	1	pi	
19	I°	mun	20	1	los fines de semana <u>hacía</u> paseos a la luna y cosa	2	2	2	2	2	mh	
19	I°	mun	20a	2	que los niños <u>podieran conocer</u>	1	2	2	2	8	pm	
19	I°	mun	20a.1	2	de dónde <u>venía</u> él.	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	21	1	Eh... él <u>tenía</u> un sueño	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	21a	2	y <u>era</u> conocer la galaxia.	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	22	1	Y con el transcurso de los días [fue] su tono de piel que era verde <u>se fue transformando</u> en azul,	2	1	2	1	1	pp	mt
19	I°	mun	22a	2	Y con el transcurso de los días fue su tono de piel que <u>era</u> verde se fue transformando en azul,	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	23	1	eso <u>significa</u>	1	2	2	2	3		
19	I°	mun	23a	2	que él <u>tenía que volver</u>	1	2	2	2	2	pm	
19	I°	mun	23a.1	2	a de donde <u>vino.</u>	3	1	1	2	1		
19	I°	mun	24	1	Y con mucha tristeza <u>se tuvo que ir,</u>	1	1	1	1	1	pm	
19	I°	mun	24a	4	sin <u>decirle</u> “chao”,	1	1	1	2	9	n	

<b>19</b>	I°	mun	24b	4	sin <u>poder decir</u> "chao" a los niños,	1	1	2	2	9	n pm	
<b>19</b>	I°	mun	25	3	pero ellos en su idioma le <u>dijeron</u> 'hasta pronto'.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
20	I°	mun	1	1	La historia cuenta acerca [de un ex-] de una escuela							
20	I°	mun	1a	2	que esa mañana <u>era</u> fría	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	2	3	y los alumnos <u>llegaban</u> todos muy abrigados, debido al tiempo del momento.	4	2	2	2	2		
20	I°	mun	3	1	Entonces, de pronto, arriba de la escuela, <u>se detiene</u> una luz celeste, muy extraña	4	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	4	3	y todo el mundo <u>se asustó</u> .	4	1	1	1	1		
20	I°	mun	5	1	Entonces, [eh...] de adentro de la luz <u>sale</u> un ser verde,	4	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	5a	2	que <u>comenzó a hablar</u> en palabras muy extrañas	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	5a.1	2	que nadie <u>entendía</u> .	1	2	2	2	2	n	
20	I°	mun	6	1	<u>Comenzó a reaccionar</u> de formas raras	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	7a	3	y entonces, toda la gente <u>se empezó a asustar</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
20	I°	mun	7b	3	y [ <u>se empezó</u> ] a impresionar.	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	8	1	De pronto él <u>dijo</u> "Hola"	3	1	1	1	1		mt
20	I°	mun	9a	2	y todos [le-] como todos le <u>entendieron</u> , porque él ya había empezado a hablar en castellano, le aplaudieron	4	1	1	2	1		
20	I°	mun	9a.1	2	y todos [le-] como todos le entendieron, porque él ya <u>había empezado a hablar</u> en castellano, le aplaudieron	4	1	1	2	4	pi	
20	I°	mun	9b	3	y todos [le-] como todos le entendieron, porque él ya había empezado a hablar en castellano, le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		



20	I°	mun	10	1	Entonces ¿qué hizo este extraterrestre,							
20	I°	mun	10a	2	que se llamaba Xentío?							
20	I°	mun	11	1	<u>venía</u> de un planeta, ya,	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	12	3	pero <u>venía</u> de un planeta raro	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	13	3	y entonces, él <u>se va</u> al colegio	3	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	14	3	y <u>explicaba</u>	3	2	2	2	2		
20	I°	mun	14a	2	que él <u>quería</u> ...	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	15	1	<u>tenía</u> un sueño	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	15a	2	que <u>quería</u> ser descubridor, parece.	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	16	1	Entonces, ¿qué pasaba?							
20	I°	mun	17	1	Que él <u>se quedaba</u> en el colegio por alrededor de un mes	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	18	3	y luego, <u>se comenzaba a poner</u> azul	4	2	2	1	2	pi	mt
20	I°	mun	19	3	y ya no <u>podía hablar</u> en castellano,	1	2	2	2	2	n pm	
20	I°	mun	19a	2	debido a que él <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta.	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	20	1	Entonces, ¿qué tenía que hacer él?							
20	I°	mun	21	1	<u>Volvió</u> a su planeta	3	1	1	1	1		
20	I°	mun	22	3	y <u>se fue</u> tan rápido	4	1	1	1	1		
20	I°	mun	22a	2	que ni siquiera se <u>alcanzó</u> a despedir de la gente,	1	1	1	2	1	n	
20	I°	mun	23	3	pero la gente desde abajo le <u>mandó</u> un mensaje	3	1	1	1	1		
20	I°	mun	23a	2	que <u>significaba</u> [ad-] “hasta pronto”.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
21	I°	part	1	1	<u>Era</u>	1	2	2	2	2		
21	I°	part	1a	2	que en una escuela, un día antes de entrar a clases, [eh...] una nave de luz [eh...] <u>se para</u> como al medio del patio	4	1	1	1	3		
21	I°	part	2	3	y de la nave <u>sale</u> un ser, un ser extraño,	4	1	1	1	3		
21	I°	part	2a	2	que <u>venía</u> de otro planeta,	1	2	2	2	2		
21	I°	part	3	3	y él <u>intentaba comunicarse</u> con ellos y con palabras muy extrañas,	2	2	2	2	2		
21	I°	part	3a	2	que ellos no <u>entendían</u>	1	2	2	2	2	n	
21	I°	part	4	3	y así, de a poco, <u>iba diciendo</u> palabras,	2	2	2	2	2	pp	
21	I°	part	4a	2	hasta que le <u>salió</u> ‘hola’	4	1	1	1	1		mt
21	I°	part	5	3	y ahí <u>se logró comunicar</u> con ellos	4	1	1	1	1		mt
21	I°	part	6	3	y ahí <u>se quedó</u> en la escuela durante un mes	1	1	1	1	1		mt
21	I°	part	6a	2	donde, en el medio, <u>pasaba</u> por cada curso	3	2	2	2	2		
21	I°	part	6a.1	2	<u>contando</u> su historia	3	2	2	2	10		
21	I°	part	7	1	en la noche <u>dormía</u> en su nave	2	2	2	2	2	mh	
21	I°	part	7a	2	que <u>estaba</u> parada en medio de la escuela, en el patio	1	2	2	2	2		
21	I°	part	8	3	y los fin de semana <u>iba</u> a la luna.	2	2	2	2	2	mh	
21	I°	part	9	1	Hasta que un día <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
21	I°	part	10	3	y después <u>se tuvo que ir</u> [a su tierra-] a su lugar, a su tierra	1	1	1	1	1	pm	mt
21	I°	part	10a	2	porque le <u>estaban faltando</u> los minerales	2	2	2	2	2	pp	

<b>21</b>	I°	part	10a.1	2	que ahí <u>conseguía</u>	3	2	2	2	2		
<b>21</b>	I°	part	11	3	y le <u>dio</u> mucha pena	4	1	1	1	1		
<b>21</b>	I°	part	11a	3	porque no <u>se podía despedir</u> de sus amigos	1	2	2	2	2	n pm	
<b>21</b>	I°	part	12	3	pero ellos <u>se lograron despedir</u> de él [con-] en su lenguaje	4	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
22	I°	part	1	1	[Ya, a ver] se trataba de							
22	I°	part	1a	2	[como] que <u>estaban</u> en un colegio,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	1b	3	y <u>hacía</u> mucho frío,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	2	1	entonces la profesora les <u>decía</u>	3	2	2	2	2		mt
22	I°	part	2a	2	que se <u>quedaran</u> [como] adentro en la sala.	1	2	2	2	2		
22	I°	part	3	1	Y <u>hubo</u> un día en la mañana	1	1	1	2	1		
22	I°	part	3a	2	que de repente, <u>apareció</u> [como] una nave [como] al medio del patio	4	1	1	1	1		mt
22	I°	part	4	3	y <u>salió</u> [como] un extraterrestre de un planeta	4	1	1	1	1		
22	I°	part	4a	2	que se <u>llamaba</u> Orei	1	2	2	2	2		
22	I°	part	5	3	y él <u>se llamaba</u> Iofe	1	2	2	2	2		
22	I°	part	6	3	y <u>empezó a intentar hablarles</u> de distintas formas	4	1	1	1	1	pi	
22	I°	part	6a	2	hasta que <u>pudo decir</u> 'hola'	1	1	1	1	1	pm	mt
22	I°	part	7	1	Así <u>estuvo</u> ...	1	1	1	2	1		
22	I°	part	8	1	todos los días <u>estaba</u> [como] en una sala	1	2	2	2	2		
22	I°	part	9	3	y [como que] les <u>explicaba</u> [como] las cosas	2	2	2	2	2		
22	I°	part	9a	2	y que su sueño <u>era</u> [como] andar por las galaxias,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	10	1	Así <u>iba</u> .	2	2	2	2	2		
22	I°	part	11	1	<u>Estaba</u> [como] todos los días [como] por distintos cursos,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	12	3	y [como] los fines de semana <u>planificaba</u> [como] salidas a la luna,	2	2	2	2	2	mh om	
22	I°	part	13	3	pero de a poco [como que] <u>se fue poniendo</u> [como] más azul	2	1	2	1	1	pp	

22	I°	part	14	3	y su tono verde [como que] ya no <u>estaba</u>	1	2	2	2	2	n	
22	I°	part	15	3	y <u>era</u>	1	2	2	2	2		
22	I°	part	15a	2	porque le <u>faltaban</u> los minerales de Orei	1	2	2	2	2		
22	I°	part	15a.1	2	para <u>estar</u> bien,	1	1	2	2	9		
22	I°	part	16	3	y <u>se tuvo de devolver</u>	1	1	1	1	1	pm	
22	I°	part	17	3	y le <u>dio</u> pena [como] no poder decir 'chao' y eso.	4	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
23	I°	part	1	1	Se trataba de en un colegio							
23	I°	part	1a	2	que <u>hacía</u> mucho frío, una mañana así común y corriente como cualquier día,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	2	3	y tras nada <u>bajaba</u> un ser del cielo en una nave	2	2	2	1	2		mt
23	I°	part	3	3	y todos <u>quedaban asustados</u> ,	1	2	2	2	2	er	
23	I°	part	4	3	y <u>salió</u> de ella	4	1	1	1	1		
23	I°	part	5	3	y los <u>miró</u> a todos asustados	2	1	1	1	1		
23	I°	part	6	3	y no <u>sabía</u> qué hacer,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	7	1	<u>trataba</u> de hablar	2	2	2	2	2		
23	I°	part	8	3	y no <u>podía</u>	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	8a	2	porque no le <u>entendían</u> ,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	9	3	y se <u>logró tranquilizar</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	10	3	y <u>logró decir</u> 'hola'.	4	1	1	1	1		
23	I°	part	11	1	Así todos le <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	12	3	y le <u>aplaudieron</u> ,	2	1	1	1	1		
23	I°	part	13	3	y después [pasaba todos los días contando a...] <u>pasaba</u> todos los días por un curso	2	2	2	1	2		mt
23	I°	part	13a	2	<u>contando</u>	3	2	2	2	10		
23	I°	part	13a.1	2	[qué era lo que-] cómo <u>era</u> la vida allá y [co-] sobre su planeta,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	14a	2	él, como no <u>tenía</u> más donde quedarse,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	14	1	<u>dormía</u> en su nave	2	2	2	2	2		
23	I°	part	15	3	y después de un mes <u>se empezó</u> a descolar,	4	1	1	1	1	pi	
23	I°	part	16	3	<u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	
23	I°	part	16a	2	porque <u>era</u> muy verde antes,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	17	3	y <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	17a	2	que <u>se tenía que ir</u>	1	2	2	2	2	pm	

23	I°	part	17a.1	2	porque <u>necesitaba</u> la energía de los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	18	3	y <u>se fue</u> muy triste,	4	1	1	1	1		
23	I°	part	19a	2	pero, cuando <u>se fue</u> ,	4	1	1	2	1		
23	I°	part	19	3	todos lo <u>despidieron</u>	3	1	1	1	1		
23	I°	part	19b	2	<u>diciéndole</u> 'hasta luego' en su idioma.	3	2	2	2	10		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
24	I°	part	1	1	[E... el] la historia trata de un extraterrestre							
24	I°	part	1a	2	que una mañana <u>llega</u> a una escuela	4	1	1	1	3		
24	I°	part	2	3	y todos <u>quedan</u> [bien,] bien [sorpre-] <u>sorprendidos</u>	1	1	1	1	3	er	
24	I°	part	3	3	y tras muchos [intentos diciendo] intentos de palabras, el extraterrestre <u>logra decir</u> 'hola'	4	1	1	1	3		
24	I°	part	4	3	y todos le <u>aplauden</u>	2	1	1	1	3		
24	I°	part	5	3	y de ahí en adelante <u>empieza a pasar</u> un día en cada curso del colegio	4	1	1	1	3	pi	mt
24	I°	part	5a	4	y <u>conversando</u> con ellos,	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5b	4	<u>hablando</u> [en] en español	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5c	4	y <u>contándole</u> sobre su historia,	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5c.1	2	sobre cuáles <u>eran</u> sus propósitos,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	5c.2	2	qué <u>es</u>	1	1	2	2	3		
24	I°	part	5c.2a	2	lo que <u>quería</u> hacer,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	6	1	Hasta que un día <u>notaron</u>	4	1	1	1	1		mt
24	I°	part	6a	2	que su color medio verdoso <u>estaba desapareciendo</u> ,	2	2	2	2	2	pp	
24	I°	part	6b	2	y que <u>estaba tomando</u> un color azul,	2	2	2	2	2	pp	
24	I°	part	6c	2	que le <u>costaba decir</u> palabras,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7	3	y <u>fue</u> cuando	1	1	1	1	1		
24	I°	part	7a	2	el extraterrestre <u>notó</u>	4	1	1	1	1		
24	I°	part	7a.1	2	que le <u>hacía</u> falta los minerales	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7a.1a	2	que <u>habían</u> en su planeta	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7a.2	2	y que <u>era</u> hora de marcharse	1	2	2	2	2		
24	I°	part	8a	2	y se fue [tal como había vuelto,] tal como <u>había llegado</u> ,	4	1	1	2	4		



24	I°	part	8	3	y <u>se fue</u> [tal como había llegado,] en una mañana, con mucha tristeza	4	1	1	1	1		
24	I°	part	8b	4	al <u>saber</u>	4	1	1	2	9		
24	I°	part	8b.1	2	que no <u>podía decir</u> ni 'chao',	1	2	2	2	2	n pm	
24	I°	part	9	3	pero los alumnos del colegio le <u>dijeron</u> 'hasta pronto' en su idioma. [Y eso.]	3	1	1	1	1		

### 8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
25	IV°	mun	1	1	Hoy vamos a contar sobre la historia de Yose							
25	IV°	mun	1a	2	que es un pequeño extraterrestre							
25	IV°	mun	1a.1	2	que llega a una escuela.							
25	IV°	mun	2	1	[Él principalmente...] La historia comienza así:							
25	IV°	mun	3	1	<u>Era</u> un día muy temprano	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	3a	2	que los alumnos <u>llegaron</u> a sus salas,	4	1	1	1	1		
25	IV°	mun	4	3	y los profesores los <u>esperaban</u> muy ansiosos,	2	2	2	2	2	om	
25	IV°	mun	5	3	y de repente <u>vieron</u> en el patio una luz muy brillante de color verde,	4	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	6	3	y todos <u>quedaron impresionados</u> .	1	1	1	1	1	er	
25	IV°	mun	7	1	Entonces <u>empezaron a mirar</u> muy curiosamente,	4	1	1	1	1	pi	mt
25	IV°	mun	8	3	y de repente <u>empieza a salir</u> un ser	4	1	1	1	3	pi	mt
25	IV°	mun	8a	2	que no <u>era</u> ni animal ni humano,	1	2	2	2	2	n	
25	IV°	mun	9	3	pero él <u>estaba</u> muy desesperado	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	9a	2	cuando <u>miraba</u> hacia abajo	2	2	2	2	2		
25	IV°	mun	10	3	y él [dijo-] <u>empezó a buscar</u> en su cerebro unas palabras	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	10a	2	para <u>poder comunicarse</u> con los humanos.	1	2	2	2	9	pm	
25	IV°	mun	11	1	<u>Decía</u> “hola”,	3	2	2	2	2		
25	IV°	mun	12	1	o sea, <u>dijo</u> “mola”,	3	1	1	1	1		

25	IV°	mun	13	1	<u>estaba buscando</u> la palabra	2	2	2	2	2	pp	
25	IV°	mun	13a	2	que <u>era</u> “hola”.	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	14	2	Entonces, cuando <u>descubrió</u> *	4	1	1	2	1		
25	IV°	mun	14a	2	que cuando él <u>dijo</u> “hola”,	3	1	1	2	1		
25	IV°	mun	14b	1	<u>se puso</u> muy contento.	4	1	1	1	1		
25	IV°	mun	15	1	Entonces él <u>empezó a relacionarse</u> con ellos,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	16	1	<u>empezó a entrar</u> a la sala curso por curso,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	17	3	y él <u>estaba</u> tan contento	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	17a	2	que no <u>se había dado cuenta</u>	1	1	2	2	4	n	
25	IV°	mun	17a.1	2	que su estado físico <u>empezó a decaer</u> ,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	18	1	<u>necesitaba</u> los materiales de su planeta,	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	19	3	y entonces <u>llegó</u> el tiempo	4	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	19a	2	de que ya no <u>podía hablar</u> ,	1	2	2	2	2	n pm	
25	IV°	mun	20	1	<u>se sentía</u> demasiado mal,	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	21	3	y <u>tuvo que volver</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
25	IV°	mun	22	3	y en ese transcurso <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	22a	2	que él ya <u>se sentía</u> muy decepcionado	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	23	3	y <u>tuvo que volver</u>	1	1	1	1	1	pm	
25	IV°	mun	24	3	y los estudiantes le <u>dijeron</u> adiós, pero en su idioma	3	1	1	1	1		
25	IV°	mun	25	3	y él <u>estaba</u> muy contento.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
26	IV°	mun	1	1	Les voy a contar la historia de un extraterrestre							
26	IV°	mun	1a	2	que llegó un día de mañana a un colegio							
26	IV°	mun	1a.1	2	donde los alumnos siempre <u>llegaban</u> tarde	2	2	2	2	2	mh	
26	IV°	mun	1a.2	2	y los profesores los <u>esperaban</u> afuera de la sala.	2	2	2	2	2	om mh	
26	IV°	mun	2	1	Esta historia <u>comenzó</u> en la mañana como entre las nueve	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	3	3	y <u>se vio</u> una pequeña luz en el cielo	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4	3	y <u>vieron</u>	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4a	2	que <u>salió</u> algo	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4a.1	2	que no <u>era</u> ni humano ni animal	1	2	2	2	2	n	
26	IV°	mun	5	1	<u>intentaron entenderle</u>	2	1	1	1	1		
26	IV°	mun	6	3	pero él <u>hablaba</u> en otro idioma	2	2	2	2	2		
26	IV°	mun	7a	2	[Así que el extraterrestre] como no le <u>entendían</u> [en su mente intentó sacar palabras]	1	2	2	2	2	n	
26	IV°	mun	7	1	Así que el extraterrestre [como no le entendían] en su mente <u>intentó sacar</u> palabras	2	1	1	1	1		
26	IV°	mun	8a	2	<u>tocándose</u> la nariz,	2	2	2	2	10		
26	IV°	mun	8	1	<u>decía</u> “toe”,	3	2	2	2	2		
26	IV°	mun	9	1	también <u>decía</u> “aca”	3	2	2	2	2		
26	IV°	mun	10a	2	y después de <u>decir</u> muchas palabras	3	1	1	2	9		
26	IV°	mun	10	3	<u>aprendió</u> a decir “hola”.	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	11a	2	Después, cuando <u>aprendió</u> a hablar más,	2	1	1	2	1		

26	IV°	mun	11	1	él les <u>contó</u> a unos alumnos la historia de su viaje en el espacio,	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	11b	2	cómo <u>había venido</u> desde su planeta y todo eso,	3	1	1	2	4		
26	IV°	mun	12	3	pero después de unos días, él <u>se empezó a poner azul</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
26	IV°	mun	12a	2	porque no <u>podía hablar</u> bien el español.	1	2	2	2	2	n pm	
26	IV°	mun	12b	2	Así que <u>tenía que irse</u> ,	1	2	2	2	2	pm	
26	IV°	mun	13	3	pero <u>estaba</u> muy triste,	1	2	2	2	2		
26	IV°	mun	13a	2	porque no <u>podía decir</u> “adiós”	1	2	2	2	2	n pm	
26	IV°	mun	14	3	y en ese momento los alumnos le <u>dijeron</u> “exa”	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	15	3	y eso <u>significa</u> adiós.	1	2	2	2	3		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
27	IV°	mun	1	1	Vamos a contar la historia de Yose, un marcianito							
27	IV°	mun	1a	2	que iba a la escuela.							
27	IV°	mun	2	1	[Eh...] <u>Era</u> una mañana muy fría	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	3	3	y todos los alumnos abrigados <u>llegan</u> al liceo,	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	4	1	los profesores los <u>esperan</u> en la sala,	2	1	1	2	3		
27	IV°	mun	4a	2	<u>haciéndolos entrar</u>	4	2	2	2	10		
27	IV°	mun	4a.1	2	porque <u>hacía</u> mucho frío.	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	5	1	Ahí <u>fue</u> [donde apareció una nave en medio del patio y una luz media extraña]	1	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	5a	2	[Ahí fue] donde <u>apareció</u> una nave en medio del patio y una luz media extraña	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	6	3	y <u>aparece</u> un marcianito, o un extraterrestre.	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	7	1	Todos sorprendidos lo <u>vieron</u> ,	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	8	4	y él <u>tratando de saludar</u>	2	2	2	2	10		
27	IV°	mun	8a	1	no le <u>salía</u> [eh] la voz española, o sea el idioma español	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	9	3	y <u>empezó a decir</u> otras palabras	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	10	1	Ya de <u>decir</u> tantas cosas	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	10a	2	que no le <u>salía</u> el “hola”	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	11	1	ya al último al cansancio le <u>sale</u> el “hola”	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	12	3	y todos lo <u>aplauden</u> .	2	1	1	1	3		
27	IV°	mun	13	1	Después [se hizo-] <u>entró</u> a la sala,	4	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	14	1	<u>se puso a conversar</u>	4	1	1	1	1	pi	

27	IV°	mun	15	1	[ya] <u>se hizo</u> amigo ahí de los alumnos,	3	1	1	1	1		
27	IV°	mun	16	1	<u>empezó a contar</u> sus historias,	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	16a	2	de que <u>venía</u> de otro planeta	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	16b	2	y que sus viajes <u>eran</u> largos, agotadores igual.	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	17	1	Y ahí <u>fue</u> [donde empezó él a sentirse medio extraño, medio agotado, cansado,]	1	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	17a	2	[Y ahí fue] donde <u>empezó él a sentirse</u> medio extraño, medio agotado, cansado,	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	17a.1	2	ya que <u>viajaba</u> todos los fines de semana a su planeta,	2	2	2	2	2	mh	
27	IV°	mun	18	1	<u>volvía</u>	3	2	2	2	2		
27	IV°	mun	19	3	y no <u>encontró</u> su...	1	1	1	2	1	n	
27	IV°	mun	20	1	ya no le <u>quedaba</u> más energía	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	20a	2	[pa' como] pa' <u>seguir</u> en la tierra,	2	2	2	2	9		
27	IV°	mun	21	1	[o sea como... como pa'... ¿cómo lo puedo decir? ] ya no <u>tenía</u> esa misma fuerza	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	21a	2	que <u>tenía</u> al principio	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	21a.1	2	de <u>contar</u> sus historias,	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	21a.2	2	de <u>hacer</u> amigos,	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	22	1	ya no <u>tenía</u> .	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	23	1	Un día <u>tuvo que partir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
27	IV°	mun	23a	4	sin <u>avisarle</u> a nadie, sin aviso,	1	1	1	2	9	n	
27	IV°	mun	24	3	pero igual los alumnos del liceo lo <u>vieron</u>	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	25	3	y le <u>dijeron</u> “hasta pronto” en su idioma.	3	1	1	1	1		
27	IV°	mun	26	1	Ese es el cuento.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
28	IV°	mun	1	1	Bueno, esta es la historia [de...]							
28	IV°	mun	1a	2	que comenzó en un colegio,							
28	IV°	mun	1a.1	2	un colegio que <u>se llama Horizonte</u> , supuestamente en el sur,	1	2	2	2	3		
28	IV°	mun	1a.2.1	2	donde los alumnos <u>llegaban</u>	4	2	2	2	2		
28	IV°	mun	1a.2.2	2	y los profesores los <u>recibían</u> en la puerta de sus salas,	2	2	2	2	2	om	
28	IV°	mun	2	1	los <u>hacían pasar</u> rápidamente	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	2a	2	para que no <u>pasaran</u> frío.	1	2	2	2	8	n	
28	IV°	mun	3	1	Luego de un rato, en el patio del colegio <u>apareció</u> un ser o algo	4	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	3a	2	que <u>estaba flotando</u> a un par de metros en el aire,	2	2	2	2	2	pp	
28	IV°	mun	4	3	y todos los alumnos y los profesores <u>fueron</u> a ver.	2	1	1	1	1		
28	IV°	mun	5	1	Este extraterrestre, [por decirlo de alguna manera,] <u>intentaba decir</u> alguna palabra,	2	2	2	2	2		
28	IV°	mun	6	3	pero no <u>podía</u> ,	1	2	2	2	2	n	
28	IV°	mun	7	1	<u>decía</u> una y otra palabra	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	7a	2	hasta que <u>pudo decir</u> “hola”	1	1	1	1	1	pm	mt
28	IV°	mun	8	3	y en ese momento todos le <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	9	1	Luego de eso, el extraterrestre este <u>se puso a hablar</u> español normalmente,	4	1	1	1	1	pi	mt
28	IV°	mun	10	3	y <u>pasaba</u> un día en cada sala de clase,	2	2	2	2	2	mh	
28	IV°	mun	11	1	<u>pasaba</u> un día en cada sala de clase	2	2	2	2	2	mh	



28	IV°	mun	12	3	y les <u>contaba</u> a sus compañeros	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	12a	2	de qué planeta <u>venía</u>	1	2	2	2	2		
28	IV°	mun	12b	2	y que le <u>encantaría</u> ser un explorador de la galaxia.	1	2	2	2	7		
28	IV°	mun	13	1	Luego de un tiempo, [el color] el color verde de este marciano <u>empezó a cambiar,</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
28	IV°	mun	14	1	<u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	15	3	y ahí <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	15a	2	que <u>era</u> tiempo	1	2	2	2	2		
28	IV°	mun	15a.1	2	de que <u>tenía que volver</u> a su planeta.	1	2	2	2	2	pm	
28	IV°	mun	16	1	<u>Volvió</u> a su planeta	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	17	3	y lo <u>despidieron,</u>	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	17a	2	aunque él no <u>podía decir</u> ni una palabra en español	1	2	2	2	2	n pm	
28	IV°	mun	18	1	ya lo <u>despidieron</u> emocionadamente.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
29	IV°	part	1	1	Ya, <u>había</u> una vez un colegio	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	1a	2	que <u>llegaban</u> los alumnos como todos los días de clases,	4	2	2	2	2	mh	
29	IV°	part	2	3	y los profesores los <u>recibían</u> afuera	2	2	2	2	2	om	
29	IV°	part	2a	2	para que no <u>podieran quedarse</u> afuera	1	2	2	2	8	n pm	
29	IV°	part	2a.1	2	para <u>perder</u> clases	2	2	2	2	9		
29	IV°	part	3	3	y ahí <u>se dieron cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
29	IV°	part	3a	2	de que en el patio <u>había</u> una luz blanca	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	3b	2	y que de ahí <u>salía</u> un extraño objeto, un ser,	4	2	2	2	2		
29	IV°	part	4	3	y allí <u>trataba de adivinar</u> palabras	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	5	3	pero no <u>podía</u>	1	2	2	2	2	n	
29	IV°	part	6	3	y <u>se daban cuenta</u>	4	2	2	2	2		
29	IV°	part	6a	2	de que no <u>sabía</u> cómo actuar como las demás gente,	1	2	2	2	2	n	
29	IV°	part	7	3	y <u>se rascaba</u> el pie con la oreja [y otras cosas que no se comprendían muy bien]	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	8	3	y <u>trataba de saludar</u>	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	9	3	pero tampoco <u>podía decir</u> bien el saludo,	1	2	2	2	2	n pm	
29	IV°	part	10	3	y después de muchos intentos, <u>pudo decir</u> 'hola' finalmente	1	1	1	1	1	pm	mt
29	IV°	part	11	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> como felicitándolo	2	1	1	1	1		
29	IV°	part	11a	2	ya que <u>había podido hilar</u> una palabra humana,	1	1	1	2	4	pm	
29	IV°	part	11a.1	2	de donde <u>estaba</u> él.	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	12	1	Ya, y ahí <u>comenzó a quedarse</u> en el colegio	4	1	1	1	1	pi	mt

29	IV°	part	13	3	y <u>estaba</u> un día por curso	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	14	3	y <u>se quedaba</u> durmiendo en el patio en todos los días, todas la noches, en su nave	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	14a	2	que <u>estaba</u> estacionada en el patio del colegio.	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	15a	2	Después del tiempo que <u>pasó</u> ,	3	1	1	2	1		
29	IV°	part	15	1	<u>se fue poniendo</u> azul	2	1	2	1	1	pp	
29	IV°	part	15a.1	2	porque, ya que <u>llevaba</u> tanto tiempo ahí en el colegio,	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	15a.2	2	<u>fue perdiendo</u> su color	2	1	2	2	1	pp	
29	IV°	part	16	3	y finalmente, <u>se tuvo que ir</u> ,	1	1	1	1	1	pm	mt
29	IV°	part	17	1	no <u>se pudo despedir</u> de nadie de los alumnos del colegio	1	1	1	2	1	n pm	
29	IV°	part	18	3	y todos le <u>dijeron</u> una palabra de su idioma orello.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
30	IV°	part	1	1	[Ya eh] <u>era</u> temprano en una escuela	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	2	3	y en eso <u>estaban</u> los profesores y alumnos	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	3	3	y de repente <u>se ve</u>	4	1	1	1	3		mt
30	IV°	part	3a	2	que algo <u>empieza a aparecer</u>	4	1	1	1	3	pi	
30	IV°	part	4	3	y [no era humano...] no <u>era</u> humano,	1	2	2	2	2	n	
30	IV°	part	5	3	y en eso, este ser <u>estaba</u> más o menos <u>flotando</u> en el suelo, sobre el suelo,	2	2	2	2	2	pp	mt
30	IV°	part	6	1	[y trataba] <u>trató</u> un buen tiempo <u>de comunicarse</u> a nuestra lengua y poder saludar diciendo 'hola'	2	1	1	1	1		
30	IV°	part	7	3	y <u>decía</u> de distintas formas	3	2	2	2	2		
30	IV°	part	7a	4	al <u>intentarlo</u> .	2	1	2	2	9		
30	IV°	part	8	1	Él le <u>explicó</u> a la gente	3	1	1	1	1		
30	IV°	part	8a	2	que <u>quería</u> viajar por todas las galaxias	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	9	3	y [se] <u>empezó a hablar</u> [en todo] en todas las clases en la lengua castellana.	4	1	1	1	1	pi	
30	IV°	part	10	1	Luego de unos meses, un mes más o menos por ahí, [se <u>empezó</u> ] <u>se empezó a cambiar</u> su color de piel	4	1	1	1	1	pi	mt
30	IV°	part	11	1	[y no se pudo... y se tuvo...] <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	11a	2	por lo cual <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	
30	IV°	part	12	3	y ni siquiera <u>se pudo despedir</u> .	1	1	1	2	1	n pm	

30	IV°	part	13	3	y la gente <u>se despidió</u> en su idioma.	3	1	1	1	1		
----	-----	------	----	---	---	---	---	---	---	---	--	--

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
31	IV°	part	1	1	[Eh, bueno] <u>era</u> una mañana de invierno en una escolita,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	2	1	<u>estaban</u> los profesores <u>esperando</u> a los alumnos	2	2	2	2	2	pp om	
31	IV°	part	2a	2	a que <u>entraran</u>	4	2	2	2	2		
31	IV°	part	3	1	en lo que de repente <u>aparece</u> una luz celeste	4	1	1	1	3		mt
31	IV°	part	4	3	y nadie <u>sabía</u>	1	2	2	2	2	n	
31	IV°	part	4a	2	lo que <u>era</u>	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	5	1	[cuando de re...] <u>salió</u> unas palabras,	4	1	1	1	1		
31	IV°	part	6	3	y <u>salió</u> un ser extraño	4	1	1	1	1		
31	IV°	part	6a	2	que <u>no era</u> ni animal ni persona,	1	2	2	2	2	n	
31	IV°	part	7	1	<u>era</u> un extraterrestre,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	8	1	<u>se quedó</u> varios días en el colegio,	1	1	1	1	1		
31	IV°	part	8a	2	<u>intentando comunicarse</u>	2	2	2	2	10		
31	IV°	part	8b	2	y <u>contando</u> sus historias	3	2	2	2	10		
31	IV°	part	8b.1	2	y lo que a él le <u>gustaba</u> ,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	9	1	[a él le gustaba... o sea, en realidad] él <u>quería</u> ser explorador del espacio,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	10	1	<u>quería</u> conocer el espacio,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	11	1	<u>estuvo</u> como alrededor de un mes en el colegio, un día por cada curso,	1	1	1	1	1		
31	IV°	part	11a	2	hasta que una mañana <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
31	IV°	part	11a.1	2	porque <u>faltaban</u> los minerales de su planeta	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	11a.2	2	y <u>se estaba volviendo</u> de color azul,	2	2	2	2	2	pp	
31	IV°	part	12	1	en un principio <u>era</u> verde.	1	2	2	2	2		

<b>31</b>	IV°	part	13	1	Hasta que una mañana <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
<b>31</b>	IV°	part	14	3	y <u>se puso</u> triste	4	1	1	1	1		
<b>31</b>	IV°	part	14a	2	porque no <u>se pudo despedir</u> de sus amigos terrícolas	1	1	1	2	1	n pm	
<b>31</b>	IV°	part	15	3	pero sus amigos terrícolas sí <u>se despidieron</u> de él en una lengua Orellana.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
32	IV°	part	1	1	[E... ya, e...] cuenta la historia de una escuela							
32	IV°	part	1a	2	en la que [el] un día de clases normal, <u>estaban llegando</u> los alumnos en una mañana muy fría,	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	2	3	y los profesores <u>estaban esperando</u> a los alumnos en las puertas	2	2	2	2	2	pp om	
32	IV°	part	2a	2	para que <u>entraran</u> ,	4	2	2	2	8		
32	IV°	part	2b	2	para que no se <u>quedaran</u> afuera	1	2	2	2	8	n	
32	IV°	part	2b.1	2	<u>pasando</u> frío,	1	2	2	2	10		
32	IV°	part	3	3	y de repente, <u>aparece</u> una luz celeste, brillante	4	1	1	1	3		mt
32	IV°	part	4	3	y todos <u>se asustan</u> ,	4	1	1	1	3		
32	IV°	part	5	3	y de esa luz celeste <u>aparece</u> un extraterrestre verde, [verde muy...] con un cerebro muy grande [por lo que dice]	4	1	1	1	3		
32	IV°	part	6	3	[e...] y el extraterrestre <u>dice</u> : 'ofa', o así como 'hola' mal dicho,	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	7a	4	y [se] [como que] al <u>ver</u>	4	1	1	1	9		
32	IV°	part	7a.1	2	que nadie le <u>responde</u>	1	1	1	2	3	n	
32	IV°	part	7	3	<u>se pone a pensar</u>	4	1	1	1	3	pi	
32	IV°	part	8	3	y <u>dice</u> como varios [co...-] intentos de 'hola'	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	9a	4	y al <u>decir</u> cada palabra,	3	1	1	2	9		
32	IV°	part	9	3	[como que] le <u>pone</u> un sentimiento,	4	2	2	2	3		
32	IV°	part	10	1	<u>dice</u> , [no sé,] [dice] 'ota', feliz	3	2	2	2	3		
32	IV°	part	11a	3	o <u>dice</u> 'ofa'	3	2	2	2	3		
32	IV°	part	11b	2	mientras <u>se rasca</u> una pierna	2	2	2	2	3		



32	IV°	part	12a	4	al final, [como] luego de <u>pensar</u> ,	2	1	1	2	9		
32	IV°	part	12	1	<u>dice</u> 'hola'	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	13	3	y ahí todos le <u>aplauden</u>	2	1	1	1	3		mt
32	IV°	part	13a	3	todos los que <u>estaban mirando</u> .	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	14	1	Luego de eso, el marciano [se, como que] <u>empieza a contar</u> su historia en la sala, [una la sala,]	4	1	1	1	3	pi	mt
32	IV°	part	15	1	<u>se presenta</u> ,	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	16	3	y <u>dice</u>	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	16a	2	que <u>es</u> un extraterrestre,	1	2	2	2	3		
32	IV°	part	16b	2	y que su sueño <u>era</u> ser como un navegante interespacial, un explorador de galaxia,	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	17	3	y él <u>conversaba</u> con los compañeros en español	2	2	2	2	2		
32	IV°	part	17a	2	hasta el punto que <u>se empezó a poner azul</u> ,	4	1	1	1	1	pi	mt
32	IV°	part	18	3	y <u>se empezó a volver azul</u> ,	4	1	1	1	1	pi	
32	IV°	part	19	3	y le <u>costaba hablar</u> español,	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	20	3	le <u>costaba entender</u>	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	20a	2	lo que le <u>decían</u> en español	2	2	2	2	2	om	
32	IV°	part	21	1	y ahí <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
32	IV°	part	21a	2	cuando <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	21a.1	2	que <u>tenía que volver</u> a su [como a su a su como a su] mundo,	1	2	2	2	2	pm	
32	IV°	part	21.a.1a	2	porque ya <u>había pasado</u> como un mes [en como como] en la Tierra,	3	1	1	2	4		
32	IV°	part	21.a.1a.1	2	[dando como] <u>hablando</u> en todos los cursos,	2	2	2	2	10	om	
32	IV°	part	22	1	todos los días <u>hablaba</u> en cada curso	2	2	2	2	2	mh	
32	IV°	part	23	3	y en los fin de semana <u>dormía</u> en su nave,	2	2	2	2	2	mh	
32	IV°	part	24a	4	y al <u>cumplir</u> un mes,	4	1	1	1	9		mt
32	IV°	part	24	1	<u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	24b	2	que no <u>podía mantenerse</u> arriba	1	2	2	2	2	n pm	

32	IV°	part	24c	2	y que no <u>podía hablar</u> [de su país, de su país, o sea,] de su planeta	1	2	2	2	2	n pm	
32	IV°	part	25	3	y <u>se fue</u> de vuelta	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	26a	2	y [al] cuando <u>se estaba yendo</u> ,	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	26	3	<u>se sintió</u> muy apenado	1	1	1	1	1		
32	IV°	part	26b	2	por [no poder decir,] ni siquiera <u>lograr decir</u> 'chao' en español,	1	1	2	2	9	n	
32	IV°	part	27	3	y ahí <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
32	IV°	part	27a	2	cuando toda la gente del colegio le <u>dijo</u> [e... no recuerdo la palabra, pero fue que le dijo] 'hasta luego' en su idioma	3	1	1	1	1		
32	IV°	part	28	3	y <u>desapareció</u> en un haz de luz	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	28a	2	tal como <u>había llegado</u> .	4	1	1	2	4		



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Lingüística  
Magíster en Lingüística  
Mención Lengua Española

DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO EN ESTUDIANTES  
CHILENOS DE TERCERO BÁSICO A CUARTO MEDIO:

CONSTRUCCIÓN ASPECTUAL DEL PRIMER Y SEGUNDO PLANO

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención Lengua Española

Proyecto FONDECYT 1110525

Proyecto FONDECYT 1100600

DANIELA ACEVEDO PÉREZ  
Profesor patrocinante: Guillermo Soto Vergara  
Profesora cotutora: Alejandra Meneses Arévalo

Santiago, Chile  
Octubre de 2012

## TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos .....	5
Resumen .....	6
1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. LOS MODOS DISCURSIVOS .....	10
2.1.1. El modo narrativo .....	13
2.2. ASPECTO .....	20
2.2.1. El componente subjetivo: libertad de elección aspectual .....	22
2.2.2. Aspecto de situación .....	24
2.2.2.1 Los tipos de situación .....	29
2.2.2.1.1 <i>Estados</i> .....	30
2.2.2.1.2 <i>Actividades</i> .....	35
2.2.2.1.3 <i>Realizaciones</i> .....	39
2.2.2.1.4 <i>Logros</i> .....	43
2.2.2.1.5 <i>Semelfactivos</i> .....	46
2.2.3. Entidades homogéneas y discretas .....	48
2.2.4. Coerción y cambio aspectual .....	49
2.2.5. Aspecto de punto de vista .....	52
2.2.5.1. El punto de vista perfectivo .....	56
2.2.5.2. El punto de vista imperfectivo .....	58
2.2.5.3. El aspecto neutro .....	60
2.2.6. Tipos de situación y puntos de vista .....	61

3. EL ESTUDIO .....	62
3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	
3.1.1. Pregunta general .....	62
3.1.2. Preguntas específicas .....	62
3.2. OBJETIVOS	
3.2.1. Objetivo general .....	63
3.2.2. Objetivos específicos .....	63
4. METODOLOGÍA .....	64
4.1. PARTICIPANTES .....	64
4.2. PROCEDIMIENTOS	
4.2.1. Tarea .....	65
4.2.2. Estrategia de aplicación .....	66
4.2.3. Análisis del corpus .....	66
4.2.4. Análisis de los datos .....	68
5. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	70
5.1. ASPECTO DE PUNTO DE VISTA Y ASPECTO DE SITUACIÓN .....	72
5.2. EL PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>FOREGROUND</i> )	
5.2.1. Análisis general de la construcción del primer plano narrativo .....	78
5.2.1.1. El aspecto imperfectivo en la construcción del primer plano narrativo	92
5.2.2. Análisis de la construcción del primer plano narrativo por grado de escolaridad	
5.2.2.1. <i>Tercer año básico</i> .....	94
5.2.2.2. <i>Sexto año básico</i> .....	98
5.2.2.3. <i>Primer año medio</i> .....	102
5.2.2.4. <i>Cuarto año medio</i> .....	107

5.3. EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>BACKGROUND</i> )	
5.3.1. Análisis general de la construcción del segundo plano narrativo .....	111
5.3.1.1. El aspecto perfectivo en la construcción del segundo plano narrativo ...	122
5.3.2. Análisis de la construcción del segundo plano narrativo por grado de escolaridad	
5.3.2.1. <i>Tercer año básico</i> .....	126
5.3.2.2. <i>Sexto año básico</i> .....	130
5.3.2.3. <i>Primer año medio</i> .....	134
5.3.2.4. <i>Cuarto año medio</i> .....	139
5.4. SÍNTESIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	144
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	
6.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS .....	159
6.2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PRIMER Y SEGUNDO PLANO NARRATIVO...	160
6.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO.	162
6.4. COMENTARIOS FINALES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO .....	164
7. REFERENCIAS .....	166
8. ANEXOS	
8.1. ANEXO 1: Textoide utilizado para la elicitación de las narraciones .....	169
8.2. ANEXO 2: Protocolo de aplicación de la tarea .....	170
8.3. CORPUS Y ANÁLISIS .....	171
8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico .....	172
8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico .....	183
8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio .....	196
8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio .....	213

## AGRADECIMIENTOS

La elaboración y el resultado de este estudio no habrían sido posibles sin la guía y la inspiración de los profesores que acompañaron este trabajo: Guillermo Soto Vergara y Alejandra Meneses Arévalo, a quienes debo una infinita gratitud y admiración.

A Jorge Zubicueta Galaz, cuya amorosa paciencia, confianza y generosidad, dieron nacimiento a este proyecto, lo permitieron y lo sostuvieron a través de las vicisitudes.

A Bernardita Pérez Palacios, que con su incondicional amor y entrega, apoyó con ternura y trabajo las etapas de todo el camino.

A mi familia y amigos.

A los proyectos FONDECYT 1110525 y 1100600, que confiaron en la contribución de este estudio.

Al departamento de Postgrado, por su apoyo y comprensión.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito central caracterizar el desarrollo tardío del modo narrativo en los estudiantes de tercero básico a cuarto año medio, con el fin de determinar los procedimientos témporo-aspectuales privilegiados para la construcción del primer y segundo plano de las narraciones. Específicamente, describir la interacción entre el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista, así como los mecanismos utilizados por los hablantes para hacer avanzar el tiempo de la narración, o bien para crear escenario.

Se realizó un análisis clausular de 32 narraciones de estudiantes, que totalizaron 848 cláusulas de distinta complejidad sintáctica, las cuales fueron examinadas en términos de su significado aspectual y de la función discursiva que desempeñan al interior de la narración.

El análisis de los datos muestra que, al menos en términos aspectuales, no existen grandes diferencias entre los sujetos de distinto grado de escolaridad o de diferente procedencia socioeconómica y que las variaciones se establecen sobre todo a nivel de superficie (número de cláusulas, diversidad y complejidad sintáctica, formas verbales, repertorio léxico) y en el incremento de la producción de trasfondo a medida que se asciende en la escolaridad y en el nivel socioeconómico. La construcción aspectual del primer y segundo plano parece tener, en efecto, una naturaleza cognitiva que ignora las diferencias entre los grupos etarios y culturales. No obstante, las diferencias observadas resultan significativas en lo concerniente a la producción de trasfondo, por cuanto sugiere una mayor capacidad de descripción, reflexión y perspectivismo de los hablantes más experimentados y expuestos a un contexto cultural más nutrido.



## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La lengua proporciona a los hablantes diversos recursos para construir sus discursos desde una perspectiva determinada. En este sentido, las opciones témporo-aspectuales de las que dispone el hablante de una lengua se constituyen no solamente en repertorios que le permiten construir sus discursos, sino que también se ofrecen como sistemas flexibles que los hablantes pueden manipular con creatividad para imprimir la perspectiva que responda a sus propósitos discursivos. El trabajo que aquí se desarrolla tiene como finalidad principal describir la relación entre el sistema aspectual del español y la construcción del modo narrativo en los hablantes jóvenes del español de Chile. Específicamente, pretende caracterizar el desarrollo de la construcción aspectual del primer y segundo plano narrativo a medida que se asciende en el nivel de escolaridad y determinar los procedimientos que emplean los hablantes para generar dichos planos narrativos.

De acuerdo con la propuesta teórica de Carlota Smith (2003), el modo narrativo se diferencia de los otros modos discursivos en que introduce ciertos tipos de entidades en el discurso –principalmente estados y eventos localizados en el mundo- a partir de los cuales se establecen los tiempos de referencia y, con ellos, la progresión temporal de este modo del discurso. Los sistemas aspectuales, en este sentido, constituyen una pieza clave para caracterizar el modo narrativo, por cuanto la función de prominencia o de trasfondo de las porciones de información dependerá, en gran medida, de las propiedades temporales internas de las situaciones introducidas y del punto de vista con el cual se presentan. Típicamente, las situaciones que poseen una estructura interna homogénea (i.e. estados y actividades) o que son presentadas con aspecto imperfectivo cumplirán una función de trasfondo, mientras que las situaciones discretas (i.e. realizaciones y logros) o que son presentadas con punto de vista perfectivo, funcionarán como eventos prominentes. No obstante, se ha observado que los hablantes utilizan mecanismos que permiten transformar un tipo de situación básica en otra derivada para hacer progresar el tiempo de la narración o, en cambio, construir escenario, lo que se produce principalmente por la interacción del

---

<sup>1</sup> Esta investigación se inscribe en el proyecto FONDECYT N° 1110525, que estudia el tema de aspectualidad, y en el proyecto FONDECYT 1100600, que analiza el tema del desarrollo sintáctico tardío en la oralidad y la narración.

aspecto de situación con el de punto de vista. De este modo, el hablante selecciona no solo el tipo de entidad que introduce en el universo del discurso, sino también el rango del esquema temporal de dicha situación que visibilizará (o sea, el esquema temporal completo o una parte de él).

Así, nos interesa identificar las opciones témporo-aspectuales más frecuentes de los estudiantes de 3° básico a IV° año medio y los procedimientos utilizados para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo, así como las principales diferencias y similitudes que, en estos términos, se establecen entre los grupos etarios y socioeconómicos de estudiantes de Santiago de Chile. Pensamos que información en este sentido puede contribuir a la comprensión del modo en que los estudiantes perspectivizan sus discursos y, con ello, potenciar la enseñanza y aprendizaje de las producciones lingüísticas.

El presente informe de investigación expone, en la sección de Marco Téorico, la caracterización del modo narrativo en términos de primer y segundo plano, específicamente, en relación con los tipos de entidades que introduce en el discurso y su progresión temporal, de acuerdo con el modelo propuesto por Smith (2003). A continuación se desarrollan las propiedades del principal objeto de este estudio, esto es, los subsistemas aspectuales (i.e. aspecto de situación y de punto de vista) y el componente subjetivo implicado por la libertad de elección aspectual del hablante. En la tercera sección de este informe, El Estudio, se presentan las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron la elaboración de este trabajo. La cuarta sección, Metodología, expone las características de los participantes y de las tareas que se realizaron para elicitar el corpus de análisis de este trabajo, así como los procedimientos de elicitación, análisis de corpus y de los datos arrojados por el estudio. La quinta sección, Análisis de Datos y Presentación de Resultados, expone los resultados cuantitativos y la descripción cualitativa de la construcción aspectual del primer y segundo plano, en términos generales y según grado de escolaridad, así como una síntesis que sistematiza los principales hallazgos. La sexta sección, Discusión y Conclusiones del Estudio, plantea algunas consideraciones teóricas y generales sobre la construcción del primer y segundo plano narrativo y sobre el desarrollo de este modo del discurso, así como algunas proyecciones de trabajos al respecto. Por último, los Anexos presentan el corpus utilizado para este estudio y el análisis clausular de las narraciones a

partir de las categorías definidas en función de los objetivos que orientaron este trabajo; el texto de empleado para la elicitación de los relatos y el protocolo de aplicación de la tarea desarrollada para estos efectos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LOS MODOS DISCURSIVOS

Tradicionalmente, los análisis lingüísticos se han centrado en el nivel de la oración -descuidando la perspectiva discursiva- y, más tardíamente, en el contexto, el uso y la interpretación del lenguaje -descuidando en parte las formas lingüísticas-. Carlota Smith (2003) intenta recuperar el análisis de las formas lingüísticas desde una perspectiva discursiva y propone, en esta línea, un nivel de análisis superior a la oración e inferior al texto que denomina ‘pasaje’, el cual puede ser caracterizado por los rasgos lingüísticos que presenta, específicamente, por las clases de entidades que introduce en el universo del discurso y por su principio de progresión. Así, un pasaje textual con rasgos determinados actualizará un particular ‘modo discursivo’, concebido, este último, como una unidad lingüística y nocional que funciona como “puente” entre las oraciones de un texto y las estructuras más abstractas.

Los modos discursivos tendrían su contraparte en los tipos de textos descritos por la tradición retórica. Sin embargo, los tipos textuales, en términos de Adam (1999), no representan unidades operativas para el análisis, ya que ignoran la complejidad que todo texto representa. La categoría de ‘secuencia’ propuesta por el autor coincide en este sentido con la de ‘pasaje’ propuesta por Smith (2003) y permiten dar cuenta, por un lado, de la heterogeneidad de los textos reales y, por otro, delimitar una unidad propiamente lingüística que debe ser diferenciada de los objetos culturales y los géneros discursivos. De esta forma, los textos pasan a ser comprendidos como estructuras “no monolíticas” que pueden contener pasajes de distintos modos discursivos. El episodio, por ejemplo, en tanto unidad significativa de la narración, podría también contener pasajes descriptivos e, incluso, argumentativos, además del grupo de eventos y estados en secuencia que los define (Smith, 2003: 8). La autora distingue, básicamente, cinco modos discursivos o clases de pasajes: narración, descripción, noticia (*report*), información y argumentación –aunque reconoce también la conversación y el discurso procedimental-, que estarían presentes en textos de todas las actividades humanas y géneros y que, con una fuerza particular, aportarían de forma diversa al texto. Para diferenciar los modos discursivos, Smith (2003) propone cuatro

parámetros o ideas clave que permitirían caracterizarlos: (1) tipos de situación; (2) progresión textual; (3) subjetividad; y (4) estructura superficial de presentación.

El primer parámetro dice relación con los tipos de entidades que las cláusulas introducen en el universo del discurso, entre las que identifica ‘eventos’, ‘estados’, ‘estativos generales’ y ‘entidades abstractas’. Mientras los dos primeros corresponden a los tipos básicos de situación que han sido reconocidos en los estudios sobre aspecto y discurso, Smith incorpora las dos segundas categorías. Los estativos generales –que en su trabajo de 1997 identifica como una clase de estados derivados- corresponden a cláusulas que expresan contenidos genéricos o generalizantes y que, por tanto, no comunican eventos o estados particulares, sino más bien patrones de eventos y estados. Las entidades abstractas, por su parte, refieren lo que la autora denomina ‘hechos’ y ‘proposiciones’, los que designan objetos de conocimiento y de creencia, respectivamente. De este modo, los tipos de entidades diferirían en términos de abstracción y temporalidad: las situaciones corresponden a entidades más específicas que se ubican en el mundo, esto es, en un tiempo y espacio particular; los estativos generales también se encuentran localizados, pero antes que comunicar situaciones específicas expresan, como dijéramos, patrones de situación; los hechos y proposiciones, por su parte, corresponderían a las entidades más abstractas y no se ubicarían en el mundo, es decir, ni el tiempo ni en el espacio. De acuerdo con Smith, la información o ausencia de ella acerca de los dominios de tiempo y espacio sería un rasgo revelador de un texto.

Respecto del segundo parámetro, Smith reconoce dos principios básicos de progresión textual que identifican a los modos discursivos: temporal y atemporal. Así, el principio de progresión de la narración y de la noticia sería claramente temporal, pero se diferenciarían en el punto de referencia que sostiene esta progresión: mientras en la narración las situaciones introducidas en el discurso se relacionan unas con otras y el tiempo avanza respecto de ellas mismas, en la noticia las situaciones progresan hacia delante o hacia atrás respecto del momento de habla. En la descripción, por su parte, el tiempo es estático y la progresión se establece en términos espaciales; la información y la argumentación, por último, son modos atemporales y la progresión se produce por un “camino metafórico” a través del dominio del texto.

El tercer parámetro señalado por Smith se refiere a las formas de subjetividad presentes en el texto y que permiten un acceso a la mente –sea del hablante o de algún participante en el universo del discurso-. Este componente se expresaría mediante formas que comunican un estado mental, una percepción o una perspectiva determinada.

Finalmente, el cuarto parámetro dice relación con las características presentacionales que organizan la información, tradicionalmente en términos de tópico y *comento*, foco y trasfondo, y que dependerán de la estructura sintáctica superficial, la posición lineal y gramatical de las frases.

De acuerdo con Smith, todos los modos discursivos compartirían dos parámetros fundamentales: la subjetividad y la estructura presentacional. Así, las diferencias entre los modos del discurso se establecerían a partir de los dos primeros, esto es, de los tipos de entidades situacionales que introducen en el universo del discurso –situaciones, estativos generales y entidades abstractas- y del principio de progresión que los caracteriza –temporal o atemporal-. Según la autora, estos rasgos tendrían correlatos lingüísticos de naturaleza temporal, cuyas formas y significados estarían implicados en el conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de una lengua, de forma que la temporalidad –en sentido amplio- constituiría la “llave” para acceder a los modos discursivos (Smith, 2003: 22).

Ahora bien, en relación con el primer parámetro, el modo narrativo –que es el que aquí nos ocupa- se diferenciaría de los otros modos del discurso en que introduce, principalmente, eventos (dinámicos) y estados específicos en el universo del discurso, lo que permitiría la comprensión de estos como localizados en el tiempo y el espacio, por una parte, y como una secuencia dinámica, por otra. De aquí arranca la naturaleza temporal del principio de progresión que caracteriza a este modo del discurso: el pasaje progresa según avanza el tiempo narrativo, el cual interpretamos como una secuencia de eventos que se suceden unos a otros.

De acuerdo con Smith, esta interpretación sería gatillada por entradas lingüísticas de carácter temporal y aspectual, como adverbios temporales y eventos cerrados o limitados (*bounded events*) con punto de vista perfectivo. Las categorías aspectuales juegan, en este punto, un papel crucial, por cuanto los significados aspectuales que comunican las cláusulas que componen los pasajes posibilitarían la progresión discursiva que, en el caso del modo

narrativo, sería de naturaleza temporal. Este significado aspectual, por su parte, brotaría de la interacción entre dos subsistemas: el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista, que desarrollaremos en el apartado siguiente. Por lo pronto, baste señalar que los tipos de situación, en tanto grupos de conceptos semánticos que son clasificados de acuerdo con sus rasgos temporales internos, se tratan de categorías aspectuales cuyas características internas se relacionan con el paso del tiempo. Así, estas propiedades incluirán inicios y términos, intervalos y etapas dinámicas, las que determinarán cómo una situación se desarrolla en el tiempo y que tendrán correlatos lingüísticos (Smith, 2003). Dado que corresponderían a las clases de entidades más características del modo narrativo, las que principalmente interesarán a nuestro propósito son las categorías de eventos y estados, que Smith recoge de la clasificación desarrollada por Vendler (1957) y que se sostiene, como es sabido, en tres propiedades temporales o distinciones semánticas básicas: dinámico/estático, télico/atélico, durativo/instantáneo. El aspecto de punto de vista, por su parte, interactúa con el tipo de situación, determinando la información transmitida por una oración acerca de la situación expresada. Así, el punto de vista focalizará el esquema completo del tipo de situación o una parte de él, de manera que el significado aspectual de un enunciado corresponderá a una composición de la información proporcionada por los componentes de punto de vista y tipo de situación (Smith, 1997).

### **2.1.1. El modo narrativo**

A partir de las definiciones de Labov y Waletzky (1967), Smith (2003: 26) caracteriza las narraciones –tanto ficticias como las de experiencias personales– como secuencias de eventos y estados que ocurren en un orden determinado, que comparten los mismos participantes y/o que se relacionan de manera causal o consecutiva.

Labov y Waletzky (1967) habían definido la narración “*as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred*”, de manera que la secuencia temporal –que procede de su función referencial– se constituye en una propiedad definicional de la narración. En este sentido, los autores señalan que las unidades narrativas básicas lo serán en la medida en que recapitulen la experiencia en el mismo orden de los eventos originales, ya que de modificar

esta ordenación se alteraría también la interpretación semántica original de la secuencia de eventos. Así, se consideran como narrativas las siguientes cláusulas tomadas de Labov y Waletzky (1967)<sup>2</sup>, las cuales están temporalmente ordenadas con respecto a la otra, toda vez que se encuentran separadas por una juntura temporal que es semánticamente equivalente a la conjunción temporal *luego*:

- (a) Esta persona había bebido más de la cuenta
- (b) y me atacó
- (c) y una amiga llegó
- (d) y lo detuvo.

Según este criterio, no toda recapitulación de la experiencia constituirá una narración, de forma que la ordenación y la formulación sintáctica de las cláusulas que componen el pasaje en cuestión será fundamental para determinar si se trata o no de un pasaje narrativo. Los autores reconocen, principalmente, tres tipos de cláusulas que pueden encontrarse en una narración: las cláusulas narrativas, las cláusulas libres y las cláusulas restringidas, las que definen según el rango de desplazamiento que las caracteriza. Así, las cláusulas narrativas no pueden ser desplazadas a lo largo de la secuencia sin que se produzca una modificación en la interpretación de la secuencia temporal original. El siguiente ejemplo tomado de un cuento de Cortázar ([1951] 2000) permite ilustrar esta relación:

- (1) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz.

Si modificáramos la secuencia, se produciría también una modificación en la interpretación temporal de los acontecimientos, ya que entenderíamos que el alojamiento en el hotel –ciertamente no de Budapest- se produjo antes de viajar a esa ciudad:

---

<sup>2</sup> Cfr. Labov y Waletzky (1967): “(a.) Well, this person had a little too much to drink (b.) and he attacked me (c.) and the friend came in (d.) and she stopped it”.



- (2) Alina Reyes de Aráoz y su esposo se alojaron en el Ritz y llegaron a Budapest el 6 de abril.

Las cláusulas libres, por su parte, pueden ser desplazadas libremente a través de toda la secuencia de la narración sin alterar la interpretación temporal de los eventos, que es lo que ocurre con la cláusula destacada en cursiva, que podría ubicarse también al inicio o al final del pasaje si quisiéramos:

- (3) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz. *Eso era dos meses antes de su divorcio.* En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo.

Por último, las cláusulas restringidas tienen un rango de desplazamiento más limitado que las cláusulas libres, pero más amplio que el de las narrativas. Las cláusulas en cursiva, que entregan antecedentes y detalles como complemento del paseo de Alina Reyes por la ciudad, podrían desplazarse libremente a lo largo de la secuencia que evoca el paseo, pero no antes de referir el viaje a Budapest:

- (4) Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz. *Eso era dos meses antes de su divorcio.* En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo. *Como le gustaba caminar sola -era rápida y curiosa-* anduvo por veinte lados buscando vagamente algo, *pero sin proponérselo demasiado [...]*

En síntesis, Labov y Waletzky (1967) señalan que una secuencia de cláusulas será narrativa si contiene al menos una juntura temporal, y serán estas cláusulas las que conformarán, en términos de Hopper y Thompson (1980), el “esqueleto” de la narración. Las cláusulas que tienen un libre desplazamiento, en cambio, no formarán parte de este esqueleto, sino que contribuirán a poner “carne” a la secuencia básica con el fin de enriquecerla y alimentar el sentido del relato.

De aquí la tradicional distinción entre información de primer y de segundo plano que, cabe señalar, no se restringe al modo narrativo (cfr. Hopper y Thompson, 1980; Smith, 2003): mientras la primera es percibida como la información más importante, la segunda funciona como información complementaria o de apoyo. Ahora bien, es importante considerar, según indican Hopper y Thompson (1980), que la distinción entre estas porciones de información se explica y comprende en relación con las funciones comunicativas que desempeñan, por cuanto los hablantes diseñan sus enunciados de acuerdo con sus propios objetivos comunicativos. Así, el primer plano (*foreground*) corresponderá al material que proporciona los puntos principales del discurso, mientras que el segundo plano (*background*) dirá relación con aquellas porciones de información que no contribuyen de manera inmediata y crucial al objetivo del hablante, sino que, sobre todo, asisten, amplifican o comentan lo conceptualizado como prominente (1980: 280).

Hopper y Thompson (1980: 280) recogen las palabras de Polanyi-Bowditch para caracterizar esta distinción en el discurso narrativo:

*Narrative ... is composed of two kinds of structures: temporal structure, which charts the progress of the narrative through time by presenting a series of events which are understood to occur sequentially; and durative/descriptive structure, which provides a spatial, characterological, and durational context for which the temporal structure marks time and changes of state.*

De este modo, la línea temporal de la historia puede interrumpirse por otros eventos o situaciones que no son centrales para la narración, pero que modifican o comentan los eventos principales. Smith (2003), por su parte, recoge la distinción entre primer plano –o prominencia- y segundo plano –o trasfondo- y propone una caracterización de ambas porciones de discurso a partir de los dos parámetros básicos ya comentados: los tipos de entidad situacional y la progresión.

De acuerdo con la autora, el primer plano en el modo narrativo estaría constituido por situaciones que hacen avanzar la narración, las que corresponderán, usualmente, a eventos en secuencia presentados con punto de vista perfectivo. El rasgo de dinamismo propio de los eventos sería clave en este sentido, por cuanto esta propiedad implica fases sucesivas en el tiempo y, con ello, la posibilidad de avance temporal. El punto de vista perfectivo, por su parte, también resulta fundamental para la progresión, ya que informa

acerca de la finalización de los eventos sobre los cuales opera (a menos que se proporcione información en el sentido contrario, como veremos en el apartado siguiente). Junto con estas categorías, Smith (2003) identifica otros dos procedimientos que permitirían la progresión del tiempo narrativo: los adverbios temporales, que explicitan este avance; y las inferencias, que estarían basadas en información aspectual y en adverbiales temporales explícitos.

El segundo plano narrativo, por su parte, estaría constituido por aquella información que no contribuye a la progresión –esto es, información descriptiva y de soporte-, y por las entidades que no son típicas del modo discursivo en cuestión. Smith distingue dos tipos de información de trasfondo: una que supone tiempo narrativo y otra que implica tipos de situación. Si bien estarán relacionados con la línea temporal de la narración, los estados y eventos en curso (*ongoing events*) presentados con punto de vista imperfectivo, típicamente funcionarán como escenario o trasfondo, por cuanto representarán situaciones simultáneas, anteriores o posteriores al evento cerrado de la prominencia (*bounded event*). Los estativos generales y las entidades abstractas, por su parte, también constituirán trasfondo, ya que se trata de entidades propias de otros modos discursivos –información y argumentación, respectivamente- y se encuentran fuera de la línea temporal de la narración. Así, los cambios de un tipo de entidad a otro también supondrán, en términos de Smith, un cambio de primer a segundo plano.

Siguiendo los ejemplos de la autora, señalamos con flechas las cláusulas del pasaje de Cortázar que indican un avance temporal:

- (5) → Alina Reyes de Aráoz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril → y se alojaron en el Ritz. Eso era dos meses antes de su divorcio. → En la tarde del segundo día Alina salió a conocer la ciudad y el deshielo. Como le gustaba caminar sola -era rápida y curiosa- → anduvo por veinte lados buscando vagamente algo, pero sin proponérselo demasiado, dejando que el deseo escogiera y se expresara con bruscos arranques que la llevaban de una vidriera a otra, cambiando aceras y escaparates. → Llegó al puente → y lo cruzó hasta el centro andando ahora con trabajo porque la nieve se oponía y del Danubio crece un viento de abajo, difícil, que engancha y hostiga [...]

Como se puede apreciar en el ejemplo, los eventos que permiten el avance temporal aparecen secuenciados uno después de otro y son presentados con aspecto perfectivo. Las otras situaciones se introducen con aspecto imperfectivo y representan estados o eventos simultáneos, anteriores o posteriores a los eventos principales.

De esta manera, se explica que la secuencia de cláusulas narrativas de Labov y Waletzky expuesta anteriormente, pueda ser presentada siguiendo otras ordenaciones, sin que por ello se perciban como ilógicas o inacceptables:

- (6) c. Una amiga mía llegó  
d. justo a tiempo para impedir  
a. que esta persona que había bebido más de la cuenta  
d. me atacara.
  
- (7) d. Una amiga mía detuvo el ataque.  
c. Ella había recién llegado  
b. Esta persona me estaba atacando  
a. Él había bebido más de la cuenta.

En estos casos, es la primera cláusula de las secuencias la que marca el primer plano y, por tanto, el evento que hace avanzar del tiempo narrativo. Las cláusulas que la siguen, en tanto, funcionan como un segundo plano que permite explicar el evento que está tomando lugar, de forma que desempeñan, básicamente, una función de apoyo.

El modo narrativo se caracteriza, en síntesis, por introducir principalmente estados y eventos específicos, esto es, ubicados en el mundo en un espacio y tiempo particular; por presentar una temporalidad dinámica, localizada en el tiempo; y por una progresión cuyo avance se basa en el tiempo narrativo (Smith, 2003: 19).

De acuerdo con la autora, la línea de progresión semántica de la narración es bastante clara, de forma que los desplazamientos de esta línea se presentan como relativamente sobresalientes. Ahora bien, la interpretación del tiempo en el modo narrativo sigue, según Smith (2003), un patrón característico que lo distingue de los otros modos del discurso. Mientras en la descripción, donde el tiempo es estático, la progresión se interpreta

de manera anafórica; en la noticia, la argumentación y la información, la progresión se interpreta de forma deíctica, esto es, en relación con el momento de habla. En la narración, en cambio, la interpretación de la progresión se establece según un patrón que la autora denomina 'continuidad', es decir, después de la primera oración, los eventos y estados siguientes están relacionados con eventos y tiempos previos en el discurso mismo –no con el momento de habla-. Por esta razón, el tiempo gramatical no se interpreta deícticamente en la narración, ya que a medida que avanza, se va estableciendo un conjunto de tiempos de referencia distintos: cuando una cláusula expresa un evento cerrado, el tiempo de referencia avanzará; cuando introduce un evento abierto, se supondrá como tiempo de referencia el establecido previamente.

## 2.2. ASPECTO

Mientras el tiempo gramatical se trata de una categoría deíctica, esto es, que localiza las situaciones introducidas en el discurso con referencia a ciertos puntos temporales –sea el momento de habla u otras situaciones–, el aspecto dice relación con la estructura interna de dichas situaciones. Así, Comrie (1976: 3) define esta categoría como “las distintas maneras de visualizar la constitución temporal interna de una situación”, de forma que si bien ambas nociones se vinculan con la temporalidad, se diferencian en la relación que establecen con las situaciones presentadas: el tiempo gramatical se trataría de un ‘tiempo externo’ (*situation-external time*) y el aspecto, de un ‘tiempo interno’ (*situation-internal time*) (Comrie, 1976: 5). Esta distinción es la que permitiría explicar, en primera instancia, la diferencia entre las formas *escribió* y *escribía*, que presentan una misma situación desde perspectivas diversas, y que da lugar a una de las distinciones aspectuales básicas: la oposición ‘perfectivo/imperfectivo’, según la cual una situación puede ser visualizada como perfecta –en su totalidad–, o como imperfecta –en curso, “desde dentro”–. Esta primera categoría aspectual (*aspekt*), que se expresa fundamentalmente a través de la morfología, ha sido también denominada ‘aspecto subjetivo’ o ‘aspecto gramatical’ y debe ser diferenciada, según sostienen diversos autores (cfr. Soto 2011b: 179), de otra forma de aspectualidad: el ‘aspecto objetivo’ o ‘aspecto léxico’ (*aktionsart*), que comunica modalidades de acción contenidas en el significado de los verbos y que permitiría explicar la diferencia entre *Escribió una novela* y *Compró una novela*, o incluso entre *María escribía*; *María escribía una novela* y *María escribía novelas*.

De aquí arrancan valoraciones y acercamientos diversos al estudio del aspecto –o de los aspectos–. Entre ellos, la lingüística cognitiva plantea que las categorías aspectuales tienen bases cognitivas y perceptuales, de modo que si bien se expresan de forma distinta en las lenguas, corresponden a categorías universales. La aspectualidad, en este sentido, no es vista solo “como un componente del sistema verbal de una lengua sino como un elemento significativo en la codificación de un estado de cosas (*‘state of affairs’*) en una lengua determinada” (Soria, 2011: 11), que incluirá la naturaleza semántica de la predicación completa.

Este trabajo se apoya, fundamentalmente, en la propuesta de Carlota Smith (1997, 2003), que edita la diferenciación referida entre ‘aspecto léxico’ y ‘aspecto gramatical’ –‘*aspecto de situación*’ y ‘*aspecto de punto de vista*, en la conceptualización de la autora–, y los pone en interacción. Es de esta interacción de la cual brota el significado aspectual que, en todo caso, posee un importante factor subjetivo toda vez que el hablante tiene a su disposición diversas opciones aspectuales. En palabras de la autora (1997: xiv),

*[a]spect concerns the temporal organization of situations and temporal perspective. The aspectual meaning of a sentence results from the interaction between two independent aspectual components, situation type and viewpoint. Both are realized in linguistic categories.*

Según este modelo, cada uno de estos componentes constituye un sistema cerrado y está conformado por una serie restringida de tipos de situación y de puntos de vista, respectivamente. Para componer una oración, el hablante escoge una de las formas de cada grupo, según las posibilidades ofrecidas por el sistema, de forma que el significado aspectual de la oración comunicará información de dos tipos: por un lado, un tipo o clase de situación, y, por otro, una perspectiva temporal que focalizará o bien la situación completa, o bien parte de ella. Así, el aspecto de una oración es el resultado de una composición de la información proporcionada por el tipo de situación y el punto de vista. El significado aspectual de *María caminaba al colegio* puede graficarse del siguiente modo, donde (a) representa el esquema temporal de la situación que, en este caso, posee un punto de inicio y de fin natural; (b) el punto de vista, que en el caso del ejemplo focaliza las fases internas de la situación; y (c) la composición de ambos:

- |     |          |                |                                  |
|-----|----------|----------------|----------------------------------|
| (a) | I.....F  | (Realización)  | MARÍA CAMINAR AL COLEGIO         |
| (b) | ...      | (Imperfectivo) | -aba                             |
| (c) | I.///..F | (Composición)  | <i>María caminaba al colegio</i> |

///= intervalo de la situación presentado en la oración.

En el caso del ejemplo, ni el punto de inicio ni el punto de término de la realización son presentados en la oración; sin embargo, esto no “oscurece las propiedades esenciales de la

situación” (Smith 1997: 4), por lo que se puede sostener, según la autora, la independencia de ambos componentes del significado aspectual.

Mientras el aspecto de punto de vista es transmitido por la forma del verbo y está generalmente indicado en la morfología flexiva de una lengua, el tipo de situación es comunicado de manera más sutil y abstracta por el conjunto del verbo y sus argumentos, que Smith (1997) denomina ‘constelación verbal’, e incluso por los adverbios asociados a una constelación. De esta forma, el tipo de situación comunicado por una oración también posee una naturaleza composicional, que permite explicar la diferencia entre *Caminar al colegio* (donde el complemento direccional confiere telicidad a la situación) y *Caminar en el parque* (donde el complemento locativo resta telicidad); o entre *Fumar cigarros* (donde el objeto no contable resta telicidad a la situación) y *Fumarse un cigarro* (en que el objeto contable y el *se* medio asignan telicidad). Smith plantea que, aunque no estén marcadas abiertamente, cada tipo de situación posee propiedades sintácticas y semánticas distintivas así como constelaciones verbales asociadas, lo que concedería a los tipos de situación el estatus de ‘categorías lingüísticas encubiertas’ (*covert categories*), a diferencia de los tipos de punto de vista, que corresponderían a ‘categorías lingüísticas manifiestas’ (*overt categories*).

### **2.2.1. El componente subjetivo: libertad de elección aspectual**

Una consideración importante para el propósito de nuestro trabajo, es la que dice relación con el componente subjetivo del modelo de Smith, el que viene dado, como advirtiéramos anteriormente, por la posibilidad de ‘opción aspectual’ que posee el hablante. Si bien existe una serie de categorizaciones convencionales, factores pragmáticos y condiciones de veracidad que restringen esta libertad, Smith considera que “el significado aspectual de una oración refleja la decisión del hablante de presentar el material de un modo determinado”<sup>3</sup> (1997: 6). En general, el hablante puede optar por presentar una misma situación como perfecta (*María caminó al colegio*) o focalizar las fases internas de dicha

---

<sup>3</sup> Cfr. “Speakers choose aspectual meanings in order to present situations from a certain point of view, focus, or emphasis. The choices are not unconstrained. Aspectual choice is limited by conventional categorization, pragmatics, and the constraint of truth. Nevertheless there is a very clear sense in which the aspectual meaning of a sentence reflects the decision of a speaker to present material in a certain way” (Smith, 1997: 6).



situación y presentarla como imperfecta (*María caminaba al colegio*), pero también puede escoger entre presentar una determinada situación como ejemplo de un tipo o de otro: mientras *El barco se movía* introduce una actividad, esto es, presenta la situación como dinámica, *El barco estaba en movimiento* presenta la situación como estativa (Smith, 1997: 6).

La explicación descansa en la organización prototípica de los tipos de situación sobre la que trabaja Smith. Según esta visión, los tipos de situación constituyen idealizaciones –no situaciones existentes en la realidad– que son gramaticalizadas en las lenguas. Así, el hablante escoge entre estas idealizaciones la más adecuada a su intención y la presenta como un ejemplo de un tipo ideal, desde un determinado punto de vista, a través de formas lingüísticas asociadas a ese tipo de situación. De este modo, no es la situación en el mundo la que determina la elección aspectual, sino el hablante y la perspectiva con la que quiere comunicar dicha situación. Smith grafica la relación entre las situaciones, los hablantes, las formas lingüísticas y los significados del modo que sigue:

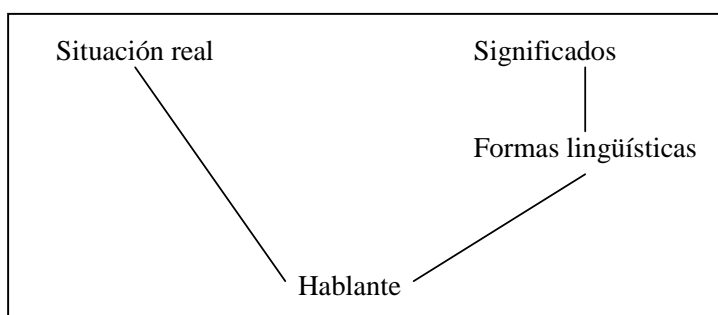


Figura 1: Relación entre situaciones, hablantes, formas y significados (Smith, 1997: 7)

En el marco de la teoría de los prototipos, cada situación posee un significado central –o *prototipo*– compuesto por un conjunto de propiedades, de modo que los miembros prototípicos de una categoría poseerán muchas de estas propiedades y los miembros menos centrales poseerán estos rasgos en menor grado. De aquí que sea posible identificar opciones aspectuales estándar o no marcadas que focalizan las propiedades sobresalientes del tipo de situación, como el movimiento o dinamismo en *El barco se movía*, pero también opciones marcadas que se alejan de lo estándar y que focalizan otras propiedades menos comunes de la situación, como ocurre en la versión *El barco estaba en*

*movimiento*. La posibilidad de presentar una situación de forma alternativa a la estándar da lugar a la diferenciación entre un *nivel básico* o no marcado y un *nivel derivado* o marcado de categorización, por el cual se producen cambios en el tipo de situación. Esto explica que la relación entre las constelaciones verbales y los tipos de situación a los que están asociadas no sea una-a-una y que puedan comunicar varios tipos. Así, la constelación FRANCISCA SABER LA VERDAD corresponde, en un nivel básico de categorización, a una situación estativa –esto es, durativa y carente de dinamismo y de telicidad–, donde la codificación más común o prototípica se expresa en una oración del tipo *Francisca sabía la verdad* o *Francisca siempre supo la verdad*. Sin embargo, esta misma constelación puede asociarse a un logro –dinámico, télico e instantáneo– en una oración como *De pronto, Francisca supo la verdad*, de donde se obtiene un significado derivado equivalente a *enterarse* (Smith 1997, 2003; Soto 2011a).

### **2.2.2. Aspecto de situación**

El ‘aspecto de situación’ de Smith se contrapone a la concepción del ‘aspecto objetivo’ o ‘aspecto léxico’ como fenómeno puramente objetivo, por cuanto los hablantes, como señaláramos anteriormente, pueden presentar una misma situación desde perspectivas alternativas (Soto 2011b: 220). Asimismo, la propuesta de análisis de la ‘constelación verbal’, por la cual el aspecto de situación se aplica a oraciones más que a verbos aislados, supera la noción de *aktionsart* que se restringía al análisis semántico de los verbos para observar el componente aspectual de las oraciones.

Smith propone que la estructura temporal de las situaciones es la base de las categorías aspectuales. Haciendo abstracción de las diferencias entre los tipos de situación y de los factores no temporales, la autora propone el siguiente esquema para dar cuenta del “esqueleto” de las situaciones que se introducen en el discurso. En principio, las situaciones pueden tener, además de sus puntos de inicio y de término (I y F en el esquema), fases preliminares, fases internas y fases resultativas, representadas por las secuencias de puntos en el diagrama:

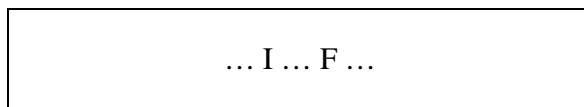


Figura 2: Estructura temporal abstracta de las situaciones (Smith, 1997: 13)

Las propiedades temporales internas de una situación incluyen, entonces, inicios y términos, intervalos y etapas dinámicas, y determinarán cómo una situación se desarrolla en el tiempo. De acuerdo con los rasgos temporales que presentan, las situaciones pueden ser clasificadas en tipos ideales o prototípicos que, en todo caso, poseerán propiedades lingüísticas que pueden ser demostradas y sometidas a pruebas. Smith (2003) reconoce tres grandes clases de entidades situacionales: ‘situaciones’, ‘estativos generales’ y ‘entidades abstractas’. Las que principalmente interesan a nuestro propósito son las primeras, que son divididas por Smith en estados y eventos. La autora recoge la clasificación de estados y tipos de eventos desarrollada por Vendler (1957), la cual se sostiene, como es sabido, en tres propiedades temporales o distinciones semánticas básicas que forman tres pares contrastivos: [dinámico/estático], [télico/atélico], [durativo/instantáneo].

#### *El rasgo [dinámico / estático]*

Este rasgo es el de mayor alcance, ya que permite distinguir estados de eventos. Este contraste puede ser entendido en términos de energía: mientras los estados describen situaciones que no necesitan energía para continuar (involuntarias) y que, por tanto, se sostienen en el tiempo –como *saber griego*–, los eventos dinámicos describen situaciones que requieren una constante infusión de energía, como ocurre con *lavar el auto* (Comrie, 1976; Robinson, 1995). Esta propiedad determina que las situaciones dinámicas posean la ‘propiedad de fase’ (Smith, 1997), por cuanto se suceden en etapas sucesivas, cada una de las cuales toma tiempo y supone un cambio de algún tipo. Las situaciones estativas, en cambio, consisten en un único intervalo indiferenciado o sin estructura interna que no toma tiempo (Smith, 1997, 2003). Así, los estados permiten presentar condiciones, propiedades o relaciones existentes y los eventos dinámicos, acciones o eventos que ocurren en el tiempo (Robinson, 1995).

Si bien estos rasgos son de naturaleza semántica, Smith (1997) es enfática al señalar que poseen correlatos gramaticales que servirían, a la vez, como mecanismos de prueba de

estos conceptos. Según la autora, uno de los correlatos lingüísticos más notables de la propiedad de dinamismo estaría asociado con el rasgo semántico de ‘agentividad’. En la medida en que el agente de una situación constituye una fuente de energía y voluntad, su presencia sería compatible con situaciones dinámicas. Los estados, al menos directamente, no admitirían agentes. Entre las formas lingüísticas asociadas con agentividad, Smith (1997) distingue (1) oraciones imperativas; (2) complementos de verbos como *persuadir* y *ordenar*; (3) adverbios de modo e instrumento como *cuidadosamente*, *atentamente*, *con una llave*; y (4) construcciones pseudo-hendidas con el verbo *hacer* que implicarían el rasgo [+control], ya puesto de relieve por Hopper y Thompson (1980) y Dik (1997). Soto (2011a,b) agrega a las formas lingüísticas asociadas con agentividad los adverbios que explicitan el carácter voluntario del evento, como *intencionalmente*, *deliberadamente*, *voluntariamente*. Estas formas serían admitidas por situaciones dinámicas, no así por situaciones estativas, ya por razones semánticas, ya sintácticas:

- (1) a. ¡Lava tu auto!  
 b. \*¡Sabe griego!
- a’ Convencí a Jorge de que lavara su auto.  
 b’ \*Convencí a Jorge de que supiera griego.
- a’’ Jorge lavó su auto cuidadosamente.  
 b’’ \*Jorge supo griego cuidadosamente.
- a’’’ Lo que hizo Jorge fue lavar el auto.  
 b’’’ \*Lo que hizo Jorge fue saber griego.

Tal como destaca Soto (2011a, b), una de las pruebas lingüísticas más decisivas del rasgo de dinamismo es propuesta por Vendler y viene dada por las construcciones progresivas (*estar* + gerundio), por cuanto codifican la fase progresiva de una situación dinámica y durativa (Soto y Castro, 2010) y, por tanto, compuesta de fases internas:

- (2) Bernardita está paseando por la playa.  
 \*Sebastián está sabiendo la respuesta.

Asimismo, las situaciones dinámicas, a diferencia de las estáticas, admiten satélites que refieren velocidad, como *rápidamente*:

(3) Jorge aprendió griego rápidamente.

\*La sustancia fue roja rápidamente.

#### *El rasgo [téllico / atéllico]*

El contraste [téllico/atéllico], por su parte, dice relación con el punto de término de una situación y, como sostiene Smith (1997), con la obtención o no de un resultado y un cambio de estado. Así, los eventos téllicos tendrán una meta o punto de término natural, esto es, inherente a la naturaleza de la situación –como *caminar al colegio*–, que al ser alcanzado generará un cambio de estado –en el caso del ejemplo, estar en el colegio–. Los eventos atéllicos, en cambio, son simplemente procesos que poseen un punto de término arbitrario, es decir, pueden detenerse en cualquier momento, como ocurre con *caminar en el parque*. De esta manera, los predicados téllicos implicarán que una situación es incompleta si el objetivo no se ha alcanzado, mientras que los predicados atéllicos no sugerirán ninguna posibilidad de deficiencia (Robinson, 1995).

Según Smith (1997: 42) “el cambio de estado, una de las propiedades conceptuales de los eventos más significativas para los seres humanos, no es expresado directamente en las lenguas. Pareciera que no existen correlatos lingüísticos del cambio de estado *per se*”<sup>4</sup>. No obstante, es posible un acercamiento sintáctico indirecto a esta propiedad, contribución de los trabajos de Vendler destacada por la autora, que se verifica a través de la noción de ‘finalización’ implicada por el rasgo de telicidad en interacción con la duración. De esta forma, las constelaciones verbales téllicas son compatibles con verbos y adverbios de finalización, como *terminar* o *en una hora*, mientras que funcionan de manera extraña o requieren de una interpretación marcada con verbos de interrupción o adverbios de duración simple, como *detener*, *dejar de*, o *durante una hora*. Las situaciones atéllicas, en cambio, admiten estas últimas formas:

---

<sup>4</sup> Cfr. “Change of state, one of the most significant conceptual properties of events for human beings, is not expressed directly in language. There seem to be no linguistic correlates of change of state *per se*. The syntactic evidence for a telic event turns on the notion of completion, which involves the interaction of duration and change of state” (Smith, 1997: 42).

- (4) a' María caminó al colegio en una hora. (téllico)  
 b' \*María caminó en el parque en una hora (atéllico)  
 a'' ?María caminó al colegio durante una hora. (téllico)  
 b'' María caminó en el parque durante una hora (atéllico)

Por esta razón, las constelaciones télicas pueden incrustarse en estructuras como “Le tomó a X una hora para...” o “X tardó una hora en...”, que implican la finalización o compleción de la situación:

- (5) Me tomó una hora escribir la carta.  
 ? Me tomó una hora escuchar música.

*El rasgo [durativo / instantáneo]*

Por último, la distinción [durativo/instantáneo] se establece en función de la duración de la situación, de modo que las situaciones durativas tendrán una extensión en el tiempo y los eventos instantáneos o puntuales consistirán en una sola etapa: un punto en el inicio (Smith, 1997, 2003) o un punto “en la juntura exacta entre dos situaciones” (Robinson, 1995: 346).

Si bien Smith (1997) insiste en que no todas las lenguas gramaticalizan los mismos contrastes, diversos correlatos adverbiales y verbales del rasgo de duración se sostendrían en todas las lenguas, dada la naturaleza semántica del rasgo. Entre ellos, destaca (1) adverbiales durativos directos –que explicitan duración temporal–, como *por una hora*, *durante una hora*, *en una hora*; (2) adverbiales durativos indirectos –que implican duración–, como *lentamente* o *rápidamente*; (3) verbos aspectuales que indican la fase inceptiva o terminativa, como *empezar*, *terminar* o *dejar de*. Mientras estas formas son compatibles con las situaciones durativas, los eventos instantáneos no las admiten.

- (6) a' Eduardo escribió durante una hora.  
 b' \* La bomba explotó durante una hora.

- a'' Eduardo terminó de escribir.
- b'' ? La bomba terminó de explotar.

- (7) La puerta se abrió lentamente.
- \* El globo se reventó lentamente.

Por otra parte, la construcción progresiva *estar* + gerundio, que focaliza las fases internas de situaciones durativas y dinámicas, es solo admitida por las situaciones durativas. En su empleo con situaciones instantáneas, como se verá más adelante, pasa a designar las fases preliminares del evento, pero no el evento mismo:

- (8) La puerta se está abriendo.
- (9) Sebastián está alcanzando la cima.

### 2.2.2.1. Los tipos de situación

Smith (1997, 2003) emplea el término ‘situación’ con un valor neutro entre ‘evento’ y ‘estado’ para referirse a las distintas clases semánticas en que pueden ser categorizados los estados de cosas. De acuerdo con las propiedades internas que presentan, la autora sigue a Vendler y distingue, por tanto, ‘estados’ [–dinamismo] de ‘eventos’ [+dinamismo], y reconoce, entre estos últimos, actividades, realizaciones y logros. Smith incorpora en la propuesta la categoría de semelfactivos: eventos instantáneos y atélicos que poseerían propiedades lingüísticas diferenciales. Cada tipo de situación tiene asociado, de este modo, un esquema que representa sus propiedades temporales internas:

Tipo de situación	Dinamismo	Telicidad	Duración
Estado	—	—	+
Actividad	+	—	+
Realización	+	+	+
Logro	+	+	—
Semelfactivo	+	—	—

Cuadro 1: Propiedades temporales de los tipos de situación según Smith

Como dijéramos, estas situaciones corresponden a nociones conceptuales más que reales y son introducidas en el discurso a través de la composición del verbo y sus argumentos, esto es, de la constelación verbal no temporalizada que implica la predicación completa. Como indica Robinson (1995: 346),

*'[l]exical aspect' (Andersen 1986, 1990) –also termed Aktionsart ('manner of action'), 'situation aspect' (Smith 1983), and 'semantic aspect' (Comrie 1976)- refers to the features inherent in a particular conception of a situation as expressed by an unmarked predicate, independent of any grammatical marking or time frame. Put another way, lexical aspect resides in the 'sense' of a predicate, not in its 'reference' nor in an isolated verb [...] I will refer to the lexical aspect of a predicate with the understanding that this means the lexical aspect of the predicate's sense.*

#### 2.2.2.1.1 Estados

Los estados son situaciones estáticas, atéticas y durativas, consistentes en un periodo indiferenciado sin estructura interna, que se sostienen de manera estable durante un intervalo de tiempo. Por cuanto no son dinámicos, requieren, según Smith (1997), de un agente externo para cambiar. Por ello, los puntos de inicio y de término de una situación estativa no forman parte de su estructura interna, sino que constituyen situaciones distintas de implican un cambio de estado o transición natural.

El esquema temporal de los estados puede graficarse de la siguiente forma, donde la línea recta representa un periodo indiferenciado sin estructura interna que no toma tiempo, y los puntos de inicio (I) y de término (F) se expresan entre paréntesis para indicar que son externos a la situación:

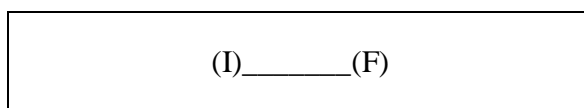


Figura 3: Esquema temporal de los estados (Smith, 1997: 32)



De acuerdo con Smith, los estados poseen la ‘propiedad de subintervalo’, según la cual “cuando un estado se sostiene por un intervalo, se sostiene durante cada subintervalo del periodo”<sup>5</sup> (1997: 32), es decir, el esquema completo es verdad en cada momento, aunque el intervalo sea relativamente breve. Así, *Pedro estar enojado* es verdad durante todo el periodo en que el enojo se sostiene o durante el tiempo en se registraron los 39° en *A las dos de la tarde, la temperatura fue de 39°*.

La autora reconoce los siguientes tipos de situaciones estativas básicas: (1) adscripción de propiedades concretas y abstractas, como *ser bajo* o *ser ingenuo*; (2) posesión, como *poseer la parcela*; (3) locación, como *estar en Pirque*; (4) creencias y otros estados mentales, como *creer en fantasmas* o *saber francés*; (5) disposiciones o hábitos como *estar disponible*, entre otros. Siguiendo a Carlson (1977; en Smith, 1997: 33), Smith reconoce, a la vez, predicados estativos de nivel individual (*individual-level predicates*) y predicados estativos de etapa o episódicos (*stage-level predicates*). Mientras los primeros “designan propiedades estables o relativamente permanentes como *ser doctor*”, los segundos “designan propiedades transitorias, como *estar enojado*” (Soto, 2011b: 207).

La RAE (2009), por su parte, indica la existencia de un grupo importante de verbos de acción que pueden emplearse como verbos de estado, usualmente permanentes, como en *Los abetos se levantaban majestuosos a lo largo de la alameda*<sup>6</sup>. A este respecto, es importante destacar el distinto comportamiento que manifiestan estos verbos con los pretéritos: “en su interpretación como verbos de acción admiten tanto el imperfecto como el pretérito perfecto simple; pero usados como verbos de estado rechazan este último” (RAE, 2009: 1701): *Los ciudadanos se {levantaban ~ levantaron} en armas*; pero *Los abetos se {levantaban ~ \*levantaron} majestuosos a lo largo de la alameda*.

Smith distingue, básicamente, tres procedimientos de derivación de situaciones que generan una lectura estativa. En primer lugar anota las ‘predicaciones genéricas’, correspondientes a predicados de nivel individual o permanentes que adscriben una propiedad a una clase o tipo (Smith, 1997: 33), como ocurre en los siguientes ejemplos tomados de la autora:

---

<sup>5</sup> Cfr. “Entailment pattern for states: When a state holds for an interval it holds for every sub-interval of that interval” (Smith, 1997: 32).

<sup>6</sup> Los ejemplos referidos en este párrafo son tomados de la RAE (2009: 1701).

(10) Los tigres comen carne.

(11) El castor construye diques.

Si bien estas oraciones se asocian a situaciones dinámicas en un nivel básico de clasificación, en el que se refieren a unos tigres o a un castor en particular, en la lectura genérica el primer argumento designa una clase (la clase de tigres, la clase de castores) sobre la cual se predica una propiedad permanente.

El segundo caso de estados derivados dice relación con los ‘predicados habituales’, los cuales “presentan un patrón de eventos más que una situación específica y denotan un estado que se sostiene consistentemente a lo largo de un intervalo”<sup>7</sup> (Smith, 1997: 33). Si se examina la condición de verdad de una situación habitual, se observa más un patrón que la ocurrencia de un evento particular, como se observa en

(12) Mis perros comen un plato de verduras cada día.

(13) Sebastián juega fútbol frecuentemente.

Los predicados habituales presentan adverbiales de frecuencia, como *cada día* o *frecuentemente*, aunque la interpretación de habitualidad pueda surgir en cláusulas que carezcan de ellos, como en *Sebastián jugó fútbol el verano pasado*. En su trabajo de 2003, Smith conceptualiza estas dos formas de estados derivados como un tipo de entidad distinto de las ‘situaciones’, y los reúne bajo la categoría de ‘estativos generales’. Mientras los primeros casos pasarían a constituir ‘oraciones genéricas’ (*generic sentences*), los segundos corresponderían a ‘oraciones generalizadoras’ (*generalizing sentences*).

Por último, los ‘predicados disposicionales’ designan una habilidad, preferencia, disposición o propiedad del sujeto, esto es, que suele o sabe hacer algo:

(14) Mis perros comen verduras.

(15) Sebastián juega fútbol.

---

<sup>7</sup> Cfr: “Habitual predicates present a pattern of events, rather than a specific situation, and denote a state that holds consistently over a n interval” (Smith, 1997: 33).

Estos casos pueden ser parafraseados con modales o verbos disposicionales: *Sebastián sabe jugar fútbol*; *A mis perros les gustan las verduras*, a diferencia de los predicados habituales: *\*Sebastián sabe jugar fútbol frecuentemente*.

#### *Las oraciones de estado*

Los predicados estativos no admiten la construcción progresiva *estar* + gerundio que codifica la fase progresiva de un evento durativo y dinámico, propiedad, esta última, ausente en los estados: *\*Pedro está siendo bajo*; *\*Pedro está sabiendo francés*; *\*Pedro está estando en Pirque*. Es importante notar, respecto de esta primera prueba propuesta por Vendler, que cuando las cláusulas de estado aparecen como compatibles con esta perífrasis, se produce “un proceso de acomodación o coerción, que supone una modificación del esquema temporal del verbo” (Soto, 2011b: 194). Es lo que ocurre en los siguientes ejemplos recogidos por Soto (2011b), que son aceptables si (16) se conceptualiza como un EdC que se desarrolla gradualmente en el tiempo; (17) se entiende como una situación iterativa; y si se realiza una lectura ingresiva de (18) y una lectura contingente de (19):

(16) Te estoy amando más y más cada día.

(17) Estoy teniendo problemas.

(18) La familia está poseyendo la empresa.

(19) La secretaria está siendo amable con el muchacho.

Soto recoge otras pruebas propuestas por De Miguel (1999; en Soto 2011b). A saber, los predicados estativos no admiten, en pretérito perfecto simple, satélites adverbiales del tipo *hace unos días*, ya que “la construcción focaliza un momento determinado del EdC, y los estativos son homogéneos durante el periodo en que se dan” (Soto, 2011b: 194): *\*Hace unos días creí en fantasmas*. No ocurre lo mismo, sin embargo, cuando aparecen en pretérito imperfecto o cuando el verbo pasa a designar un cambio de estado (lectura ingresiva), como se observa, respectivamente, en *Hace unos días creía en fantasmas* o en *Hace unos días supe la verdad*. En pretérito perfecto simple aceptan adverbios durativos como *siempre*: *Siempre creí en fantasmas*.

Como los estados son durativos, pueden responder a la pregunta que interroga sobre la duración del estado: *¿Durante cuánto tiempo fuiste vegetariano? Durante tres años, pero no así a la pregunta sobre el ingreso a dicho estado: ¿En qué momento fuiste vegetariano? \*Al cumplir veinte años.* Es importante señalar que esta pregunta es admisible para un estado al que se le atribuye el rasgo de dinamismo, donde pasa a significar *empezar a*: *¿En qué momento fuiste vegetariano? Al enterarme de cómo faenan a los animales* (Soto, 2011b: 198). Por esta razón, admiten adverbiales de duración simple y momentáneos, como en *Maximiliano estuvo enfermo por dos semanas* o *Maximiliano estaba dormido a las ocho de la tarde*, pero no aceptan adverbios de duración indirecta que implican dinamismo, como se aprecia en *\*Maximiliano estuvo lentamente enfermo*.

La ausencia de dinamismo de las situaciones estativas impide, asimismo, su compatibilidad con las formas lingüísticas asociadas a agentividad. *\*Maximiliano estuvo enfermo intencionalmente*<sup>8</sup>.

Según la RAE (2009: 1699) generan estados derivados cuando algunos predicados de realización o de logro –típicamente verbos de cambio de estado o de movimiento– aparecen con complementos temporales encabezados por *durante* y *por*, que, como dijéramos, explicitan duración simple. En estos casos, se genera una ‘interpretación de estado resultante’ en las que el complemento no mide la duración del evento de realización o de logro, sino la del estado que resulta de estas eventualidades, como se observa en *Se rompió el contacto durante dos semanas; Saldré a la calle durante un rato; Se fue por un mes a China*<sup>9</sup>. En estos casos, explica la Academia (2009), los predicados se entienden como estativos: ‘El contacto estuvo roto durante dos semanas’; ‘Estaré en la calle durante un rato’; ‘Estuvo en China durante un mes’. Así, indica que “[e]l estado resultante se verbaliza a menudo (aunque no en todos los casos) con «*estar* o *quedar* + participio», como en *paralizar algo ~ quedar algo paralizado* [...] Los adverbios locativos pueden ocupar el lugar del participio, como en *salir ~ estar fuera*” (RAE, 2009: 1699).

<sup>8</sup> Sin embargo, como indica Soto (2011b: 216), no todas las situaciones estativas se comportan de la misma forma con el rasgo de control. De hecho, es posible encontrar predicados estativos que poseen un “primer argumento con «el poder para determinar si el EdC se obtiene o no se obtiene» (Dik, 1997:112)”, como en *Paula permaneció en silencio a pesar de las amenazas*. Esta propiedad da lugar, en la propuesta de Dik (1997), a una subdivisión de las situaciones estativas en estados [-control] y posiciones [+control].

<sup>9</sup> Ejemplos tomados de RAE (2009: 1699).

### 2.2.2.1.2 Actividades

Las actividades se inscriben en la categoría de los eventos –como opuestos a los estados por el rasgo de dinamismo- y se diferencian de las situaciones estativas en que poseen esta propiedad. Son, por tanto, situaciones dinámicas, atéticas y durativas, correspondientes a procesos que implican actividad física o mental y que siguen un curso o desarrollo sin término natural (RAE, 2009; Smith, 1997, 2003).

Dado que presentan el rasgo [+dinamismo], el esquema temporal de las actividades incorpora en su caracterización los puntos de inicio y de término. Sin embargo, debido al carácter atético de este tipo de situaciones, estos puntos constituyen límites temporales arbitrarios del evento: “las actividades se interrumpen o se detienen, pero no terminan. La noción de compleción es irrelevante para un evento de proceso”<sup>10</sup> (Smith, 1997: 23). Las actividades no generan, en consecuencia, un cambio de estado. La sucesión de puntos en el esquema indica estados sucesivos de eventos que establecen la relación parte-todo propia de los eventos acumulativos, es decir, “cualquier parte del proceso es de la misma naturaleza que el todo” (Vendler, 1967: 133; en Smith, 1997: 23). De esta forma, si *Bernardita caminó por la playa durante una hora*, entonces el caminar por unos pocos minutos es también un ejemplo del caminar por la playa, sin considerar aquellos intervalos tan pequeños que no puedan ser considerados como la actividad de caminar. Las actividades poseen, en consecuencia, la misma propiedad de subintervalo que los estados<sup>11</sup>.

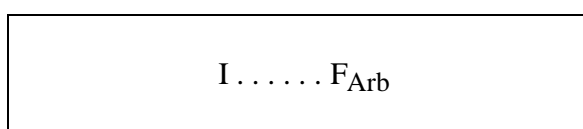


Figura 4: Esquema temporal de las actividades (Smith, 1997: 23)

La autora distingue dos clases de actividades de nivel básico: (1) procesos que son en principio ilimitados, como *dormir*, *reír*, *empujar un carro*; y (2) procesos constituidos por una cantidad indefinida de fases internas, como *comer cerezas*. Estas actividades

<sup>10</sup> Cfr. “The termination of an Activity does not follow from the structure of the event. The arbitrary final endpoint of an Activity is a temporal bound, explicit or implicit. Activities *terminate* or *stop*, but they do not finish: the notion of completion is irrelevant to a process event” (Smith, 1997: 23).

<sup>11</sup> Cfr. “Entailment pattern for Activities: If an activity event A holds at interval I, the the process associated with that event holds at all intervals of I, down to intervals too small to count as A” (Smith, 1997: 23).

pueden incluir seres animados y eventos de movimiento, actividad o volición como *pasear en el parque* o *disfrutar*; procesos climáticos, como *llover* o *nevar*; acciones como *vibrar*, *rotar* o *zumbar*; acciones no extensionales, como *buscar* o *escuchar*; y percepciones físicas, como *oler*.

Entre las actividades de nivel derivado, Smith identifica, en primer lugar, las ‘predicaciones de cambio gradual’ –o de ‘consecución gradual’ (RAE: 2009)– cuando indican el incremento o disminución de una propiedad sin que se haya alcanzado la presencia o ausencia absoluta de esta, como en *ensanchar el camino*, *enfriar la sopa*, *madurar una fruta* o *aprender francés* (no suficientemente). Cuando se ha alcanzado el objetivo o estado que designan –“ancho”, “frío”, “maduro”, “saber”, respectivamente– corresponden a realizaciones de nivel básico.

Un tipo importante de actividades derivadas son las actividades de ‘eventos múltiples’, cuyas fases internas están constituidas por sub-eventos, cada uno de los cuales corresponde a un evento completo. Así, las siguientes actividades están compuestas por series de repeticiones de logros, realizaciones y semelfactivos, respectivamente, con un punto de término arbitrario:

(20) Pedro encontró maleza en el jardín todo el verano.

(21) La rueda giró durante una hora.

(22) Valentina tosió toda la noche.

En estos casos, los adverbiales poseen un valor aspectual distinto de la constelación verbal básica, que gatilla un cambio de interpretación de un evento único a un evento múltiple.

Finalmente, se generan lecturas de actividad con algunas construcciones perifrásticas o con verbos superléxicos que focalizan las fases internas o de desarrollo de una situación, como ocurre con *continuar* + gerundio o *seguir* + gerundio o *estar* + gerundio:

(23) Rosa siguió leyendo la carta.

(24) Jorge está cortando el pasto.

### *Las oraciones de actividad*

Las constelaciones verbales de actividad pueden estar constituidas por un verbo atélico y complementos compatibles con este rasgo (*pasear en el parque, pensar en la muerte*) o por un verbo télico con complemento de masa o atélico (*comer cerezas*), “en que el plural no delimitado impone una lectura no delimitada del EdC (cfr. el ejemplo con *comer una frutilla y comer(se) las frutillas, télicos*)” (Soto, 2011b: 209).

El rasgo de dinamismo de las actividades se verifica, de acuerdo con lo planteado por Smith (1997), en que admiten las formas de agentividad, como en *Convencimos a Alejandra de que durmiera; Lo que hizo Pepe fue empujar el carro o Camilo rió intencionalmente*.

Por cuanto se tratan de eventos dinámicos y durativos, esto es, que se desarrollan en el tiempo a través de una sucesión de fases internas, solo las actividades y las realizaciones aceptan la perífrasis *estar + gerundio*, no admitida por los estados [–dinamismo] y los logros [–duración]. Así, *Estoy riendo o Estoy comiendo cerezas* son completamente aceptables, al igual que la iteración del semelfactivo en *Estoy tocando el timbre*, que designa una actividad derivada de evento múltiple.

El rasgo de duración presente en las actividades posibilita que las oraciones que designan este tipo de eventos sean compatibles con “complementos preposicionales encabezados por las preposiciones *durante ~ por + grupo cuantificativo temporal*” (RAE, 2009: 1694-1695), que manifiestan el carácter durativo del evento: *María lloró durante/por una hora o Te esperé durante/por una hora*. Sin embargo, no admiten estos complementos temporales cuando están encabezados por la preposición *en*, ya que además de expresar duración comunican telicidad: *\*María lloró en una hora; \*Te esperé en una hora*. Por esta misma razón, las actividades son compatibles con el adverbio *indefinidamente*, que expresa la ausencia de término de un evento (RAE, 2009: 1700).

Los predicados de actividad admiten, también, construcciones con la perífrasis durativa *llevar + gerundio* y complementos temporales cuantitativos, puesto que dan cuenta del tiempo que ocupa un proceso en curso: *Llevo meses esperando una respuesta* (RAE, 2009).

Por cuanto designan eventos atéllicos que pueden cesar o detenerse (no finalizar), los predicados de actividad resultan extraños con la perífrasis *terminar de* + infinitivo, a menos que en ciertos casos marcados la actividad sea conceptualizada como realización, o sea, como un evento télico, como ocurre en *Terminó de llover*. Resultan naturales, en cambio, en construcciones con las perífrasis *dejar de* + infinitivo, *parar de* + infinitivo o *cesar de* + infinitivo (RAE, 2009: 1696), como se evidencia en el siguiente caso:

- (25) La mujer desvalida en su barca llena de agua, alcanzó a verle y dejó por un instante de pensar en la muerte para desear estar a su lado<sup>12</sup>.

La actividad *pensar en la muerte* es solo interrumpida “por un instante”, por lo que se subentiende que una vez concluido ese instante, el proceso se retoma. Las actividades no finalizan, no poseen un punto de término intrínseco: \**Terminó por un instante de pensar en la muerte*. Por la misma razón, parece natural preguntar, en el caso de las actividades, *¿Durante cuánto tiempo lloró?*, pero poco natural preguntar, en cambio, *¿Cuánto tiempo le tomó llorar?*, ya que esta última pregunta implica que el evento toma una cantidad de tiempo determinada (Soto, 2011b: 200).

El rasgo de atelicidad de las actividades se apoya, también, en pruebas derivadas de la “llamada ‘paradoja del imperfecto’, que sostiene que, mientras en el caso de las actividades, la verdad de la cláusula en imperfecto implica la verdad de la cláusula en perfectivo, en el caso de las realizaciones, del imperfecto no se sigue el perfectivo (De Miguel, 1999)” (En Soto, 2011b: 198). Así, *Bernardita paseaba por la playa* implica la verdad de *Bernardita paseó por la playa*. En otras palabras, si Bernardita está paseando por la playa y se detiene, habrá llevado a cabo, de todas formas, la actividad de *pasear por la playa* sin que la interrupción de la actividad sugiera deficiencia del evento. Una variante de esta prueba es la propuesta por Dahl, según la cual “la perífrasis *estar* + gerundio implica el futuro perfecto correspondiente” de la actividad (Soto, 2011b: 199): si *Bernardita está comiendo cerezas*, se concluye que *Bernardita habrá comido cerezas*. Las realizaciones no se comportan de la misma forma, como se verá en el apartado siguiente.

---

<sup>12</sup>. Sinopsis de *Alas y Olas*, de Pablo Albo y Pablo Auladell. Disponible en: <http://barbara-fiore.com/index.php/LIBROS-archivos/alas-y-olas/> [consulta 7/09/2012].



Por último, a diferencia de lo que ocurre con las realizaciones, las cláusulas con el adverbio *casi* comunican que la actividad no se empezó a desarrollar, como se observa en *Bernardita casi paseó por la playa* o *María casi lloró*.

### 2.2.2.1.3 Realizaciones

Las realizaciones son también un tipo de situación eventiva, esto es, dinámicas, que poseen además los rasgos de telicidad y duración. Son, en consecuencia, eventos intrínsecamente limitados, constituidos por un proceso compuesto de fases sucesivas que avanza hacia un punto de término natural que tendrá, como resultado, un cambio de estado o nuevo estado. A diferencia de las actividades, la noción de compleción es crítica para la definición de las realizaciones: “cuando un proceso con punto de término natural alcanza su resultado, el evento está completo y no puede continuar”<sup>13</sup> (Smith, 1997: 26). Por lo tanto, las realizaciones finalizan o se completan, mientras que las actividades, como señaláramos anteriormente, no finalizan, sino que se interrumpen o se detienen sin que ello implique deficiencia alguna de la situación.

Al igual que en el caso de las actividades, el esquema temporal de las realizaciones incluye en su caracterización los puntos de inicio y de término del evento, pero se diferencia de ellas en que el punto de finalización es natural y produce un resultado que se puede o no sostener en el tiempo. La sucesión de puntos indica un proceso compuesto por fases internas conducente a un fin.

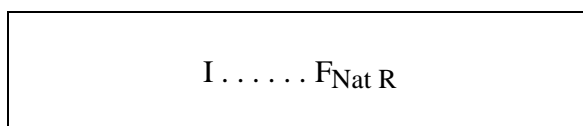


Figura 5: Esquema temporal de las realizaciones (Smith, 1997: 26)

Dado que el punto de término de una realización es intrínseco a la situación, el resultado establece una relación de no separabilidad (*non-detachability*) con el proceso implicado en el evento. Dicho de otro modo, para la noción del evento *construir una casa*, ni el proceso de construcción ni el resultado pueden ser omitidos: si Jorge hiciera aparecer

<sup>13</sup> Cfr. “When a process with a natural final endpoint reaches its outcome, the event is completed and cannot continue” (Smith, 1997:26).

una casa con el chasquear de los dedos, no podríamos decir que *construyó una casa*; de la misma forma, si Jorge se detuviera en la mitad del proceso y abandonara la construcción de la casa, tampoco podríamos concluir que *construyó una casa* (Smith, 1997: 26). Esta propiedad genera una implicatura propia de las realizaciones, según la cual “si un evento R ocurre en un intervalo I, entonces el proceso asociado a R ocurre durante las fases internas de dicho intervalo”<sup>14</sup> (Smith, 1997: 26). Si el resultado es alcanzado, se infiere que el proceso efectivamente ocurrió, pero no es posible inferir que el resultado efectivamente se obtuvo de la sola ocurrencia de un proceso que tiene un resultado asociado. Siguiendo el ejemplo de Smith, “puedo cambiar de idea mientras estoy dibujando un círculo y decidir, en cambio, dibujar una berenjena” (1997: 26).

Smith clasifica los eventos télicos –realizaciones y logros– en cinco clases según el tipo de resultado o cambio de estado que generan, que, como indica la RAE (2009: 1700) no debe entenderse necesariamente en términos físicos. De acuerdo con esta clasificación, se obtienen los siguientes ejemplos de realizaciones: (1) de objeto afectado: *doblar una barra de hierro* o *arrugar un vestido*; (2) de objeto construido: *construir una casa* o *escribir una carta*; (3) de objeto consumido: *destruir una casa* o *beber una copa de vino*; (4) de experimentante afectado: *entretener a Maximiliano*; y (5) de trayectoria-objetivo: *caminar al lago* o *trabajar de dos a tres*, las que generaliza para incluir transacciones como *comprar* y *vender*.

Entre las realizaciones de nivel derivado, la autora identifica, en primer término, actividades con límites temporales independientes, los cuales, habiéndose explicitado, proporcionan un punto de término específico a la actividad de nivel básico, como ocurre en

(26) Paseamos por la playa durante dos horas.

Si bien las actividades limitadas temporalmente se interpretan como realizaciones, estas son distintas de los eventos propiamente télicos, ya que no generan un cambio de estado: mientras *Caminamos a la playa* genera un nuevo estado –estar en un lugar distinto (la playa)–, no se obtiene un estado resultante de *Caminamos durante dos horas*.

---

<sup>14</sup> Cfr. “Entailment pattern for Accomplishments: If event A occurs al interval I, then the process associated with A occurs during the internal stages of that interval” (Smith, 1997: 26).

Otras realizaciones derivadas se obtienen con verbos superléxicos que focalizan uno de los límites del evento, como *empezar*, *comenzar* o *terminar*, siempre que expresen la estructura interna o desarrollo de dichos límites. En estos casos, los resultados pueden ser el ingreso en un nuevo estado, un evento durativo o la salida de un evento para ingresar en un estado de reposo, como en

(27) Pamela paró lentamente de caminar.

### *Las oraciones de realización*

Las constelaciones verbales de realización pueden estar constituidas por verbos télicos y durativos con complemento contable, como *dibujar un círculo*, *comer una manzana* o *construir una casa*; o bien con verbos de movimiento atélicos con satélites que expliciten la meta del movimiento, como *caminar al lago* (Soto, 2011b).

Según Smith (1997), el dinamismo de las realizaciones permite su compatibilidad con las formas de agentividad, como en *Convencimos Pepe de que abriera la puerta*; *Pepe abrió la puerta con una llave*; *Pepe abrió intencionalmente la puerta*, o *¡Abre la puerta!*

Como señaláramos en el apartado anterior, las realizaciones admiten, junto con las actividades, la construcción progresiva rechazada por los estados y los logros: *Estoy abriendo la puerta*; *Estoy construyendo una casa* o *Estoy caminando al lago*. A diferencia de las actividades, sin embargo, no se puede concluir de estas afirmaciones que *Habré abierto la puerta*; *Habré construido una casa* o que *Habré caminado al lago*, ya que, como indicáramos anteriormente, la ‘propiedad de no separabilidad’ entre el proceso y su resultado es exclusiva de las realizaciones.

En otras palabras, la temporalidad interna de las realizaciones comprende dos partes: una primera, que se extiende desde el inicio de EdC hasta el momento inmediatamente anterior al punto de término final, y una segunda, que corresponde a dicho punto de término natural.

(Soto, 2011b: 201).

Esta razón explica, por una parte, que las cláusulas de realización en perfecto impliquen la verdad de la cláusula en imperfectivo: *Rosa arregló la bicicleta ayer* implica que *Rosa arreglaba la bicicleta ayer*. Sin embargo, esta relación no se mantiene para las

realizaciones en dirección inversa, como sí ocurre con las actividades: *Rosa arreglaba la bicicleta* no implica la verdad de *Rosa arregló la bicicleta*.

Se entiende así, también, que las realizaciones generen una lectura ambigua con el adverbio *casi*, el cual puede referirse a la primera parte del evento de realización y significar que no se empezó a desarrollar –como ocurre con las actividades–, o bien focalizar el punto de término de la situación –intrínseco en las realizaciones– y significar que el evento no se completó, como se aprecia en

(28) Rosa casi arregló la bicicleta.

Los rasgos de duración y telicidad presentes en las realizaciones permiten que las oraciones que designan este tipo de eventos sean compatibles con complementos temporales encabezados por *en*, a diferencia de las actividades: *Eduardo escribió el poema en una hora*. Con adverbiales de duración simple que no implican la compleción del evento resultan anómalas, como se observa en *\*Eduardo escribió el poema por una hora*, o bien dan lugar a actividades derivadas, producto de la ‘interpretación de acción inconclusa’ que “deja en suspenso” el componente télico de las realizaciones (RAE, 2009: 1698): *Eduardo leyó el diario durante media hora*, de donde no se desprende que se concluyó su lectura como sí ocurre en *Eduardo leyó el diario en media hora*. A este respecto, la RAE indica en su *Nueva gramática*, que “muchos hablantes prefieren usar las perífrasis «*estar + gerundio*» para comunicar actividades, ya que inhibe más claramente el componente télico de los predicados de realización: *Estuvo leyendo el diario durante media hora*” (2009: 1698).

Dado su carácter durativo y télico, las realizaciones también admiten complementos temporales y preposicionales que expresan estos valores, como *de un tirón*, *de un jalón*, *de una vez*, *poco a poco*, *gradualmente*, o *por completo* (RAE, 2009: 1699): *Escribió la carta de un tirón* o *Construyó la casa poco a poco*. Esto puede apreciarse también en estativos que son dinamizados, como en *Francisca supo la verdad poco a poco*, en que la interacción con el punto de vista perfectivo modifica la *aktionsart* del tipo de situación (Soto, 2011b: 195).

Cuando admiten las construcciones durativas con la perífrasis *llevar + gerundio*, las realizaciones generan una lectura de actividad, puesto que prescinden de la telicidad de la

situación: *Llevo toda la mañana escribiendo esta respuesta*. Mantienen su nivel básico, no obstante, con la construcción *tomarle* o *llevarle* a alguien + grupo nominal temporal cuantitativo: *Les llevó / tomó un buen tiempo aprender ese vals* (RAE, 2009). Por ello, a diferencia de las actividades, resulta natural la pregunta *¿Cuánto tiempo les tomó aprender el vals?* y menos natural preguntar *¿Durante cuánto tiempo aprendieron el vals?*

A diferencia de las actividades, las realizaciones admiten con naturalidad la perífrasis *terminar de* + infinitivo (RAE, 2009; Smith, 1997), por cuanto focaliza el punto de finalización del evento que es intrínseco a las realizaciones: *Terminó de construir la casa*, *Terminó de escribir la carta*. Por lo mismo, también admiten las construcciones *tardar en* + infinitivo o *demorar(se) en* + infinitivo, que explicitan la compleción del evento: *Tardó dos horas en escribir la carta*. Si bien las realizaciones con la construcción *dejar de* + infinitivo gatillan, en general, una ‘interpretación de acción inconclusa’ que da lugar a actividades derivadas, como en *Dejó de leer el diario (y fue a preparar el almuerzo)*, también pueden expresar que el evento no volvió a tener lugar: *Dejó de leer el diario (porque ya no soportó más las aberraciones que leía)*, como ocurre en *Dejó de fumar* (RAE, 2009: 1698).

#### 2.2.2.1.4 Logros

El tercer tipo de eventos corresponde a los logros, que se diferencian de las realizaciones en el rasgo de duración: mientras estas son durativas, los logros son eventos instantáneos, esto es, consistentes en una sola fase independientemente de que tengan procesos preliminares o resultativos asociados. Ambos tipos de situaciones, por cuanto presentan el rasgo de telicidad, tienen como resultado un cambio de estado. El esquema temporal de los logros es graficado por Smith (1997: 30) del siguiente modo, donde E representa un evento no durativo; R, el resultado obtenido; y los puntos iniciales y finales, las fases preparatorias y resultativas, respectivamente.

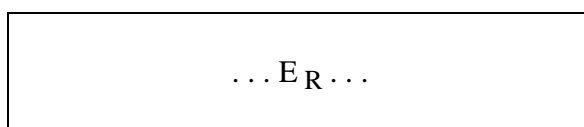


Figura 6: Esquema temporal de los logros (Smith, 1997: 30)

Es importante notar que si bien las fases preparatorias están relacionadas con los logros, están conceptualmente separadas del evento de logro propiamente tal. Es decir, muchos logros requieren, necesariamente, etapas preliminares para su consecución, como *ganar la carrera* o *alcanzar la cima*. Sin embargo, hay otros eventos de logro que pueden o no presentar estas fases, como *reconocer a Pamela* o *encontrar el reloj*, donde el reconocimiento y el encuentro pueden producirse de manera inmediata o luego de una serie de fases en la búsqueda del reloj perdido o en el intento de identificar ese rostro que parecía conocido. En el caso de los logros no se produce la implicatura parte-todo, sino que la verdad de un logro se sostiene solo para el momento del evento. En otras palabras, *Esteban ganó la carrera* es verdad solo en el momento en que Esteban cruzó, antes que el resto de los corredores, la línea de término de la competencia. No se puede concluir que Esteban estaba ganando la carrera en las fases preliminares a este evento. Los logros son, en consecuencia, cambios de estado que ocurren muy rápidamente, y pueden focalizar el resultado de una cadena de eventos, como *ganar la carrera*, *alcanzar la cima* o *llegar*, o designar eventos instantáneos como *encontrar* o *perder*.

Por cuanto constituyen eventos télicos, Smith clasifica los logros del mismo modo que las realizaciones, es decir, según los tipos de resultados que generan. Ejemplos de logros son los siguientes: (1) de objeto afectado: *quebrar una taza* o *rasgar un papel*; (2) de objeto construido: *imaginar una ciudad* o *definir un concepto*; (3) de objeto consumido: *explotar la bomba*; (4) de experimentante afectado: *ver una estrella*; y (5) de trayectoria-objetivo: *llegar al lago* o *alcanzar la cima*.

Los logros derivados ocurren, por una parte, con verbos superléxicos o aspectuales como *empezar* o *terminar*, puesto que focalizan un punto de inicio o de término instantáneo:

(29) Bernardita empezó a / terminó de leer el libro.

(30) De repente, Pamela comenzó a correr.

También se obtienen logros derivados con verbos de cognición, como *saber* o *conocer*, cuando funcionan con valor incoativo y obtienen como resultado un estado:

(31) En cuanto lo volvió a ver, Francisca supo que ya no lo amaba.

### *Las oraciones de logro*

Los predicados de logro no admiten la construcción progresiva *estar* + gerundio, por cuanto carecen de duración y, con ello, de las fases internas que expresa esta perífrasis: \**Estoy encontrando mi reloj*. Cuando las cláusulas de logro aparecen en esta construcción no designan el evento en sí mismo, sino la fase preparatoria del logro a la que se hizo alusión más arriba, como en *Esteban está ganando la carrera*, o bien generan lecturas iterativas (RAE, 2009), como en *Estuvo llegando continuamente por acá*. En estos casos, al igual que los estados que admiten esta perífrasis, se produce una modificación del esquema temporal del verbo (Soto, 2011b).

Como los logros ocurren en un único momento –son instantáneos–, pueden responder a la pregunta *¿En qué momento alcanzaste la cima? Al despuntar la tarde*, pero no a *¿Durante cuánto tiempo alcanzaste la cima? \*Durante una hora* (Soto, 2011b: 198). Por esta razón, son compatibles con adverbiales puntuales, como *al mediodía*, pero no con adverbiales durativos (*por una hora, lentamente*), de finalización (*en una hora*), o con perífrasis terminativas (*terminar de* + infinitivo): \**Lucía quebró el vaso lentamente*.

La RAE (2009) señala que cuando los logros admiten adverbiales de duración simple pasan a designar, más bien, la fase resultativa del evento: *Pedro pidió prestado el libro por una hora*. De modo análogo, designan el lapso previo al evento o su fase preliminar cuando aceptan adverbiales de finalización, como *en una hora*, o la construcción “*tomarle* a alguien + grupo nominal temporal cuantitativo” (RAE, 2009), como se observa en *La propuesta se aprobó en cinco minutos* o en *Solo le tomará un rato llegar al pueblo caminando*.

Los logros no generan lecturas ambiguas en cláusulas con el adverbio *casi*, donde solo es posible la interpretación de que el evento no tuvo lugar: *Juan Preciado casi llegó a Comala; Lucía casi quebró el vaso; Esteban casi ganó la carrera*.

En general los logros no admiten adverbios orientados al agente y el control de este sobre el evento. Contrástese, por ejemplo, los siguientes casos:

(32) ? Pamela intencionalmente perdió su reloj.

(33) Pamela accidentalmente perdió su reloj.

(34) ? Esteban intencionalmente ganó la carrera

(35) Esteban accidentalmente ganó la carrera.

Sin embargo, Smith señala que la estructura temporal de este tipo de eventos no debiera ser incompatible con el rasgo control, de modo que es factible encontrar oraciones de logro que admiten estos adverbios cuando el evento que designan está bajo el control del agente (Soto, 2011b: 211). Nótese la importancia del contexto y del conocimiento de mundo en los siguientes casos:

(36) Maximiliano intencionalmente perdió su reloj para justificar su atraso y evitar el castigo de su madre.

(37) Usain Bolt intencionalmente perdió la carrera de los 200 metros planos.

#### 2.2.2.1.5. *Semelfactivos*

El término proviene del latín *semel* (“una vez”) y es recogido por Smith (1997: 29) de la lingüística eslava, en que se emplea para designar un sufijo que indica ‘evento único’. Esta última categoría de situaciones se asemeja a los logros en que carecen de duración, es decir, se trata de eventos conceptualmente instantáneos, consistentes en una sola etapa y, en consecuencia, intrínsecamente limitados. Se diferencian de ellos, no obstante, en el rasgo de telicidad: los eventos semelfactivos serían atélicos, lo que explica que no traigan aparejado un resultado o cambio de estado.

El esquema temporal de los semelfactivos grafica la noción de un evento constituido por una sola fase:

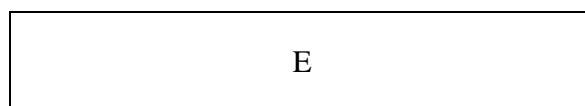


Figura 7: Esquema temporal de los semelfactivos (Smith, 1997: 29)



Estos eventos ocurren muy rápidamente e incluyen (1) eventos corporales como *parpadear* (una vez) o *toser* (una vez); (2) eventos internos, como *destellar una luz*; (3) acciones como *golpear* (una vez), *picotear* (una vez), *patear* (una vez), *martillar un clavo* (una vez).

Como señala Smith (1997: 30), raramente ocurren como eventos de una sola etapa, antes bien, suelen producirse como una secuencia de varias repeticiones del evento, o sea, como actividades derivadas de eventualidad múltiple. Así, en los siguientes ejemplos tomados de Soto, “los semelfactivos generan interpretación de proceso iterativo, frecuentemente con verbos en *-ear*: *golpear*, *picotear*, *parpadear*, etcétera” (2011b: 212):

(38) La muchacha parpadeó.

(39) El corazón le palpitaba cada vez más fuerte.

La iteración de los eventos semelfactivos puede explicitarse mediante adverbiales de duración, como en *Valentina tosió durante toda la noche* o *Golpeé la puerta cinco minutos*, pero parece extraño que, aun en ausencia de estos complementos, pueda generarse una lectura no iterativa, lo que plantea dudas sobre la categorización de este tipo de eventos en un nivel básico (Soto, 2011b: 213). De hecho, “[e]n español, la ocurrencia de un semelfactivo no reiterado puede marcarse [...] con la construcción *dar + un + sustantivo eventivo*: *dar un golpe*, *dar un picotazo*” (Soto, 2011b: 212).

#### *Las oraciones de semelfactivo*

Según Smith (1997), los semelfactivos poseerían, no obstante, propiedades lingüísticas diferenciales. Así, el rasgo de dinamismo presente en este tipo de eventualidades posibilitaría su aparición con formas de agentividad: *Convencí a Sebastián de que tocara el timbre*; *¡Toca el timbre!*; *Sebastián tocó el timbre cuidadosamente*.

Asimismo admiten, según la autora, adverbios puntuales como *al mediodía*: *Toqué el timbre al mediodía, tal como me habías indicado*, pero rechazan, en general, los complementos temporales encabezados por la preposición *en* (*en un minuto*, *en una hora*): *\*Estornudó en un minuto* (RAE, 2009).

En su nivel básico, los semelfactivos no aparecen en construcción progresiva ni con adverbiales de duración simple, ya que en estas instancias pasan a designar actividades derivadas de eventualidad múltiple: *Mario estaba martillando*; *Estuve estornudando por cinco minutos*; *Toqué el timbre durante un largo rato*. No obstante, indica la RAE (2009), los predicados de semelfactivo permiten referir situaciones en las que se produce más de un evento incluso si estos complementos están ausentes, como en *Tocó la puerta*, de donde se puede concluir que golpeó la puerta más de una vez. No ocurre así con los logros –el otro grupo de eventos instantáneos–, que se resisten a esta derivación: *Llegué tarde* no permite la lectura multieventual de *Toqué la puerta* y se entiende como un evento único.

### 2.2.3. Entidades homogéneas y discretas

Por cuanto poseen la propiedad de subintervalo, los estados y las actividades han sido considerados como pertenecientes a una misma categoría semántica global, definida por la homogeneidad interna de la situación durante el intervalo en el cual se sostiene (Smith, 2003; De Swart, 2003). En contraste, las realizaciones –que están conformadas por dos partes– y los logros –cuya verdad se sostiene solo en el instante del evento mismo– no presentan esta relación parte-todo y se oponen a los estados y actividades en la telicidad inherente a su estructura temporal. Siguiendo a Lagacker, Soto (2009) homologa la dicotomía entre las situaciones homogéneas y los eventos télicos con la que se produce entre las entidades genéricas o contables y las entidades de materia o no contables:

[...] en tanto las situaciones introducidas pueden ser objeto de anáforas, ellas operan como entidades en el mundo denotado por las cláusulas. El mundo en que se ubican las situaciones contiene propiedades temporales. Mientras los eventos son entidades discretas, recortadas de la región temporal en que se originan, las masas son entidades continuas que no presentan límites en dicha región, de ahí su carácter atélico.

(Soto, 2009: 115)

Estas observaciones han dado lugar a otras categorizaciones que dan cuenta de estas distinciones y similitudes. Específicamente, De Swart (2003) propone una tipología de tres tipos de situaciones a partir de dos parámetros o rasgos distintivos: [homogéneo/discreto] y [estático/dinámico]. Excluye, por tanto, el rasgo de duración considerado por Vendler y

Smith, con lo que se suprime la diferenciación entre logros y realizaciones que De Swart unifica bajo la categoría general de ‘evento’. De esta forma, los estados y los procesos –las actividades de Vendler– se oponen a los eventos en el primer parámetro, mientras que los procesos y los eventos mantienen la oposición con los estados en la propiedad de dinamismo. Las actividades, en este esquema, pasan a compartir propiedades con los eventos y con los estados, dando lugar a una categoría híbrida.

HOMOGÉNEOS		DISCRETO
Estado	Proceso	Evento
ESTATIVO	DINÁMICOS	

Cuadro 2: Tipos de situación, según De Swart (2003)<sup>15</sup>

#### 2.2.4. Coerción y cambio aspectual

Como se ha revisado hasta acá, es posible distinguir un nivel básico y estándar de asociaciones entre situaciones en el mundo y tipos de situación idealizados, pero también es posible encontrar opciones marcadas en las que el hablante utiliza tipos de situación derivados. En estos casos, las situaciones son desplazadas de los tipos de nivel básico por el mecanismo conocido como ‘coerción’ (Smith, 2003), a través del cual cierto material del contexto o procesos de reinterpretación gatillan los cambios de situación.

Son diversos los mecanismos que ofrece una lengua para derivar situaciones de un tipo a otro, o sea, para modificar el valor aspectual de una constelación verbal. En primer lugar, destacan las construcciones perifrásticas y los verbos superléxicos o aspectuales que permiten focalizar alguna de las fases de una situación –inicial, media o final–. Como señala Smith, a diferencia de los morfemas de alto contenido léxico que determinan el tipo de situación, estos operadores, “modulan el foco de una situación más que determinar la situación en sí misma” (1997: 48) y permiten proporcionar una visión amplia o limitada de esta. Así, *empezar* o *terminar*, por ejemplo, otorgan una perspectiva limitada de la situación, ya que focalizan su inicio o final. Los límites de una situación pueden ser entendidos, en sí mismos, como eventos télicos, por cuanto constituyen “una transición de

<sup>15</sup> Esquema tomado de Soto, 2009: 115; 2011b: 202.

un estado de cosas a un proceso (que comienza) o de un proceso que cesa a un estado” (Freed, 1979:38; en Smith, 1997: 48), como se observa en *María empezó a / terminó de construir un castillo de arena*. Una perspectiva amplia de la situación es proporcionada, en cambio, por verbos que focalizan sus fases internas, como *seguir* o *continuar* (*María siguió construyendo el castillo de arena*), o las fases preliminares, como *tratar* o *intentar* (*María trataba de construir un castillo de arena*). Por su parte, la construcción progresiva con la perífrasis *estar* + gerundio proporciona, según Smith, un foco marcado a una constelación verbal categorizada como dinámica en un nivel básico, pasando a presentar la situación como homogénea, por cuanto presenta la propiedad de subintervalo: *María estaba construyendo un castillo de arena*.

Los adverbios constituyen otra serie de mecanismos que permiten derivar situaciones. Así, por ejemplo, los adverbios momentáneos pueden generar una lectura inceptiva de una situación durativa, como en *Almorzaron al mediodía* (equivalente a *empezar a almorzar*); los adverbios dinámicos pueden conducir a una interpretación ingresiva de una situación estática, como en *De pronto, Francisca supo la verdad*; los adverbios durativos producen lecturas delimitadas de eventos ilimitados, como en *Caminamos durante dos horas*, o lecturas iterativas de eventos puntuales, como en *Golpeó la puerta por cinco minutos*; los adverbios de duración y compleción pueden derivar constelaciones télicas en atélicas, como en *María escribió la carta por una hora*; entre otros.

Las frases nominales de masa y los plurales también constituyen un operador de cambios de tipos de situación, que explica el contraste entre *Eduardo pinta un cuadro* y *Eduardo pinta cuadros*, donde el plural da cuenta de un evento no delimitado.

En todos estos casos, los cambios de tipos de situación se producen por un choque entre los valores temporales de la constelación verbal y la información proporcionada por otras formas externas a ella. Para explicar este fenómeno, Smith propone el ‘principio de anulación externa’ (*principle of external override*), según el cual “el valor de una forma

externa anula el valor de la constelación verbal”<sup>16</sup> (1997: 53). Este principio también permitiría explicar casos marcados del aspecto de punto de vista, como se revisará en el apartado correspondiente.

En los ejemplos revisados, los cambios de tipo de situación se producen de manera explícita, pero, como señalan Smith (1997, 2003), Soto (2009, 2011a,b), entre otros, también se pueden generar como consecuencia de factores pragmáticos, como ocurre con las implicaturas conversacionales generalizadas recogidas de Grice. Así, por ejemplo, la interacción entre el punto de vista perfectivo y una situación del tipo ‘actividad’ –ilimitada en un nivel básico– genera una lectura complexiva. En *Pedro cantó* se infiere que la actividad concluyó, a menos que se indique lo contrario y se cancele esta inferencia, como sucede en *Pedro cantó toda la noche. ¡Y todavía sigue cantando!* (cfr. Soto, 2009: 61-62) o en *María trabajó y siguió trabajando sin descanso* (Smith, 2003: 71).

Más aún, sostiene Soto (2009: 67), “la interpretación de las situaciones evocadas por las oraciones no depende solo de lo que estas dicen explícitamente sino, además, de la información aportada por el contexto cognitivo, el textual y el situacional”. Para demostrar este planteamiento, emplea, entre otros ejemplos, el siguiente:

(40) Ayer leímos la Biblia con el padre Benítez y unos amigos.

Si bien el valor aspectual básico aportado por el ítem léxico *–leer*, correspondiente a una actividad– aparece delimitado por el objeto definido y singular *–leer la Biblia*, realización–, parece poco probable concluir de esta oración que el evento *–la lectura de la Biblia–* efectivamente se completó. De acuerdo con lo que plantea Soto, esta inferencia, que no procede de la información presentada en la oración, es posible solo por el conocimiento de mundo de los hablantes que, en este caso, altera las propiedades aspectuales de la situación referida por la oración. Así, la interacción entre el conocimiento de mundo y los niveles inferiores de codificación determinan que una oración como *#Anoche, Pedro se leyó la Biblia* aparezca, al menos, como improbable. Siguiendo el análisis de la oración

---

<sup>16</sup> Cfr. Smith (1997: 53): “This principle holds for clashes between the temporal feature values of a verb constellation and those forms external to it. By this principle, the feature value of an external form overrides the value of the verb constellation”.

inicial, sí es posible establecer, en cambio, que se finalizó la lectura de un pasaje determinado de Biblia, pero esta recategorización se produce a través la incorporación de un acotador no explícito (Soto, 2009: 64). Algo similar, continúa Soto (2009), ocurre en situaciones donde es el contexto el que permite compatibilizar predicados como *ser listo* con el imperfecto y un adverbio con valor distributivo como *siempre* o *nunca*, en principio discordantes: *?Nunca era muy listo*. Sin embargo, en un contexto que proporciona un marco adecuado, esta construcción resulta perfectamente posible:

(41) En las novelas policiales de Chandler, el detective nunca era muy listo.

En síntesis, el tipo de situación que comunica una cláusula no solo depende de la forma flexiva del verbo, del aspecto léxico del ítem, de la constelación verbal y los satélites que la determinan o de los factores pragmáticos que intervienen en la interpretación, sino que también involucra los contextos cognitivos, situacionales y discursivos. Concluye Soto (2009: 66-67):

los niveles analíticamente superiores [...] inciden sobre el significado oracional e incluso pueden alterar el significado aportado por las unidades menores [...] Esta alteración no corresponde solo a especificaciones, precisiones, agregados o implicaturas: un valor explícito puede ser anulado, sustituido por otro. Esto significa, a nuestro entender, que el discurso no constituye un edificio de capas sucesivas en que solo las inferiores van imponiendo restricciones a las inmediatamente superiores. Las alteraciones pueden operar *top-down*, esto es, desde el contexto y las construcciones completas sobre las unidades constituyentes.

### **2.2.5. Aspecto de punto de vista**

El aspecto de punto de vista de Smith (1997, 2003) corresponde, como señala la RAE (2009) al criterio que se ha utilizado para dividir los tiempos en perfectos e imperfectos. Si bien existe discusión entre quienes defienden la naturaleza temporal y la naturaleza aspectual de esta oposición, no profundizaremos en ella por cuanto trasciende los objetivos y el alcance del presente trabajo. Por lo pronto, baste indicar que la libertad de elección aspectual con la que cuenta el hablante es uno de los argumentos que permite

sostener el carácter aspectual de la oposición, específicamente, entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto del español<sup>17</sup>.

Al igual que los tipos de situación, Smith (1997) plantea que los puntos de vista con los cuales puede ser visibilizada una situación corresponden a categorías universales que, aunque se realicen de manera diversa en las lenguas, poseen significados semánticos invariables. En este sentido, la autora sostiene que toda cláusula posee un punto de vista, aunque no presente los morfemas típicamente asociados a ellos. Esta observación da lugar a una tercera categoría sostenida también por otros autores: el punto de vista ‘neutro’, que se evidenciaría en las lenguas y cláusulas que no gramaticalizan el punto de vista y que se añade a los ya reconocidos ‘perfectivo’ e ‘imperfectivo’.

Para explicar el funcionamiento del aspecto de punto de vista, se ha recurrido a la metáfora del lente de una cámara (Hernández Alonso, 1996; Smith, 1997, 2003): *“Aspectual viewpoints function like the lens of a camera, making objects visible to the receiver [...] And just as the camera lens is necessary to make the object available for a picture, so viewpoints are necessary to make visible the situation talked about in a sentence”* (Smith, 1997: 61).

Se trata, por tanto, de la perspectiva con la que se enfoca la situación: los puntos de vista permiten abarcar la totalidad del esquema temporal de una situación o una parte de este, de manera que la parte focalizada adquiere un estatus especial que la autora denomina ‘visibilidad’. Los puntos de vista se diferencian, entonces, en términos semánticos, esto es, en la visibilidad de la situación que proyectan. Mientras el punto de vista perfectivo focaliza la situación en su totalidad e incluye sus puntos de inicio y de término, el punto de vista imperfectivo focaliza un intervalo interno de la situación, excluyendo los límites de esta (inicio y término). El punto de vista neutro, por su parte, presenta el punto de inicio de la situación y al menos una de sus fases.

Los significados semánticos asociados a las formas lingüísticas son complementados por significados pragmáticos, sean estos convencionales o provenientes del contexto, pero, para Smith, solo la información visible de una situación puede ser

---

<sup>17</sup> Rojo (1990) defiende el carácter temporal de la oposición y señala que debe comprenderse de este modo si se considera que el punto de referencia de los tiempos verbales se encuentra en el discurso mismo y no en el momento de habla.

afirmada y, por ello, verse sujeta a condiciones de verdad e implicaturas. La autora plantea que la información semántica que comunican los puntos de vista a través de las formas lingüísticas no puede ser modificada o cancelada, a diferencia de las inferencias pragmáticas e implicaturas conversacionales que complementan este tipo de información. Así, por ejemplo, el punto de vista imperfectivo genera una interpretación abierta que no permite concluir que el evento completo se produjo, como evidencia la compatibilidad de una cláusula imperfectiva con otra que expresa no completación:

(42) María caminaba al colegio, pero no llegó.

Si bien los puntos de inicio y de término de la situación no son presentados lingüísticamente a través del imperfectivo, la parte del evento visibilizada permite inferir que el inicio del evento se produjo. Las bases semánticas de esta inferencia imposibilitarían, según Smith, su anulación: *\*María caminaba al colegio, pero no empezó a caminar*. No ocurre lo mismo con la inferencia –de naturaleza pragmática– de que el evento se concluyó, toda vez que información en el sentido contrario puede cancelar dicha conclusión. Sin embargo, el contexto y el conocimiento compartido permiten también agregar el punto de término. Las oraciones perfectivas, por su parte, inducen a la conclusión de que los eventos no continúan. Retomaremos esto más adelante.

Smith (1997) propone algunas pruebas semánticas para determinar el significado aspectual del punto de vista de una cláusula, entre las que incluye las pruebas de ‘conjunción’, basadas en la coordinación de dos afirmaciones. A diferencia de las situaciones presentadas con punto de vista perfectivo, las cláusulas con aspecto imperfectivo resultan compatibles con aseveraciones que expresan la continuidad de la situación o, en el caso de las situaciones télicas, con afirmaciones que indican la interrupción del evento:

(43) Jorge construía una casa, pero no la terminó.

(44) Jorge construía una casa, y aún la está construyendo.

(45) \*Jorge construyó una casa, pero no la terminó.

(46) \*Jorge construyó una casa, y aún la está construyendo.



Por otra parte, las aseveraciones que indican el cierre o la compleción del evento son admitidas tanto por las situaciones presentadas con punto de vista perfectivo –que implica por definición el cierre del evento– como por el punto de vista imperfectivo, por cuanto también admite la inferencia pragmática de que el evento se completó:

(47) Jorge construyó una casa y ahora está terminada.

(48) Jorge construía una casa y ahora está terminada.

Otro grupo de pruebas propuesto por la autora viene dado por cláusulas adverbiales temporales que ponen de manifiesto la relación temporal entre dos situaciones. Esta relación dependerá de si son o no presentados los puntos de inicio y/o de término de la situación. Así, las cláusulas con *antes* y *después* requieren una interpretación secuencial, para la cual el inicio de una situación debe seguir al término de otra, por lo que estas pruebas servirían como contextos para diagnosticar si el final de una situación está visible semánticamente. Nos parece, no obstante, que esta prueba no resulta clara para el español:

(49) Juan se enojaba después de que María quebraba el vidrio.

Las cláusulas encabezadas por *cuando* admiten tanto una interpretación de simultaneidad como de sucesión, la cual dependerá tanto del punto de vista como del tipo de situación:

(50) Maximiliano nadaba cuando la campana sonó.

(51) Maximiliano nadó cuando la campana sonó.

El último tipo de pruebas se establece a través de preguntas: si la cláusula comunica una situación abierta, las preguntas sobre su continuidad son razonables; si comunica una situación cerrada, ocurre lo contrario:

(52) María caminaba al colegio. ¿Llegó?

(53) ? María caminó al colegio. ¿Llegó?

### 2.2.5.1. El punto de vista perfectivo

Según Smith (1997), el punto de vista perfectivo presenta la situación como un todo, de modo que el rango de la situación que muestra incluye, como dijéramos, tanto su punto de inicio como su punto de término. En términos semánticos e informativos, presenta la situación como ‘cerrada’, esto es, que “se conciben en su integridad” (RAE, 2009: 1690) sin proporcionar información acerca de su duración o desarrollo. Por esta razón, tiende a presentar las situaciones como ‘puntuales’, lectura que, en todo caso, no debe ser confundida con la noción de ‘instantaneidad’ asignada a las situaciones no durativas (logros y semelfactivos). Como se observa en *Escribió la carta en cinco minutos*, la duración del evento y el punto de vista imperfectivo no son incompatibles. Estos rasgos son graficados en el siguiente esquema para este punto de vista:



Figura 8: Esquema general del punto de vista perfectivo (Smith 1997: 66)

Al igual que con los tipos de situación, este esquema representa el punto de vista perfectivo prototípico y no permite dar cuenta de casos marcados, como ocurre, según Smith (1997) con situaciones estativas –cuyos límites no forman parte de la situación– o con perfectivos que cubren rangos más amplios de la situación.

Siguiendo las pruebas de ‘conjunción’, Smith sostiene que el perfectivo es incompatible con una afirmación que implique la continuidad de la situación (*\*Joaquín escribió una carta esta mañana y todavía la está escribiendo*), aunque es importante notar que se comporta de manera diversa según el tipo de situación de que se trate, especialmente con las situaciones télicas y atélicas. Debido a estas propiedades, el perfectivo generará, en los siguientes ejemplos, una interpretación de finalización con los eventos télicos (Joaquín terminó de escribir la carta) y una de cesación con las situaciones atélicas (Esteban dejó de nadar):

(54) Joaquín escribió una carta.

(55) Esteban nadó en la laguna.

Si bien Smith plantea que estas interpretaciones son producto de implicaturas convencionales con bases semánticas que no pueden ser canceladas, existen ejemplos en el sentido contrario que indican que la cancelación sí se puede producir y que, por tanto, la implicatura de punto final sería de naturaleza pragmática. Siguiendo a Gennari y a Amenós Pons, Soto (2009, 2011b) indica que la posibilidad de cancelación se produciría específicamente con situaciones homogéneas (estados y actividades) que, al poseer duración y carecer de punto de término natural, permitirían este efecto, como se manifiesta en los siguientes ejemplos:

(56) Estuviste enojado toda la semana. ¡Y todavía sigues molesto!

(57) Juan bailó toda la noche. ¡Y todavía sigue bailando, me parece!

Las situaciones discretas (logros y realizaciones), cuya estructura interna posee término natural, no posibilitarían, en cambio, esta anulación: *\*Juan se fumó un cigarro anoche. ¡Y todavía sigue fumando!* De acuerdo con este razonamiento, el perfectivo

heredaría la *aktionsart* de la frase que modifica, de modo que no alteraría el tipo de acción no télica de estados y actividades. No obstante ello, al oponerse al imperfecto en estados y actividades generaría una implicatura de punto final que [...] correspondería a una implicatura conversacional generalizada

(Soto, 2009: 62).

Esto es, teniendo a su disposición los valores prototípicos de ambos puntos de vista, el hablante opta por el perfectivo para comunicar pragmáticamente el término de una situación homogénea, aunque esta pueda cancelarse en algunos contextos.

El uso del perfectivo para situaciones estativas se trata, según Smith (1997), de un uso marcado que variaría a través de las lenguas. Así, distingue al menos tres tipos de relación entre el punto de vista perfectivo y los estados: (1) el perfectivo, aplicado a oraciones estativas, implica un cambio de estado, esto es, el ingreso o salida de un estado, como ocurriría en el francés (*Juan estuvo enfermo; Juan estuvo enojado*); (2) el perfectivo no incluye los límites de la situación y presenta estativos abiertos, como en el inglés; y (3) el sistema no permite aplicar el perfectivo a situaciones estativas, como acontecería en el

ruso, el chino o el navajo. En español, el perfectivo comunica, canónicamente, el fin de un estado, pero, como observáramos en el párrafo precedente, esta conclusión puede ser perfectamente cancelada en determinados contextos. Otro caso de uso marcado del perfectivo se produce, continúa Smith (1997), cuando el campo visibilizado por el perfectivo supera los límites de la situación, como ocurre con el perfecto cuando proyecta su vigencia en el momento presente. En este caso, se produciría una interacción entre la información aspectual y la ubicación temporal proporcionada por el tiempo gramatical.

La RAE (2009) propone como formas perfectivas el pretérito perfecto simple *canté*, el pretérito pluscuamperfecto *había cantado*; y el futuro compuesto *habré cantado*. Por su parte, el pretérito perfecto compuesto *he cantado* funcionaría como perfectivo o imperfectivo dependiendo de los contextos gramaticales y de la zona dialectal. Como señala Soto (2011b), Hernández Alonso (1996) extiende la oposición a las formas no finitas de los verbos e incluye el participio como forma perfectiva.

### 2.2.5.2. El punto de vista imperfectivo

El punto de vista imperfectivo presenta, como ya señaláramos, una parte del esquema temporal de una situación sin proporcionar información acerca de sus puntos de inicio o de término, es decir, visibiliza un intervalo interno de la situación sobre la que opera. Smith grafica el esquema del punto de vista imperfectivo del siguiente modo:

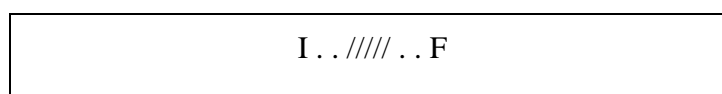


Figura 9: Esquema general del punto de vista imperfectivo (Smith 1997: 66)

Al igual que el del perfectivo, este esquema representa el punto de vista imperfectivo prototípico, esto es, excluye los casos marcados que, de acuerdo con Smith (1997), abarcarían las fases preliminares o resultantes de un evento télico.

Como viéramos al aplicar las pruebas de ‘conjunción’, las cláusulas con punto de vista imperfectivo admiten de manera razonable una aseveración que indica la continuidad de la situación: *El niño lloraba esta mañana y todavía sigue llorando*.

En su *Nueva Gramática*, la RAE (2009) propone como formas imperfectivas el pretérito imperfecto *cantaba* y el presente *canto*. El gerundio, de acuerdo con lo planteado por Hernández Alonso (1996), calificaría como forma imperfectiva. La RAE (2009) reconoce tres modalidades del aspecto imperfectivo: (1) progresiva, (2) iterativa o cíclica y (3) continua.

La primera de estas variantes coincide con lo que plantea Smith (1997), por cuanto “enfoca un punto o un intervalo del desarrollo de la acción, y suele dar lugar a las alternancias *canto ~ estoy cantando* o *cantaba ~ estaba cantando*” (RAE, 2009: 1688), como en *Yo la miraba embelesado*<sup>18</sup>. La segunda variante comunica la repetición de una situación a lo largo de cierto intervalo, y puede alternar con *soledad* + infinitivo, como en *Maite se levanta muy temprano*. La última modalidad focaliza una situación que se incluye en un intervalo determinado y se refiere, por lo tanto, a situaciones que continúan o persisten a lo largo de dicho periodo, como en *Maite llevaba el pelo corto en aquellos años* o en *Cuando era niña, adoraba la escuela*. De aquí deriva, de acuerdo con lo planteado por la RAE (2009: 1689), la capacidad del aspecto imperfectivo de “convertir acciones en propiedades”.

A diferencia del punto de vista perfectivo que presenta las situaciones como ‘cerradas’, el imperfectivo las presenta como ‘abiertas’, es decir, “en su curso, sin referencia a su inicio o su fin” (RAE, 2009: 1688). Sin embargo, como señala Smith (1997), en contextos con punto de vista perfectivo permiten inferencias acerca de las fronteras de la situación, como se observa en *Juan se contentaba cuando María tocaba la puerta*, donde se infiere que la situación de la cláusula principal se inicia en el momento referido por la subordinada.

Smith (1997) señala como usos marcados del punto de vista imperfectivo los que se producen con eventos instantáneos, en los que visibilizaría las fases preliminares de un evento o el estado resultante que sigue al punto final de un evento télico, como se observa en *Bernardita cortaba el tomate en gajos*. En español, sin embargo, parecería que el imperfecto no permite dar cuenta de las fases preliminares de un evento instantáneo: *Al despuntar el alba, Sebastián concluía la excursión y alcanzaba la cima de la montaña*.

---

<sup>18</sup> Los ejemplos referidos en este párrafo son recogidos de la Nueva Gramática (RAE, 2009: 1688-89).

### 2.2.5.3. El aspecto neutro

Smith reserva el punto de vista neutro para aquellas oraciones que carecen de morfema de punto de vista y que resultan, en términos de la autora, “aspectualmente vagas” (1997: 77), en el sentido de que no son ni perfectivas ni imperfectivas. Este punto de vista aparecería en los sistemas aspectuales que admiten oraciones de este tipo y permitiría lecturas tanto abiertas como cerradas, por lo que se trataría de un punto de vista abierto en términos informativos, pero no ilimitado (Smith, 1997: 78). Así, el punto de vista neutro sería más débil que el perfectivo en la medida en que admite lecturas abiertas, pero más fuerte que el imperfectivo por cuanto admite lecturas cerradas. De esta forma, Smith sostiene que el rango de la situación que cubre el punto de vista neutro incluye, como ya dijéramos, su punto de inicio y al menos una fase interna de la situación, lo que se representa en el esquema con que grafica este punto de vista:

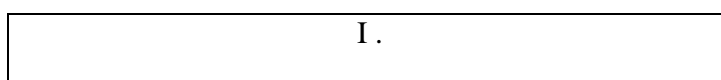


Figura 10: Esquema temporal del punto de vista neutro (Smith 1997: 81)

El punto de vista neutro, por lo tanto, pasa a complementar la cantidad de información de un evento que hacen visible los otros puntos de vista: mientras el perfectivo visibiliza los dos límites de una situación y el imperfectivo no presenta ninguno de ellos, el punto de vista neutro presenta una de estas fronteras y admite, por inferencia, lecturas cerradas.

La autora emplea el futuro como uno de los ejemplos que permiten dar cuenta de este punto de vista, cuya lectura abierta o cerrada dependerá de factores como el tipo de situación, el contexto y el conocimiento de mundo:

(60) Juan cantará cuando María llegue a la casa.

(61) Juan dormirá cuando María llegue a la casa.

Ambas oraciones podrían ser interpretadas de forma abierta (Juan estará cantando o durmiendo en el momento en que María llegará a casa) o de forma cerrada como situación inceptiva (Juan empezará a cantar o a dormir en el momento en que María llegue). No

obstante, las características del tipo de situación favorece la primera lectura en el segundo caso (*dormir*) y la segunda lectura en el primer caso (*cantar*). Esta variabilidad de interpretación no se produciría con los otros puntos de vista, aunque, continúa la autora, no sería posible con todas las oraciones, de modo que el punto de vista neutro tampoco sería completamente flexible. Este comportamiento sugiere que las oraciones con punto de vista neutro no poseen interpretaciones marcadas, como en los otros casos, y que, por tanto, no puede cubrir fases previas o posteriores de la situación misma y generar interpretaciones preliminares o resultativas.

La RAE (2009) reconoce también el punto de vista neutro en el español y lo asigna al futuro simple *cantaré* y al condicional *cantaría*, que en algunos contextos funcionarían como formas perfectivas y en otros como imperfectivas. Así,

en función del modo de acción y del contexto sintáctico pueden denotar situaciones abiertas (*Todos viviremos mejor*), o sucesos –venideros en unos casos e hipotéticos en otros– que se presentan como completados o terminados: *El próximo número de nuestra revista saldrá el 17 de julio*".  
(RAE, 2009: 1690)

### **2.2.6. Tipos de situación y puntos de vista**

Si bien se trata de dos componentes distintos, el aspecto de punto de vista interactúa, como dijéramos anteriormente, con el aspecto de situación, determinando la información comunicada y el significado aspectual de la oración. Así, las cláusulas perfectivas focalizan las situaciones como entidades cerradas o discretas, mientras que las imperfectivas presentan los eventos como abiertos u homogéneos.

Esta distinción es de especial relevancia para el objeto de nuestro trabajo, ya que la distinción entre situaciones cerradas y abiertas es importante para el avance narrativo. Así como una situación puede o no poseer límites intrínsecos, estos pueden ser proporcionados o invisibilizados externamente a través del punto de vista.

### **3. EL ESTUDIO**

Este trabajo se plantea como un estudio descriptivo que tiene como propósito principal caracterizar el desarrollo tardío de la construcción aspectual del modo narrativo, a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. En estudios anteriores, hemos constatado que el sistema aspectual se ofrece como una herramienta sumamente productiva para la configuración de este modo del discurso, por cuanto permite a los usuarios modelar la información para otorgarle narratividad. En este sentido, nos interesa proporcionar información empírica que contribuya a la descripción de la competencia lingüística y comunicativa los jóvenes, con el fin de favorecer las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

#### **3.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

##### **3.1.1. Pregunta general**

¿Cómo se desarrolla la construcción aspectual del modo narrativo a lo largo de los años de escolaridad en los estudiantes de Santiago de Chile?

##### **3.1.2. Preguntas específicas**

- ¿Qué recursos témporo-aspectuales emplean los hablantes de 3° básico a IV° medio para organizar una narración?
- ¿Cuáles son las opciones témporo-aspectuales más frecuentes entre los hablantes jóvenes del español de Santiago de Chile para construir el primer y el segundo plano narrativos?
- ¿Cuáles son las principales diferencias en las opciones témporo-aspectuales realizadas por los estudiantes de distinto grado de escolaridad?
- ¿Existen diferencias en las opciones témporo-aspectuales realizadas por estudiantes de distinto grupo socioeconómico?
- ¿Qué procedimientos específicos seleccionan los estudiantes de 3° básico a IV° medio para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo?



- ¿Qué diferencias existen entre los hablantes de distinto grado de escolaridad y grupo socioeconómico respecto de los procedimientos específicos que seleccionan para derivar situaciones y producir el primer y segundo plano narrativo?
- ¿Cómo interactúan los subsistemas aspectuales del español de Chile en la construcción del modo narrativo?

## **3.2. OBJETIVOS**

### **3.2.1. Objetivo general**

Caracterizar el desarrollo aspectual tardío del modo narrativo, específicamente del primer y segundo plano narrativo, en los estudiantes chilenos de tercero básico a cuarto medio.

### **3.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar los recursos témporo-aspectuales seleccionados por hablantes de 3° básico a IV° medio para construir el modo narrativo.
- Caracterizar las propiedades temporales y aspectuales de la prominencia y el trasfondo en el modo narrativo producido por hablantes jóvenes del español de Santiago de Chile.
- Determinar las similitudes y diferencias entre los recursos témporo-aspectuales seleccionados por los hablantes de 3° básico, 6° básico, I° medio y IV° medio para construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Determinar las similitudes y diferencias entre los recursos témporo-aspectuales seleccionados por hablantes de distinto grupo socioeconómico para construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Identificar los procedimientos gramaticales empleados por los hablantes de 3° básico, 6° básico, I° medio y IV° medio para derivar situaciones y construir el primer y el segundo plano narrativo.
- Describir la interacción entre los subsistemas aspectuales y sus funciones discursivas en el modo narrativo producido por estudiantes de Santiago de Chile.

## **4. METODOLOGÍA**

El corpus analizado en el presente estudio forma parte de la muestra obtenida para el desarrollo del proyecto FONDECYT N° 1100600, titulado “Desarrollo sintáctico oral tardío en narraciones y explicaciones”, el cual pretende estudiar el desarrollo sintáctico oral tardío en textos narrativos y explicativos (Meneses *et al*, 2012). Para dicho proyecto, se trabajó con los estudiantes de 15 cursos, segmentados según grado escolar (kínder, tercero básico, sexto básico, primero medio y cuarto año medio) y tipo de dependencia del establecimiento educacional (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Para nuestro trabajo, seleccionamos una muestra de los cuatro grados superiores de los establecimientos de dependencia municipal y particular pagada, con el fin de identificar la presencia o ausencia de variaciones entre los grupos socioeconómicos extremos de la muestra global. No se seleccionó material del nivel de kínder, puesto que las producciones de este grupo de sujetos no alcanzaban la extensión mínima requerida.

### **4.1. PARTICIPANTES**

Los alumnos de 3° y 6° básico del segmento municipal, pertenecían a una escuela básica de la comuna de Maipú, cuyos resultados en la evaluación de Lectura SIMCE del año 2011 fueron 232 puntos en 4° básico y 245 puntos en 8° básico (-35 puntos y -10 puntos, respectivamente, en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘medio’ de referencia). Los alumnos de I° y IV° año medio del segmento municipal, pertenecían a un liceo de la misma comuna, cuyos resultados en la evaluación de Lengua Castellana y Comunicación SIMCE del año 2010, fueron 234 puntos en II° año medio (-25 en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘medio-bajo’ de referencia).

Los alumnos de los cuatro niveles escolares del segmento particular, pertenecían a un colegio particular pagado de la comuna de Macul, cuyos resultados en la evaluación de Lectura SIMCE del año 2011 fueron 275 puntos en 4° básico y 278 puntos en 8° básico, (-24 puntos y -15 puntos, respectivamente, en relación con el promedio de colegios del grupo socioeconómico ‘alto’ de referencia). El resultado SIMCE del año 2010, en la

evaluación de Lengua Castellana y Comunicación en II° año medio, fue de 298 puntos (+39 en relación con el promedio de colegios del GSE de referencia).

Para este estudio se seleccionaron las producciones de 4 estudiantes de cada uno de los segmentos referidos anteriormente, lo que dio lugar a un corpus compuesto por un total de 32 narraciones. La selección de la muestra se basó en (1) la presencia de una secuencia narrativa en la que se introdujera el conflicto y los eventos siguiendo un orden cronológico claro (Resnick & Snow, 2009), y (2) la narratividad del discurso, esto es, que la producción constituyera claramente una narración y no una descripción del estímulo. Sobre estos criterios, se conformó un corpus compuesto por las producciones narrativas orales de los siguientes 8 grupos de sujetos:

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR PAGADO
GRADO ESCOLAR	N° de sujetos	N° de sujetos
<b>3° Básico</b>	4	4
<b>6° Básico</b>	4	4
<b>I° Medio</b>	4	4
<b>IV° Medio</b>	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

## 4.2. PROCEDIMIENTOS

### 4.2.1. Tarea

Con el fin de elicitare discursos extendidos narrativos, se pidió a los participantes recontar un estímulo audiovisual titulado “*Xentio lofe*”, el cual fue creado para la investigación FONDECYT mencionada. El texto utilizado como estímulo para la tarea encomendada a los estudiantes, contiene las fases prototípicas del discurso narrativo descrito por Adam (1992, 1996; Bronckart, 2004), y se construyó a partir de un proceso de validación de actividades para producir discursos monogestionados en escolares del rango etario de la muestra cubierta en la investigación<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> El texto utilizado para la elicitación de las producciones se puede encontrar en el Anexo 1.

Las tareas consideraron dos tipos de estímulos (visual y verbal); género discursivo (narración ficcional); y temas relativos a la experiencia, conocimiento de mundo y motivación de los participantes (Meneses *et al*, 2012).

#### **4.2.2. Estrategia de aplicación**

La aplicación fue realizada por asistentes pertenecientes al equipo de investigación, en forma individual a cada escolar participante, en los establecimientos educacionales correspondientes.

El protocolo de aplicación<sup>20</sup>, homogéneo para todos los casos, seguía una secuencia definida: observación del video narrativo sobre el extraterrestre (2 a 3 minutos); explicación de la tarea e instrucción; y recontado de la historia en forma oral. La actividad completa tuvo una duración promedio de entre 20 a 25 minutos por sujeto. Los discursos orales elicitados fueron grabados y transcritos por el asistente que realizó la aplicación inmediatamente después de esta. La transcripción fue revisada por un segundo asistente, de acuerdo con el formato CHAT, desarrollado en el proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*).

#### **4.2.3. Análisis del corpus**

Para el análisis del corpus se siguieron las siguientes etapas:

- A) *Determinación de la unidad de análisis.* Se optó por trabajar en el nivel clausular de las narraciones, entendiendo como cláusula todo predicado que describe una situación, sea esta un evento o estado (cfr. Berman & Slobin, 1994). Con el propósito de verificar su comportamiento discursivo en términos de prominencia y trasfondo, se decidió distinguir entre cláusulas principales, coordinadas, subordinadas y absolutas. Para los casos de cláusulas con formas no finitas de los verbos, se optó por diferenciarlas cuando correspondieran a construcciones absolutas o a cláusulas subordinadas adverbiales.
- B) *Definición operativa y codificación de categorías.* Se definieron y codificaron las categorías que se analizarían en la unidad de análisis, se determinaron las pruebas y se

---

<sup>20</sup> Ver Anexo 2.

codificaron ejemplos prototípicos y marcados siempre que fuera el caso. Las categorías de análisis fueron las siguientes: (1) aspecto situacional (tipos de situación: estados, actividades, realizaciones, logros, semelfactivos); (2) aspecto de punto de vista (perfectivo e imperfectivo); (3) entidad resultante de la interacción entre situación y punto de vista (discreta y homogénea); (4) plano narrativo (prominencia y trasfondo); (5) tiempo gramatical; (6) operadores aspectuales (verbos superléxicos, negaciones, marcadores de habitualidad, objetos directos de masa, verbos modales); (7) adverbios y marcadores temporales; (8) tipo de cláusula (principal, coordinada, subordinada, absoluta).

Las pruebas utilizadas para determinar el aspecto léxico y de punto de vista corresponden a las proporcionadas por Smith (1997) y Vendler (1957), sistematizadas en Soto (2011) y expuestas en el marco teórico de este trabajo. La distinción entre entidad homogénea y discreta, por su parte, es recogida del modelo de De Swart (2003), también sintetizado por Soto (2011a-b) y presentado en el marco teórico.

C) *Segmentación del corpus y análisis clausal.* Una vez establecida la unidad y categorías de análisis, se procedió a segmentar el corpus y a determinar los valores de cada cláusula en las narraciones, según el siguiente sistema de códigos.

TIPO DE CLÁUSULA	
Categoría	Cód.
Principal	1
Subordinada	2
Coordinada	3
Absoluta	4

ASPECTO DE SITUACIÓN	
Categoría	Cód.
Estado	1
Actividad	2
Realización	3
Logro	4
Semelfactivo	5

PUNTO DE VISTA	
Categoría	Cód.
Perfectivo	1
Imperfectivo	2

ENTIDAD RESULTANTE	
Categoría	Cód.
Discreta	1
Homogénea	2

PLANO NARRATIVO	
Categoría	Cód.
Prominencia	1
Trasfondo	2

OPERADORES ASPECTUALES	
Categoría	Cód.
Negación	n
Perífrasis modal	pm
Perífrasis ingresiva	pi
Perífrasis progresiva	pp
Habitualidad	mh
Objeto directo de masa	om
Estado resultante	er

TIEMPO GRAMATICAL	
Categoría	Cód.
Pretérito indefinido	1
Pretérito imperfecto	2
Presente	3
Pretérito pluscuamperfecto	4
Perfecto	5
Futuro (analítico)	6
Condicional	7
Imperfecto (subjuntivo)	8
Infinitivo	9
Gerundio	10

Se aislaron los inicios o intentos fallidos y los predicados inconclusos, los cuales no fueron analizados. El siguiente extracto de la producción del sujeto 24 permite ilustrar la segmentación del corpus y la identificación de las categorías de análisis en cada cláusula:

SUJETO	GRADO	DEPENDENCIA	TIPO DE CLÁUSULA	CLÁUSULA	ASPECTO DE SITUACIÓN	PUNTO DE VISTA	ENTIDAD RESULTANTE	PLANO NARRATIVO	TIEMPO GRAMATICAL	OPERADOR ASPECTUAL	MARCADOR TEMPORAL
24	I°	mun	PP	El extraterrestre <u>notó</u>	4	1	1	1	1		
24	I°	mun	SB	que le <u>hacía falta</u> los minerales	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	SB	que <u>habían</u> en su planeta	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	SB	y que <u>era</u> hora de marcharse	1	2	2	2	2		
24	I°	mun	CO	y <u>se fue</u> [tal como había vuelto,] [tal como había llegado,] en una mañana, con mucha tristeza	4	1	1	1	1		
24	I°	mun	SB	[y se fue] [tal como había vuelto,] tal como <u>había llegado</u> , [en una mañana, con mucha tristeza]	4	1	2	2	4		
24	I°	mun	AB	al <u>saber</u>	4	1	1	2	9		
24	I°	mun	SB	que no <u>podía decir</u> ni ‘chao’,	1	2	2	2	2	n pm	
24	I°	mun	CO	pero los alumnos del colegio le <u>dijeron</u> ‘hasta pronto’ en su idioma. [Y eso.]	3	1	1	1	1		

#### 4.2.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se realizó una cuantificación general y segmentada por los grupos que conformaron la muestra, con el propósito de identificar tendencias generales y variaciones específicas entre los grupos respecto de las categorías aspectuales y los procedimientos empleados para la construcción del primer y segundo plano narrativo. Los aspectos cuantificados fueron los siguientes:

- a) total de cláusulas del corpus y distribución por grupo etario y grupo socioeconómico al interior de cada grupo etario;
- b) total de cláusulas en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario y grupo socioeconómico al interior de cada grupo etario;
- c) tipos de situaciones introducidas en función de prominencia y trasfondo y distribución por sujeto, grupo etario y grupo socioeconómico;
- d) aspecto de punto de vista seleccionado para introducir cada tipo de situación en prominencia y trasfondo, y distribución por sujeto, grupo etario y grupo socioeconómico;
- e) procedimientos de derivación de situaciones y distribución por grupo etario;
- f) tiempos gramaticales seleccionados por aspecto de punto de vista y distribución por grupo etario;
- g) tipos de cláusulas en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario;
- h) marcadores temporales en función de prominencia y trasfondo y distribución por grupo etario.

Los datos cuantitativos obtenidos fueron analizados a través de estadística descriptiva con Minitab 16 (programa de análisis estadístico) y Excel. Este análisis proporcionó información válida sobre la distribución de los sujetos de cada grupo y subgrupo, sus promedios, mediana, dispersión y tendencias, en relación con la producción de cláusulas por cada variable (nivel escolar, plano narrativo, dependencia, punto de vista y tipo de situación), así como gráficas que permiten visualizar y comparar estos antecedentes entre los grupos.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El corpus recolectado comprendió 8 narraciones por cada grupo de hablantes (tercer año básico, sexto año básico, primer año medio y cuarto año medio), cada uno de los cuales estuvo representado por 4 sujetos pertenecientes a un establecimiento educacional de dependencia municipal y 4 a un establecimiento de dependencia particular. El total de las 32 narraciones arrojó una muestra de 884 cláusulas, de las cuales fueron analizadas 848<sup>21</sup>. Como se esperaba, las narraciones presentan variaciones en relación con el número de cláusulas que las componen, variación que aumenta a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, al igual que el número de cláusulas. De las 848 cláusulas analizadas, 165 son aportadas por los hablantes del nivel de tercero básico (19,5%); 185 por los sujetos de sexto básico (21,8%); 248 por el grupo de primero medio (29,2%); y 250 por los hablantes de cuarto medio (29,5%). En relación con el número de cláusulas generadas para construir los relatos y con su distribución en primer y segundo plano, la cuantificación arrojó los siguientes resultados por grado de escolaridad, dependencia y hablante:

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL	
3° BÁSICO	Municipal	1	13	10	23	
		2	11	10	21	
		3	8	13	21	
		4	8	17	25	
	<b>Total Municipal</b>			<b>40</b>	<b>50</b>	<b>90</b>
	Particular	5	10	8	18	
		6	10	11	21	
		7	11	10	21	
		8	6	9	15	
	<b>Total Particular</b>			<b>37</b>	<b>38</b>	<b>75</b>
	<b>TOTAL 3° BÁSICO</b>			<b>77</b>	<b>88</b>	<b>165</b>

Tabla 1: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de 3° básico y distribución en de cláusulas primer y segundo plano narrativo

<sup>21</sup> Las 36 cláusulas que no fueron analizadas forman parte de las secciones de resumen o de coda, y se aislaron cuando desempeñaban una función metacomunicativa más que referencial, que es la que interesa principalmente a este trabajo. En estos casos, las cláusulas introducían o cerraban el acto narrar y, por tanto, desempeñaban funciones de marco en el contexto comunicativo. Ejemplos de estas cláusulas son “*La historia comienza así [...]*” (S.25); “*Se trataba de en un colegio [...]*” (S.23) o “*[...] y ahí terminó la historia*” (S.7).



GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
6° BÁSICO	Municipal	9	9	18	27
		10	8	14	22
		11	7	10	17
		12	9	11	20
	<b>Total Municipal</b>		<b>33</b>	<b>53</b>	<b>86</b>
	Particular	13	13	12	25
		14	9	19	28
		15	7	11	18
		16	17	11	28
	<b>Total Particular</b>		<b>46</b>	<b>53</b>	<b>99</b>
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>79</b>	<b>106</b>	<b>185</b>	

Tabla 2: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de 6° año básico y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
I° MEDIO	Municipal	17	12	23	35
		18	22	20	42
		19	17	24	41
		20	14	16	30
	<b>Total Municipal</b>		<b>65</b>	<b>83</b>	<b>148</b>
	Particular	21	9	13	22
		22	7	18	25
		23	13	15	28
		24	11	14	25
	<b>Total Particular</b>		<b>40</b>	<b>60</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>105</b>	<b>143</b>	<b>248</b>	

Tabla 3: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de I° año medio y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

GRADO	DEPENDENCIA	SUJETO	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	TOTAL GENERAL
IV° MEDIO	Municipal	25	16	18	34
		26	10	16	26
		27	17	21	38
		28	11	17	28
	<b>Total Municipal</b>		<b>54</b>	<b>72</b>	<b>126</b>
	Particular	29	7	23	30
		30	8	9	17
		31	9	16	25
		32	23	29	52
	<b>Total Particular</b>		<b>47</b>	<b>77</b>	<b>124</b>
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>101</b>	<b>149</b>	<b>250</b>	

Tabla 4: Número de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de IV° año medio y distribución de cláusulas en primer y segundo plano narrativo

### 5.1. ASPECTO DE PUNTO DE VISTA Y ASPECTO DE SITUACIÓN

En relación con el aspecto de punto de vista, es posible apreciar que los puntos de vista perfecto e imperfecto son seleccionados casi en igual medida: el 49,6% de las entidades que componen la muestra son introducidas con aspecto perfecto y el 50,4% con aspecto imperfecto, como se puede apreciar en el gráfico 1. Como revisaremos más adelante, el primer plano de las narraciones es construido casi exclusivamente con aspecto perfecto, mientras que para el segundo plano se privilegia el punto de vista imperfecto.



Gráfico 1: Distribución del aspecto de punto de vista seleccionado para introducir las situaciones en los relatos

Como se aprecia en la tabla 5, el pretérito indefinido es el tiempo gramatical más utilizado en todos los niveles de escolaridad para comunicar el aspecto perfecto, seguido por el presente narrativo –que se emplea principalmente en los niveles superiores- y por algunas construcciones en infinitivo y en pluscuamperfecto. El aspecto imperfecto, por su parte, es comunicado por una mayor variedad de formas, entre las que domina el pretérito imperfecto simple, también utilizado con mayor preponderancia a lo largo de todos los grados de escolaridad.

GRADO	ASPECTO PERFECTIVO					ASPECTO IMPERFECTIVO							TOTAL GENERAL	
	Pretérito indefinido	Presente	Pluscuamperfecto	Infinitivo	Total Perfectivo	Pretérito imperfecto simple	Presente	Futuro analítico	Condicional	Pretérito imperfecto (Subjuntivo)	Infinitivo	Gerundio		Total Imperfectivo
3° básico	82	0	5	2	<b>89</b>	72	0	1	0	0	3	0	<b>76</b>	165
6° básico	79	3	1	1	<b>84</b>	89	2	0	0	4	3	3	<b>101</b>	185
I° medio	97	17	4	4	<b>122</b>	111	1	0	1	5	2	6	<b>126</b>	248
IV° medio	89	21	5	11	<b>126</b>	102	7	0	1	4	3	7	<b>124</b>	250
<b>TOTAL GENERAL</b>	347	41	15	18	<b>421</b>	374	10	1	2	13	11	16	<b>427</b>	848

Tabla 5: Distribución de los tiempos gramaticales y formas no personales del verbo, según grado de escolaridad

Si bien no nos detendremos en los valores aspectuales asociados a los tiempos gramaticales o a las formas no finitas de los verbos, nos interesa señalar que el aspecto de punto de vista de las construcciones en infinitivo y en presente debe ser observado en el contexto en que se producen. En la muestra analizada, detectamos que el presente mantiene aspecto imperfectivo sobre todo con situaciones homogéneas, mientras que comunica aspecto perfectivo cuando permite el avance temporal de la narración, especialmente con entidades discretas, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (1) “Bueno, esta es la historia que comenzó en un colegio, un colegio *que se llama Horizonte*, supuestamente en el sur [...]” (S.28)
- (2) “[...] y al decir cada palabra, *le pone un sentimiento: dice ‘ota’, feliz; o dice ‘ofa’, mientras se rasca una pierna* [...]” (S.32)
- (3) “[...] Y en ese lapso estaban todos entrando a la sala y vino una nave espacial, *que se acerca y se para arriba de la escuela*. Y nadie sabía qué era, y *baja de la nave espacial y se para enfrente de ellos* [...]” (S.18)

El infinitivo, por su parte, parece comunicar aspecto perfectivo cuando aparece en construcción absoluta. Cuando se emplea en cláusula subordinada, parece heredar el punto de vista del verbo conjugado en la cláusula principal:

- (4) “[...] y *al cumplir un mes*, se dio cuenta que no podía mantenerse arriba y que no podía hablar de su planeta”. (S.32)
- (5) “[...] al final, *luego de pensar*, dice «hola»”. (S.32)
- (6) “[...] tenía que ir donde vivía él *a buscar unos minerales*”. (S.4)

Estas observaciones sugieren, por una parte, que la categoría de aspecto neutro parece resultar pertinente para la descripción del sistema aspectual del español y que el aspecto de punto de vista puede ser rastreado también en las formas no finitas de los verbos. Por otra parte, nos interesa registrar que si bien las cláusulas subordinadas típicamente cumplen una función de segundo plano (como en los ejemplos 1, 2, 4 o 6), no siempre se comportan de la misma manera (como se observa en el ejemplo 3), lo que justificaría la segmentación de las narraciones también en cláusulas subordinadas. El presente, por último, claramente comunica una visión perfectiva del evento sobre el que opera cuando se emplea con una función narrativa, de forma que la asignación de aspecto perfectivo a este tiempo gramatical no nos parece pertinente para todos los casos.

En relación con las situaciones introducidas en las narraciones estudiadas, es posible observar un alto predominio de estados, los que equivalen a un 42,5% de las entidades que componen el total de la muestra. Son seguidos por los eventos de logro, que corresponden a un 22,5%; por las actividades, equivalentes a un 18%; y por las realizaciones, que representan el 17% de las entidades recogidas en la muestra.

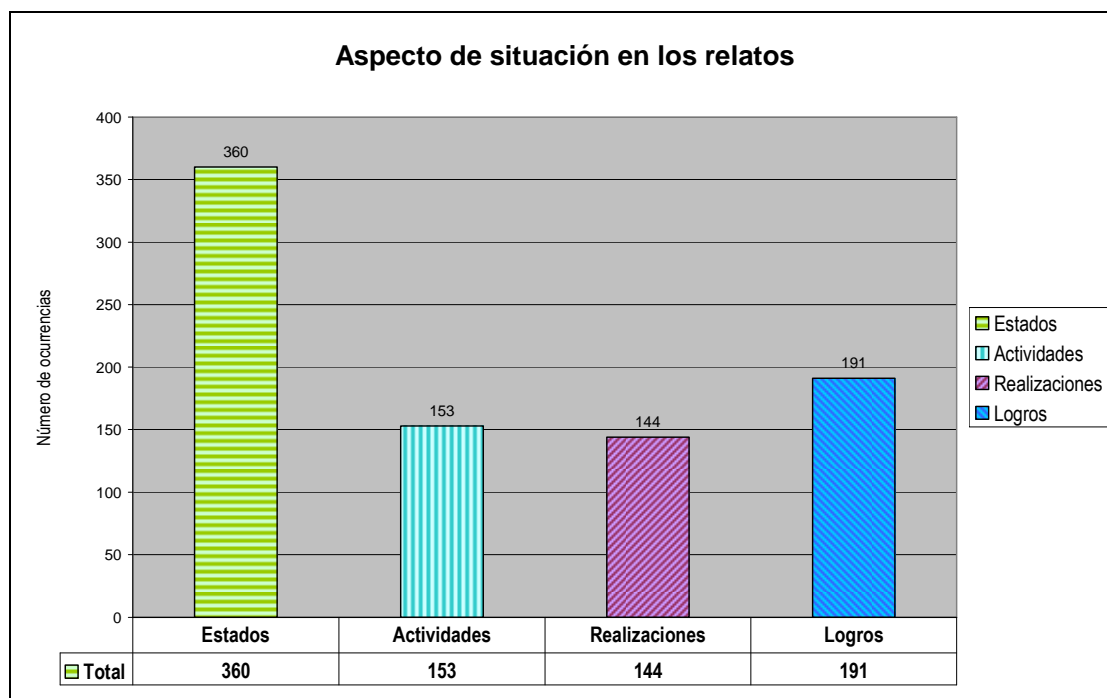


Gráfico 2: Distribución de los tipos de situación introducidos en la composición de los relatos

Entre las situaciones estativas es posible identificar estados de nivel individual o permanentes (como *ser extraterrestre*) y estados de nivel de etapa o episódicos (como *estar en la escuela*), pero también una alta presencia de estados derivados. Entre estos últimos, destacan estados derivados a través de perífrasis modales y de otras construcciones que restan agentividad a la situación (como *tener que irse*; *costarle hablar*) y situaciones afectadas por negaciones, que dan lugar a estados de cosas negativos (como *no responder*).

Los logros registrados en la muestra, por su parte, también exponen ejemplos de nivel básico (como *llegar o entrar*) y de nivel derivado, principalmente a través de perífrasis ingresivas y otras construcciones que designan la fase inicial del evento (como *empezar a hablar o lograr decir hola*), o a partir de verbos de cognición con valor incoativo.

También es posible identificar actividades de nivel básico y de nivel derivado. Entre estas últimas, se encuentran actividades iterativas o de eventos múltiples (del tipo *aplaudir*); actividades de cambio gradual que no alcanzan el resultado esperado (como *cambiar de color*); actividades derivadas a través de perífrasis progresivas o de otras construcciones que focalizan el proceso implicado por un evento (como *tratar de hablar*; *ir*

*poniéndose azul*); y actividades derivadas por marcadores de habitualidad o por objetos directos de masa (como *ir al colegio todos los días*; *recibir a los niños*).

Entre las realizaciones, es importante observar una alta presencia de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua, como *decir*, *contar* o *explicar* que, con objeto directo definido, se asemejan “en alguna medida a los [verbos] de creación en cuanto que denotan acciones que dan lugar a la existencia de lo que se menciona [...] Tienen asimismo ciertos puntos en común con los llamados ‘verbos de emisión’ (*emitir ondas*, *desprender olor*, *soltar aceite*, etc.)” (RAE, 2009: 2610, §34.3u). En el primer caso pasan a funcionar como realizaciones; en el segundo, como actividades. Como se revisará más adelante, en la muestra analizada es posible apreciar que estas constelaciones se comportan de ambas formas, lo que parece responder a las características del objeto directo que seleccionan –definido/individual o indefinido/plural-. La alta presencia de este tipo de constelaciones obedece a la naturaleza de la historia empleada para elicitación de las narraciones, cuya complicación tiene como componente importante un problema de comunicación: el extraterrestre que visita la escuela debe descubrir cómo comunicarse con los terrícolas, con quienes no comparte la lengua que habla.

Ahora bien, como se puede apreciar en el gráfico 3, las situaciones que poseen una estructura interna homogénea, esto es, los estados y las actividades, tienden a presentarse en el discurso con punto de vista imperfectivo, a diferencia de lo que ocurre con las situaciones discretas –realizaciones y logros- que se presentan mayoritariamente con punto de vista perfectivo. Es interesante observar cómo varía el rango de selección de ambas opciones aspectuales de acuerdo con las propiedades temporales internas de la situación. Así, las actividades, particularmente, si bien presentan una mayor tendencia a ser presentadas con aspecto imperfectivo, exponen una menor variación entre ambas opciones que el resto de las situaciones, lo que resulta explicable por su naturaleza ‘híbrida’, en tanto poseen el dinamismo propio de los eventos discretos y la naturaleza homogénea de las situaciones estativas. Las realizaciones, por su parte, tienden a presentarse con aspecto perfectivo, pero el rasgo de duración que las diferencia de los logros, permite que acepten el aspecto imperfectivo en mayor medida que los eventos instantáneos.

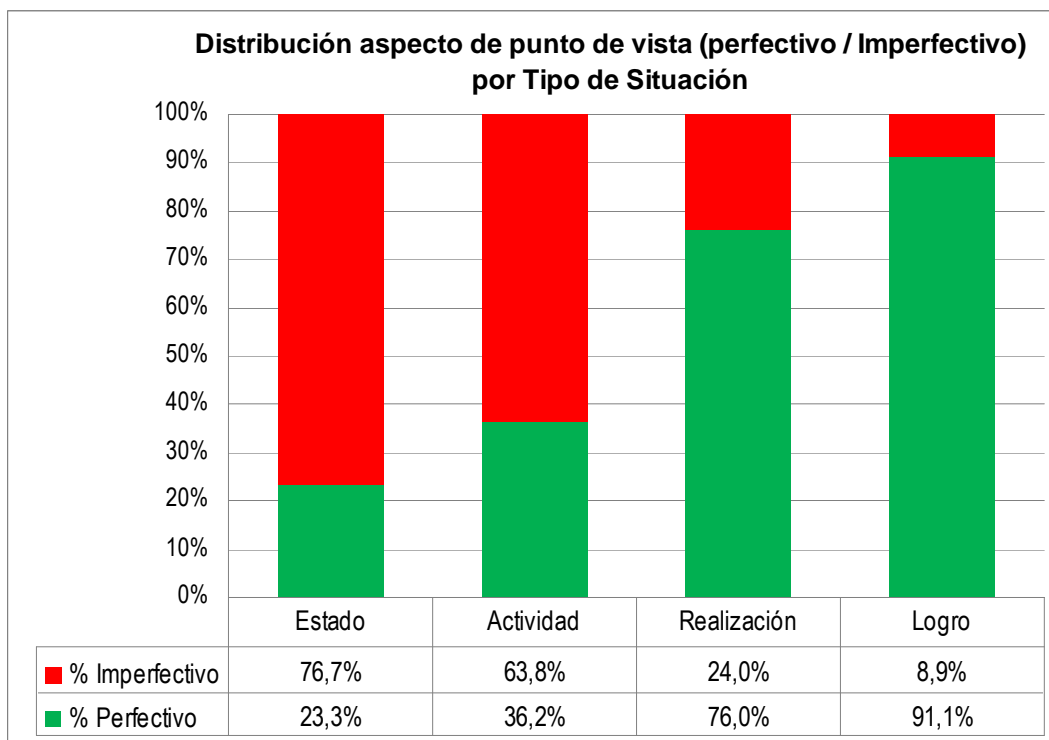


Gráfico 3: Porcentaje de utilización del punto de vista perfecto e imperfectivo para cada tipo de situación

En general, las situaciones homogéneas que son presentadas con punto de vista perfecto se comportan como entidades discretas en el discurso, por cuanto esta opción aspectual introduce, de manera implícita, un límite a la situación estructuralmente ilimitada. Un comportamiento análogo se observa en el sentido inverso, en que las situaciones discretas que se presentan con aspecto imperfectivo, originan, generalmente lecturas homogéneas o abiertas de la situación estructuralmente limitada. Estas variaciones obedecen a razones discursivas, específicamente, a la construcción del primer y segundo plano narrativo, como veremos a continuación.

## 5.2. EL PRIMER PLANO NARRATIVO (*FOREGROUND*)

### 5.2.1. Análisis general de la construcción del primer plano narrativo

Del total de las 848 cláusulas analizadas, 362 son empleadas en función de primer plano narrativo o prominencia, esto es, un 42,7% del total de la muestra. Ahora bien, para la construcción del primer plano predomina, claramente, la utilización de entidades que son discretas según sus propiedades temporales (i.e. logros y realizaciones) o como resultado de la interacción entre situaciones homogéneas y el punto de vista perfecto, que es el que domina prácticamente la totalidad del primer plano narrativo, como se puede observar en los gráficos generales 4, 5 y 6.

La alta correlación entre prominencia y entidades discretas ha sido descrita profusamente en la literatura, y responde a la capacidad que poseen estos estados de cosas de sostener el punto de referencia temporal, como señaláramos en el capítulo correspondiente del marco teórico. Existe la presencia de entidades homogéneas en función de primer plano, pero se trata de usos marcados que serán revisados más adelante.

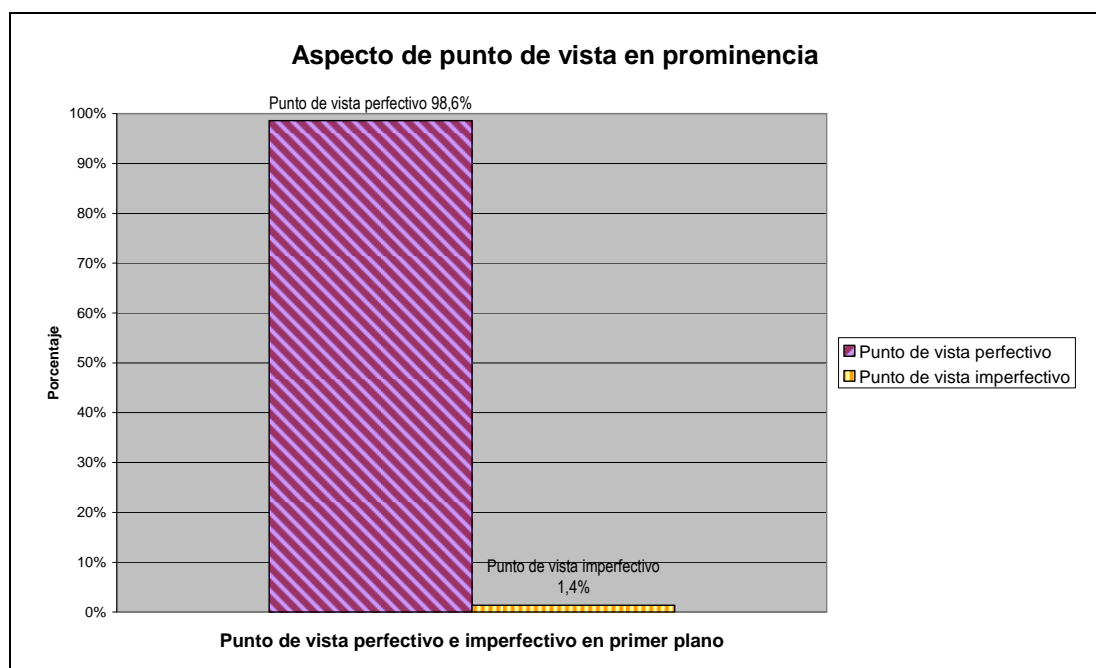


Gráfico 4: Porcentaje de uso de los puntos de vista perfecto e imperfecto en prominencia



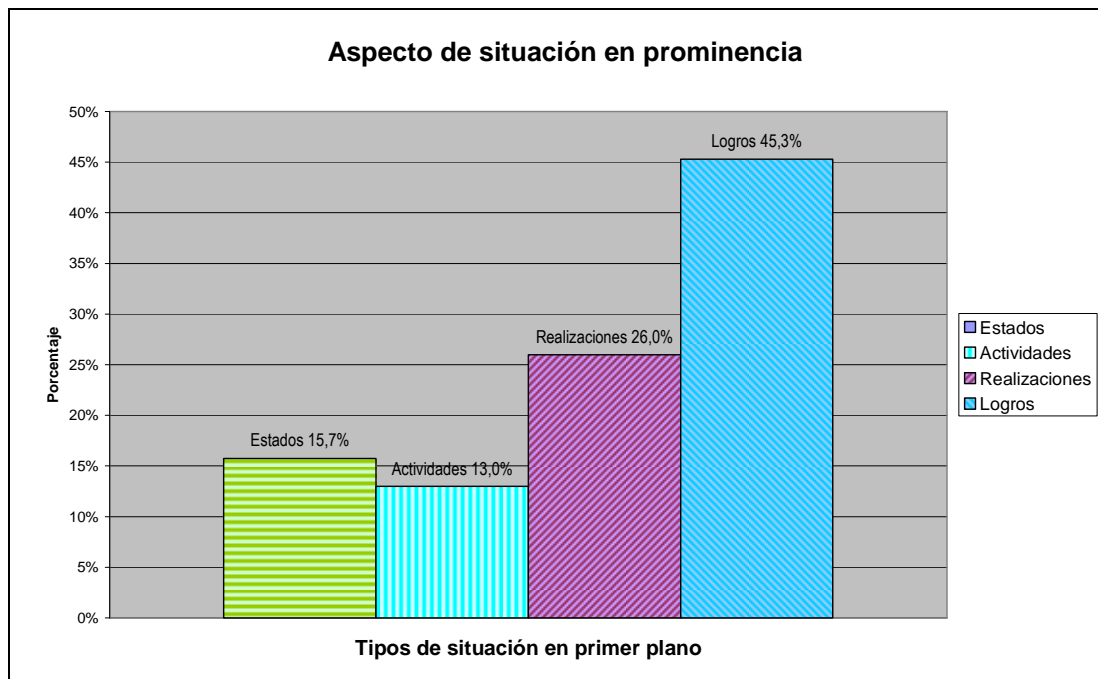


Gráfico 5: Porcentaje de uso de los tipos de situación en prominencia

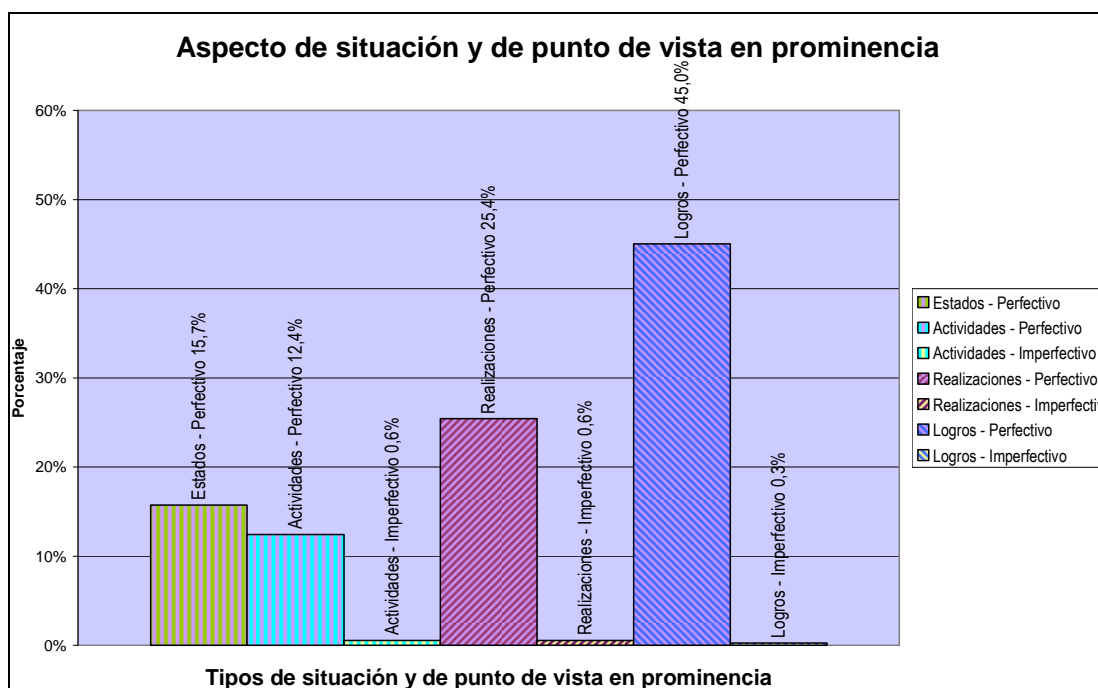


Gráfico 6: Interacción entre el aspecto de situación y el aspecto de punto de vista: porcentaje de uso de tipos de situación con punto de vista perfecto e imperfectivo en prominencia

Como se observa en el gráfico 6, la introducción de logros con punto de vista perfectivo constituye el procedimiento aspectual más productivo para la configuración del primer plano narrativo (45%). Ejemplos de logros de nivel básico utilizados en esta función son *llegar, salir, irse, aparecer, asustarse, ver, entender, notar, darse cuenta, achuntarle, ganarse afuera, pararse, entrar o desaparecer*. Los eventos de logro aparecen también, frecuentemente, con marcadores temporales que explicitan el punto de referencia temporal o la sucesión de los eventos, como *de repente, de pronto, entonces, después, un día (de esos), hasta que o ahí*, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (7) “[...] los profesores los esperaban en la puerta para que no estuvieran tanto al frío. ***Un día de esos***, *apareció una nave* y *salió un extraterrestre* [...]” (S.11)
- (8) “Una escuela que los niñitos llegaban con mucho frío y medio dormidos, y los profesores se quedaban allá pa' ver si los niñitos no se quedaban en los patios. Y ***de repente*** *salió una nave*, y *salió un pequeño ser* que no era humano ni animal [...]” (S.2)
- (9) “***Luego de un tiempo***, *el color verde de este marciano empezó a cambiar*, se puso azul, y ***ahí se dio cuenta*** que era tiempo de que tenía que volver a su planeta”. (S.28)

Un procedimiento muy productivo en la muestra para construir el primer plano narrativo, viene dado por la utilización de las perífrasis ingresivas *empezar a + infinitivo*, *comenzar a + infinitivo* y *ponerse a + infinitivo* con punto de vista perfectivo, que representan el 33% de la totalidad de logros empleados en función de prominencia. Como señaláramos en el capítulo referente al aspecto de situación, estas perífrasis codifican la fase ingresiva del evento designado por el verbo en infinitivo y dan lugar a logros de nivel derivado, por cuanto focalizan un punto instantáneo de la situación afectada (i.e. el punto de inicio).

En la muestra analizada, estas perífrasis operan sobre todos los tipos de situación. Así, permiten derivar estados como *querer, estar azul, quedarse en la escuela* o *sentirse extraño*; actividades, tales como *hablar, pensar, hacer clases, mirar, buscar, conversar* o *relacionarse con los compañeros*; y realizaciones, como *ir al colegio, decir chao, ponerse*

*azul, contar una historia, cambiar de color, decaer o descolorarse.* También se utilizan para logros como *reaccionar, impresionarse, salir, entrar o aparecer.*

El uso de estas perífrasis con estados y logros resulta especialmente interesante. En el primer caso, el hablante conceptualiza situaciones estativas como dinámicas que implican un desarrollo gradual, como en “*los compañeros le empezaron a querer*” (S. 12), o en “*después de un mes comenzó a estar azul y azul y azul*” (S.7), donde la reiteración de la cualidad que empieza a adoptar el sujeto refuerza la noción de cambio gradual. En otros casos, el hablante focaliza el cambio de estado y genera lecturas ingresivas, como en “*empezó a quedarse en la escuela*” (S. 16) o en “*empezó él a sentirse medio extraño, medio agotado, cansado [...]*” (S.27).

Es interesante, también, la utilización de estas perífrasis con logros, por cuanto se tratan ya de situaciones instantáneas en un nivel básico, como ocurre en “*de repente empieza a salir un ser*” (S.25). Pareciera que asignar una fase ingresiva a un evento puntual permite al hablante, por una parte, mantener la progresión temporal de la narración y, a la vez, no agotar un evento para presentarlo como un proceso durativo que caracteriza un episodio completo. Es lo que pareciera observarse en casos como los siguientes, donde los episodios son caracterizados, respectivamente, como una rutina habitual que domina la estancia del extraterrestre en la escuela (10), y por la confusión y la sorpresa del contacto inicial de este ser con los terrícolas (11):

- (10) “Entonces él empezó a relacionarse con ellos, empezó a entrar a la sala curso por curso, y él estaba tan contento [...]” (S.25)
- (11) “Entonces, de adentro de la luz sale un ser verde, que comenzó a hablar en palabras muy extrañas que nadie entendía. Comenzó a reaccionar de formas raras y entonces, toda la gente se empezó a asustar y [se empezó] a impresionar. De pronto él dijo ‘hola’, y como todos le entendieron, porque él ya había empezado a hablar en castellano, le aplaudieron”. (S.20)

Es importante observar que en la interpretación que señaláramos intervienen también otros elementos. Específicamente, el complemento “*curso por curso*” del primer ejemplo genera una lectura iterativa que justifica la comprensión durativa del evento global

(*entrar a la sala*), mientras que el plural “*de formas raras*” en el segundo caso, da cuenta de varias reacciones que tienen como factor común la rareza del actuar del marciano para los terrestres. Los otros casos (*asustarse, impresionarse, salir o aparecer*) no presentan elementos de este tipo y parecieran obedecer a lo señalado en el párrafo anterior.

Los logros derivados a través de estas perífrasis también son empleados, en algunos casos, con marcadores temporales que refuerzan la función de prominencia y la progresión narrativa, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (12) “Había un extraterrestre que venía del espacio y que venía al planeta Tierra, después quería decir ‘hola’ y *empezó a pensar en su súper cerebro*, y *después le achuntó* y dijo «hola»”. (S.8)
- (13) “Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía; decía una y otra palabra, hasta que pudo decir «hola» y en ese momento todos le aplaudieron. *Luego de eso, el extraterrestre este se puso a hablar español normalmente*, y pasaba un día en cada sala de clase [...]” (S.28)

Otra construcción utilizada por los hablantes de la muestra para derivar situaciones en logros es la correspondiente a *lograr* + infinitivo, que focaliza el momento puntual en que se obtiene el resultado de un evento durativo y télico. Esta forma permite marcar, al interior de la narración, la división entre dos secuencias y configurar el esqueleto del relato:

- (14) “[...] no sabía qué hacer. Trataba de hablar y no podía, porque no le entendían; y *se logró tranquilizar* y *logró decir* «hola». Así todos le entendieron y le aplaudieron”. (S.23)

Las realizaciones con punto de vista perfectivo constituyen el segundo procedimiento más empleado para construir el primer plano (25,4%). Entre las constelaciones verbales de realización se encuentran *ponerse azul, hacerse azul, cambiar de color, aprender el castellano, calmarse, ir al colegio, volver a su planeta, bajar de la nave, pasar un mes en la escuela, procesar todas las cosas, mandar un mensaje* o *hacerse amigos*. Al igual que los logros, también son empleadas en varias ocasiones con marcadores

temporales que evidencian el punto de referencia en que se producen los eventos que designan y que refuerzan la progresión del tiempo narrativo:

- (15) “Ya, y los días sábado y domingo se quedaba ahí y estaba su nave estacionada afuera en el patio. *Un día él se puso azul*, porque faltaba energía”. (S.2)
- (16) “[...] empezó a decir palabras, pero nadie le entendía lo que decía. *Hasta que en su cerebro procesó todas las cosas que había dicho* y relajado *dijo* «hola». Y todos lo aplaudieron”. (S. 17)

En el ejemplo (16) es posible observar que la preposición *hasta* telifica el estado anterior y permite separar dos series de eventos, haciendo progresar la secuencia. Entre las realizaciones empleadas para configurar el primer plano narrativo, consideramos los verbos de lengua que tienen límite intrínseco o que presentan un objeto directo definido. Es importante tener en cuenta que del total de realizaciones utilizadas en función de primer plano, un 66% corresponde a esta clase de constelaciones verbales, entre las que destacan *despedirse*, *presentarse*, *decir* + discurso directo; *decir* [una palabra]; *contar* [una historia] o *explicar* [un tema]. Al igual que los casos revisados anteriormente, son empleadas en varias ocasiones con marcadores que dan cuenta de la ubicación temporal del evento o de secuencia cronológica:

- (17) “Y empezó a hablar, *hasta que dijo* «hola». Y después se quedó en la escuela y *aprendió* el castellano, y *contó su historia*”. (S.5)
- (18) “[...] se vio una luz verde, y era el marciano, y decía dos cosas que no entendían. Y *después dijo* hola y todos lo aplaudieron [...]” (S.4)

Por otra parte, y si bien los estados no corresponden a entidades características del primer plano narrativo, es posible apreciar, en la muestra analizada, algunos usos de situaciones estativas que parecieran permitir la progresión temporal de la narración. Se trata de casos relevantes y constantes en su funcionamiento discursivo, entre los que dominan estados derivados a través de algún procedimiento. Las situaciones estativas que hemos

identificado en función de prominencia son presentadas en su totalidad con punto de vista perfectivo –de otro modo difícilmente podrían sostener un punto de referencia, dadas las propiedades ya analizadas de este tipo de EdC–, y representan el 15,7% de los procedimientos aspectuales utilizados en la muestra para construir el primer plano de la narración.

Según lo observado, los estados que mantienen su nivel básico de categorización podrían funcionar como situaciones prominentes en algunos contextos específicos, por una parte, y cuando son presentados con punto de vista perfectivo y con límites temporales externos, por otra, como *estar un mes en la escuela* o *quedarse varios días en el colegio*. En el corpus estudiado, los estados que poseen estas características se utilizan con una función de síntesis que permite, en algunos casos, retomar el avance de los acontecimientos que se había detenido y, en otros, separar temporalmente dos secuencias o episodios, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (19) “[...] y el extraterrestre se llamaba Iofe y su planeta era el Orei, y él quería ser explorador del universo y cada día iba a una sala. *Y estuvo un mes en la escuela*, y después se empezó a poner azul [...]” (S.15)
- (20) “[...] en lo que de repente aparece una luz celeste y nadie sabía lo que era. Salió unas palabras y salió un ser extraño, que no era ni animal ni persona: era un extraterrestre. *Se quedó varios días en el colegio*, intentando comunicarse y contando sus historias [...]”. (S.31)

Es importante notar, respecto de estos casos, que se trata de estados de nivel de etapa o transitorios y que, por tanto, tienen límites que pueden ser acotados en el tiempo. En relación con el segundo caso –*quedarse*–, es interesante observar que supone cierto grado de control y voluntad del agente, rasgo más propio de las situaciones dinámicas que de las estáticas.

Entre los estados derivados, destaca un grupo importante de situaciones eventivas en su nivel básico, como *ir(se)*, *volver*, *devolver(se)*, *partir* o *decir*, que aparecen modalizadas bajo las construcciones perifrásticas *tener que* + infinitivo y *poder* + infinitivo, que designan obligación y capacidad, respectivamente. En estos casos, los modales restan

control y agentividad a la situación básica, de forma que funcionan como operadores aspectuales que estativizan un evento para pasar a denotar situaciones homogéneas asimilables a propiedades o condiciones: *tener que irse*; *poder hablar*:

- (21) “[...] y después él se puso azul, tenía que ir donde vivía él a buscar unos minerales.” (S.4)

Sin embargo, presentadas con punto de vista perfectivo, estas situaciones se dibujan en el discurso, finalmente, como entidades discretas capaces de soportar el punto de referencia y, con ello, de hacer progresar el tiempo de la narración, como se observa en

- (22) “[...] un mes entero estuvo en la Tierra y no pudo más, porque necesitaba los minerales de su planeta y tuvo que partir de vuelta. Y el pobrecito se tuvo que ir, y los dejó a todos solos [...]” (S. 18)

A pesar de presentar una situación con propiedades estativas (*tener que partir*; *tener que irse*), la progresión temporal es factible gracias a una inferencia, la cual es posibilitada, por una parte, por el rasgo eventivo del verbo auxiliado –cuyo valor parece dominar en el discurso– y, por otra, por el contexto que admite y promueve dicha interpretación: entendemos, en el ejemplo anterior, que el extraterrestre se fue (porque los dejó a todos solos), y entendemos, en el siguiente ejemplo, que dijo hola (puesto que lo aplaudieron). En algunos casos, el avance temporal que supone esta construcción con punto de vista perfectivo es reforzado por marcadores temporales que explicitan el punto de referencia o la sucesión temporal de los eventos:

- (23) “Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía. Decía una y otra palabra, **hasta que pudo decir** “hola” y en ese momento todos le aplaudieron”. (S. 28)
- (24) “Hasta que un día se empezó a poner azul, y **después se tuvo que ir a su lugar, a su tierra**, porque le estaban faltando los minerales que ahí conseguía [...]” (S.21)

El uso de los verbos modales, en estos casos, parece responder a intenciones evaluativas de los hablantes, una las funciones de la narración ya puesta de relieve por Labov y Waletzky (1967) y que permite enriquecer el sentido del relato. El componente evaluativo de las narraciones también se aprecia en el grupo que comentaremos a continuación, en que los hablantes optan por la construcción compleja *quedar(se)* + participio en lugar de las formas simples *callar(se)*, *asustar(se)*, *sorprender(se)* e *impresionar(se)*, de modo que al interior del discurso cumplen la doble función reconocida en las narraciones: evaluativa y referencial.

Si bien la construcción *quedar(se)* + participio es empleada en la muestra solo por cuatro hablantes, es interesante examinar su comportamiento al interior del discurso, por cuanto permite derivar situaciones puntuales para presentarlas como durativas, específicamente, como los estados resultantes de un proceso. De las cuatro ocurrencias de esta forma en la muestra, tres son empleadas en función de primer plano, en que el aspecto perfectivo del verbo auxiliar es reforzado por el participio, que también comunica una visión perfectiva del evento (cfr. Hernández Alonso, 1996). El tiempo de la narración, en estos casos, progresa a través de la perfección de las situaciones y del cambio de estado que designan:

- (25) “Un día quería visitar la Tierra, y estaba en su nave y estaba cayendo, y ahí dijo «hola» y *las personas se quedaron calladas*. Y ahí fue al colegio [...]” (S.7)
- (26) “[La historia trata de un extraterrestre que] una mañana llega a una escuela, y *todos quedan bien sorprendidos* y tras muchos intentos de palabras, el extraterrestre logra decir «hola»”. (S.24)
- (27) “[...] y de repente vieron en el patio una luz muy brillante de color verde, y *todos quedaron impresionados*. Entonces empezaron a mirar muy curiosamente [...]” (S.25)

El último grupo de estados derivados que parecieran cumplir la función de primer plano, corresponde a algunos estados de cosas negativos (cfr. De Swart y Molendijk, 1999), presentados con punto de vista perfectivo. Si bien el efecto que puede o no ejercer la negación sobre las situaciones introducidas en el discurso es un tema sujeto a discusión que



supera, por cierto, los objetivos de esta investigación, reseñamos algunos usos que resultan de interés para el estudio y que deberán, en todo caso, ser analizados con mayor profundidad en trabajos posteriores.

En la muestra analizada, es posible detectar una serie de términos negativos (*no, tampoco, nadie, sin, ni siquiera,*) que operan sobre diversas constelaciones verbales. Así, los encontramos actuando sobre situaciones estativas, como *saber, conocer, tener, estar, quedarse, ser persona o poder comunicarse*; actividades, como *esperar o hablar*; realizaciones, como *responder o despedirse*; y logros, como *salir, encontrar o darse cuenta*. Asimismo, las construcciones negativas son presentadas en la muestra tanto con punto de vista perfecto como imperfectivo.

En un primer nivel de operación, las negaciones parecieran derivar situaciones dinámicas en estados, por cuanto denotan omisiones (RAE, 2009) o, más específicamente, en tanto presentan situaciones homogéneas que poseen la propiedad de subintervalo: *no responder o no darse cuenta* se presentan como estados de cosas verdaderos e indiferenciados a lo largo de todo el intervalo en que se sostienen. Sin embargo, siguiendo el análisis propuesto por De Swart y Molendijk (1999), los estativos derivados a través de la negación del estado de cosas básico parecieran no comportarse siempre de la misma forma en el discurso. En los siguientes dos ejemplos es posible contrastar estados de cosas negativos con aspecto imperfectivo y perfecto. Mientras el primer caso presenta los estados negativos como simultáneos a los eventos, esto es, como trasfondo, el ejemplo con aspecto perfecto presenta los estados negativos como posteriores a un evento y como anteriores a otro en perfecta secuencia temporal:

- (28) “[...] y aparece un marcianito [...] todos, sorprendidos, lo vieron, y él tratando de saludar, *no le salía la voz española, o sea el idioma español* y empezó a decir otras palabras. Ya [cansado] de decir tantas cosas *que no le salía el «hola»*, ya al último, al cansancio, le sale el «hola» y todos lo aplauden”. (S.27)
- (29) “[...] apareció alguien verde, que intentó decir ‘hola’ [...], y *nadie le entendió*. Intentó hablar con hartos gestos y *tampoco le entendieron*. Hasta que se calmó y dijo ‘hola’, ahí entendieron”. (S.16)

Como se aprecia en el ejemplo (29), las dos ocasiones en que los oyentes no entienden lo que dice el ser verde, motivan (re)acciones en el extraterrestre que, finalmente, conducen al resultado esperado. Al parecer, los estados de cosas negativos del ejemplo efectivamente hacen progresar el tiempo de la narración, esto es, funcionan como eventos en sí mismos, y dan sentido a la secuencia de acontecimientos descrita, la que, además, mantiene el orden temporal referencial: *el ser verde intentar decir hola – nadie entender – el ser verde intentar hablar con hartos gestos – nadie entender – el ser calmarse – el ser decir hola – todos entender*. En ausencia de estas oraciones, la secuencia quedaría como incomprensible, ya que no se explicarían los intentos de comunicación, la necesidad de calmarse y la comprensión final. La operación se reitera en varios casos, como se evidencia en la secuencia del siguiente ejemplo: *el extraterrestre decir una palabra rara – ellos no responder – el extraterrestre empezar a pensar en todas las palabras que tenía – el extraterrestre decir hola – todos aplaudir*.

- (30) “[...] y después, apareció una cosa verde que dijo una palabra rara y *ellos no le respondieron*. Entonces, con su cerebro –gran cerebro, porque era muy grande- empezó a pensar en todas las palabras que él tenía, y dijo ‘hola’ y todos le aplaudieron”. (S.13)

En el siguiente ejemplo, la negación no representa impedimento alguno para que la progresión se establezca, nuevamente en este caso, a través de una inferencia: el hablante, no presenta explícitamente la partida del extraterrestre, pero esta se infiere del hecho de que él no se despide y que los compañeros le dicen adiós. El aspecto perfectivo pareciera posibilitar esta conclusión, favorecida por el contexto y por la ubicación de la secuencia en el relato, que concluye con este segmento:

- (31) “[...] y cuando él se puso azul, él ya pensaba que era hora de regresar a su planeta. Y él *ni siquiera se despidió*, y todos le dijeron «xino» o algo así, que significaba «chao» en su idioma” (S.10)

El comportamiento discursivo de los estados de cosas negativos pareciera depender de dos factores: (1) el tipo de situación sobre el que opera la negación y (2) el aspecto de

punto de vista que se le impone. Como es esperable, se prefiere el aspecto imperfectivo para estados de cosas negativos que corresponden a estados de nivel básico (*no saber*) o de nivel derivado como resultado de la perífrasis modal *poder* + infinitivo (*no poder hablar*). Por otro lado, el aspecto perfectivo es preferido para estados de cosas negativos que son, originalmente, dinámicos, como *no responder* o *no entender*. En estos casos, y bajo ciertos contextos específicos, los estados negativos parecieran ser capaces de comportarse como eventos en el discurso narrativo y hacer avanzar el punto de referencia temporal.

Por último, las actividades con aspecto perfectivo corresponden al 12,4% de las entidades de primer plano recogidas en la muestra. Casi la totalidad de las actividades utilizadas en prominencia son codificadas en pretérito perfecto simple o en presente narrativo y son presentadas, por tanto, desde un punto de vista perfectivo que impone límites implícitos a la situación básica atética. Entre las actividades de nivel básico que aparecen bajo esta forma, se encuentran *compartir*, *flotar*, *mirar*, *bajar* y *acercar(se)* (sin punto de llegada explícito), y la actividad iterativa *aplaudir*.

- (32) “[...] era un extraterrestre y trataba de saludar a los humanos, pero nadie le respondió [...] y después dijo hola y todos lo aplaudieron. Después empezó a ir al colegio [...]” (S.1)
- (33) “Había una vez, en un colegio de una región, estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas. Y desde el cielo bajó una luz brillante, y de esa luz bajó un ser que nadie sabían qué es lo que era [...]” (S.17)

El aspecto perfectivo genera el mismo efecto en las actividades producidas por las construcciones *tratar de* + infinitivo o *intentar* + infinitivo, que dan cuenta de un evento durativo y atético (*tratar de saludar*; *intentar averiguar*) que debe diferenciarse de la situación designada por el verbo en infinitivo (*saludar*; *averiguar*). Al presentarlas con punto de vista de vista perfectivo, se genera una lectura cerrada de la situación –fortalecida por el contexto- que la configura como un evento de la secuencia temporal. El avance del punto de referencia puede ser, además, indicado explícitamente a través de un marcador temporal, como en el ejemplo (34):

- (34) “[...] y salió un pequeño ser, que no era humano ni animal, y *entonces trató de decir hola*, y dijo «jot», «ojot», «hola» [...]” (S.2)

Un caso especial de actividades de primer plano son las codificadas con la perífrasis progresiva *ir + gerundio* y punto de vista perfectivo. Es importante observar que se registraron diez ocurrencias de esta perífrasis con aspecto perfectivo, siete de las cuales son empleadas por dos hablantes del grupo de Primero Medio. Se trata de usos individuales que permiten explicar la elevada frecuencia de actividades perfectivas en este grado de la muestra (23 ocurrencias en primero medio sobre 8 en tercero básico, 7 en sexto básico y 9 en cuarto medio). No obstante, desarrollamos sintéticamente el análisis del caso por el interés que suscita para el estudio en tanto recurso de progresión temporal.

La perífrasis *ir + gerundio* permite, como es sabido, focalizar la fase progresiva de eventos dinámicos, y es utilizada en la muestra con aspecto perfectivo para las realizaciones *hacer(se) amigos*, *contar su travesía*, *adaptar(se)*, *transformar(se)* y *poner(se) azul*, y para los logros *extrañarse [de algo]* e *inferir las palabras* (adecuadas). Por un lado, resulta interesante observar que, a través del uso de esta perífrasis, el hablante conceptualiza eventos instantáneos (i.e. logros) como durativos, dando lugar a actividades derivadas que dejan fuera de foco el término de la situación: *ir extrañándose*, *ir infiriendo las palabras*, caso, este último, en que el objeto directo de masa fortalece esta lectura. En su uso con realizaciones, la perífrasis permite focalizar el proceso implicado por el evento (la primera parte de la realización) más que la finalización del mismo: *ir haciéndose amigos*, *ir contando su travesía*. En este grupo destacan algunas ‘predicaciones de cambio gradual’, en que la perífrasis claramente contribuye a dar cuenta del proceso mismo de cambio: *ir adaptándose*, *ir transformándose*, *ir poniéndose azul*. En la muestra estudiada, es posible observar casos en que, de forma aparentemente contradictoria, los hablantes emplean esta perífrasis cursiva con punto de vista perfectivo que, por definición, permite ver la situación como cerrada. Sin embargo, es importante observar que, de acuerdo con el análisis funcional de Dik (1997), el aspecto perfectivo no opera sobre las realizaciones y logros básicos (*ponerse azul* o *extrañarse*), sino sobre la fase progresiva de estas eventualidades, de modo que es el proceso el que se visibiliza globalmente y no el estado de cosas básico<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Cfr. Soto y Castro (2010), sobre el análisis de *estar + gerundio*.

Por ello, el enunciado (35) que presenta la actividad derivada a través de la perífrasis no resulta anómalo, a diferencia de lo que ocurre con el enunciado (36), que presenta la realización básica:

(35) El extraterrestre fue adaptándose al idioma, pero nunca se terminó de adaptar bien.

(36) \*El extraterrestre se adaptó al idioma, pero nunca se terminó de adaptar bien.

En estos casos, la opción por el punto de vista perfectivo permite a los hablantes hacer progresar la narración y, a la vez, dar cuenta de los procesos y de la duración que tomaron las situaciones que refiere:

(37) “[...] y llegó una nave espacial que flotó en medio del patio. Todos asombrados la miraron y fueron extrañándose de qué podía ser.” (S.19)

Esta noción es complementada, en varios casos, con adverbiales que dan cuenta de un cambio gradual, como *de a poco*, *más* o *un poco más*, como se observa en el siguiente ejemplo:

(38) “Estaba todos los días por distintos cursos, y los fines de semana planificaba salidas a la luna, pero **de a poco se fue poniendo más azul** y su tono verde ya no estaba [...]” (S.20)

En síntesis, la construcción del primer plano narrativo se realiza, principalmente, a través de la introducción de entidades discretas en el discurso. El aspecto de situación es fundamental en este sentido: el hablante privilegia logros y realizaciones para comunicar la progresión temporal de la narración y se vale de diversos recursos para generar situaciones discretas a partir de entidades homogéneas, como perífrasis verbales ingresivas o construcciones que permiten dar cuenta de cambios de estado. Sin embargo, el aspecto de punto de vista –la opción por el perfectivo, en este caso– resulta crítico en esta función, ya que permite generar lecturas cerradas de situaciones abiertas e, incluso, pareciera posibilitar un comportamiento eventivo de situaciones que, por sus propiedades temporales, son objetivamente estáticas. Asimismo, pareciera que el punto de vista perfectivo juega un

papel importante en la progresión del tiempo narrativo a través de procesos inferenciales, como se observara en los ejemplos revisados. Por último, los marcadores temporales desempeñan también una función importante en el avance narrativo. Si bien no se trata de un recurso de carácter aspectual, pone en evidencia la naturaleza temporal de los principios que rigen la progresión de este modo del discurso. Como se comentara en los ejemplos revisados, los marcadores temporales cumplen, principalmente, una función de refuerzo del avance narrativo, pero también parecieran permitir que ciertas situaciones homogéneas sean localizadas en prominencia, que es lo que analizaremos a continuación.

#### 5.2.1.1 *El aspecto imperfectivo en la construcción del primer plano narrativo*

En las narraciones estudiadas, prácticamente la totalidad de las situaciones localizadas en primer plano son presentadas con punto de vista perfectivo. No obstante, es posible encontrar algunos eventos visibilizados como imperfectos que parecieran permitir la progresión temporal. Corresponden a 5 casos, equivalentes al 1,4% de las situaciones que hemos identificado como prominentes: uno en tercero básico, uno en sexto básico y tres en primero medio, dos de los cuales son empleados por un mismo hablante.

En estos casos, los hablantes presentan la situación con punto de vista imperfectivo, pero la introducen con un marcador temporal que explicita que el evento es posterior a la secuencia anterior:

- (39) “[...] **después** empezó a ir al colegio y contó lo que quería hacer. Y *después se iba poniendo azul*, porque necesitaba los minerales de su tierra. Y **después** se tuvo que ir, porque necesitaba esos minerales de su tierra [...]” (S.1)

En el ejemplo anterior es posible distinguir tres secuencias de acontecimientos de la historia: (1) el personaje asiste al colegio por un tiempo y les cuenta a los terrestres sobre sí mismo; (2) el personaje enfrenta un nuevo problema (su debilitamiento y cambio físico); y (3) el personaje regresa a su planeta para recuperar la energía y solucionar el problema. Se trata de tres secuencias ordenadas temporalmente –y, en el caso de las dos últimas, también causalmente–, cuya sucesión es explicitada a través del adverbio temporal ‘después’. Este mismo comportamiento se observa en los otros casos registrados.

En el siguiente ejemplo, las secuencias son también diferenciadas explícitamente por los marcadores temporales. El primero de ellos (*tras nada*) es equivalente a ‘de repente’, de modo que presenta el evento como inesperado –en el contexto de una mañana común y corriente-, y gatilla la complicación de la historia. Es interesante observar que para los eventos de primer plano el hablante escoge consistentemente el punto de vista perfectivo:

- (40) “Se trataba de en un colegio que hacía mucho frío, una mañana así común y corriente como cualquier día, y *tras nada bajaba un ser del cielo en una nave* y todos quedaban asustados. Y salió de ella y los miró a todos asustados, y no sabía qué hacer. Trataba de hablar y no podía, porque no le entendían. Y se logró tranquilizar y logró decir ‘hola’. Así todos le entendieron y le aplaudieron. Y *después pasaba todos los días por un curso*, contando cómo era la vida allá y sobre su planeta. Él, como no tenía más donde quedarse, dormía en su nave. Y **después** de un mes se empezó a descolar [...]” (S.2)

Las dos situaciones destacadas en cursiva parecieran hacer progresar el tiempo narrativo y, por lo tanto, formar parte de la secuencia de eventos perfectivos que componen el esqueleto de la historia. De hecho, son referencialmente posteriores a los eventos presentados con anterioridad, secuencia que el hablante manifiesta explícitamente a través de los marcadores temporales. Se observa, así, una suerte de discordancia entre el aspecto de situación (eventos dinámicos y télicos), el punto de vista seleccionado (imperfectivo y abierto) y la función discursiva de las cláusulas en cuestión (avanzar el punto de referencia temporal), que el hablante resuelve a través de la utilización de adverbios que localizan temporal y secuencialmente los eventos. La selección del pretérito imperfecto simple pareciera responder a la intención de focalizar la fase de desarrollo de los eventos designados para dar cuenta del proceso y duración que toman en el tiempo.

## 5.2.2. Análisis de la construcción del primer plano narrativo por grado de escolaridad

### 5.2.2.1. Tercer año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Tercer año Básico, un 46,7% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 44,4% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular destinan, en promedio, un 49,3% de las cláusulas de sus relatos a esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.1	13	56,5	23
	S.2	11	52,4	21
	S.3	8	38,1	21
	S.4	8	32,0	25
Total Municipal		40	44,4	90
Particular	S.5	10	55,6	18
	S.6	10	47,6	21
	S.7	11	52,4	21
	S.8	6	40,0	15
Total Particular		37	49,3	75
<b>TOTAL 3° BÁSICO</b>		<b>77</b>	<b>46,7</b>	<b>165</b>

Tabla 6: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Tercer año Básico

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de tercer año básico está conformado, en promedio, por 9,6 cláusulas, con una desviación estándar de 2,2. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 10 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 9,25. Como se observa en el gráfico 7, la mediana del grupo de tercero básico es 10 cláusulas en primer plano y se trata de un grupo bastante homogéneo en relación con el número de cláusulas que destinan a esta función.



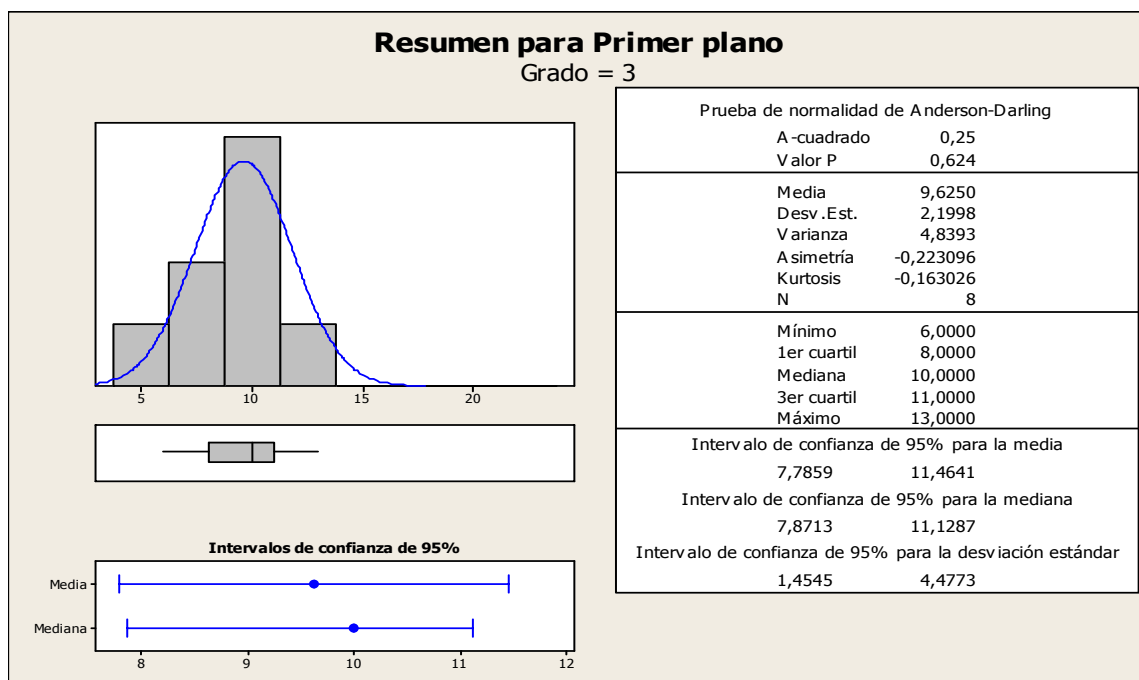


Gráfico 7: Distribución del grupo de hablantes de tercero básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Como se puede apreciar en la tabla 7, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de manera bastante uniforme, por una parte, entre los hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular, y, por otra, entre los ocho sujetos que conforman este grupo.

En concordancia con la tendencia general, prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes son presentadas con punto de vista perfecto. Solo un hablante utiliza el aspecto imperfectivo para una situación homogénea con marcador temporal introductor.

3° BÁSICO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de PRIMER PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.1	4	0	4	1	1	2	4	0	4	3	0	3	13
	S.2	2	0	2	1	0	1	4	0	4	4	0	4	11
	S.3	1	0	1	1	0	1	2	0	2	4	0	4	8
	S.4	0	0	0	1	0	1	3	0	3	4	0	4	8
Total Municipal		7	0	7	4	1	5	13	0	13	15	0	15	40
Particular	S.5	2	0	2	1	0	1	4	0	4	3	0	3	10
	S.6	2	0	2	0	0	0	2	0	2	6	0	6	10
	S.7	2	0	2	1	0	1	7	0	7	1	0	1	11
	S.8	1	0	1	1	0	1	1	0	1	3	0	3	6
Total Particular		7	0	7	3	0	3	14	0	14	13	0	13	37
TOTAL 3° BÁSICO		14	0	14	7	1	8	27	0	27	28	0	28	77

Tabla 7: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Tercer año Básico

La utilización de estados con punto de vista perfecto corresponde al 18% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de tercer año básico para construir el primer plano narrativo. De las 14 situaciones estativas empleadas en esta función, 5 (35,7%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; 3 (21,4%) corresponden a estados de cosas negativos; y 1 (7,1%) a un estado resultante producto de la construcción *quedar* + participio. Los otros 5 (35,7%) estados utilizados en esta función implican un grado de control del agente (*quedarse* [en la escuela]). De los estados presentados como prominentes, 6 (42,8%) son introducidos por los marcadores temporales *después*, *entonces*, *por fin* y *ahí*.

Las actividades en función de prominencia, por su parte, corresponden al 10% de las situaciones presentadas en esta función. De las 8 observadas en la muestra, 1 es

presentada con aspecto imperfectivo y marcador temporal (“y después se iba poniendo azul”, S.1), que corresponde a una actividad derivada a través de la perífrasis progresiva *ir* + gerundio. Las actividades presentadas con aspecto perfectivo corresponden a *bajar*, a la actividad iterativa *aplaudir*, y a las actividades derivadas mediante la construcción *tratar de* + infinitivo. De las 8 actividades de primer plano, 4 (50%) son introducidas por los marcadores temporales *después*, *entonces* y *ahí*.

Las realizaciones de primer plano son presentadas en su totalidad con aspecto perfectivo y equivalen al 35% de los procedimientos aspectuales empleados en tercero básico para esta función. Es importante observar que de las 27 realizaciones utilizadas en prominencia, 20 (74%) corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir*, *contar* y *despedirse*. Las 7 (26%) restantes se distribuyen entre *aprender castellano*, *calmarse*, *ponerse azul* e *ir al colegio ~ en su nave*. De las realizaciones de primer plano, 11 (40,7%) son introducidas por los marcadores temporales *después*, *entonces*, *ahí*, *un día* y *hasta que*.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 36% de los recursos aspectuales utilizados para construir el primer plano narrativo en el nivel de tercer año básico. De los 28 logros observados en esta función, 9 (32%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a* + infinitivo y *comenzar a* + infinitivo. Las situaciones restantes se distribuyen entre los logros *llegar*, *salir*, *irse*, *entrar*, *ver*, *achuntarle* y la construcción causativa *hacer pasar*. De los logros utilizados en prominencia, 17 (60,7%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces*, *después*, *de repente*, *de pronto* y *ahí*.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como prominentes en el nivel de tercer año básico, un 71,4% corresponde a entidades discretas según sus propiedades temporales internas (realizaciones y logros). Por su parte, prácticamente la totalidad de las entidades homogéneas (estados y actividades) son presentadas con aspecto perfectivo (27,2%) y, por tanto, como situaciones cerradas y discretas capaces de soportar el punto de referencia temporal.

### 5.2.2.2. Sexto año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Sexto año Básico, un 42,7% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 38,4% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 46,5% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	<b>S.9</b>	9	33,3	27
	<b>S.10</b>	8	36,4	22
	<b>S.11</b>	7	41,2	17
	<b>S.12</b>	9	45,0	20
Total Municipal		33	38,4	86
Particular	<b>S.13</b>	13	52,0	25
	<b>S.14</b>	9	32,1	28
	<b>S.15</b>	7	38,9	18
	<b>S.16</b>	17	60,7	28
Total Particular		46	46,5	99
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>79</b>	<b>42,7</b>	<b>185</b>

Tabla 8: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Sexto año Básico

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de sexto año básico está conformado, en promedio, por 9,9 cláusulas, con una desviación estándar de 3,4. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 8,25 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 11,5. Como se aprecia en el gráfico 8, la mediana del grupo de sexto básico es 9 cláusulas en primer plano y, si bien se trata de un grupo bastante homogéneo en relación con el número de cláusulas que destinan a esta función, se observa mayor heterogeneidad que en grupo analizado anteriormente.

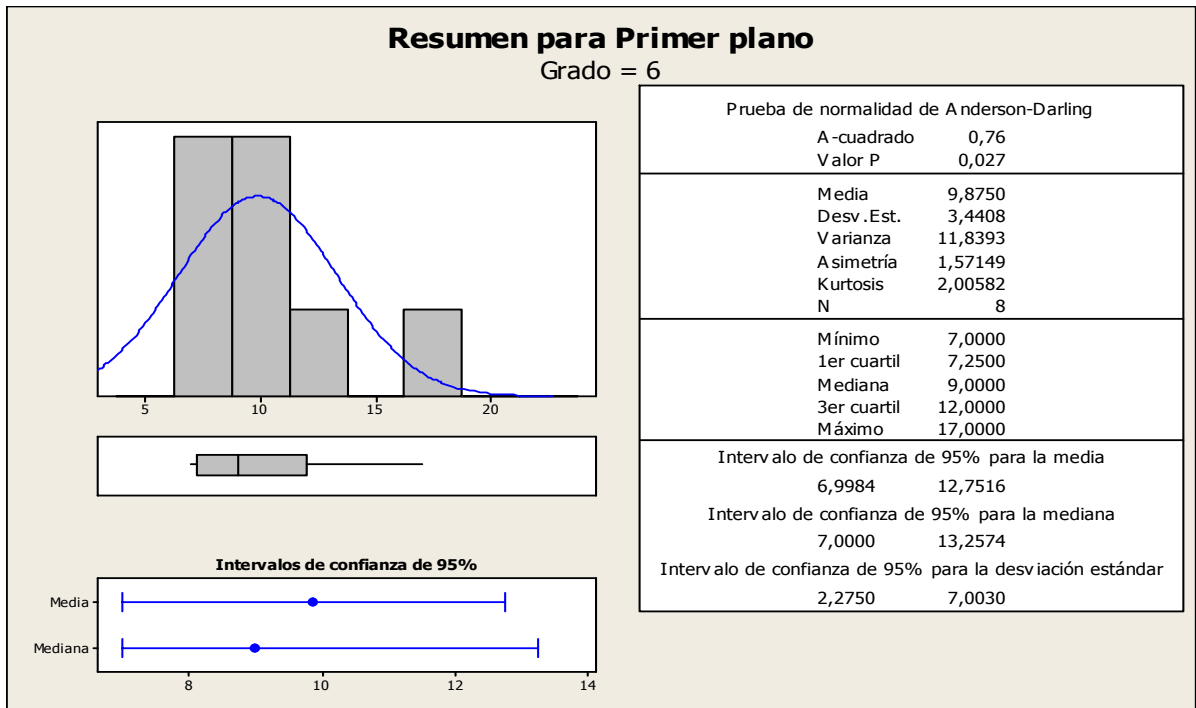


Gráfico 8: Distribución del grupo de hablantes de sexto básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

En la tabla 9, se puede observar que tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de forma bastante homogénea por los ocho sujetos del nivel de sexto básico y por los grupos de hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular. Es posible apreciar, no obstante, que los sujetos del colegio particular utilizan un mayor número de logros para construir el primer plano narrativo y, más levemente, un mayor número de realizaciones que los hablantes del establecimiento municipal.

6° BÁSICO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.9	3	0	3	2	0	2	4	0	4	0	0	0	9
	S.10	2	0	2	1	0	1	3	0	3	2	0	2	8
	S.11	1	0	1	0	0	0	4	0	4	4	0	4	7
	S.12	1	0	1	0	0	0	4	0	4	4	0	4	9
Total Municipal		7	0	7	3	0	3	13	0	13	10	0	10	33
Particular	S.13	2	0	2	2	0	2	5	0	5	4	0	4	13
	S.14	0	0	0	0	0	0	4	0	4	5	0	5	9
	S.15	2	0	2	0	0	0	2	1	3	2	0	2	7
	S.16	3	0	3	2	0	2	5	0	5	7	0	7	17
Total Particular		7	0	7	4	0	4	16	1	17	18	0	18	46
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>14</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>28</b>	<b>79</b>

Tabla 9: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Sexto año Básico

Al igual que en el nivel de tercer año básico, los hablantes de sexto básico presentan prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto. Solo un hablante introduce en primer plano una realización con aspecto imperfectivo a través del adverbio temporal *después*.

La utilización de estados con punto de vista perfecto corresponde al 18% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el primer plano narrativo. De las 14 situaciones estativas empleadas en esta función, 7 (50%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo, y 4 (28,57%) corresponden a estados de cosas negativos. No presentan estados resultantes derivados de la construcción *quedar* + participio, pero sí introducen situaciones estativas con aspecto perfecto y límites temporales independientes,

del tipo *estar un mes en la escuela*, con función de síntesis (3 ocurrencias, equivalentes al 21,4% de los estados en función de prominencia). De los 14 estados presentados como prominentes, 4 (28,57%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces, al final, y hasta que al final*, todos ellos derivados a través de perífrasis modales.

Las actividades en función de prominencia corresponden al 9% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y todas ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Se reiteran las actividades utilizadas en tercero básico *bajar y aplaudir*, y se añaden las actividades derivadas a través de la construcción *intentar + infinitivo y recibir a los niños* –donde el complemento de masa resta telicidad al estado de cosas-. De las 7 actividades de primer plano, 1 es introducida por un hablante del establecimiento municipal a través del marcador temporal *entonces, justo en ese momento*.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 38% de las situaciones que cumplen esta función. De las 30 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto imperfectivo y marcador temporal (“*y después le contaba a todos*”, S.15). En relación con el grupo de tercero básico, disminuye el porcentaje de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua (56,6%), y a los eventos *decir, contar y despedirse*, un hablante del establecimiento particular añade *explicar*. Las 13 realizaciones restantes (43,4%) se distribuyen entre *aprender castellano, volver a su planeta, bajar de la nave, calmarse, pasar un mes en la escuela y pasar por cada curso*. De las 30 realizaciones de primer plano, 12 (40%) son introducidas por los marcadores temporales *después, luego, entonces, un día, al final, después de un mes, hasta que y desde ese día y durante un mes*.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 36% de los recursos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el primer plano de sus narraciones. De los 28 logros observados en esta función, 6 (21,4%) corresponden a logros derivados a través de la perífrasis ingresiva *empezar a + infinitivo*, utilizada principalmente por los sujetos del establecimiento de dependencia particular, quienes utilizan una mayor diversidad de logros que los hablantes del establecimiento municipal. Mientras estos últimos emplean los logros *ver, salir, aparecer, irse, llegar, entender* y el de nivel derivado *empezar a querer*, los sujetos del colegio particular utilizan *ver, aparecer, irse, llegar, entender, asustarse, ocurrir, decidir*, y los derivados *lograr decir ‘hola’, empezar a pensar*

~ ponerse azul ~ quedarse ~ contar. Se observa, así, una mayor variedad de repertorio entre los hablantes del establecimiento particular, lo que podría explicar la diferencia en la frecuencia de uso de logros en función de primer plano entre los dos grupos del nivel. De los 28 logros utilizados en esta función, 13 (46,4%) son introducidos por los marcadores temporales *después, entonces, de repente, un día, un día de esos, hasta que y ahí*. La variedad y la frecuencia de uso de estos recursos son homogéneas entre los sujetos del colegio particular (7 ocurrencias) y el colegio municipal (6 ocurrencias).

En resumen, el 73% de las situaciones presentadas como prominentes en el nivel de sexto año básico corresponde a entidades discretas de acuerdo con su estructura temporal (realizaciones y logros). La totalidad de las entidades homogéneas (estados y actividades) son presentadas con aspecto perfectivo (27%), de modo que se comportan, discursivamente, como entidades discretas que posibilitan la progresión temporal de la narración.

### 5.2.2.3. Primer año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Primer año Medio, un 42,3% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 43,9% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 40% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.17	12	34,3	35
	S.18	22	52,4	42
	S.19	17	41,5	41
	S.20	14	46,7	30
Total Municipal		65	43,9	148
Particular	S.21	9	40,9	22
	S.22	7	28,0	25
	S.23	13	46,4	28
	S.24	11	44,0	25
Total Particular		40	40,0	100
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>105</b>	<b>42,3</b>	<b>248</b>

Tabla 10: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Primer año Medio



El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de primer año medio está conformado, en promedio, por 13,1 cláusulas, con una desviación estándar de 4,7. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 16,3 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 10. Como se aprecia en el gráfico 9, la mediana del grupo de primero medio es 12,5 cláusulas en primer plano y se trata de un grupo bastante más heterogéneo que el anterior en relación con el número de cláusulas que destinan a la función de prominencia.

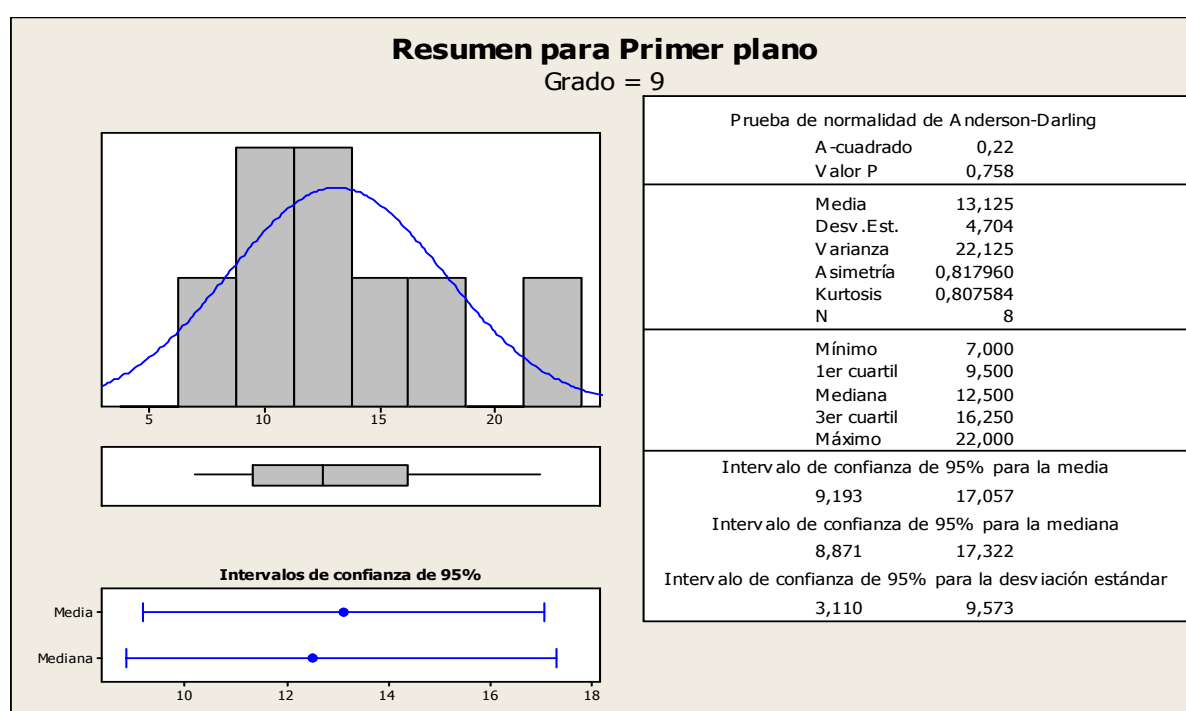


Gráfico 9: Distribución del grupo de hablantes de primer año medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Como se observa en la tabla 11, el aspecto de punto de vista es utilizado de forma bastante uniforme por los ocho hablantes del nivel de primero medio y por los grupos de sujetos de los establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular. En relación con el aspecto de situación, se observa la misma homogeneidad en la utilización de estados y de logros en función de prominencia, pero existe una importante variación en el uso de actividades y de realizaciones en esta función, empleadas mayormente por los individuos del establecimiento municipal. Llama la atención, a este respecto, que los hablantes del establecimiento particular utilicen escasamente las situaciones de realización

y que, específicamente, dos hablantes del establecimiento municipal, utilicen profusamente las situaciones de actividad en función de primer plano. La narración compuesta por el mayor número de cláusulas del grupo, dobla el uso de estados de la generalidad del nivel y presenta la mayor cantidad de logros. En el nivel de primero medio se observan tres ocurrencias de situaciones presentadas con aspecto imperfectivo en primer plano, dos de las cuales son aportadas por uno de los hablantes del colegio particular.

I° MEDIO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.17	0	0	0	5	0	5	3	0	3	4	0	4	12
	S.18	5	0	5	3	0	3	4	0	4	10	0	10	22
	S.19	1	0	1	9	0	9	2	0	2	5	0	5	17
	S.20	0	0	0	1	0	1	4	0	4	8	1	9	14
Total Municipal		6	0	6	18	0	18	13	0	13	27	1	28	65
Particular	S.21	2	0	2	0	0	0	0	0	0	7	0	7	9
	S.22	2	0	2	1	0	1	0	0	0	4	0	4	7
	S.23	0	0	0	2	2	4	1	0	1	8	0	8	13
	S.24	2	0	2	1	0	1	1	0	1	7	0	7	11
Total Particular		6	0	6	4	2	6	2	0	2	26	0	26	40
TOTAL I° MEDIO		12	0	12	22	2	24	15	0	15	53	1	54	105

Tabla 11: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Primer año Medio

Al igual que en los niveles inferiores y en concordancia con la tendencia general, los hablantes de primero medio presentan prácticamente la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto. Dos de los ocho sujetos introducen situaciones con aspecto imperfectivo en primer plano (dos actividades y un logro) a través de los marcadores temporales *luego*, *tras nada* y *después*.

La introducción de estados con punto de vista perfectivo corresponde al 11% de los procedimientos aspectuales empleados por los sujetos de primer año medio para construir el primer plano narrativo. De las 12 situaciones estativas empleadas en esta función, 6 (50%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo. Los estados restantes con aspecto perfectivo se distribuyen entre estados de cosas negativos; estados resultantes derivados mediante la construcción *quedar* + participio; estados con límites temporales independientes; y estados que implican un grado de control del agente. De la totalidad de los estados presentados como prominentes, 3 (25%) son introducidos por los marcadores temporales *ahí, después y hasta que*.

Las actividades representan el 22% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y prácticamente la totalidad de ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Uno de los hablantes utiliza una actividad básica y una derivada con aspecto imperfectivo, pero los marcadores temporales que las introducen parecen posibilitar su funcionamiento como eventos prominentes (“*y tras nada bajaba un ser del cielo en una nave*”; “*y después pasaba todos los días por un curso*” S.23). A las actividades empleadas en los niveles inferiores *bajar y aplaudir*, se incorporan *compartir, acercarse, mirar y flotar*. No se registran actividades derivadas a través de las construcciones *tratar de* + infinitivo o *intentar* + infinitivo en primer plano. De las 23 actividades en función de prominencia, 3 son introducidas por los marcadores temporales *de repente, tras nada y con el transcurso de los días*. Es importante observar que del total de actividades en esta función, 7 corresponden a actividades derivadas mediante la perífrasis progresiva *ir* + gerundio, que con punto de vista perfectivo posibilitan el avance temporal del relato, como revisáramos en el apartado anterior. Ahora bien, de estas 7 ocurrencias, 6 son producidas por dos de los hablantes del establecimiento municipal. El uso marcado de esta perífrasis con aspecto perfectivo y su utilización por un número reducido de sujetos, contribuye a explicar, en parte, la importante variación observada entre los hablantes del sector municipal y particular respecto del uso de actividades en prominencia. En cualquier caso, los primeros registran un mayor repertorio de actividades en el primer plano de sus narraciones: *bajar, aplaudir, acercarse, compartir, mirar, flotar*, y las actividades derivadas *ir haciéndose amigos ~ contando de su travesía ~ extrañándose ~ infiriendo las palabras ~ adaptándose ~ transformándose en azul*. Los hablantes del establecimiento

particular, por su parte, utilizan las actividades *bajar*, *mirar* y *aplaudir* y la derivada *ir poniéndose azul*. A través del punto de vista perfectivo, los hablantes imponen límites implícitos a las situaciones homogéneas de actividad, de forma que se interpretan como eventos cerrados y permiten la progresión temporal.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 15% de las situaciones en prominencia y son introducidas en su totalidad con aspecto perfectivo. En relación con los grupos anteriores, disminuye también en primero medio el porcentaje de constelaciones de realización formadas a partir de verbos de lengua (53.3%), y se registran solo los eventos *decir* y *despedirse*. Las 7 realizaciones restantes (46,6%) se distribuyen entre las constelaciones *procesar todas las cosas*, *venir*, *bajar de la nave*, *pasar un mes*, *irse al colegio*, *volver a su planeta* y *mandar un mensaje*. De las 15 realizaciones de primer plano, 4 (26,6%) son introducidas por los marcadores temporales *hasta que*, *de pronto*, y *entonces*. Mientras los sujetos del colegio particular utilizan solo dos realizaciones en función de primer plano (*decir hasta pronto* y *despedir* [a alguien]), los hablantes del establecimiento municipal emplean una mayor diversidad de este tipo de situaciones, correspondientes a las referidas con anterioridad.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 51% de los recursos aspectuales empleados por los hablantes de primer año medio para construir el primer plano de sus relatos. Este porcentaje de utilización constituye un alza significativa respecto de los dos niveles inferiores y se verifica en el nivel de cuarto medio, como se verá a continuación. De los 54 logros observados en esta función, 19 (35,2%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a* + infinitivo y *comenzar* + infinitivo, utilizadas principalmente por los sujetos del establecimiento de dependencia municipal (14 ocurrencias sobre 5 del establecimiento particular). Los eventos de logro restantes se distribuyen entre *ganarse*, *pararse*, *salir*, *darse cuenta*, *dejar* [a alguien], *irse*, *llegar*, *entender*, *detenerse*, *asustarse*, *aparecer*, *notar*, *saber* (equivalente a *darse cuenta*) y los derivados de la construcción *lograr* + infinitivo. De los 54 logros utilizados en esta función, 16 (29,6%) son introducidos por los marcadores temporales *entonces*, *luego*, *hasta que*, *ahí*, *un día*, *de un día a otro*, *de un momento a otro* y *de ahí en adelante*. El uso del aspecto imperfectivo es aplicado por uno de los hablantes a un logro derivado a través de la

perífrasis ingresiva *comenzar* + infinitivo (“y luego, se comenzaba a poner azul”, S.20), que introducido por el adverbio temporal posibilita la progresión de los acontecimientos.

Al igual que en los niveles inferiores, en la construcción del primer plano narrativo predomina el uso de situaciones discretas (realizaciones y logros) que, con aspecto perfectivo, corresponden a un 64,7% del total. La opción por el punto de vista perfectivo, por su parte, modifica el comportamiento discursivo de prácticamente la totalidad de las entidades homogéneas básicas (32,3%), mientras que el uso del punto de vista imperfectivo es mínimo (2,8%).

#### 5.2.2.4. Cuarto año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio, un 40,4% son destinadas al primer plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 42,9% de las cláusulas de sus narraciones en función de prominencia, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 37,9% de las cláusulas de sus relatos en esta función.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.25	16	47,1	34
	S.26	10	38,5	26
	S.27	17	44,7	38
	S.28	11	39,3	28
Total Municipal		54	42,9	126
Particular	S.29	7	23,3	30
	S.30	8	47,1	17
	S.31	9	36,0	25
	S.32	23	44,2	52
Total Particular		47	37,9	124
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>101</b>	<b>40,4</b>	<b>250</b>

Tabla 12: Porcentaje de cláusulas de primer plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio

El primer plano de los relatos producidos por los hablantes de Cuarto año Medio está conformado, en promedio, por 12,6 cláusulas, con una desviación estándar de 5,5. El promedio de cláusulas de primer plano en las narraciones de los hablantes del

establecimiento de dependencia municipal es de 13,5 y el promedio de cláusulas de primer plano de los hablantes del establecimiento particular es de 11,75. En el gráfico 10, se observa que la mediana del grupo de cuarto medio es 10,5 cláusulas en primer plano -inferior a la del grupo anterior- y que se trata del grupo más heterogéneo de los cuatro que conformaron el estudio en relación con el número de cláusulas que destinan a la función de prominencia.

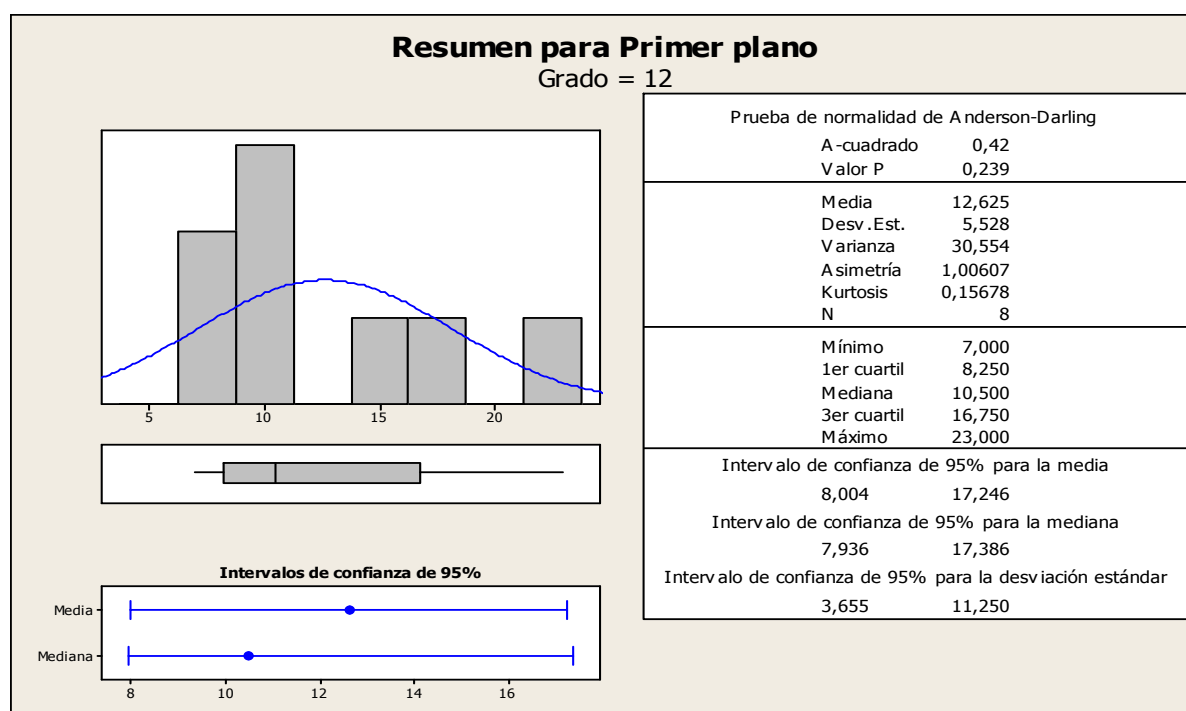


Gráfico 10: Distribución del grupo de hablantes de cuarto año medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

Tanto el aspecto de situación como el aspecto de punto de vista son utilizados de manera bastante uniforme por los ocho hablantes del nivel de cuarto medio y por los grupos de sujetos de los establecimientos de dependencia municipal y particular, como se observa en la tabla 13. La mayor o menor utilización de los tipos de situación por los distintos sujetos parece estar en relación con el número de cláusulas que destinan al primer plano de sus narraciones, de forma que aquellos que emplean mayor número de cláusulas, utilizan también un mayor número de logros, por ejemplo.

IV° MEDIO		PRIMER PLANO NARRATIVO ( <i>foreground</i> )												Total de cláusulas de primer plano
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.25	4	0	4	0	0	0	2	0	2	10	0	10	16
	S.26	0	0	0	2	0	2	3	0	3	5	0	5	10
	S.27	3	0	3	1	0	1	2	0	2	11	0	11	17
	S.28	1	0	1	2	0	2	4	0	4	4	0	4	11
Total Municipal		8	0	8	5	0	5	11	0	11	30	0	30	54
Particular	S.29	2	0	2	2	0	2	1	0	1	2	0	2	7
	S.30	1	0	1	1	0	1	2	0	2	4	0	4	8
	S.31	3	0	3	0	0	0	1	0	1	5	0	5	9
	S.32	3	0	3	1	0	1	6	0	6	13	0	13	23
Total Particular		9	0	9	4	0	4	10	0	10	24	0	24	47
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>17</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>54</b>	<b>101</b>

Tabla 13: Aspecto de situación y de punto de vista en el primer plano narrativo de los relatos de Cuarto año Medio

Los hablantes del nivel de cuarto medio, a diferencia de los niveles inferiores que registran excepciones a esta tendencia, presentan la totalidad de las situaciones prominentes con punto de vista perfecto.

La introducción de estados con punto de vista perfecto corresponde al 17% de los procedimientos aspectuales empleados por los sujetos de cuarto año medio para construir el primer plano narrativo. De los 17 estados empleados en esta función, 8 (47%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes con aspecto perfecto se distribuyen entre estados resultantes derivados mediante la construcción *quedar* + participio; estados con límites temporales independientes; estados que implican un grado de control del agente, del tipo *quedarse en la escuela*; y construcciones que permiten relevar o focalizar discursivamente un evento prominente en cláusula subordinada (“*Ahí fue* donde apareció

una nave en medio del patio y una luz media extraña”, S.27), construcción, esta última, utilizada por tres hablantes de establecimientos de ambos tipos de dependencia. De la totalidad de los estados presentados como prominentes, 10 (58,8%) son introducidos por los marcadores temporales *en ese transcurso, ahí, un día, hasta que, después de muchos intentos, finalmente y hasta que una mañana*.

Las actividades en función de prominencia corresponden al 9% de las situaciones que componen el primer plano narrativo y todas ellas son presentadas con punto de vista perfectivo. Se reitera la actividad iterativa utilizada en los otros niveles *aplaudir*, y se registran tres ocurrencias de actividades derivadas a través de las construcciones *intentar + infinitivo* y *tratar de + infinitivo*, además de un caso de actividad derivada mediante la perífrasis progresiva *ir + gerundio* y con punto de vista perfectivo. De las 9 actividades de primer plano, 2 son introducidas a través de los marcadores temporales *en ese momento y ahí*.

Las realizaciones en función de primer plano, por su parte, corresponden al 21% de las situaciones en prominencia y son introducidas en su totalidad con aspecto perfectivo, al igual que todos los tipos de situación en este grado de escolaridad. Es importante observar que de las 21 realizaciones utilizadas en función de prominencia, 17 (80,9%) corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua ya utilizados en los otros niveles *decir, contar, despedir y explicar*, a los que se incorpora *presentarse*, registrando un incremento significativo de frecuencia de uso respecto de los otros niveles estudiados. Las 4 realizaciones restantes (23,5%) se distribuyen entre las constelaciones *aprender a decir hola, hacerse amigo y volver a su planeta*. De las 17 realizaciones utilizadas por los hablantes de cuarto medio para construir el primer plano, ninguna es introducida por marcadores temporales.

Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 53% de los recursos aspectuales utilizados por los hablantes del grupo en función de prominencia, con lo que se mantiene el alza registrada en el nivel de primero medio. De los 54 logros observados en esta función, 21 (38,8%) corresponden a logros derivados a través de las perífrasis ingresivas *empezar a + infinitivo* y *comenzar + infinitivo*, a las que se añade *ponerse a + infinitivo*. Los eventos de logro restantes se distribuyen entre *llegar, ver, ponerse contento, salir, aparecer, entrar,*



*darse cuenta, irse, ponerse triste, asustarse, cumplir un mes y desaparecer.* De los 54 logros utilizados en esta función, 20 (37%) son introducidos por los marcadores temporales *de repente, entonces, después, ahí, en lo que de repente, hasta que una mañana, hasta el punto que, después de unos días, luego de un rato ~ eso ~ un tiempo ~ unos meses.*

En concordancia con la tendencia general y esperada, el primer plano de las narraciones de cuarto medio está dominado por situaciones discretas según su estructura temporal (realizaciones y estados), que corresponden al 74% del total de situaciones empleadas en función de prominencia. Las entidades homogéneas (estados y actividades) corresponden al 26%, pero son en su totalidad presentadas como discretas a través del punto de vista perfectivo, que es utilizado en un 100% para el primer plano narrativo en este nivel de escolaridad.

### **5.3. EL SEGUNDO PLANO NARRATIVO (*BACKGROUND*)**

#### **5.3.1. Análisis general de la construcción del segundo plano narrativo**

Del total de las 848 cláusulas analizadas, 486 son empleadas en función de segundo plano narrativo o trasfondo, esto es, un 57,3% del total de la muestra. Contrariamente a lo que ocurre en prominencia, en la construcción del segundo plano predomina, claramente, la utilización de entidades homogéneas, sea por sus propiedades temporales internas (i.e. estados y actividades) o como resultado de la interacción entre situaciones discretas y el punto de vista imperfectivo, que es el privilegiado en este plano narrativo, como se aprecia en los gráficos generales 11, 12 y 13.

De hecho, el 83,9% de las entidades en segundo plano corresponde a estados y actividades, con una alta prevalencia de las situaciones estativas. El uso de realizaciones y de logros es bastante reducido, y sigue algunos patrones que serán descritos más abajo. La opción por el punto de vista imperfectivo, por su parte, interviene en los eventos que son cerrados según sus propiedades temporales internas y permite generar lecturas abiertas de dichas situaciones.



Gráfico 11: Porcentaje de uso de los puntos de vista perfecto e imperfecto en trasfondo

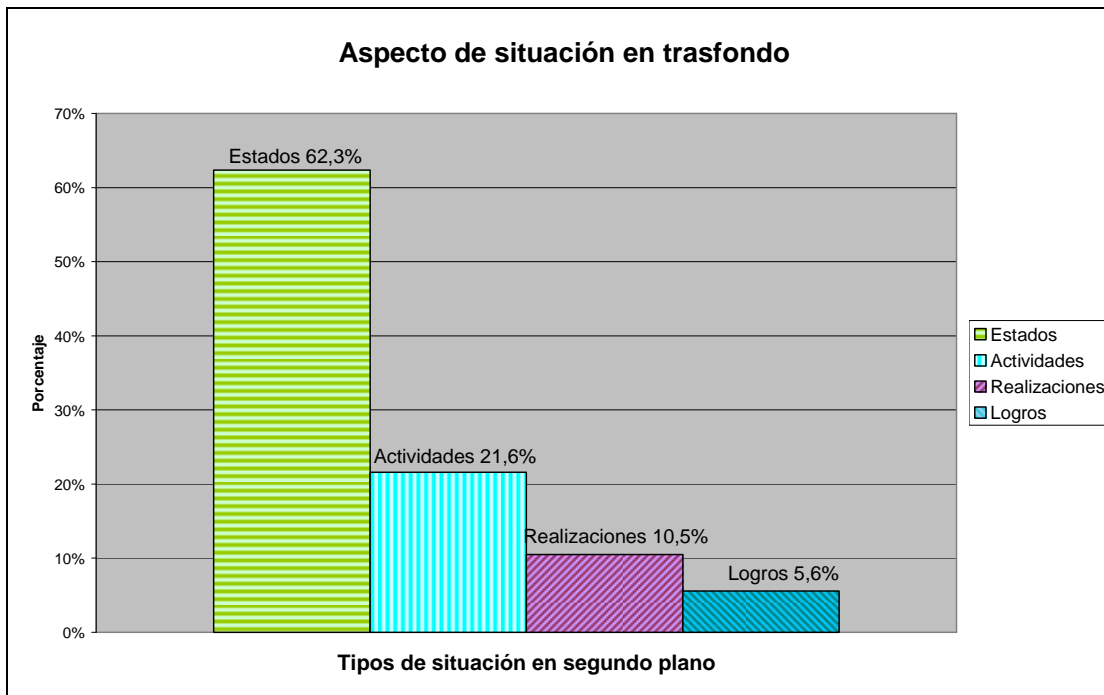


Gráfico 12: Porcentaje de uso de los tipos de situación en trasfondo



Gráfico 13: Porcentaje de uso de tipos de situación con punto de vista perfecto e imperfecto en trasfondo

Como se aprecia en el gráfico 13, el segundo plano narrativo se construye básicamente a través de situaciones homogéneas (estados y actividades), las cuales se presentan mayoritariamente con punto de vista imperfecto. Esta correspondencia entre punto de vista imperfecto y tipo de situación en segundo plano varía algo más en las realizaciones y logros, como es de esperar, en atención a la naturaleza discreta de estas situaciones.

Entre las situaciones estativas se encuentran predicados permanentes o de nivel individual, como *ser extraterrestre ~ humano ~ explorador ~ animal ~ grande ~ verde ~ azul; tener un sueño ~ energía ~ fuerza; saber palabras; llamarse [Iofe]; [una palabra] significar ['hasta pronto']; los viajes ser largos*; y predicados de etapa o episódicos, como *estar asustado ~ triste ~ emocionado ~ desesperado ~ contento; sentirse mal ~ débil ~ apenado; necesitar minerales ~ energía; tener frío ~ problemas; estar abrigado ~ en una sala; hacer frío ~ falta; ser temprano; faltar energía; quedarse durmiendo ~ en la escuela; llevar tiempo en el colegio; la nave estar estacionada ~ parada; querer [algo]*. El siguiente ejemplo corresponde a la situación inicial de uno de los relatos, la que es construida casi exclusivamente con estados y punto de vista imperfecto:

- (41) “*Era un extraterrestre que venía de muy lejos y se llamaba Iote y fue al colegio. Un día quería visitar la Tierra, y estaba en su nave y estaba cayendo, y ahí dijo «hola» [...]”.* (S.7)

Los estados en trasfondo son presentados principalmente con punto de vista imperfectivo y, así visibilizados, constituyen el procedimiento aspectual más productivo para construir el segundo plano narrativo, equivalente al 57,2%. Las situaciones estativas con aspecto imperfectivo en función de trasfondo no se emplean con marcadores temporales, salvo en dos casos en que los hablantes localizan temporalmente un evento prominente que se presentará a continuación, como se aprecia en el ejemplo siguiente:

- (42) “[...] los profesores, para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala. *Un día estaban en el patio* y llegó una nave espacial [...]” (S. 19)

Es posible identificar, entre los estados empleados para construir el segundo plano, verbos de acción o de lengua que designan propiedades de los seres, como *venir de muy lejos ~ de un planeta ~ de otra galaxia* (equivalente a *ser de Chile ~ del sur ~ de una tierra lejana*) o *hablar un idioma*. La asociación entre constelaciones verbales y tipos de situación, como dijéramos en su momento, no se establece una-a-una, sino que la importancia del contexto es central para clarificar estos significados:

- (43) “[...] llega una como nave espacial y de él baja un ser, un ser extraño, que era verde y no sabía comunicarse con los otros, *porque él venía de otra galaxia* [...]”.
- (44) “[...] entonces, después sus compañeros le dijeron 'chao' en el idioma *en el que hablaba él*, y ahí se fue a su planeta”.

Por cuanto permiten describir el escenario en que se desarrollan los acontecimientos y caracterizar las propiedades de espacios, tiempos y personajes, los estados se ofrecen como el tipo de situación más adecuado para construir segundo plano. El punto de vista imperfectivo, por su parte, permite a los hablantes presentar como homogéneas situaciones

que son objetivamente discretas, como las realizaciones *abrir la puerta* o *ir al colegio* que, en los siguientes ejemplos, se exponen como patrones, rutinas o comportamientos habituales que permiten situar el contexto en el que se producirán los acontecimientos de primer plano. La lectura homogénea de estos eventos es reforzada por las frases nominales en plural que refieren sujetos y objetos de masa:

- (45) “Era una oscura mañana en el colegio «Cerro» y todos los niños estaban abrigados, porque en esa época había frío. Y todos los profesores le abrían las puertas para que no pasaran frío. Y de repente se vio una luz [...]” (S.10)
- (46) Había una escuela que los niños en las mañanas iban todos abrigados y con un poco de sueño, y ya, cuando fueron a entrar a los niños, que a veces se quedaban afuera, llegó un extraterrestre hablando”. (S.3)

Entre los estados derivados utilizados en la muestra para construir segundo plano, es posible observar seis ocurrencias de la construcción *costar(le)* + infinitivo, la cual permite restar agentividad a la situación y referir una condición de dificultad a la que el personaje se ve sometido transitoriamente y que debe resolver. En los siguientes ejemplos, permiten enriquecer la comprensión del problema que enfrenta el extraterrestre (evento 1 en prominencia) y profundizar las razones que conducen a la resolución final (evento 2), de forma que se constituyen en el trasfondo de una nueva complicación:

- (47) “[...] pero después se empezó a poner azul, muy azul y le costaba hablar con sus compañeros. Entonces decidió que debía volver a su planeta [...]” (S.6)
- (48) “y se empezó a volver azul, y le costaba hablar español, le costaba entender lo que le decían en español. Y ahí fue cuando se dio cuenta que tenía que volver a su mundo”. (S.32)
- (49) “[...] y estuvo más de un mes, como un mes en el colegio y le costaba hablar castellano y también [le costaba] entender a sus demás amigos. Entonces, un día tuvo que partir”. (S.9)

Las actividades presentadas con punto de vista imperfectivo son el segundo procedimiento aspectual más empleado para construir el segundo plano, correspondiente al 20%. Entre las actividades básicas que cumplen esta función se encuentran *flotar, vivir, pensar, descansar, dormir, esperar, mirar y relacionarse con los compañeros*; además de verbos de comunicación sin límite intrínseco, como *conversar* y *hablar*. Incluimos entre estos últimos constelaciones formadas a partir de verbos de lengua con objeto directo de masa, como *explicar las cosas, decir cosas en español o contar sobre su historia*, caso, este último, en que la preposición seleccionada resta telicidad a la situación. En algunos casos, la naturaleza homogénea de estas situaciones es reforzada en el discurso a través de marcadores de habitualidad, de frases nominales en plural y de la opción por la forma no finita de gerundio –que comunica imperfección–, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (50) “Entonces se quedó un buen tiempo en el colegio, y *se relacionaba con sus compañeros [...]*” (S.6)
- (51) “[...] tenía que volver a su mundo, porque ya había pasado como un mes en la Tierra, *hablando en todos los cursos. Todos los días hablaba en cada curso y en los fin de semana dormía en su nave* (S.32)
- (52) “[...] y de ahí en adelante empieza a pasar un día en cada curso del colegio y *conversando con ellos, hablando en español y contándole sobre su historia, sobre cuáles eran sus propósitos, qué es lo que quería hacer*. Hasta que un día notaron que su color medio verdoso estaba desapareciendo (S.24)

Como se puede apreciar en los ejemplos, las secuencias de segundo plano se incrustan entre secuencias de primer plano y proporcionan información complementaria que alimenta el sentido de los eventos en prominencia.

Entre las actividades derivadas con aspecto imperfectivo en función de segundo plano es posible reconocer cuatro grupos principales: (1) actividades iterativas; (2) actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de + infinitivo* o *intentar + infinitivo*; (3) actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir + gerundio* y

*estar* + gerundio; y (4) actividades derivadas de realizaciones y logros mediante marcadores de habitualidad.

En el primer grupo se encuentran las iteraciones de *aplaudir*, *tocarse la nariz* y *rascarse*:

(53) “[...] *no sabía cómo actuar como las demás gente, y se rascaba el pie con la oreja y trataba de saludar* (S.29)

(54) “[...] *tocándose la nariz, decía «toe», también decía «aca»; y después de decir muchas palabras, aprendió a decir «hola»*”. (S.26)

(55) “[...] y después y todos los alumnos llegaron, *aplaudiéndole por su llegada*.” (S.12)

La opción por el gerundio en los ejemplos (54) y (55) refuerza la noción atética de estas actividades y permiten calificar el evento principal. El pretérito imperfecto, por su parte, genera lecturas abiertas de eventos limitados, como *decir* “toe”, y los traslada al segundo plano para dar prominencia a otros eventos: en el caso del ejemplo (54), al momento en que el personaje aprende a decir «hola».

En el segundo grupo de actividades derivadas presentadas con aspecto imperfectivo, se encuentran *tratar de saludar* ~ *de decir hola* ~ *de adivinar palabras* o *intentar averiguar* ~ *comunicarse*. Como dijéramos anteriormente, el hablante focaliza, a través de esta construcción, el proceso previo al resultado asociado al verbo principal. En el siguiente ejemplo destacamos en cursiva las cláusulas correspondientes a segundo plano y subrayamos los casos que ejemplifican este grupo de actividades derivadas y el siguiente:

(56) “[...] y de la nave sale un ser, un ser extraño, *que venía de otro planeta*, y él *intentaba comunicarse con ellos y con palabras muy extrañas, que ellos no entendían y así, de a poco, iba diciendo palabras*, hasta que le salió «hola» y ahí se logró comunicar con ellos”. (S.21)

Las perífrasis progresivas *ir* + gerundio y *estar* + gerundio representan un grupo importante de actividades derivadas que cumplen función de segundo plano cuando son

presentadas con aspecto imperfectivo. Entre estos casos se encuentran *ir saludando ~ entrando ~ diciendo ~ poniéndose azul*, y *estar llegando ~ formándose ~ entrando ~ desapareciendo ~ tomando un color azul ~ volviéndose azul ~ yéndose*. Como ya señaláramos, a través de esta perífrasis el hablante focaliza la etapa correspondiente al proceso de una realización básica o conceptualiza un logro como un evento durativo:

- (57) “Hasta que un día notaron *que su color medio verdoso estaba desapareciendo* y *que estaba tomando un color azul* [...]” (S. 24)

En otros casos, el hablante se sirve de esta construcción para establecer una relación de co-pretérito con el evento prominente, como la aparición de una luz brillante en los siguientes ejemplos:

- (58) “En un colegio de una región, *estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas*, y desde el cielo bajó una luz brillante [...]” (S.17)

- (59) “[...] *un día de clases normal, estaban llegando los alumnos en una mañana muy fría*, y los profesores *estaban esperando a los alumnos en las puertas* para que entraran, para que no se quedaran afuera pasando frío. Y de repente, aparece una luz celeste, brillante [...]” (S.32)

Como se puede apreciar en el último ejemplo, estas perífrasis también se emplean con actividades: *estaba esperando ~ cayendo ~ buscando ~ flotando ~ mirando*, y aun se observa un caso con una situación estativa: “*le estaban faltando los minerales*” (S.21), que permite al hablante dar cuenta de una situación problemática contingente e incluso imprimirle cierto dinamismo a través de la construcción progresiva. Se trata, en términos de Smith (1997), de un caso con foco marcado que permite presentar estados como eventos.

El último grupo de actividades derivadas representa un procedimiento muy productivo en la muestra para la construcción del segundo plano y ya fue referido sucintamente. Se trata de realizaciones o logros básicos, como *llegar; pasar* (con el sentido de entrar); *ir a la escuela ~ a la luna ~ a una sala; ponerse azul; viajar a su planeta; pasar un día en la sala* o de realizaciones con objeto directo de masa: *organizar viajes a la luna;*



*hacer paseos a la luna; planificar salidas a la luna; recibir a los niños.* Estos casos, en función de segundo plano, son presentados con punto de vista imperfectivo y, frecuentemente, con marcadores de habitualidad, como *siempre, en las mañanas, por las noches, los fines de semana, todos los días o cada día.* Destacamos en cursiva las cláusulas correspondientes a segundo plano en los siguientes ejemplos:

- (60) “Les voy a contar la historia de un extraterrestre que llegó un día de mañana a un colegio *donde los alumnos **siempre** llegaban tarde y los profesores los esperaban afuera de la sala*”. (S.26)
- (61) “Esta es la historia que comenzó en un colegio, *un colegio que se llama ‘Horizonte’, supuestamente en el sur, donde **los alumnos** llegaban y **los profesores** los recibían en la puerta de sus salas, **los hacían pasar rápidamente para que no pasaran frío.** Luego de un rato, en el patio del colegio apareció un ser o algo [...]” (S.28)*
- (62) “[...] y ahí se quedó en la escuela **durante un mes, donde, en el medio, pasaba por cada curso** contando su historia. *En la noche dormía en su nave, que estaba parada en medio de la escuela, en el patio; y **los fin de semana iba a la luna.** Hasta que un día se empezó a poner azul [...]*” (S.21)

Es importante señalar que el carácter de habitualidad de estas situaciones las asemeja a los estados y que incluso podrían tratarse, en términos de Smith (2003), de “estativos generales” (*general statives*), por cuanto refieren patrones de comportamiento. Más allá de la clasificación en que puedan caer, lo que interesa a nuestro propósito es que corresponden a situaciones objetivamente discretas que son presentadas como homogéneas en el discurso, específicamente narrativo, y que estas opciones reflejan la voluntad del hablante de diferenciar entre la información que visualiza como prominente y la que le interesa presentar como trasfondo.

El uso de realizaciones y de logros para la construcción del segundo plano es minoritario y se produce tanto con punto de vista perfectivo como imperfectivo, aunque prevalece el uso de este último, sobre todo en las realizaciones, equivalentes a un 6,6% del segundo plano así visibilizadas:

- (63) “*Él todos los días iba a la escuela y les enseñaba, más menos, cómo era su galaxia*”. (S.14)

La mayoría de las realizaciones con aspecto imperfectivo que se localizan en segundo plano corresponden a constelaciones derivadas de verbos de lengua (86%), específicamente, *decir*, *contar* y *explicar* con objeto directo definido. Al optar por el punto de vista imperfectivo, el hablante pasa a presentar estas situaciones como homogéneas y las ubica en un trasfondo narrativo que permite interpretar y complementar los eventos de primer plano. En los siguientes ejemplos presentamos el trasfondo en cursiva y subrayamos los verbos de lengua con objeto directo definido que cumplen esta función:

- (64) “[...] en el patio del colegio apareció un ser o algo *que estaba flotando a un par de metros en el aire*, y todos los alumnos y los profesores fueron a ver. *Este extraterrestre intentaba decir alguna palabra, pero no podía. Decía una y otra palabra*, hasta que pudo decir “hola” y en ese momento todos le aplaudieron. Luego de eso, el extraterrestre este se puso a hablar español normalmente, y *pasaba un día en cada sala de clase, pasaba un día en cada sala de clase y les contaba a sus compañeros de qué planeta venía y que le encantaría ser un explorador de la galaxia.*” (S.28)
- (65) “[...] se vio una luz verde, y *era el marciano, y decía dos cosas que no entendían*. Y después dijo hola y todos lo aplaudieron. Y después entró a la sala y les *decía lo que él quería ser: un explorador de los mundos [...]*” (S.4)

Los logros presentados con aspecto imperfectivo corresponden al 3,1% de los procedimientos aspectuales utilizados para la construcción de segundo plano. Entre ellos se encuentran *llegar*, *entrar*, *salir*, *poner* y *darse cuenta*, todas situaciones instantáneas que, no obstante, se presentan en su curso y como segundo plano:

- (66) “La historia cuenta acerca de una escuela, *que esa mañana era fría y los alumnos llegaban todos muy abrigados, debido al tiempo del momento*. Entonces, de pronto, arriba de la escuela, se detiene una luz [...]

En el ejemplo anterior, la función de trasfondo del evento básico es reforzada por el sujeto plural y el adjetivo *todos*, de manera similar a como ocurre en el siguiente caso, en que el logro *llegar* es presentado dentro de un contexto de habitualidad (*llegar como todos los días de clases*), que permite introducir y describir el marco en el que se sucederán los eventos, específicamente la complicación.

(67) “*Había una vez un colegio que llegaban los alumnos como todos los días de clases, y los profesores los recibían afuera para que no pudieran quedarse afuera para perder clases y ahí se dieron cuenta de que en el patio había una luz blanca y que de ahí salía un extraño objeto, un ser, y allí trataba de adivinar palabras, pero no podía y se daban cuenta de que no sabía cómo actuar como las demás gente [...]*” (S.29)

El evento *salir*, por su parte, es presentado en el ejemplo como trasfondo, debido a que, en primer lugar, no mantiene la secuencia cronológica de los acontecimientos. De hecho, el evento destacado como prominente es *darse cuenta* (de la existencia de una luz blanca en el patio), y *un extraño ser salir de esa luz* es presentado como el objeto de esta toma de conocimiento, lo que se manifiesta en la construcción subordinada. En segundo lugar, el punto de vista imperfectivo seleccionado para este evento refuerza su ubicación en segundo plano. Por último, el logro *darse cuenta* con aspecto imperfectivo subrayado al final del ejemplo, contrasta con el uso en perfectivo presentado anteriormente y se localiza en el trasfondo como componente evaluativo: el hablante analiza, explica y justifica el comportamiento del extraño ser, que cobra sentido al ser comparado con el comportamiento humano.

En la muestra analizada, el logro *entrar* se presenta como situación homogénea en infinitivo o en subjuntivo bajo dos tipos de construcciones: como oración subordinada adverbial de finalidad o como oración subordinada sustantiva en función de complemento directo. En estos casos, el contexto de naturaleza homogénea y el carácter prospectivo e *irrealis* justifican la lectura de segundo plano. Si bien en este trabajo no profundizaremos en el papel que juega la sintaxis en la construcción del primer y segundo plano narrativo,

nos interesa observar que si bien no todas las cláusulas subordinadas cumplen función de trasfondo, las construcciones finales suelen comportarse de este modo.

- (68) “*Había una vez [...] en un colegio de una región, estaban todos los niños formándose para entrar en sus salas [...]*” (S.17)
- (69) “Entonces los profesores se ganaron afuera para decirle a los alumnos *que entraran a clases [...]*” (S.18)

#### 5.3.1.1. *El aspecto perfectivo en la construcción del segundo plano narrativo*

El uso del aspecto perfectivo para situaciones de segundo plano es bastante más reducido en términos de porcentaje (13,2%) que el imperfectivo y se emplea con mayor frecuencia para realizaciones y logros, relación esperable dada la naturaleza discreta de estas situaciones. Con todo, el uso del perfectivo en función de segundo plano sigue unos patrones bastante consistentes, que pasamos a describir a continuación.

Entre las situaciones estativas con aspecto perfectivo en función de segundo plano, destacan algunos estados de cosas negativos que permiten al hablante, fundamentalmente, enriquecer el primer plano. En 6 de los 15 estados negativos con aspecto perfectivo en función de trasfondo, la negación opera sobre un estado de cosas ya derivado a través de la perífrasis modal *poder* + infinitivo, que genera lecturas estativas. A diferencia de lo que ocurre con las negaciones en primer plano, estos casos no hacen avanzar el punto de referencia de la narración, sino que constituyen información de apoyo o soporte de los eventos prominentes, destacados en negrita en los siguientes ejemplos:

- (70) “[...] y **finalmente, se tuvo que ir**. *No se pudo despedir de nadie de los alumnos del colegio* y todos le dijeron una palabra de su idioma orello”. (S.29)
- (71) “Hasta que una mañana se fue, y **se puso triste**, *porque no se pudo despedir de sus amigos terrícolas*, pero sus amigos terrícolas sí se despidieron de él en una lengua orellana”. (S.31)

En el último ejemplo, el estado de cosas negativo se encuentra, además, en construcción subordinada causal: corresponde al motivo, referencialmente anterior, que permite explicar el evento prominente (*ponerse triste*). Entre los estados de cosas negativos en función de segundo plano se encuentran, también, construcciones en infinitivo que proporcionan información acerca del modo como se producen los eventos principales, codificados en perfectivo y destacados en negrita en los ejemplos:

- (72) “[...] **y tuvo que irse**, *pero sin decirle adiós ni nada*, y todos le dijeron «¡io!», se despidieron diciéndole «hasta pronto» en la lengua de los orellanos”. (S.12)

En los siguientes casos, sin embargo, las cláusulas en infinitivo parecieran no solo entregar información de trasfondo del evento que modifican, sino también determinar y explicar el evento siguiente, relación explicitada por la conjunción *pero*:

- (73) “**Y con mucha tristeza se tuvo que ir**, *sin decirle «chao»*, *sin poder decir «chao» a los niños*, **pero ellos en su idioma le dijeron «hasta pronto»**”. (S.19)
- (74) “**Un día tuvo que partir**, *sin avisarle a nadie*, *sin aviso*, **pero igual los alumnos del liceo lo vieron** y le dijeron «hasta pronto» en su idioma”. (S.27)

Los ejemplos anteriores permiten, a nuestro entender, sostener que las negaciones constituyen operadores aspectuales que permiten codificar un estado de cosas –homogéneo, en estos casos- cuya función discursiva debe ser esclarecida en el contexto mismo en que se produce. El valor que aportan las negaciones debe, no obstante, ser revisado y profundizado en otros trabajos que den cuenta sobre su comportamiento en las narraciones en español.

Otro grupo de casos viene dado por el uso del pluscuamperfecto, que posee aspecto perfectivo en tanto presenta una visión complexiva del estado de cosas designado. Es utilizado tanto con situaciones estativas básicas o derivadas (*estar*; *poder hilar una palabra*) como con situaciones eventivas, tales como *llegar*, *decir*, *olvidar*, [*empezar a*] *hablar*, *venir* o *darse cuenta*. Aunque las entidades introducidas con pluscuamperfecto presentan aspecto perfectivo, se asimilan a los estados resultantes de los eventos básicos.

Cumplen una función de segundo plano toda vez que contribuyen a generar el escenario en el que tomarán lugar los eventos prominentes, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (75) “*Habían llegado* unos niños al colegio que tenían mucho frío y después los profesores los hicieron pasar [...]” (S.4)
- (76) “Había una vez en el colegio, *que todos habían llegado*. Entonces de repente llegó una luz y salió una cosa que flotaba [...]” (S.1)

Por su parte, el uso de actividades con punto de vista perfectivo en función de segundo plano es excepcional y constituye el 1,6% de los procedimientos aspectuales empleados en trasfondo. Al igual que la mayoría de las realizaciones y de los logros con aspecto perfectivo en esta función, estas situaciones pasan a representar información de trasfondo debido a que son introducidas en el discurso como cláusulas subordinadas que permiten referir situaciones simultáneas, anteriores, posteriores o hipotéticas y futuras. Según ha observado Labov (1972), estas construcciones no alteran el orden temporal de los acontecimientos y permiten al hablante, típicamente, poner cierta información en segundo plano con el fin de relevar, en las cláusulas principales, otra información considerada como más prominente. Más allá de la discusión en torno a que en ciertos casos las cláusulas subordinadas pueden cumplir una función intensificadora (cfr. Thompson, 1987) y, con ello, de primer plano, nos interesa registrar el funcionamiento de los casos detectados en la muestra analizada. En los siguientes ejemplos, las situaciones presentadas a través de las construcciones subordinadas (destacados en cursiva) parecieran cumplir, efectivamente, una función de trasfondo. Se destacan en negrita los eventos prominentes:

- (77) “Y cuando ya *pasó* más de un mes, **él tuvo que volver a su casa**”. (S.3)
- (78) “[...] y después de *decir* muchas palabras, **aprendió a decir «hola»**. Después, cuando *aprendió* a hablar más, **él les contó a unos alumnos la historia de su viaje en el espacio** [...]” (S.26)
- (79) “[...] **de un momento a otro**, después de *aprender* todo lo que aprendió, **se empezó a poner azul**”. (S.18)

(80) “Después del tiempo que pasó, **se fue poniendo azul**”. (S.29)

Además de cláusulas adverbiales temporales, los hablantes utilizan, con esta misma finalidad, cláusulas causales, finales y comparativas, como se observa en los siguientes casos:

(81) “[...] y trataba de decir palabras, **pero al final lo dijo bien**, *porque ahí dijo hola*”. (S.10)

(82) “[...] y como todos le entendieron, *porque él ya había empezado a hablar en castellano*, **le aplaudieron**”. (S.20)

(83) “[...] y como se le había olvidado todo el castellano, **se fue**”. (S.4)

(84) “**Y [se] quedó a decirle a los compañeros que él venía de un planeta [...]**” (S.2)

(85) “[...] y **se fue tal como había llegado**”. (S.24)

Las construcciones causales encabezadas por la conjunción *porque*, además de “subordinar” situaciones que, objetivamente, debieran ser prominentes, presentan eventos anteriores al codificado en la cláusula principal y pasan a proporcionar antecedentes que enriquecen la exposición de los eventos sobresalientes. Esta capacidad de desplazamiento de las cláusulas subordinadas a lo largo de la secuencia temporal, permite presentar eventos temporalmente anteriores, pero también posteriores o futuros, como se aprecia en el siguiente caso de prolepsis que, además, posee un componente evaluativo y subjetivo:

(86) “[...] y como no podía decir «chao», se fue muy triste. Hasta que los niños, *que lo extrañaron mucho*, le dijeron no me acuerdo qué cosa, pero que en su galaxia significaba ‘hasta pronto’.” (S.14)

## 5.3.2. Análisis de la construcción del segundo plano narrativo por grado de escolaridad

### 5.3.2.1. Tercer año básico

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Tercer año Básico, un 53,3% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 55,6% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 50,7% de las cláusulas de sus relatos en esta función. Es importante observar, no obstante, que la mitad de los sujetos del grupo de tercero básico utiliza un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de sus relatos en segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		Nº	%	
Municipal	S.1	10	43,5	23
	S.2	10	47,6	21
	S.3	13	61,9	21
	S.4	17	68,0	25
Total Municipal		50	55,6	90
Particular	S.5	8	44,4	18
	S.6	11	52,4	21
	S.7	10	47,6	21
	S.8	9	60,0	15
Total Particular		38	50,7	75
<b>TOTAL 3º BÁSICO</b>		<b>88</b>	<b>53,3</b>	<b>165</b>

Tabla 14: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Tercer año Básico

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de tercer año básico está conformado, en promedio, por 11 cláusulas, con una desviación estándar de 2,8. El promedio de cláusulas de segundo plano en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 12,5 y el promedio de cláusulas de segundo plano de los hablantes del establecimiento particular es de 9,5. En el gráfico 14 se observa que la mediana del grupo de tercero básico es 10 cláusulas en segundo plano, y que mantiene en general la homogeneidad interna verificada respecto del número de cláusulas en primer plano.



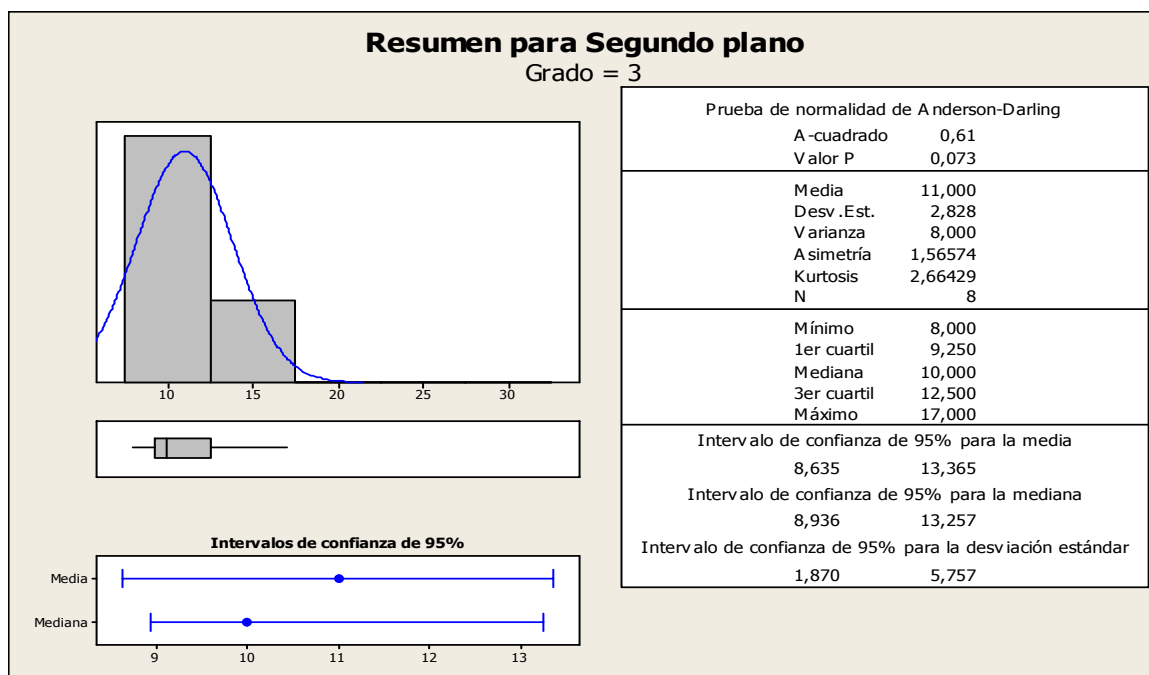


Gráfico 14: Distribución del grupo de hablantes de tercer básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de manera bastante uniforme por los ocho hablantes que conforman la muestra de este nivel y por los grupos correspondientes a los establecimientos de dependencia municipal y particular, aunque es posible observar diferencias en el uso del aspecto perfectivo para realizaciones y logros (observable solo en sujetos de la escuela municipal), como se aprecia en la tabla resumen 15.

3° BÁSICO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.1	0	7	7	0	2	2	0	0	0	1	0	1	10
	S.2	0	7	7	0	1	1	1	0	1	0	1	1	10
	S.3	1	7	8	0	2	2	1	0	1	2	0	2	13
	S.4	0	9	9	0	3	3	2	2	4	1	0	1	17
Total Municipal		1	30	31	0	8	8	4	2	6	4	1	5	50
Particular	S.5	2	4	6	0	2	2	0	0	0	0	0	0	8
	S.6	0	8	8	0	3	3	0	0	0	0	0	0	11
	S.7	1	6	7	1	1	2	0	1	1	0	0	0	10
	S.8	0	5	5	0	0	0	0	2	2	0	2	2	9
Total Particular		3	23	26	1	6	7	0	3	3	0	2	2	38
TOTAL 3° BÁSICO		4	53	57	1	14	15	4	5	9	4	3	7	88

Tabla 15: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Tercer año Básico

En concordancia con la tendencia general, la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (85,2%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para entidades discretas básicas (realizaciones y logros) y para estados que siguen el comportamiento descrito en el apartado anterior.

La utilización de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 64,7% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de tercer año básico para construir el segundo plano narrativo. De las 53 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 9 (17%) corresponden a estados de cosas negativos; 3 (5,7%) a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 1 (1,9%) a un estado derivado a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (75,4%) se distribuyen entre los estados de

nivel individual *ser un extraterrestre ~ un día normal, querer hacer [algo] ~ ser [alguien], venir de un planeta ~ de muy lejos ~ del espacio, saber, llamarse, hablar un idioma, significar*, y los estados episódicos *necesitar minerales, quedarse allá ~ afuera, estar estacionado ~ asustado ~ en su nave, faltar energía, tener frío, sentirse mal ~ débil*. De los estados con aspecto imperfectivo, solo 1 es introducido por el marcador temporal *un día*. De los 4 estados presentados con punto de vista perfectivo, 2 corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, 1 presenta el estado resultante a través de la selección del pluscuamperfecto, y 1 corresponde a una perífrasis modal en construcción subordinada adverbial temporal.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 17% de las situaciones presentadas en esta función. De las 15 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo y reitera, a través de la imitación del sonido de los aplausos, el evento presentado anteriormente (“y todos le aplaudieron y *hicieron tun tun tun tun!*”, S.7). De las 14 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 3 (21,4%) corresponden a actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir + gerundio* o *estar + gerundio*; 3 (21,4%) a actividades derivadas de realizaciones o logros mediante los marcadores de habitualidad *en las mañanas, todos los días de semana y los fines de semana*; 2 (14,2%) a actividades derivadas mediante la construcción *tratar de + infinitivo*; y 2 (14,2%) a construcciones finales en infinitivo (*para ver; para buscar unos minerales*). Las 4 restantes (28,5%) corresponden a las actividades básicas *flotar, vivir, pensar y relacionarse con los compañeros*. Los hablantes de tercero básico no emplean marcadores temporales para introducir las actividades de segundo plano.

De las 9 realizaciones localizadas en segundo plano, 5 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 5,7% de los procedimientos aspectuales empleados en tercero básico para la función de trasfondo. Por su parte, 4 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir del verbo de lengua *decir*. La restante es *venir al planeta Tierra*. De las 4 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 4,5% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, 3 corresponden a cláusulas subordinadas adverbiales (final, causal y temporal) y la última presenta el estado resultante del evento en pluscuamperfecto. No se registra la utilización de marcadores temporales para introducir realizaciones de segundo plano.

Los logros con aspecto imperfectivo corresponden al 3,4% de los recursos aspectuales utilizados para construir el segundo plano narrativo y funcionan del modo descrito en el apartado anterior. De los 4 logros presentados con punto de vista perfectivo, equivalentes al 4,5% de los recursos de trasfondo, 2 son presentados como cláusulas adverbiales temporales y 2 presentan el estado resultante a través de la opción por el pluscuamperfecto. Al igual que con las actividades y las realizaciones, no se registra la introducción de logros de segundo plano con marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de tercer año básico, un 81,8% corresponde a entidades homogéneas de acuerdo con sus propiedades temporales internas (i.e. estados y actividades). Por su parte, en función de trasfondo, las entidades discretas (i.e. realizaciones y logros) se comportan según patrones bastante característicos: mientras el aspecto imperfectivo contribuye a presentarlas como situaciones abiertas que permiten enmarcar los eventos prominentes o dar cuenta de comportamientos habituales, cuando son presentadas con aspecto perfectivo aparecen generalmente como cláusulas subordinadas que ponen en relieve otros acontecimientos.

#### *5.3.2.2. Sexto año básico*

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Sexto año Básico, un 57,3% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 61,6% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 53,5% de las cláusulas de sus relatos en esta función. Solo dos sujetos del nivel destinan un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de sus narraciones al segundo plano.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		Nº	%	
Municipal	S.9	18	66,7	27
	S.10	14	63,6	22
	S.11	10	58,8	17
	S.12	11	55,0	20
Total Municipal		53	61,6	86
Particular	S.13	12	48,0	25
	S.14	19	67,9	28
	S.15	11	61,1	18
	S.16	11	39,3	28
Total Particular		53	53,5	99
<b>TOTAL 6º BÁSICO</b>		<b>106</b>	<b>57,3</b>	<b>185</b>

Tabla 16: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Sexto año Básico

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de sexto año básico está conformado, en promedio, por 13,3 cláusulas, con una desviación estándar de 3,5. La media se sostiene tanto en el grupo de hablantes del establecimiento de dependencia municipal como en el de dependencia particular. En el gráfico 15 se observa que la mediana del grupo de sexto básico es 11,5 cláusulas en segundo plano, y que en general mantiene la homogeneidad verificada respecto del número de cláusulas en primer plano.

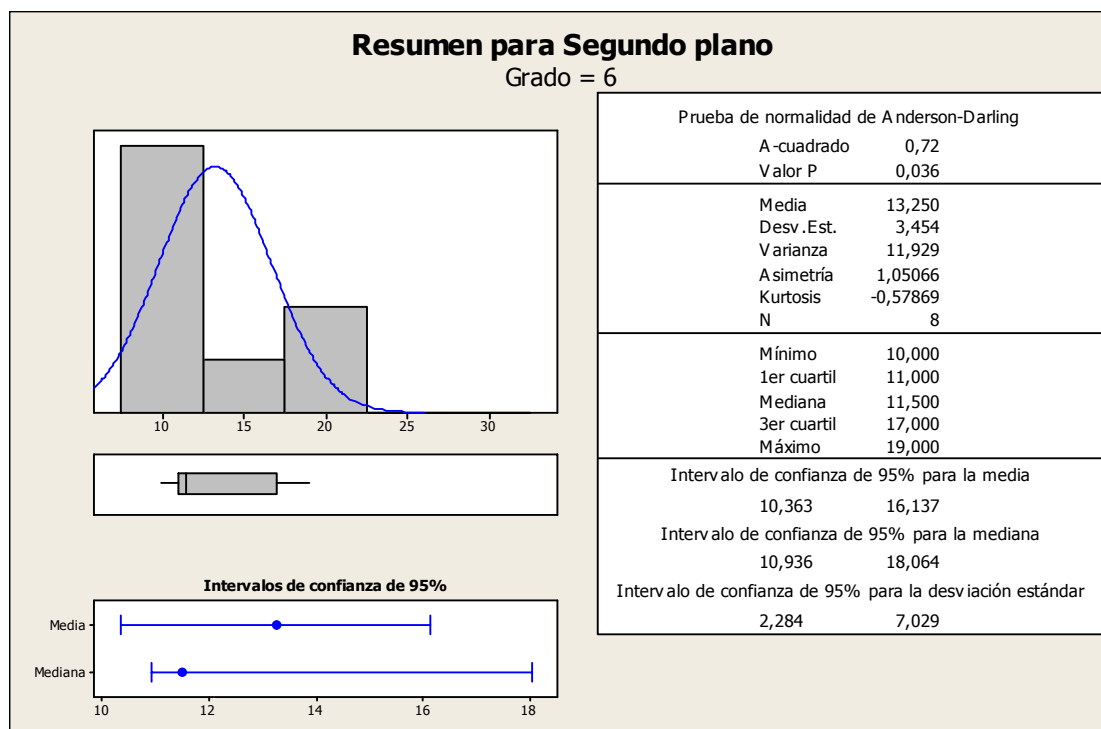


Gráfico 15: Distribución del grupo de hablantes de sexto básico en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se puede observar en la tabla 17, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son empleados de forma homogénea por los ocho hablantes que conforman este grupo y no se observan mayores diferencias entre los sujetos de los establecimientos municipal y particular. El alza en el número de estados empleados especialmente por dos de los hablantes, parece ser proporcional al número de cláusulas que componen el segundo plano, más elevado que en los otros sujetos.

<b>6° BÁSICO</b>		<b>SEGUNDO PLANO NARRATIVO (background)</b>												
<b>DEPENDENCIA</b>	<b>SUJETO</b>	<b>ESTADOS</b>			<b>ACTIVIDADES</b>			<b>REALIZACIONES</b>			<b>LOGROS</b>			<b>Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO</b>
		<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de estados</b>	<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de Actividades</b>	<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de Realizaciones</b>	<b>P.V. PERFECTIVO</b>	<b>P.V. IMPERFECTIVO</b>	<b>Total de Logros</b>	
Municipal	<b>S.9</b>	0	12	12	0	5	5	0	1	1	0	0	0	18
	<b>S.10</b>	0	9	9	0	4	4	1	0	1	0	0	0	14
	<b>S.11</b>	0	7	7	0	3	3	0	0	0	0	0	0	10
	<b>S.12</b>	1	4	5	0	4	4	0	2	2	0	0	0	11
<b>Total Municipal</b>		<b>1</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>53</b>
Particular	<b>S.13</b>	0	8	8	0	3	3	0	0	0	1	0	1	12
	<b>S.14</b>	0	13	13	1	3	4	0	2	2	0	0	0	19
	<b>S.15</b>	0	7	7	0	3	3	0	1	1	0	0	0	11
	<b>S.16</b>	1	6	7	0	3	3	1	0	1	0	0	0	11
<b>Total Particular</b>		<b>1</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>53</b>
<b>TOTAL 6° BÁSICO</b>		<b>2</b>	<b>66</b>	<b>68</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>106</b>

Tabla 17: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Sexto año Básico

En el nivel de sexto año básico es posible observar un aumento considerable en la selección del punto de vista imperfectivo para presentar las situaciones de trasfondo, que alcanza el 94,3% del total de situaciones en esta función. El aspecto perfectivo, por su parte, es seleccionado solo para introducir cinco situaciones.

La introducción de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 62,3% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de sexto año básico para construir el segundo plano narrativo. De las 66 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 18 (27,3%) corresponden a estados de cosas negativos. Entre estos últimos, la negación opera, en 8 casos, sobre estados ya derivados a través de la perífrasis modal *poder* + infinitivo; en 4 casos los estados negativos son presentados en modo subjuntivo; y los restantes se distribuyen principalmente entre estados permanentes, como *no ser humano*, *no ser animal*, *no saber comunicarse*, *no entender la lengua* o *no ser verde* y el estado episódico *no estar adentro*. Por otra parte, 3 de los 66 estados con aspecto imperfectivo (4,5%) corresponden a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 2 (3%) a estados derivados a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (65,2%) se distribuyen entre los estados de nivel individual *llamarse [Iofe]*, *tener fuerza*, *significar 'hasta pronto' ~ 'chao'*, *venir de un lugar ~ de otra galaxia*, *querer ser un explorador*, *tener palabras ~ aventuras*, *ser verde ~ azul ~ grande ~ explorador*, *querer a los niños* y los estados episódicos *necesitar minerales*, *estar triste ~ emocionado ~ abrigado*, *ser una mañana ~ hora de regresar*, *haber frío*. Los 2 estados presentados con punto de vista perfectivo corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano. En el nivel de sexto básico no se registra el uso de marcadores temporales para introducir situaciones estativas con aspecto imperfectivo en segundo plano.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 27,3% de las situaciones presentadas en esta función. De las 29 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo, pero es codificada como una cláusula subordinada que tiene como función anticipar un evento futuro y posterior al fin de la historia (prolepsis). De las 28 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 1 (3,6%) corresponde a una actividad derivada mediante la perífrasis progresiva *estar* + gerundio; 8 (28,6%) corresponden a actividades derivadas de logros o de realizaciones con objetos directos de masa o con los marcadores de habitualidad *siempre*, *cada día*, *todos los días*, *los días de semana*, *en las noches*, *los fines de semana*; y 6 (21,4%) a actividades derivadas mediante la construcción *tratar de* + infinitivo. Las 13 restantes (46,4%) se distribuyen entre las actividades básicas *descansar*, *pensar*, *esperar*, *dormir*, *hablar*, *venir* y *flotar*, algunas de

las cuales corresponden a cláusulas subordinadas sustantivas y relativas. Una de las actividades derivadas a través de un marcador de habitualidad es introducida por el adverbio temporal *después*, pero se trata de una cláusula que puede ser desplazada a varias posiciones sin alterar el orden referencial de los eventos.

De las 8 realizaciones localizadas en segundo plano, 6 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 5,7% de los procedimientos aspectuales empleados en sexto básico para la función de trasfondo. 4 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir del verbo de lengua *decir*, y las dos restantes a *enseñar [un tema]* y *pasar un mes*. De las 2 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 1,9% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, una corresponde a una analepsis y la otra a una cláusula subordinada causal, esta última con marcador temporal.

En el nivel de sexto básico se registra solo una ocurrencia de logro (0,9% de los procedimientos aspectuales de trasfondo), el cual es presentado en pluscuamperfecto.

Resumiendo, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de sexto año básico, un 91,5% corresponde a entidades homogéneas según sus propiedades temporales internas (estados y actividades). Las entidades discretas básicas (realizaciones y logros) constituyen un porcentaje muy inferior y son presentadas fundamentalmente con punto de vista imperfectivo. Los casos de aspecto perfectivo son mínimos y adoptan formas particulares que permiten su comportamiento como trasfondo.

### 5.3.2.3. *Primero año medio*

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Primer año Medio, un 57,7% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 56,1% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 60% de las cláusulas de sus relatos en esta función. En este nivel, solo un hablante utiliza un porcentaje inferior al 50% de las cláusulas de su relato en segundo plano.



DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.17	23	65,7	35
	S.18	20	47,6	42
	S.19	24	58,5	41
	S.20	16	53,3	30
Total Municipal		83	56,1	148
Particular	S.21	13	59,1	22
	S.22	18	72,0	25
	S.23	15	53,6	28
	S.24	14	56,0	25
Total Particular		60	60,0	100
<b>TOTAL I° MEDIO</b>		<b>143</b>	<b>57,7</b>	<b>248</b>

Tabla 18: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Primer año Medio

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de primer año medio está conformado, en promedio, por 17,9 cláusulas, con una desviación estándar de 4,1. El promedio de cláusulas de trasfondo en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 20,8 y el promedio de cláusulas de segundo plano de los hablantes del establecimiento particular es de 15. En el gráfico 16 se observa que la mediana del grupo de primero medio es 17 cláusulas en segundo plano, y que es más heterogéneo que los niveles inferiores.

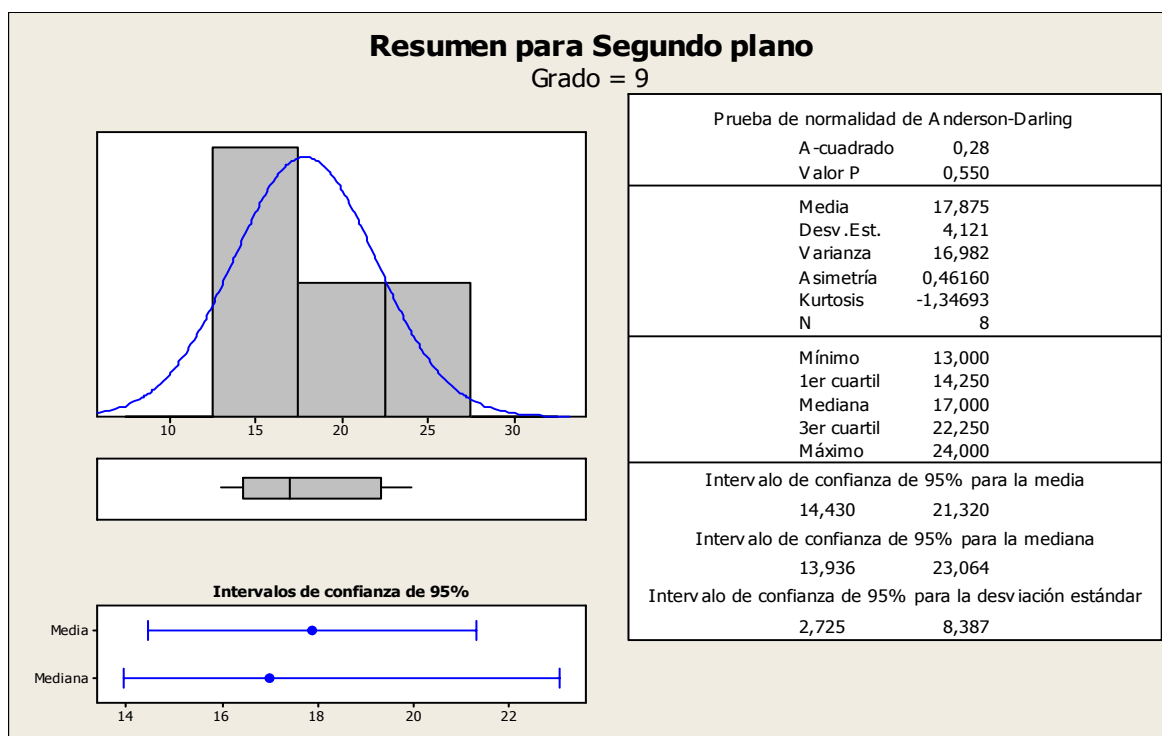


Gráfico 16: Distribución del grupo de hablantes de primero medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se puede observar en la siguiente tabla (19), los aspectos de situación y de punto de vista son tratados, en general, de manera uniforme por los hablantes del grupo, aunque se observan variaciones entre los grupos de hablantes de los establecimientos de dependencia municipal y particular, sobre todo en el uso de situaciones de actividad y de logro. La mayor presencia de estados en el trasfondo de las narraciones del primer grupo, parece obedecer al mayor número de cláusulas utilizadas por los sujetos en esta función.

I° MEDIO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	
Municipal	S.17	2	13	15	1	3	4	1	2	3	0	1	1	23
	S.18	1	13	14	0	1	1	2	1	3	1	1	2	20
	S.19	2	18	20	0	2	2	1	0	1	0	1	1	24
	S.20	1	11	12	0	0	0	0	1	1	2	1	3	16
Total Municipal		6	55	61	1	6	7	4	4	8	3	4	7	83
Particular	S.21	0	5	5	0	5	5	0	3	3	0	0	0	13
	S.22	3	11	14	0	3	3	0	1	1	0	0	0	18
	S.23	0	10	10	0	2	2	0	2	2	1	0	1	15
	S.24	1	7	8	0	5	5	0	0	0	1	0	1	14
Total Particular		4	33	37	0	15	15	0	6	6	2	0	2	60
TOTAL I° MEDIO		10	88	98	1	21	22	4	10	14	5	4	9	143

Tabla 19: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Primer año Medio

Al igual que en los niveles analizados anteriormente, la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (86%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para estados, de acuerdo con el comportamiento descrito en el apartado anterior, y para logros, aunque en este último caso la diferencia entre perfectivo e imperfectivo no resulta tan significativa.

La utilización de estados con punto de vista imperfectivo corresponde al 61,5% de los procedimientos aspectuales empleados por los hablantes de primer año medio para construir el segundo plano narrativo. De las 88 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 24 (27,3%) corresponden a estados de cosas negativos; 5 (5,7%) a estados derivados a través de las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; 1 (1,1%) a un estado resultante de la construcción *quedar* + participio; y 1 (1,1%) a un estado derivado a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas restantes (64,8%) se distribuyen entre los estados permanentes *llamarse [Orei] ~ [Iofe]*, *tener problemas ~ un sueño*, *venir de un lugar ~ de un planeta*, *haber varios cursos*, *querer algo ~ ser [algo] ~ decir [algo]*, *[una palabra] significar [algo]*, *ser verde ~ [alguien]*, y los estados episódicos *ser una mañana ~ hora de regresar*, *estar estacionada ~ en el patio ~ ahí ~ parada ~ en un colegio ~ por los cursos*, *necesitar los minerales ~ la energía*, *sentirse apenado*, *hacer frío*, *quedarse en el colegio ~ adentro*, *faltar los minerales*, *hacer falta*. De los estados con aspecto imperfectivo, solo 1 es introducido por el marcador temporal *un día* para localizar el evento siguiente en prominencia. Los 10 estados presentados con punto de vista perfectivo se distribuyen entre estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, estados resultantes a través de la selección del pluscuamperfecto, reformulaciones del evento anterior en prominencia y cláusulas finales en infinitivo.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 15,4% de las situaciones presentadas en esta función. De las 22 observadas en la muestra, 1 es presentada con aspecto perfectivo y corresponde a una actividad derivada a través de la perífrasis progresiva *estar* + gerundio, que reformula el evento prominente presentado con anterioridad y que podría ser desplazada a otras ubicaciones al interior de la secuencia. De las 21 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 6 (28,6%) corresponden a actividades derivadas a través de las perífrasis progresivas *ir* + gerundio o *estar* + gerundio; 5 (23,8%) a actividades derivadas de logros o realizaciones con objeto directo de masa y el marcador de habitualidad *los fines de semana*; 2 (9,5%) a actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de* + infinitivo e *intentar* + infinitivo; y 3 (14,3%) a cláusulas absolutas de gerundio, aportadas por uno de los hablantes del establecimiento particular (“[...] y de ahí en adelante empieza a pasar un día en cada curso del colegio, y *conversando*

*con ellos, hablando en español y contándole sobre su historia [...]” S.24). Las 5 actividades con aspecto imperfectivo restantes (23,8%) se distribuyen entre las actividades básicas *vivir, ir y dormir*, y la constelación formada a partir del verbo de lengua *explicar* con objeto directo de masa (*explicar las cosas*). Entre los hablantes de primero medio se registra una sola utilización de marcador temporal (*y en ese lapso*) para introducir una actividad en segundo plano, la que es empleada con la finalidad de situar el evento prominente de la cláusula posterior.*

Es interesante observar que las diferencias en el uso de actividades para segundo plano entre los hablantes del establecimiento municipal y del colegio particular, se corresponde con la observada en el primer plano, pero en sentido contrario: mientras el primer grupo utiliza un mayor número de actividades con aspecto perfectivo en prominencia (18 ocurrencias), el segundo grupo emplea un mayor número de actividades con aspecto imperfectivo en trasfondo (15 ocurrencias). Es decir, ambos grupos emplean una cantidad bastante equivalente de actividades en sus relatos, pero las visibilizan de forma distinta: los hablantes del establecimiento municipal presentan usos marcados de este tipo de situación y los del colegio particular las emplean de forma más prototípica. Antes de desprender conclusiones de esta observación, debemos señalar que son usos restringidos a sujetos determinados (S.17 y S.19 en el uso marcado; S.21 y S.24 en el uso prototípico).

De las 14 realizaciones localizadas en segundo plano, 10 son presentadas con aspecto imperfectivo y equivalen al 7% de los procedimientos aspectuales empleados en primero medio para la función de trasfondo. Por su parte, 8 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir, contar y explicar*. Las dos restantes corresponden a *pasar por cada curso y conseguir minerales*. Las 4 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 2,8% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, corresponden a cláusulas subordinadas (adverbiales temporal y locativa, relativa y sustantiva en función de complemento directo). Del total de realizaciones utilizadas en trasfondo, 1 es introducida por el marcador temporal *entonces*, pero aparece dentro del marco de habitualidad descrito para introducir la complicación del relato.

Los logros con aspecto imperfectivo equivalen al 2,8% de los recursos aspectuales utilizados en primero medio para construir el segundo plano, y corresponden a los logros básicos *entrar* y *llegar*. De los 4 logros presentados con punto de vista imperfectivo, 2 son codificados en subjuntivo y en infinitivo como cláusulas adverbiales finales, 1 en subjuntivo como cláusula sustantiva en función de complemento directo, y 1 en pretérito imperfecto con sujeto plural como parte del marco de la complicación. Los logros con aspecto perfectivo corresponden al 3,5% de las entidades presentadas en trasfondo. De estos 5 logros, 2 presentan el estado resultante a través de la opción por el pluscuamperfecto (1 en construcción causal y 1 en comparativa), 1 es presentado como cláusula adverbial temporal, 1 como construcción causal y 1 como cláusula adverbial locativa. No se registra la introducción de logros en segundo plano a través de marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de primer año medio, un 83,9% corresponde a entidades homogéneas según sus propiedades temporales internas (estados y actividades). Las entidades discretas (realizaciones y logros) en función de trasfondo, equivalen al 16,1% y son introducidas en el discurso principalmente con aspecto imperfectivo, que permite generar lecturas abiertas de estas situaciones que son cerradas de acuerdo con su estructura temporal.

La selección del aspecto imperfectivo domina la construcción del segundo plano (86%), y el punto de vista perfectivo (14%), por su parte, sigue patrones de comportamiento bastante consistentes: presenta eventos asimilables a los estados a través de la opción por el pluscuamperfecto; se utiliza para reformular eventos prominentes presentados con anterioridad; o introducen situaciones futuras, simultáneas o anteriores mediante construcciones subordinadas.

#### 5.3.2.4. Cuarto año medio

Del total de cláusulas que componen los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio, un 59,6% son destinadas al segundo plano narrativo. Los hablantes del establecimiento de dependencia municipal utilizan, en promedio, un 57,1% de las cláusulas de sus narraciones en función de trasfondo, mientras que los sujetos del establecimiento de dependencia particular emplean, en promedio, un 62,1% de las cláusulas de sus relatos en esta función. En este nivel, todos los hablantes destinan al segundo plano más de la mitad de las cláusulas de sus relatos.

DEPENDENCIA	SUJETO	CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO		Total de cláusulas del relato
		N°	%	
Municipal	S.25	18	52,9	34
	S.26	16	61,5	26
	S.27	21	55,3	38
	S.28	17	60,7	28
Total Municipal		72	57,1	126
Particular	S.29	23	76,7	30
	S.30	9	52,9	17
	S.31	16	64,0	25
	S.32	29	55,8	52
Total Particular		77	62,1	124
<b>TOTAL IV° MEDIO</b>		<b>149</b>	<b>59,6</b>	<b>250</b>

Tabla 20: Porcentaje de cláusulas de segundo plano sobre el total de las cláusulas de los relatos de los hablantes de Cuarto año Medio

El segundo plano de los relatos producidos por los hablantes de cuarto año medio está conformado, en promedio, por 18,6 cláusulas, con una desviación estándar de 5,9. El promedio de cláusulas de trasfondo en las narraciones de los hablantes del establecimiento de dependencia municipal es de 18 y el de los hablantes del establecimiento particular de 19,3. Como se observa en el gráfico 17, la mediana del grupo de cuarto medio es 17,5 cláusulas en segundo plano, y representa el grupo más heterogéneo en relación con esta variable.

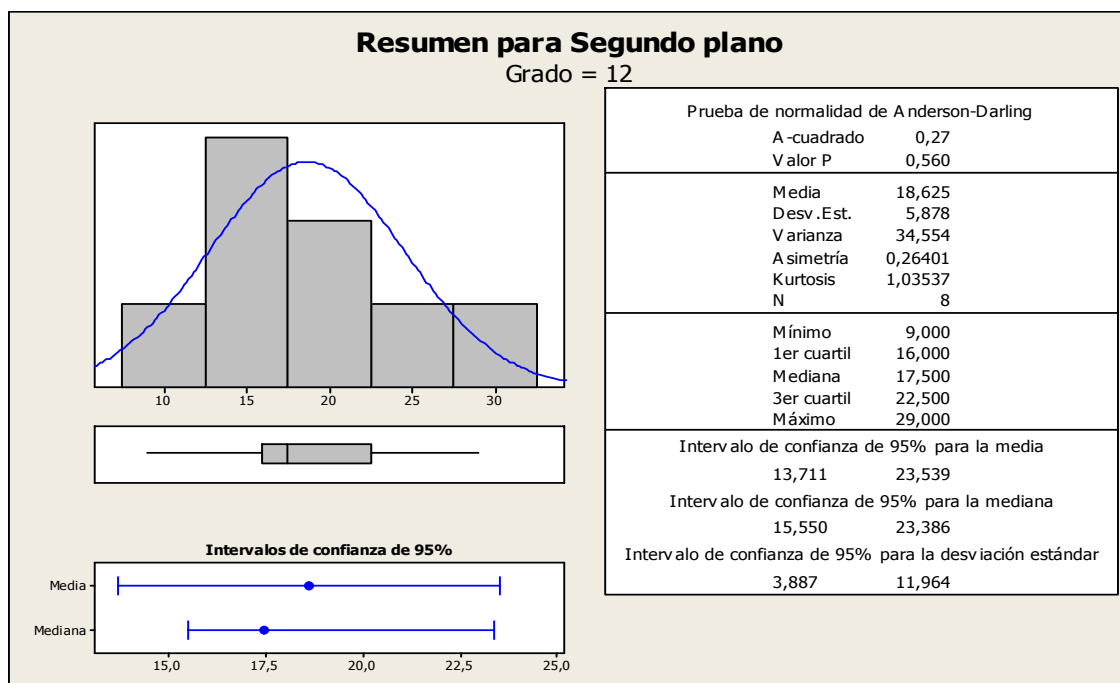


Gráfico 17: Distribución del grupo de hablantes de cuarto medio en cuanto al número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Como se observa en la tabla 21, tanto el aspecto de situación como el de punto de vista son tratados de forma bastante homogénea por los hablantes del grupo. Las leves variaciones que se pueden apreciar en el uso de realizaciones y logros entre los grupos de sujetos de distinta dependencia, se deben a aportes de hablantes particulares.

IV° MEDIO		SEGUNDO PLANO NARRATIVO ( <i>background</i> )												
		ESTADOS			ACTIVIDADES			REALIZACIONES			LOGROS			
DEPENDENCIA	SUJETO	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de estados	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Actividades	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Realizaciones	P.V. PERFECTIVO	P.V. IMPERFECTIVO	Total de Logros	Total de cláusulas de SEGUNDO PLANO
Municipal	S.25	1	11	12	0	3	3	1	1	2	1	0	1	18
	S.26	0	7	7	1	4	5	2	2	4	0	0	0	16
	S.27	2	10	12	1	3	4	3	1	4	0	1	1	21
	S.28	0	8	8	0	5	5	0	3	3	0	1	1	17
Total Municipal		3	36	39	2	15	17	6	7	13	1	2	3	72
Particular	S.29	2	11	13	1	5	6	1	0	1	0	3	3	23
	S.30	1	5	6	1	1	2	0	1	1	0	0	0	9
	S.31	1	10	11	0	3	3	0	1	1	0	1	1	16
	S.32	2	9	11	1	10	11	2	2	4	1	2	3	29
Total Particular		6	35	41	3	19	22	3	4	7	1	6	7	77
TOTAL IV° MEDIO		9	71	80	5	34	39	9	11	20	2	8	10	149

Cuadro 21: Aspecto de situación y de punto de vista en el segundo plano narrativo de los relatos de Cuarto año Medio

En concordancia con la tendencia general, en el nivel de cuarto medio la mayor parte de las situaciones de trasfondo son presentadas con punto de vista imperfectivo (83,2%). El aspecto perfectivo es seleccionado principalmente para estados y realizaciones y, en menor grado, para actividades.

Las situaciones estativas representan el 53,7% de las entidades que conforman el segundo plano de este nivel. La introducción de estados con punto de vista imperfectivo, por su parte, corresponde al 47,7% de los procedimientos aspectuales empleados por los

hablantes de cuarto año medio para construir el segundo plano narrativo, y representa una baja en relación con los niveles anteriores. De las 71 situaciones estativas empleadas con aspecto imperfectivo en esta función, 23 (32,4%) corresponden a estados de cosas negativos, en 10 de los cuales la negación opera sobre estados ya derivados a través de perífrasis modales; 4 (5,6%) corresponden a estados derivados mediante las perífrasis modales *tener que* + infinitivo o *poder* + infinitivo; y 2 (2,8%) a estados derivados a través de la construcción *costar(le)* + infinitivo. Las situaciones estativas con aspecto imperfectivo restantes (59,2%) se distribuyen entre los estados de nivel individual [*algo*] *haber*; *ser un extraterrestre* ~ *verde* ~ *un navegante* ~ *largo* ~ [*algo*]; *llamarse*; *querer ser un explorador* ~ *viajar* ~ *conocer el espacio*; [*algo*] *gustar*, [*una palabra*] *significar* ['adiós'], *venir de otro planeta*, *tener energía*; y los estados episódicos *estar desesperado* ~ *contento* ~ *triste* ~ *estacionada* ~ [*en un lugar*] ~ [*en eso*]; *sentirse mal* ~ *decepcionado*; *quedarse durmiendo*; *llevar tiempo en el colegio*; *ser un día* ~ *temprano* ~ *una mañana*; *necesitar los minerales*; *faltar*; *pasar frío*; *hacer frío*. Los 9 estados introducidos con punto de vista perfecto representan el 6% de los procedimientos aspectuales empleados en esta función. De ellos, 1 corresponde a un estado derivado a través de perífrasis modal, el cual es codificado en construcción causal y pluscuamperfecto, y 8 corresponden a estados de cosas negativos que complementan el evento de primer plano, los que se presentan principalmente a través de cláusulas subordinadas causales, modales, o sustantivas en función de complemento directo. En el nivel de cuarto medio, no se registra la utilización de marcadores temporales para introducir estados en segundo plano.

Las actividades presentadas como trasfondo, por su parte, corresponden al 26,2% de las situaciones presentadas en esta función. De las 39 registradas en la muestra, 5 son presentadas con aspecto perfecto y todas ellas se presentan como cláusulas subordinadas temporales o causales que permiten complementar los eventos prominentes. De las 34 actividades presentadas con aspecto imperfectivo, 9 (26,5%) corresponden a actividades codificadas a través de la perífrasis progresiva *estar* + gerundio, 6 de las cuales corresponden a actividades básicas y 3 a actividades derivadas por este procedimiento; 5 (14,7%) a actividades derivadas mediante las construcciones *tratar de* + infinitivo e *intentar* + infinitivo, dos de las cuales son presentadas en gerundio; y 6 (17,6%) a actividades derivadas de logros o realizaciones con objeto directo de masa y con los



marcadores de habitualidad *siempre, los fines de semana o cada día*. Las 14 actividades con aspecto imperfectivo restantes (41,2%) se distribuyen entre las actividades básicas *esperar, mirar, hablar, seguir, perder clases, conversar y dormir*, y entre las actividades iterativas *tocarse la nariz y rascarse*. Entre los hablantes de cuarto medio se registra una sola ocurrencia de marcador temporal (*y en eso*) para introducir una actividad con aspecto imperfectivo en segundo plano, la que es empleada para indicar simultaneidad con el evento prominente de la cláusula posterior.

De las 20 realizaciones localizadas en segundo plano, 11 son presentadas con aspecto imperfectivo y representan el 7,4% de los procedimientos aspectuales empleados en cuarto medio para construir el trasfondo. Por su parte, 9 de estas realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de los verbos de lengua *decir* y *contar*. Las dos restantes corresponden a *volver a su planeta* y a la construcción causativa *hacer pasar*. Las 9 realizaciones presentadas con aspecto perfectivo, equivalentes al 6% de los procedimientos aspectuales de trasfondo, corresponden a cláusulas absolutas o subordinadas (temporales, causales y sustantivas en función de complemento directo). En el nivel de cuarto medio no se registra el uso de marcadores temporales para introducir realizaciones en segundo plano.

Los logros con aspecto imperfectivo representan el 5,4% de los recursos aspectuales empleados en cuarto medio para construir el segundo plano narrativo, y corresponden a los logros básicos *entrar, salir, llegar, darse cuenta, poner* y a la construcción causativa *hacer entrar*. De los 8 logros presentados con punto de vista imperfectivo, 2 son codificados en subjuntivo como cláusulas adverbiales finales, 2 como cláusulas adverbiales locativas, 1 como cláusula adverbial de modo en gerundio, 1 como cláusula sustantiva en función de complemento directo, 1 en pretérito imperfecto como evaluación del comportamiento del personaje, y 1 en presente como descripción de su comportamiento. Los 2 logros con aspecto perfectivo corresponden al 1,3% de las entidades presentadas en trasfondo, de los cuales 1 presenta el estado resultante del evento a través del pluscuamperfecto y el otro corresponde a una cláusula adverbial temporal que indica simultaneidad. En este nivel, tampoco se registra la introducción de logros en segundo plano a través de marcadores temporales.

En síntesis, de la totalidad de situaciones presentadas como trasfondo en el nivel de cuarto año medio, un 80% corresponde a entidades homogéneas según su estructura temporal interna (estados y actividades). Las entidades discretas (realizaciones y logros) en función de trasfondo, representan el 20% y son introducidas en el discurso mayoritariamente con aspecto imperfectivo.

Al igual que en los otros niveles de escolaridad analizados, domina el aspecto de punto de vista imperfectivo en la construcción del segundo plano narrativo (83,2%). La opción por el aspecto perfectivo, por su parte, es minoritaria y se utiliza para el 16,8% de las situaciones introducidas en trasfondo, las que básicamente complementan a los eventos prominentes a través de cláusulas subordinadas o generan marco mediante la selección del pluscuamperfecto.

#### 5.4. SÍNTESIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, y como es esperable, es posible observar que el número de cláusulas que componen las narraciones aumenta a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, lo que se manifiesta en el promedio de cláusulas que los grupos de hablantes generan. Asimismo, es posible observar en la tabla 22 que la variación al interior de los grupos en relación con esta variable también se incrementa con el grado escolar, lo que se refleja en el aumento significativo de la variación estándar. De hecho, la mediana de cláusulas generadas coincide en los niveles de primero y cuarto medio, de forma que el promedio de cláusulas del último grupo se eleva gracias a uno de los hablantes, que aporta una narración bastante más extensa que la generalidad de los sujetos del nivel.

GRADO ESCOLAR	CLÁUSULAS QUE COMPONEN LOS RELATOS					TOTAL GENERAL
	Media	Desv. Est.	Mediana	Mínimo	Máximo	
<b>3° Básico</b>	20,6	3,0	21,0	15	25	165
<b>6° Básico</b>	23,1	4,5	23,5	17	28	185
<b>I° Medio</b>	29,3	10,3	29,0	11	42	248
<b>IV° Medio</b>	31,3	10,5	29,0	17	52	250

Tabla 22: Promedio, desviación estándar, mediana y número mínimo y máximo de cláusulas que componen los relatos, según grado de escolaridad

Como se aprecia en el siguiente gráfico que localiza a los 32 sujetos de la muestra según la cantidad de cláusulas que produjeron para sus narraciones, se incrementa tanto el número de cláusulas utilizadas como la dispersión al interior de los grupos, bastante más elevada en relación con la tendencia general hacia los niveles de primero y cuarto medio, a la derecha del gráfico:

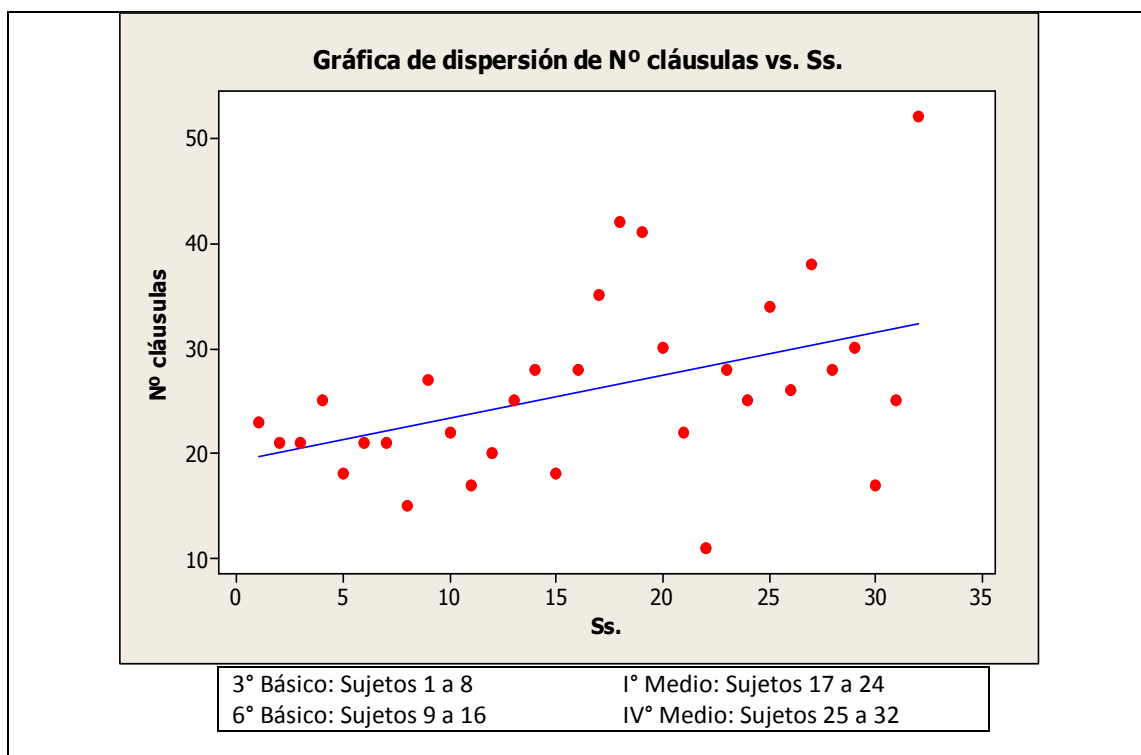


Gráfico 18: Grado de dispersión entre los sujetos en relación con el número de cláusulas generadas para los relatos

Por otra parte, y como se puede apreciar en el gráfico 19, en todos los niveles de escolaridad analizados los hablantes destinan un mayor porcentaje de las cláusulas que componen sus relatos al segundo plano narrativo. Si bien es posible apreciar que esta tendencia se reduce en el nivel de 3° básico -en que la mitad de los hablantes destina un mayor porcentaje de cláusulas al primer plano de sus narraciones-, la generalidad de los sujetos de la muestra se inscribe en esta tendencia. De hecho, es posible apreciar que a medida que se asciende en el grado de escolaridad, el porcentaje de cláusulas de primer plano disminuye, lo que se verifica también en la disminución del número de sujetos que utilizan una mayor cantidad de cláusulas en prominencia (4 sujetos en tercero básico, 2 en sexto básico y 1 en primero medio).

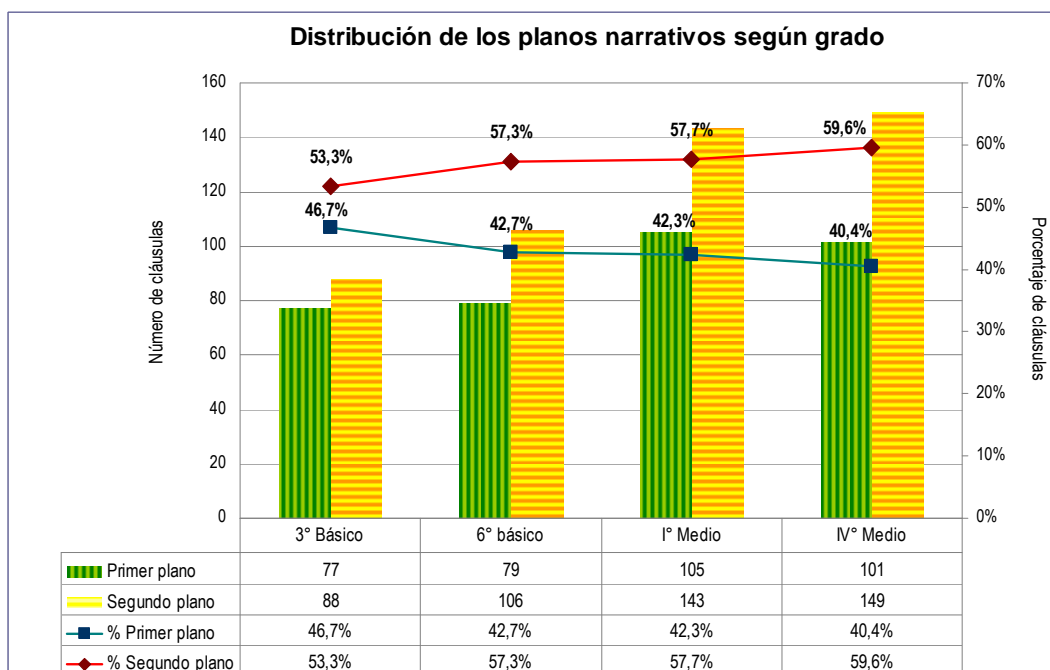


Gráfico 19: Número y porcentaje de cláusulas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Ahora bien, en relación con el número de cláusulas que conforman el primer y el segundo plano narrativo, también es posible apreciar la misma tendencia descrita a propósito de la cantidad de cláusulas que conforman los relatos, esto es: a medida que se asciende en el grado de escolaridad, aumenta tanto el número de cláusulas que conforman el primer y segundo plano narrativo como la dispersión al interior de los grupos respecto de esta variable, como se puede apreciar en la tabla 23 y en los siguientes dos gráficos que localizan a los sujetos de cada grupo según el número de cláusulas empleadas en primer plano (gráfico 20) y en segundo plano (gráfico 21).

GRADO ESCOLAR	CLÁUSULAS EN PRIMER PLANO					CLÁUSULAS EN SEGUNDO PLANO				
	Media	Desv. Est.	Media -na	Mín.	Máx.	Media	Desv. Est.	Media -na	Mín.	Máx.
Total 3º Básico	9,6	2,2	10,0	6	13	11	2,8	10,0	8	17
Total 6º Básico	9,9	3,4	9,0	7	17	13,3	3,5	11,5	10	19
Total 1º Medio	13,1	4,7	12,5	7	22	17,9	4,1	17,0	13	24
Total 4º Medio	12,6	5,5	10,5	7	23	18,6	5,9	17,5	9	29

Tabla 23: Promedio, desviación estándar, mediana y número mínimo y máximo de cláusulas que componen el primer y el segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

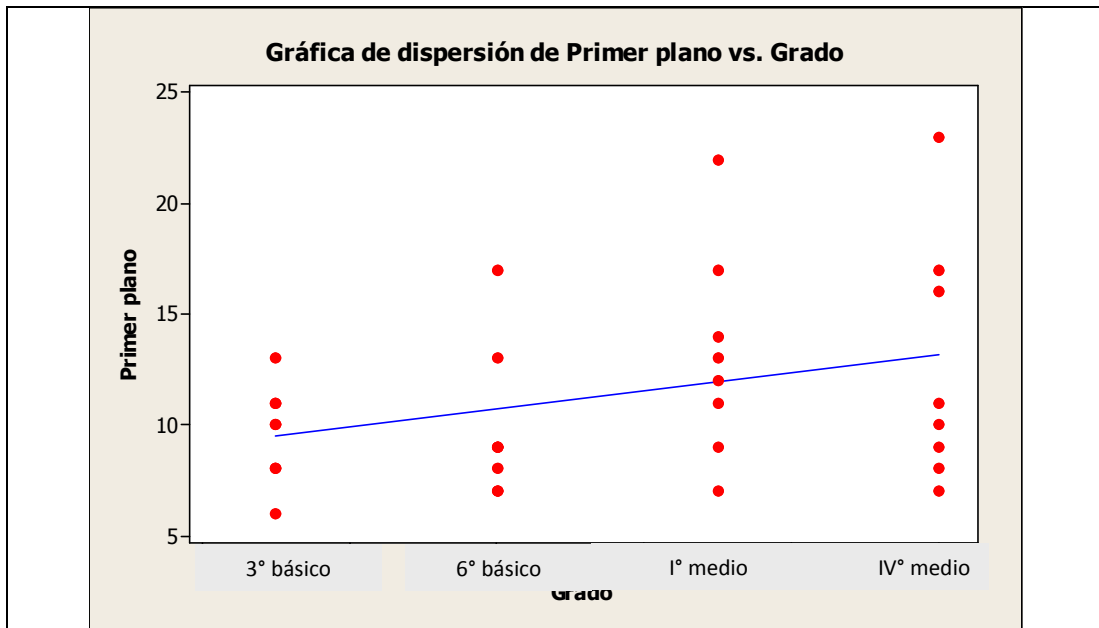


Gráfico 20: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo

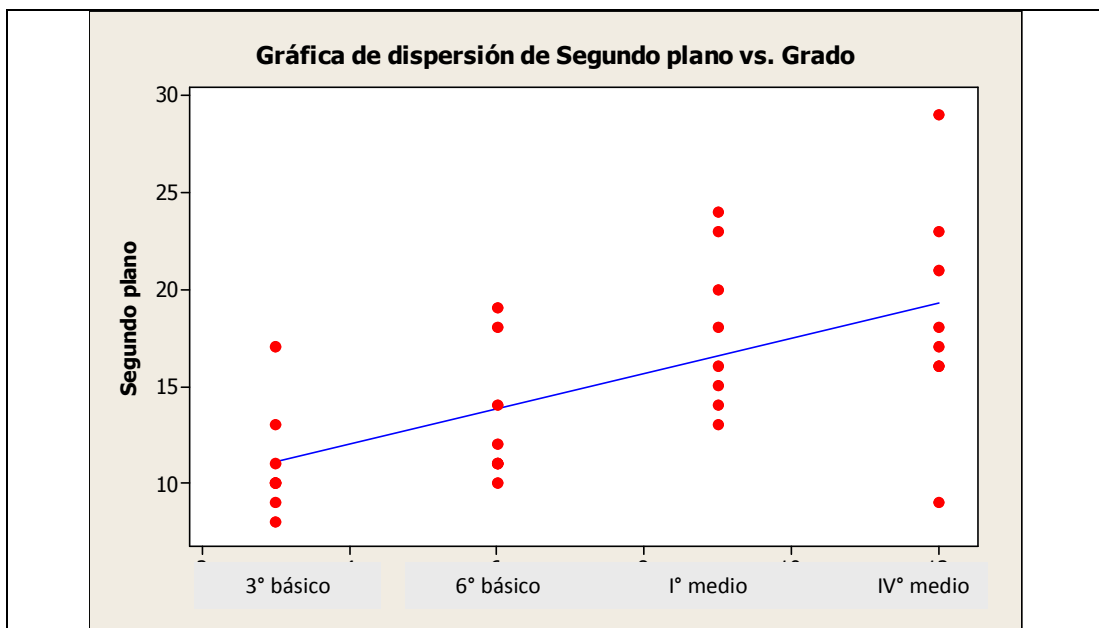


Gráfico 21: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo

Respecto del número de cláusulas que componen el primer y el segundo plano narrativo, es interesante observar que en el grupo de hablantes del establecimiento municipal, el aumento de cláusulas tanto de prominencia como de trasfondo se produce de manera sostenida a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. No ocurre lo mismo

en el grupo de hablantes del establecimiento particular, en que el incremento de la cantidad de cláusulas en primer plano es mucho más discreto en comparación con los sujetos del establecimiento municipal, como se puede observar en los gráficos 22 y 23.

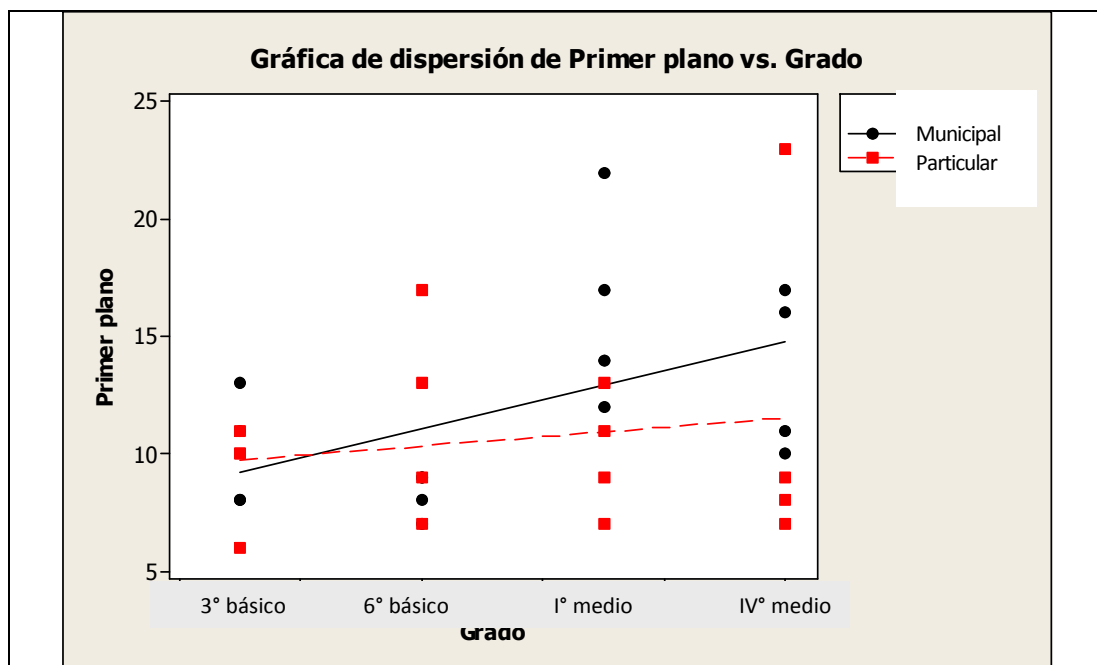


Gráfico 22: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el primer plano narrativo y dependencia educacional

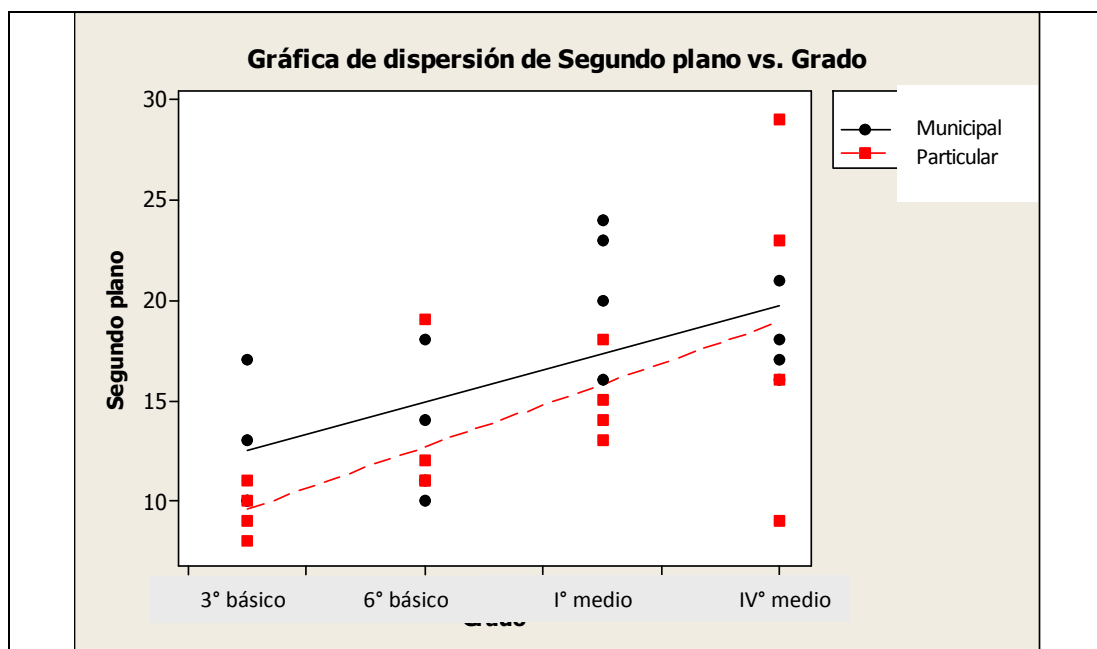


Gráfico 23: Grado de dispersión entre los sujetos de cada grado de escolaridad en relación con el número de cláusulas generadas para el segundo plano narrativo y dependencia educacional

En relación con la construcción aspectual del primer y segundo plano narrativo, es posible observar, por una parte, que en los cuatro niveles de escolaridad analizados se selecciona casi exclusivamente el punto de vista perfectivo para dar prominencia a los eventos. La variación observada en el nivel de primero medio obedece, como viéramos en su momento, a usos marcados de un reducido número de sujetos. Esta tendencia parece estar ya afianzada completamente en el nivel de cuarto medio, correspondiente al último grado de escolaridad obligatoria en nuestro país, en que el 100% de las situaciones de primer plano son presentadas con aspecto perfectivo, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

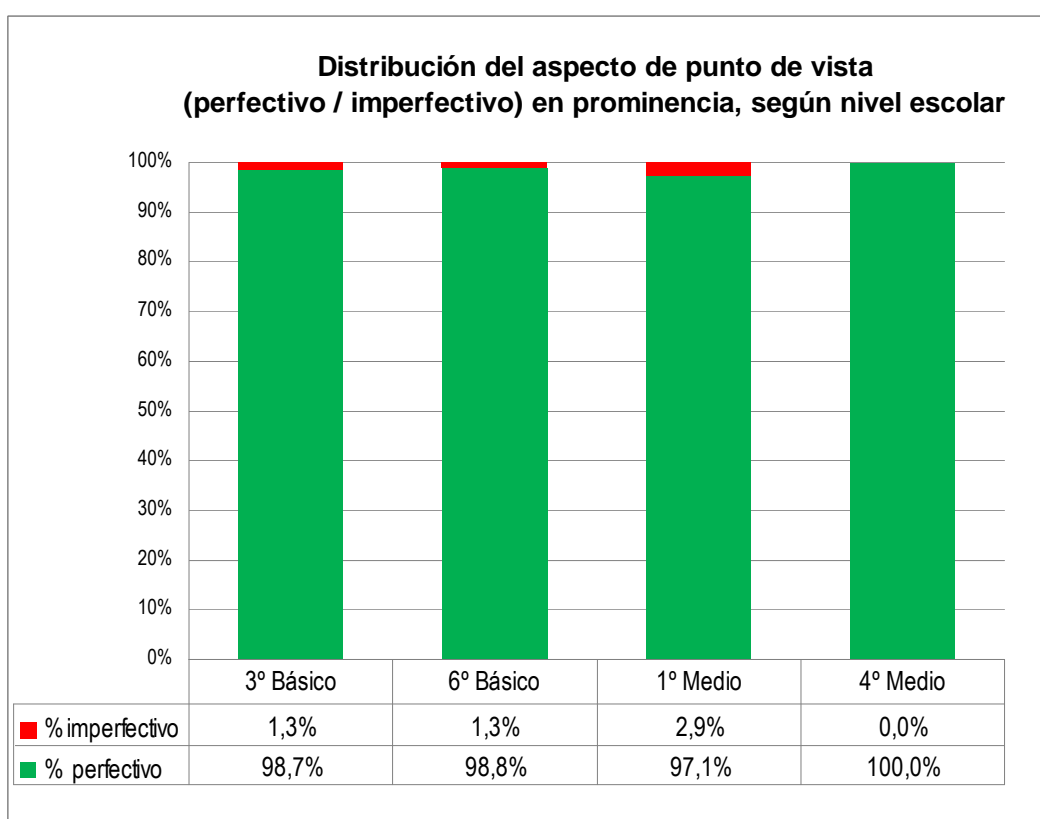


Gráfico 24: Porcentaje de utilización de punto de vista perfectivo e imperfectivo en primer plano narrativo, según grado de escolaridad

Inversamente, las situaciones de segundo plano son introducidas mayoritariamente con punto de vista imperfectivo, selección que predomina también en todos los niveles de escolaridad estudiados de forma bastante homogénea, como se aprecia en el gráfico 25. Se observa, de este modo, que la asociación entre aspecto perfectivo y situaciones prominentes

y entre aspecto imperfectivo y situaciones de trasfondo descrita en la literatura, se encuentra ya bastante afianzada en el nivel de tercero básico y que no parecieran producirse grandes variaciones a través de los niveles de escolaridad.

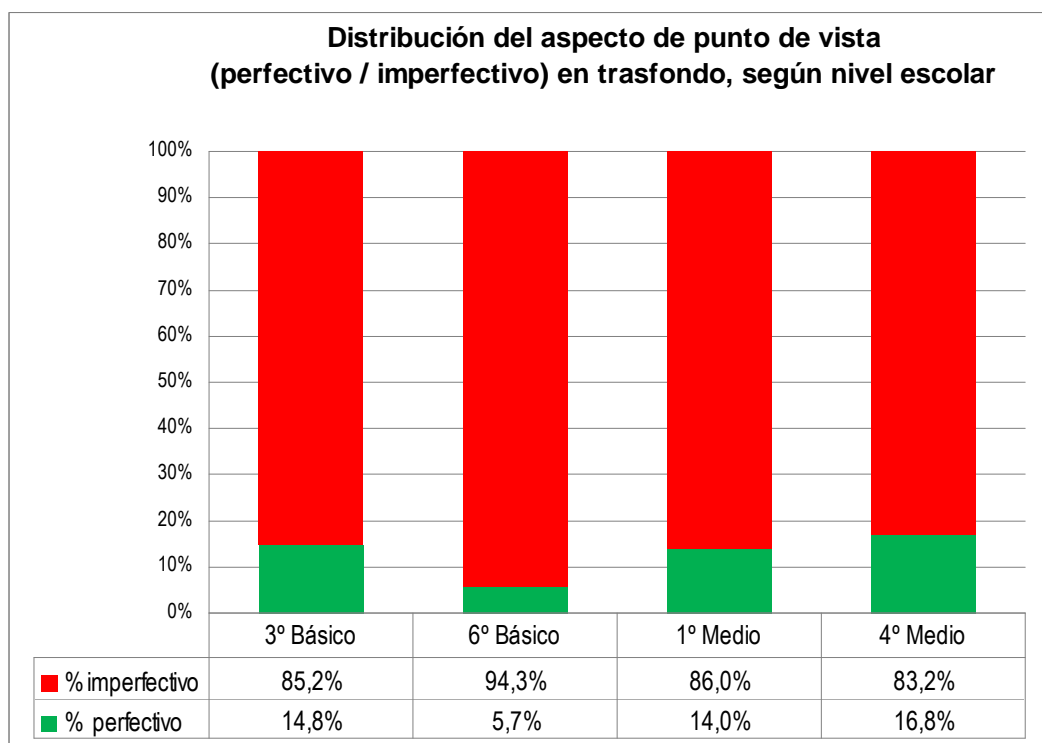


Gráfico 25: Porcentaje de utilización de punto de vista perfectivo e imperfectivo en segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en el primer plano de las narraciones –en que el aspecto de punto de vista que no es característico de la prominencia (i.e. imperfectivo) se utiliza muy escasamente y en casos marcados-, el punto de vista que no es típico del segundo plano (i.e. perfectivo) se emplea en una medida bastante mayor. Este comportamiento, no obstante, no resulta en absoluto contradictorio, sino que permite esbozar de manera más adecuada las características del trasfondo en el modo narrativo y la naturaleza temporal que define la progresión de este modo del discurso. De hecho, en la muestra analizada, las situaciones presentadas con aspecto perfectivo pasan a formar parte del segundo plano bajo ciertas condiciones bien definidas: (1) constituyen reformulaciones o reiteraciones de los eventos prominentes presentados con anterioridad; (2) presentan el estado resultante del evento a través de la opción por el pluscuamperfecto; (3) complementan el evento de primer plano e informan sobre sus causas, modo, tiempo, lugar



o finalidad, a través de la subordinación; (4) introducen una situación simultánea, anterior o futura respecto del evento prominente, también como cláusulas subordinadas o absolutas. De hecho, como se muestra en la siguiente tabla, las cláusulas subordinadas y absolutas se utilizan principalmente en función de trasfondo, mientras que su contribución al primer plano de la narración es bastante reducida. Aprovechamos de observar, a este respecto, que la frecuencia de cláusulas subordinadas y absolutas se incrementa a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, relación esperable dada la mayor complejidad sintáctica que implican estos tipos de construcciones.

GRADO ESCOLAR	Primer plano narrativo					Total de cláusulas en primer plano	Segundo plano narrativo					Total general
	Cláusula principal	Cláusula subordinada	Cláusula coordinada	Cláusula absoluta			Cláusula principal	Cláusula subordinada	Cláusula coordinada	Cláusula absoluta	Total de cláusulas en segundo plano	
3° básico	16	1	60	0	77	16	43	28	1	88	165	
6° básico	27	9	43	0	79	14	51	41	0	106	185	
I° medio	24	11	69	1	105	28	79	30	6	143	248	
IV° medio	39	12	48	2	101	31	79	34	5	149	250	
Total general	106	33	220	3	362	89	252	133	12	486	848	

Tabla 24: Tipos de cláusulas empleadas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

En síntesis, el aspecto de punto de vista parece ser crítico en la construcción del modo narrativo, especialmente en lo que refiere a la prominencia y el trasfondo del relato. El aspecto perfectivo genera lecturas cerradas de las situaciones y, con ello, permite la progresión temporal, que parece fracasar cuando se selecciona el punto de vista imperfectivo. Como revisáramos en su momento, los contados casos en que el punto de referencia temporal avanza con situaciones presentadas con aspecto imperfectivo, deben este comportamiento a la presencia de otros elementos que permiten la progresión, como adverbios y marcadores temporales que explicitan la sucesión en el tiempo, y que se registran sobre todo en los niveles de escolaridad inferiores. De manera análoga, las situaciones presentadas con aspecto perfectivo no implicarán una progresión del tiempo narrativo solo si son introducidas como material subordinado a los eventos prominentes, lo

cual también es explicitado a través de la elaboración sintáctica o del tiempo gramatical seleccionado.

Respecto del aspecto de situación, también es posible apreciar una constante a lo largo de los niveles de escolaridad estudiados: mientras el uso de entidades discretas (i.e. eventos en el modelo de De Swart; realizaciones y logros, en el de Smith) es privilegiado por todos los grados de escolaridad para construir el primer plano narrativo, las situaciones homogéneas (estados y actividades) son seleccionadas mayoritariamente para el segundo plano, también por los hablantes de todos los niveles.

En relación con las entidades seleccionadas para el primer plano narrativo, se puede apreciar en el gráfico 26 que aun en primero medio –nivel en que se produce un uso particular de las actividades, como ya se comentó- las realizaciones y logros alcanzan el 66% de las entidades de primer plano, y que en los niveles restantes la utilización de estas situaciones es bastante homogénea: 71% en tercero básico, 74% en sexto básico y 74% en cuarto medio. La utilización de estados y actividades en primer plano es igualmente uniforme, haciendo salvedad del nivel de primero medio por las razones ya referidas.

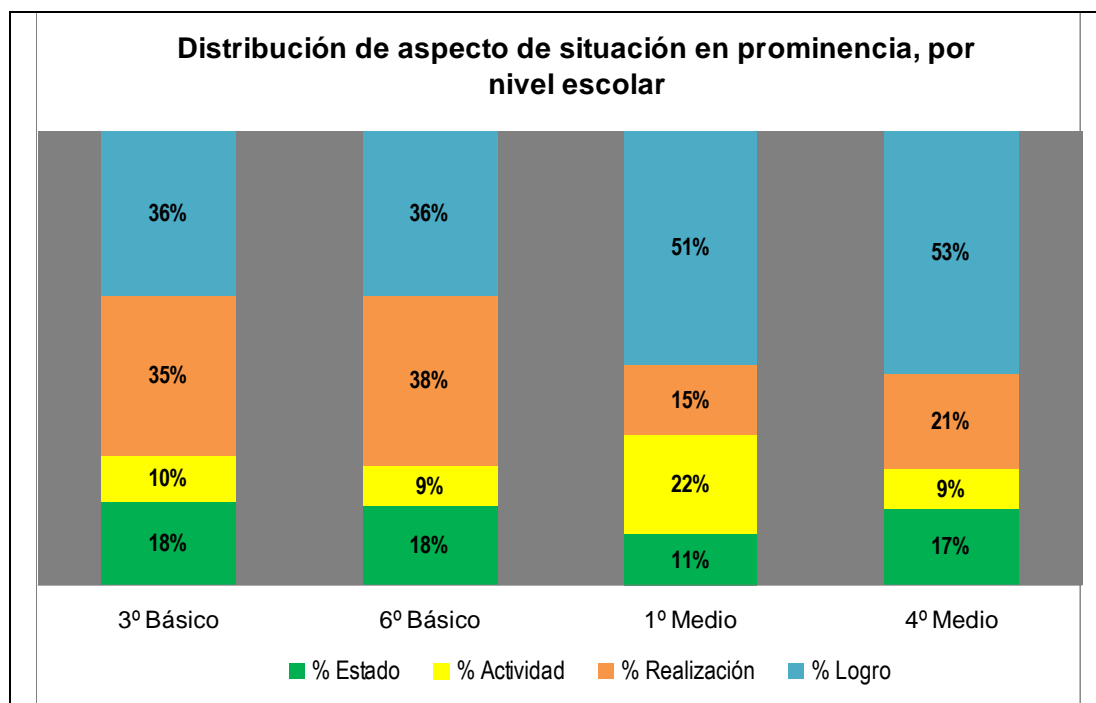


Gráfico 26: Porcentaje de utilización de tipos de situación en primer plano narrativo, según grado de escolaridad

Es interesante observar que el uso de logros aumenta en los niveles de primero y cuarto medio y que, en estos mismos niveles, disminuye la utilización de realizaciones. Al parecer, los hablantes de tercero y sexto básico dan mayor prominencia al problema de comunicación que se establece entre el extraterrestre y los terrícolas, dado que gran parte de las realizaciones corresponden a constelaciones formadas a partir de verbos de lengua. Los sujetos de primero y cuarto medio, en cambio, dan mayor prominencia a otros eventos por sobre los de comunicación, aunque no dejan de dar cuenta de este problema en sus relatos, como se puede observar en la siguiente tabla:

GRADO ESCOLAR	CONSTELACIONES FORMADAS A PARTIR DE VERBOS DE LENGUA					
	Primer plano			Segundo plano		
	Total constelaciones lengua	%	Total situaciones Pp	Total constelaciones lengua	%	Total situaciones Sp
3° básico	22	28,6	77	8	9,1	88
6° básico	17	21,5	79	10	9,4	106
I° Medio	10	9,5	105	16	11,1	143
IV° Medio	19	18,8	101	16	10,7	149
<b>TOTAL GENERAL</b>	68	18,8	362	50	10,3	486

Tabla 25: Frecuencia y porcentaje de uso de constelaciones formadas a partir de verbos de lengua, sobre el total de situaciones de primer y segundo plano, según grado escolar

La selección de entidades para la construcción del segundo plano narrativo, por su parte, también es bastante uniforme en los distintos grados de escolaridad. Las entidades homogéneas (estados y actividades) dominan el trasfondo de la narración en todos los niveles: 82% en tercero básico, 91% en sexto básico, 84% en primero medio, y 80% en cuarto medio, en que aumenta levemente el uso de realizaciones y disminuye el empleo de estados, como se aprecia en el gráfico 27.

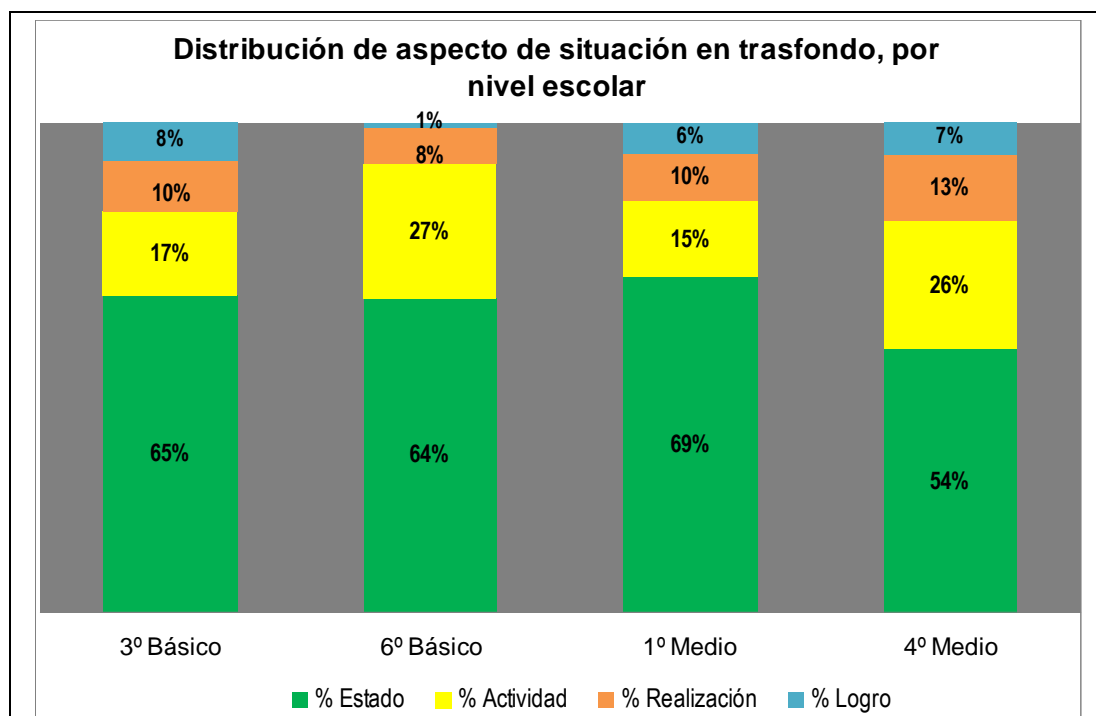


Gráfico 27: Porcentaje de utilización de tipos de situación en segundo plano narrativo, según grado de escolaridad

En relación con algunos procedimientos específicos, es posible observar que el uso de perífrasis progresivas para generar actividades derivadas, se incrementa a medida que se asciende en los grados de escolaridad, y que son empleadas principalmente con punto de vista imperfectivo en función de segundo plano, haciendo salvedad de los casos comentados en el nivel de primero medio.

GRADO ESCOLAR	ACTIVIDADES DERIVADAS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS PROGRESIVAS						TOTAL GENERAL
	Primer plano			Segundo plano			
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
3º básico	0	1	1	0	3	3	4
6º básico	0	0	0	0	1	1	1
Iº Medio	7	0	7	1	6	7	14
IVº Medio	1	0	1	1	9	10	11
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>30</b>

Tabla 26: Frecuencia de uso de actividades derivadas mediante perífrasis progresivas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Por su parte, la utilización de perífrasis ingresivas para generar logros derivados y producir el avance del tiempo de la narración, también se incrementa según progresa el nivel de escolaridad. Como es esperable dado el carácter discreto y puntual que las situaciones que generan, son empleadas principalmente con punto de vista perfectivo en función de primer plano en todos los niveles.

GRADO ESCOLAR	LOGROS DERIVADOS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS INGRESIVAS						
	Primer plano			Segundo plano			TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
3° básico	9	0	9	0	2	2	11
6° básico	6	0	6	0	0	0	6
I° Medio	18	1	19	1	0	1	20
IV° Medio	21	0	21	0	0	0	21
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>54</b>	<b>1</b>	<b>55</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>58</b>

Tabla 27: Frecuencia de uso de logros derivados mediante perífrasis ingresivas en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Las perífrasis modales –que junto con la función referencial desempeñan también una función evaluativa- son utilizadas principalmente con punto de vista imperfectivo y cumplen una función de trasfondo, lo que resulta coherente con su calidad de estados, en tanto restan agentividad a la situación. Es importante observar que en casi la mitad de los casos que presentan esta construcción, la negación (*neg*, en la tabla 28) ejerce una doble operación sobre el EdC designado y que esto ocurre principalmente cuando se trata de situaciones de segundo plano. Los estados derivados a través de esta perífrasis en función de prominencia son empleados en su totalidad con aspecto perfectivo, que es el que posibilita que ejerzan esta función en el discurso. Es posible apreciar, asimismo, que se produce un leve incremento en la utilización de estas perífrasis a medida que se asciende en el nivel de escolaridad, pero esto puede estar en relación con el número de situaciones que introducen los hablantes para generar sus narraciones, que también aumenta como ya se ha revisado.

GRADO ESCOLAR	ESTADOS DERIVADOS A TRAVÉS DE PERÍFRASIS MODALES										
	Primer plano					Segundo plano					TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo		Aspecto imperfectivo		Total Pp	Aspecto perfectivo		Aspecto imperfectivo		Total Sp	
	Ø	neg	Ø	neg		Ø	neg	Ø	neg		
3° básico	5	1	0	0	6	1	1	3	3	8	
6° básico	7	0	0	0	7	0	1	3	8	12	19
I° Medio	6	0	0	0	6	0	1	5	8	14	20
IV° Medio	8	0	0	0	8	1	3	4	10	18	26
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>52</b>	<b>79</b>

Tabla 28: Frecuencia de uso de estados derivados mediante perífrasis modales en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

En relación con los estados de cosas negativos, es posible apreciar que, en la muestra analizada, su uso como eventos de primer plano disminuye a medida que se avanza en el nivel de escolaridad, y que, inversamente, aumenta su utilización como situaciones de trasfondo, especialmente con aspecto imperfectivo. Presentamos esta síntesis con una intención meramente descriptiva, puesto que, como ya indicáramos, se trata de un aspecto del estudio que debe ser profundizado con posterioridad.

GRADO ESCOLAR	ESTADOS DE COSAS NEGATIVOS						
	Primer plano			Segundo plano			TOTAL GENERAL
	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Pp	Aspecto perfectivo	Aspecto imperfectivo	Total Sp	
	Ø	neg		Ø	neg		
3° básico	3	0	3	2	9	11	
6° básico	4	0	4	2	19	21	25
I° Medio	1	0	1	3	24	27	28
IV° Medio	0	0	0	8	23	31	31
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>75</b>	<b>90</b>	<b>98</b>

Tabla 29: Frecuencia de uso de estados de cosas negativos en primer y segundo plano, según grado de escolaridad

Por último, debemos observar que, como es esperable, casi la totalidad de los marcadores temporales registrados en la muestra es utilizada en primer plano, y que el uso

esporádico de estos en segundo plano obedece a condiciones particulares, específicamente, a la intención de situar el marco temporal del evento prominente que se introducirá a continuación. Como se aprecia en las tablas 30 y 31, los marcadores temporales introducen el 34,8% de las situaciones de prominencia, y solo el 1,4% de las situaciones de trasfondo. Por otra parte, es interesante observar que gran parte de estos marcadores es empleada con eventos de logro –y de realización, en tercero y sexto básico, en que este tipo de eventos son utilizados casi en igual medida que los logros-. Esta asociación pone de manifiesto el carácter discreto de estos eventos y la estrecha relación de estas entidades con la progresión temporal del modo narrativo.

GRADO ESCOLAR	MARCADORES TEMPORALES EN PROMINENCIA						Total de cláusulas de primer plano
	Estado	Actividad	Realización	Logro	Total	%	
Total 3° básico	6	4	11	17	38	<b>49,3</b>	77
Total 6° básico	4	1	12	13	30	<b>37,9</b>	79
Total I° Medio	3	4	3	16	26	<b>24,7</b>	105
Total IV° Medio	10	2	0	20	32	<b>31,6</b>	101
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>66</b>	<b>126</b>	<b>34,8</b>	<b>362</b>

Tabla 30: Frecuencia y porcentaje de uso de marcadores temporales para introducir situaciones de primer plano, sobre el total de cláusulas de prominencia, según grado de escolaridad

GRADO ESCOLAR	MARCADORES TEMPORALES EN TRASFONDO						Total de cláusulas de segundo plano
	Estado	Actividad	Realización	Logro	Total	%	
Total 3° básico	1	0	0	0	<b>1</b>	<b>1,1</b>	88
Total 6° básico	0	1	1	0	<b>2</b>	<b>1,9</b>	106
Total I° Medio	1	1	1	0	<b>3</b>	<b>2,1</b>	143
Total IV° Medio	0	1	0	0	<b>1</b>	<b>0,7</b>	149
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>1,4</b>	<b>486</b>

Tabla 31: Frecuencia y porcentaje de uso de marcadores temporales para introducir situaciones de segundo plano, sobre el total de cláusulas de trasfondo, según grado de escolaridad

Como se aprecia en la tabla 30, el porcentaje de cláusulas de primer plano introducidas por marcadores temporales disminuye, en general, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, pero la variedad de repertorio de marcadores de este tipo aumenta, como se aprecia en el cuadro 1. Es posible que los hablantes de niveles superiores

dispongan de recursos aspectuales que les permiten dar cuenta del avance temporal sin necesidad de que este sea explicitado, lo que se relaciona con la mayor cantidad de logros que emplean.

3° BÁSICO	6° BÁSICO	I° MEDIO	IV° MEDIO
<b>PRIMER PLANO NARRATIVO</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>de pronto</i></li> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta [que]</i></li>   <li>• <i>por fin</i></li> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta</i> ~ <i>que al final</i></li>   <li>• <i>al final</i></li> <li>• <i>un día</i> ~ <i>de esos</i></li> <li>• <i>después</i> ~ <i>de un mes</i></li>   <li>• <i>luego</i></li>   <li>• <i>justo en ese momento</i></li>   <li>• <i>desde ese día</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i></li>   <li>• <i>de pronto</i></li> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta [que]</i></li>   <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i></li>   <li>• <i>luego</i></li>   <li>• <i>con el transcurso de los días</i></li> <li>• <i>de ahí en adelante</i></li> <li>• <i>de un día a otro</i> ~ <i>un momento a otro</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>de repente</i> <i>en lo que ~</i></li>   <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>hasta</i> ~ <i>que una mañana</i> ~ <i>el punto que</i></li> <li>• <i>finalmente</i></li> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>después</i> ~ <i>de unos meses</i> ~ <i>de unos días</i></li> <li>• <i>luego</i> ~ <i>de un rato</i> ~ <i>de eso</i> ~ <i>de un tiempo</i></li> <li>• <i>en ese momento</i> ~ <i>ese transcurso</i></li> </ul>
<b>SEGUNDO PLANO NARRATIVO</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>un día</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ahí</i></li> <li>• <i>después</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>un día</i></li>   <li>• <i>entonces</i></li> <li>• <i>en ese lapso</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>y en eso</i></li> </ul>

Cuadro 1: Repertorio de marcadores temporales utilizados en primer y segundo plano narrativo por nivel de escolaridad



## **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

### **6.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS**

El análisis de las opciones aspectuales utilizadas por los hablantes para configurar el primer y el segundo plano de sus narraciones, indica que, al menos en lo concerniente al modo narrativo, la caracterización aspectual de los modos del discurso proporcionada por Smith (2003) resulta pertinente y bastante exacta. Efectivamente se observa, por una parte, que la progresión discursiva se establece en términos temporales y, por otra, que los tipos de entidades que promueven esta progresión corresponden principalmente a eventos con punto de vista perfectivo. Del mismo modo, se constató la utilización de adverbios y marcadores temporales que favorecen la progresión del discurso, así como casos de avance temporal a través de inferencias posibilitadas por las opciones témporo-aspectuales de los hablantes (aspecto perfectivo o constelaciones dinámicas en la situación de base, por ejemplo). Es interesante señalar que algunas situaciones estáticas o con aspecto imperfectivo –que típicamente se ubican en el trasfondo de una narración- son desplazadas a primer plano por los hablantes a través de recursos temporales como adverbios y otros marcadores, o bien como resultado de un proceso de coerción contextual que gatilla una inferencia de avance.

Por otra parte, la definición de las cláusulas narrativas, libres y restringidas aportada por Labov y Waletzky (1967) y que se encuentra en la base de las descripciones de Hopper y Thompson (1980), Smith (2003), entre otros, constituye un criterio que permite diferenciar con claridad la función de prominencia o trasfondo de una cláusula y, con ello, describir y explicar su comportamiento en la secuencia narrativa. El criterio de referencialidad –esto es, la representación icónica de los eventos en el mundo– generalmente produce que la información de primer plano sea codificada a través de cláusulas principales y coordinadas, y que las cláusulas subordinadas, por su parte, codifiquen el material de segundo plano. No obstante, debe considerarse que no todas las cláusulas subordinadas se comportan como trasfondo, aunque esta sea la tendencia general.

En relación con la categoría del aspecto, nos parece que la categorización propuesta por De Swart (2003) resulta de interés y utilidad para describir el funcionamiento

discursivo de las entidades introducidas, ya que permite dar cuenta de situaciones que se comportan como limítrofes entre estados y actividades, por un lado, y entre realizaciones y logros, por otro. En este sentido, la distinción homogéneo/discreto permite explicar la asociación entre determinados tipos de situación y su funcionamiento como prominencia y trasfondo.

Por último, nos parece central enfatizar lo señalado por Smith (1997, 2003) en torno a que el significado aspectual de una cláusula surge de la interacción entre los dos subsistemas aspectuales (situacional y de punto de vista), y que el resultado de esta interacción resulta fundamental para la configuración de la prominencia y el trasfondo. De hecho, el aspecto situacional no basta para describir las propiedades del modo narrativo, toda vez que el aspecto de punto de vista seleccionado opera sobre los esquemas temporales básicos o derivados de estas situaciones y ratifica o modifica, en una segunda instancia, la visualización de estas entidades y su funcionamiento como discretas u homogéneas en relación con el punto de referencia temporal.

## **6.2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL PRIMER Y SEGUNDO PLANO NARRATIVO**

Respecto de la construcción general del primer y segundo plano narrativo, nos interesa destacar que, si bien se observa una tendencia generalizada a seleccionar los valores prototípicos de las opciones témporo-aspectuales, los hablantes hacen uso de estos recursos de forma creativa y en consonancia con la perspectiva y función discursiva que asignan a la situación que introducen en el relato. De hecho, vemos claramente cómo los hablantes mantienen o modifican la estructura temporal básica de una situación de acuerdo con la función de prominencia o trasfondo que le asignan. En este sentido, se observa un uso bastante flexible de las herramientas que el sistema pone a disposición de los hablantes, el cual parece ir afianzándose a medida que se incrementa la experiencia lingüística. Así, por ejemplo, los hablantes desplazan situaciones atéticas y durativas a primer plano cuando las codifican como eventos instantáneos a través de perífrasis ingresivas, o, al contrario, presentan en segundo plano eventos instantáneos o téticos cuando los conceptualizan como durativos y atéticos mediante perífrasis progresivas. Del mismo modo, una situación que

por su estructura temporal objetivamente debiera hacer avanzar el tiempo de la narración, discursivamente construye segundo plano cuando el hablante selecciona una visión imperfectiva u otro procedimiento que modifica sus propiedades aspectuales básicas. En el siguiente caso, se produce una suerte de conflicto entre las características temporales de la situación –un logro en su nivel básico: *llegar*- y la función discursiva que desempeña en la narración a través de la selección del pluscuamperfecto, que presenta el estado resultante del evento. A través de esta opción, el hablante manifiesta claramente su intención de crear el escenario que sostendrá, inmediatamente, el inicio de la acción. Nótese el contraste entre las dos cláusulas que introducen una misma situación básica y que, además, son sucesivas en el relato (*había llegado – llegó*).

- (1) “Había una vez en el colegio, *que todos habían llegado*. Entonces, de repente llegó una luz [...]” (S.1)

De forma análoga, el comportamiento discursivo típicamente asociado a una situación que posee una estructura interna homogénea –e incluso, a veces, negativa-, puede ser modificado con el fin de que pase a representar un evento prominente en la cadena de acontecimientos cuando el hablante le imprime una visión perfectiva o cuando introduce elementos contextuales que posibilitan este funcionamiento.

En este sentido, nos parece necesario establecer la distinción entre el análisis del significado aspectual de la cláusula y el valor que cobra dicho significado en el discurso. Como se ha revisado hasta acá, esta relación no se establece una-a-una, sino que brota de su funcionamiento en el contexto discursivo, situacional y comunicativo en el que emerge y se esclarece solo bajo la luz de este contexto. De los casos registrados en la muestra, nos parecen ilustrativos a este respecto ciertos usos de construcciones modales y de estados de cosas negativos que, si bien corresponden a estados derivados con una estructura interna homogénea, operan muchas veces como eventos que se recortan de la región temporal y que permiten el avance de la narración. Así, en ciertos contextos, el aspecto dinámico de un verbo modalizado parece dominar y regir la interpretación, también dinámica, de una situación estativa, como se registra en el siguiente ejemplo que retomamos del capítulo anterior:

- (3) “[...] un mes entero estuvo en la Tierra y no pudo más, porque necesitaba los minerales de su planeta y tuvo que partir de vuelta. Y el pobrecito se tuvo que ir, y los dejó a todos solos [...]” (S. 18)

Como viéramos en su momento, los estados episódicos *tener que partir* y *tener que irse*, funcionan en la narración como el evento de la partida misma, del mismo modo en que lo hace el estado negativo del siguiente ejemplo, también referido en el capítulo anterior.

- (4) “[...] y cuando él se puso azul, él ya pensaba que era hora de regresar a su planeta. Y él *ni siquiera se despidió*, y todos le dijeron «xino» o algo así, que significaba «chao» en su idioma” (S.10)

Nos interesa destacar, en este punto, el papel que juegan las inferencias en la interpretación temporal del modo narrativo, observado por Smith (2003) en su caracterización de este modo del discurso. Es decir, la progresión y configuración de la estructura narrativa no se establece únicamente a través de la información que se proporciona de manera explícita, sino que el contexto cognitivo también desempeña una función importante que, en todo caso, debe ser posibilitada por las opciones que toma el hablante y rastreada en el discurso mismo (cfr. Soto, 2009). El análisis clausular, por tanto, no es suficiente para caracterizar el funcionamiento del modo narrativo, sino que también deben ser considerados factores de orden superior.

### **6.3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO TARDÍO DEL MODO NARRATIVO**

En primer lugar, nos interesa enfatizar que el carácter reducido del corpus analizado no permite desprender conclusiones generales acerca de cómo se desarrolla la construcción del modo narrativo a través de los años de escolaridad y, menos aún, sobre diferencias entre hablantes de distinta procedencia socioeconómica o cultural. No obstante, esbozamos algunas líneas generales que, necesariamente, deben ser profundizadas y corroboradas en estudios que contemplen la muestra completa.

En relación con la construcción aspectual del modo narrativo, es posible observar, en primer lugar, que la asociación entre entidades discretas y prominencia y entre entidades homogéneas y trasfondo se sostiene de manera uniforme a lo largo de los grados de escolaridad analizados, y que el tipo de dependencia de los establecimientos educacionales de los hablantes no pareciera incidir en esta relación. En este sentido, la constante observada pareciera indicar, por una parte, que en el nivel de tercer básico ya se encuentra afianzada la distinción entre prominencia y trasfondo, así como el conocimiento y manejo de los recursos temporales y aspectuales prototípicos que permiten dar cuenta de estos dos niveles. Por otra parte, la escasa variación registrada sugiere que las asociaciones referidas tienen efectivamente una naturaleza cognitiva, de modo que las diferencias entre los distintos grados de escolaridad se manifestarían, sobre todo, en el nivel de superficie: cantidad de cláusulas con las que construyen las narraciones; diversidad y complejidad sintáctica; formas verbales; y, en último término, también repertorio léxico, todas ellas expresiones que se incrementan y se hacen más complejas a medida que se asciende en el nivel de escolaridad. Así, por ejemplo, los relatos de los hablantes más jóvenes son más breves que las narraciones de los adolescentes y explicitan más frecuentemente las relaciones temporales entre los eventos que estos últimos. Los relatos de los sujetos de los niveles superiores, por su parte, explicitan las relaciones temporales en menor medida, pero disponen de un repertorio léxico más amplio para dar cuenta de ellas y también para referir estados de cosas más variados. Asimismo, la complejidad sintáctica y la diversidad de funciones discursivas que desempeñan las construcciones más complejas aumenta en los hablantes más experimentados, al igual que la variedad de formas verbales que emplean (tiempos gramaticales, perífrasis verbales y construcciones con formas no finitas de los verbos).

Es importante, en este punto, recoger lo observado a propósito de la proporción que ocupan el primer y el segundo plano narrativo en los relatos analizados en términos del número de cláusulas que los componen. Como viéramos en su momento, conforme se progresa en el nivel escolar los hablantes destinan un menor número de cláusulas al primer plano y un número mayor al trasfondo. Esta observación pareciera dar cuenta de una tendencia evolutiva descrita en la investigación reciente, que dice relación con una progresiva ‘atenuación de la narratividad’ (cfr. Aravena, 2011: 218). Así, mientras los

hablantes más jóvenes privilegian y focalizan los eventos de las narraciones (los datos concretos), los adolescentes organizan la información narrativa en función de datos generales, evaluaciones o reflexiones, distanciándose, de este modo, de la concepción y formulación más prototípica de la narración. En la muestra analizada en este trabajo, es posible observar que el nivel de tercero básico (8 años en promedio) es el que presenta la mayor oscilación respecto de la prevalencia que los hablantes asignan a las situaciones de primer y segundo plano, y que la tendencia a destinar un mayor número de cláusulas al segundo plano se va afianzando progresivamente hasta alcanzar el 100% entre los hablantes de cuarto medio. Respecto de este punto, nos parece interesante retomar lo observado en los gráficos 22 y 23 del capítulo anterior: mientras el aumento del número de cláusulas en segundo plano es bastante homogéneo entre los hablantes del sector municipal y del sector particular a medida que se asciende en el grado de escolaridad, no ocurre lo mismo para el primer plano narrativo, en que el incremento de la cantidad de cláusulas en los hablantes del sector particular es bastante más discreto. Es decir, la atenuación de la narratividad referida anteriormente podría producirse de manera más evidente o temprana en los hablantes expuestos a un contexto sociocultural o educativo más rico, con todas las implicancias que esto trae: mayor capacidad descriptiva, evaluativa y reflexiva. Esta observación dice relación con la capacidad de perspectivismo que tienen los estudiantes al construir la narración, lo que no solo tendría que ver con el aumento en la escolaridad, sino también con el nivel socioeconómico. Reiteramos, no obstante, que esta observación debe ser constatada en una muestra que permita corroborar que una exposición cultural más nutrida acelera esta tendencia.

#### **6.4. COMENTARIOS FINALES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO**

Smith (2003) plantea que son cuatro las ideas o parámetros clave que permiten acceder a los modos del discurso y caracterizarlos: (1) los tipos de situación, (2) la progresión textual, (3) la subjetividad, y (4) la estructura superficial de presentación. Como señaláramos en el marco teórico de este trabajo, la autora indica que los modos discursivos comparten los dos últimos parámetros y que su diferenciación se establece en función de los dos primeros, es decir, los tipos de entidades que introducen en el universo del discurso y los principios de progresión que los rigen. El trabajo que aquí nos ocupa se limitó a

caracterizar el modo narrativo en función de los dos primeros parámetros –que lo distinguirían de los otros modos del discurso-, con el fin de dar cuenta de su posible evolución a lo largo de los grados de escolaridad. Al menos en estos dos ámbitos, esto es, en la construcción aspectual del modo narrativo y su progresión temporal, no se observaron, como ya vimos, grandes variaciones entre los grupos estudiados. Nos parece relevante, en este sentido, completar la caracterización del modo narrativo considerando también los otros dos parámetros, por cuanto los indicadores de subjetividad y la organización superficial de la información sí parecieran expresar variaciones a través de los niveles escolares. Más precisamente, pareciera que el desarrollo narrativo, en términos de cantidad de cláusulas y configuración del trasfondo, tiene su principal incremento hacia I° medio, ya que no presenta grandes diferencias en este sentido con el nivel superior de IV° medio. Por otra parte, nos parece pertinente proyectar el estudio a otros modos del discurso reconocidos por la autora, especialmente al informativo y argumentativo, que tienen una importante presencia en el currículum nacional, por cuanto resulta esperable que estos otros modos –más abstractos en términos de entidades y progresión textual- evidencien un desarrollo de otro tipo. Asimismo, consideramos de interés contrastar los resultados con el estudio de la modalidad escrita, toda vez que ambas modalidades implican formas y tiempos diversos de procesamiento de la información.

Por último, nos parece necesario que se establezcan algunas proyecciones de trabajos de este tipo al aula y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma que se constituyan en fuentes que permitan enriquecer la labor pedagógica, estimular el desarrollo del lenguaje y potenciar, orientar y valorar los procesos de aprendizaje y las producciones lingüísticas de los estudiantes. En este sentido, realizar un trabajo de carácter multimodal con los jóvenes podría resultar de interés para explorar cómo se resuelve el problema de la prominencia y el trasfondo cuando no utilizamos palabras, sino imágenes, en la producción de un cortometraje, por poner un ejemplo. Las bases cognitivas del modo narrativo y la ausencia de diferencias que en estos términos se registra entre los hablantes de distinta procedencia socioeconómica, representan una base para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

## 7. REFERENCIAS

- ADAM, Jean-Michel y Clara-Ubalдина LORDA. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ARAVENA, Soledad. 2011. “El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal”. *Revista Signos* 44(77): 215-232.
- BERMAN, Ruth & Dan SLOBIN. 1994. *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Erlbaum.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2004: “Secuencias y otras formas de planificación”. En *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Bronckart, Jean-Paul (ed.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 135-153.
- COMRIE, Bernard. 1976. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORTÁZAR, Julio. 2000. “Lejana”. En *Cuentos completos*, Volumen I. Argentina: Alfaguara. 119-125.
- DE SWART, Henriëtte. 2003. Coercion in a cross-linguistic theory of aspect. En E. J. Francis y L. Michaelis (eds.), *Mismatch. Form-function incongruity and the architecture of grammar*. Stanford: CSLI Publications. 231-258.
- DE SWART, Henriëtte y Arie MOLENDIJK. 1999. “Negation and the temporal structure of narrative discourse”. *Journal of Semantics* 16. Oxford University Press. 1–42.
- DIK, Simon C. 1997. *The theory of functional grammar. Part 1: The structure of the clause*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César. 1996. *Gramática funcional*. 3º edición. Madrid: Gredos.
- HOPPER, Paul y Sandra THOMPSON. 1980. “Transitivity in grammar and discourse”. *Language* 56 (2): 251-299.



- LABOV, William Y Joshua WALETZKY (1967). "Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience". En Michael G.W. Bamberg (ed.), *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis*, Volume 7, 1997. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 3-38.
- LABOV, William. 1972. "The Transformation of Experience in Narrative Syntax". En *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MENESES, Alejandra *et al.* 2012. "Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico". *Onomázein* 25 (2012/1): 65-93.
- RAE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROBINSON, Richard E. 1995. "The Aspect Hypothesis Revisited: A Cross-Sectional Study of Tense and Aspect Marking in Interlanguage". *Applied Linguistics* 16 (3). Oxford University Press. 344-370
- ROJO, Guillermo. 1990. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". En Bosque, Ignacio (ed.): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra. 17-43
- SMITH, Carlota. 1997. *The parameter of aspect*. The Netherlands: Kuwer Academia Publishers.
- , 2003. *Modes of Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SORIA, Claudia. 2011. *Elección aspectual en narraciones por hablantes nativos y no nativos de español e inglés*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española. Universidad de Chile.
- SOTO, Guillermo. 2009. "La relevancia del contexto en la determinación de la estructura aspectual del estado de cosas evocado por la oración". *Onomázein* 19 (2009/1): 57-69.
- , 2011a. "Estructura narrativa y proyecciones entre situaciones homogéneas y discretas: léxico, gramática y coerción". *Lenguas Modernas* 37: 109-125.
- , 2011b, "Los tiempos compuestos en el español de América. Tiempo, aspecto y uso". Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

- SOTO, Guillermo y Christian CASTRO (2010) “Una caracterización funcional de *estar* + gerundio como aspecto de fase: progresividad, dinamicidad y lectura de caso (*token*)”. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada* 48 (2), II Sem. 2010: 93-113.
- THOMPSON, Sandra A. 1987. “‘Subordination’ and Narrative Event Structure”. En Tomlin, R.S. (ed.): *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 435-454.
- VENDLER, Zeno. 1967. *Linguistics in philosophy*. Nueva York: Cornell University Press.

## 8. ANEXOS

### 8.1. ANEXO 1: Texto utilizado para la elicitación de las narraciones

#### *Xentío, Iofe*

---

Era otra oscura mañana en la escuela Horizonte, los alumnos llegaban abrigadísimos y medio dormidos. Los profesores recibían a sus estudiantes en la puerta de cada sala para evitar que se quedaran en el patio pasando frío.

Antes de iniciar las clases, apareció en medio del patio una luz celeste y ruidosa que asustó a todos. De la luz salió un pequeño ser, no era humano ni tampoco animal, flotaba suavemente sobre el piso.

Miró a todos y con mucho miedo dijo:

- Tola

Al ver que nadie respondía, comenzó a buscar palabras en su mega cerebro y haciendo un gran esfuerzo comenzó a decir más palabras para hacerse entender:

- **Hota** (con una cara de susto impresionante)
- **Soa** (riendo a gritos)
- **Toa** (entre dormido y con dolor de estómago)
- **Moa** (rascándose el pie derecho con la oreja izquierda)

Finalmente, se calmó y dijo ya agotado y suavemente ‘Hola’; todos los presentes, emocionados, lo aplaudieron.

El extraño visitante comenzó entonces a hablar en castellano y a contarles sobre el viaje desde el planeta OREI. Contó que se llamaba IOFE y que su gran sueño era ser explorador de las galaxias. Pasaba un día en cada curso, por las noches dormía en su nave de luz estacionada en el patio y los fines de semana organizaba viajes a la Luna.

Iofe se empezó a poner cada día más azul, el verde de su piel ya no era el mismo. Le costaba mucho hablar en castellano y entender lo que le decían sus compañeros. Era la hora de regresar, necesitaba los minerales de OREI para tener energía.

Estuvo más de un mes en la escuela, partió de mañana, tal como había llegado. Al despedirse estaba muy triste por no poder decir ni siquiera ‘Chao’, pero sus amigos le dijeron al partir:

- **Xentío** (que significa “hasta pronto” en la lengua de los oreianos).

## 8.2. ANEXO 2: Protocolo de aplicación de la tarea

### Tareas desarrollo sintáctico tardío en la narración

---

#### MATERIALES

1. Computador para ver los estímulos de las tareas
2. Parlantes
3. Estímulo: TAREA 1 iofenarrar
4. Grabadora y/o cámara de video
5. Hojas blancas y lápiz mina

#### PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE LA TAREA:

Orientar al aplicador sobre la importancia de que los sujetos generen el mayor número de discurso posible y que eliciten una estructura narrativa y estructura explicativa sin utilizar para ello estructura de preguntas y respuestas. No olvidar que se trata del mayor número de discurso generado por los estudiantes de manera monogestionada.

Es fundamental que mientras el niño(a) está generando sus discursos, el aplicador entregue feedback no verbal para que los estudiantes sigan construyendo el discurso.

Antes de comenzar, el aplicador agradece al niño(a) su participación y le asegura que lo que van a realizar es una actividad lúdica y extraprogramática. Además, tiene que generar un clima propicio para la evaluación para que el niño(a) se sienta cómodo y relajado.

#### TAREA 1: cuento Xentio Iofe / narrar

---

1. Aplicador contextualiza la tarea: *“Ahora vamos a ver y escuchar el cuento “Xentio, Iofe”, sobre un extraterrestre que visita la escuela. Luego tú tendrás que contármela a mí. Dime todo lo que pasa en esta historia. Yo no te voy a preguntar nada, así que tú tienes que decirme todo lo que recuerdes. Y cuando ya no tengas nada más que decir, me avisas que terminaste”*.
2. Se presenta una vez el estímulo visual para la narración (video TAREA 1 iofenarrar).
3. Una vez que el sujeto ha visto el estímulo, el aplicador recuerda la consigna: *“Entonces, ahora tú me tienes que contar a mí la historia de Xentio Iofe”*.
4. Niño(a) narran oralmente el cuento.

### 8.3 ANEXO 3: CORPUS Y ANÁLISIS

#### 8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico

#### 8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico

#### 8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio

#### 8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio

#### CÓDIGOS DE CATEGORÍAS EMPLEADOS EN EL ANÁLISIS

TIPO DE CLÁUSULA	
Categoría	Cód.
Principal	1
Subordinada	2
Coordinada	3
Absoluta	4

ASPECTO DE SITUACIÓN	
Categoría	Cód.
Estado	1
Actividad	2
Realización	3
Logro	4
Semelfactivo	5

PUNTO DE VISTA	
Categoría	Cód.
Perfectivo	1
Imperfectivo	2

ENTIDAD RESULTANTE	
Categoría	Cód.
Discreta	1
Homogénea	2

PLANO NARRATIVO	
Categoría	Cód.
Prominencia	1
Trasfondo	2

OPERADORES ASPECTUALES	
Categoría	Cód.
Negación	n
Perífrasis modal	pm
Perífrasis ingresiva	pi
Perífrasis progresiva	pp
Habitualidad	mh
Objeto directo de masa	om
Estado resultante	er

TIEMPO GRAMATICAL	
Categoría	Cód.
Pretérito indefinido	1
Pretérito imperfecto	2
Presente	3
Pretérito pluscuamperfecto	4
Perfecto	5
Futuro (analítico)	6
Condicional	7
Imperfecto (subjuntivo)	8
Infinitivo	9
Gerundio	10

### 8.3.1. Análisis del grupo 1: Narraciones orales de tercer año básico

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
1	3°	mun	1	1	<u>Había</u> una vez en el colegio	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	1a	2	que todos <u>habían llegado</u>	4	1	1	2	4		
1	3°	mun	2	1	entonces de repente <u>llegó</u> una luz	4	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	3	3	y <u>salió</u> una cosa	4	1	1	1	1		
1	3°	mun	3a	2	que <u>flotaba</u>	2	2	2	2	2		
1	3°	mun	4	1	no <u>era</u> una persona ni un animal	1	2	2	2	2	n	
1	3°	mun	5	3	y <u>era</u> un extraterrestre	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	6	3	y <u>trataba de saludar</u> a los humanos	2	2	2	2	2		
1	3°	mun	7	3	pero nadie le <u>respondió</u> [porque (no se entiende)]	1	1	1	1	1	n	
1	3°	mun	8	3	y después <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	9	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
1	3°	mun	10	1	después <u>empezó a ir</u> al colegio	4	1	1	1	1	pi	mt
1	3°	mun	11	3	Y <u>contó</u>	3	1	1	1	1		
1	3°	mun	11a	2	lo que <u>quería</u> hacer	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	12	3	y después <u>se iba poniendo</u> azul	2	2	2	1	2	pp	mt
1	3°	mun	12a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	13	3	y después <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
1	3°	mun	13a	2	porque <u>necesitaba</u> esos minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
1	3°	mun	14	3	y después <u>se tuvo que ir</u> a su tierra	1	1	1	1	1	pm	mt
1	3°	mun	15	3	y no <u>alcanzó</u> a decir chao	1	1	1	1	1	n	
1	3°	mun	16	1	entonces después todos le <u>dijeron</u> [eh, ¿cómo se llamaba esa palabra tía que salió? no importa ya eh]	3	1	1	1	1		mt
1	3°	mun	17	1	<u>se despidieron</u> de él	3	1	1	1	1		
1	3°	mun	17a	2	porque <u>se iba a ir</u>	1	2	2	2	6		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
2	3°	mun	1	1	Una escuela que los niños <u>llegaban</u> con mucho frío y medio dormidos	4	2	2	2	2		
2	3°	mun	2	3	y los profesores <u>se quedaban</u> allá	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	2a	2	pa' <u>ver</u>	2	2	2	2	9		
2	3°	mun	2a.1	2	si los niños no <u>se quedaban</u> en los patios	1	2	2	2	2	n	
2	3°	mun	3	3	y de repente <u>salió</u> una nave	4	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	4	3	y <u>salió</u> un pequeño ser	4	1	1	1	1		
2	3°	mun	4a	2	que no <u>era</u> humano ni animal	1	2	2	2	2	n	
2	3°	mun	5	3	y entonces [entonces] <u>trató de decir</u> hola	2	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	6	3	y <u>dijo</u> 'jot' 'ojot' 'hola'	3	1	1	1	1		
2	3°	mun	7	1	<u>dijo</u> todas las... tota mola mola moa	3	1	1	1	1		
2	3°	mun	8	3	y ahí livianamente <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	9	3	[desp-] y <u>se quedó</u> en la escuela [estaciona su... digo] [en la escuela]	1	1	1	1	1		
2	3°	mun	10	3	y <u>quedó</u>	1	1	1	1	1		
2	3°	mun	10a	2	a <u>decirle</u> a los compañeros	3	1	1	2	9		
2	3°	mun	10a.1	2	que él <u>venía</u> de un planeta llamado...	1	2	2	2	2		
2	3°	mun			[se me olvidan las cosas, se me olvidan rápido] [era como algo que era plane... no sé pero tenía algo]							
2	3°	mun	11	1	Ya, [y los sábados- digo] y los días sábado y domingo <u>se quedaba</u> ahí	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	12	3	y <u>estaba</u> su nave estacionada afuera en el patio.	1	2	2	2	2		

2	3°	mun	13	1	Un día él <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	13a	2	porque <u>faltaba</u> energía	1	2	2	2	2		
2	3°	mun	14	3	y entonces <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
2	3°	mun	15	3	y todos le <u>empezaron a decir</u> tao en su idioma	4	1	1	1	1	pi	



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
3	3°	mun			[Ya, em...]							
3	3°	mun	1	1	<u>Había</u> una escuela	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	1a	2	que los niños en las mañanas <u>iban</u> todos abrigados y con un poco de sueño,	2	2	2	2	2	mh	
3	3°	mun	2a	3	y ya, cuando <u>fueron a entrar</u> a los niños	4	1	1	2	1		
3	3°	mun	2a.1	2	que a veces <u>se quedaban</u> afuera,	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	2	1	<u>llegó</u> un extraterrestre hablando	4	1	1	1	1		
3	3°	mun	3	3	[eh...] y todos <u>estaban</u> asustados.	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	4	1	<u>Dijo</u> las palabras	3	1	1	1	1		
3	3°	mun	4a	2	que <u>sabía</u>	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	5	3	pero [no...] nadie le <u>respondía</u> ,	1	2	2	2	2	n	
3	3°	mun	6	1	entonces después [estaba...] <u>dijo</u> "hola"	3	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	7	3	y ahí todos [como que] lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	8	3	y después <u>entraron</u> a clase	4	1	1	1	1		mt
3	3°	mun	9	3	y todos los días <u>se iba</u> poniendo más azul	2	2	2	2	2	pp	
3	3°	mun	9a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
3	3°	mun	10a	2	y cuando ya <u>pasó</u> más de un mes	3	1	1	2	1		
3	3°	mun	10	3	él <u>tuvo que volver</u> a su casa	1	1	1	1	1	pm	
3	3°	mun	10b	2	porque [murmullo] no <u>estaba</u> en el plan,	1	2	2	2	2	n	
3	3°	mun	11a	2	[em...] y después que <u>se fue</u>	4	1	1	2	1		
3	3°	mun	11b	4	sin <u>despedirse</u> , muy triste [murmullo]	1	1	1	2	9	n	

<b>3</b>	3°	mun	12	3	y lo <u>salió</u> [como] a despedir.	4	1	1	1	1		
<b>3</b>	3°	mun	13	3	[Em... y eso] y después <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
<b>3</b>	3°	mun	14	3	y hasta ahí llegó la historia.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
4	3°	mun	1	1	[Em...] <u>Es</u> un niño	1	1	2	2	3		
4	3°	mun	1a	2	que <u>llega</u> ...	4	1	1	2	3		
4	3°	mun	2	1	<u>Habían llegado</u> unos niños al colegio	4	1	1	2	4		
4	3°	mun	2a	2	que <u>tenían</u> mucho frío	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	3	3	y después los profesores los <u>hicieron pasar</u>	4	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	4a	2	y cuando <u>iban entrando</u> [eh...]	2	2	2	2	2	pp	
4	3°	mun	4	3	<u>se vio</u> una luz verde	4	1	1	1	1		
4	3°	mun	5	3	y <u>era</u> el marciano	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	6	3	y <u>decía</u> dos cosas	3	2	2	2	2		
4	3°	mun	6a	2	que no <u>entendían</u>	1	2	2	2	2	n	
4	3°	mun	7	3	y después <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	8	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
4	3°	mun	9	3	[y...] y después <u>entró</u> a la sala	4	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	10	3	y les <u>decía</u>	3	2	2	2	2		
4	3°	mun	10a	2	lo que él <u>quería</u> ser: [un eh...] un explorador de los mundos	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	11	3	y <u>había dicho</u>	3	1	1	2	4		
4	3°	mun	11a	2	cómo <u>se llamaba</u> ,	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	12	1	<u>se llamaba</u> [eh... no me acuerdo]	1	2	2	2	2		
4	3°	mun	13	3	[Eh...] y después [eh...] él <u>se puso</u> azul,	3	1	1	1	1		mt
4	3°	mun	14	1	<u>tenía que ir</u> [a su...]	1	2	2	2	2	pm	
4	3°	mun	14a	2	donde <u>vivía</u> él	2	2	2	2	2		
4	3°	mun	14b	2	a <u>buscar</u> unos minerales	2	2	2	2	9		
4	3°	mun	15a	2	y como [no sabí-] se le <u>había olvidado</u> todo el castellano	3	1	1	2	4		
4	3°	mun	15	3	[tuvo...] <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		
4	3°	mun	16a	2	y como no <u>podía decir</u> ni chao	1	2	2	2	2	n pm	
4	3°	mun	16	3	los niño le <u>dijeron</u> 'xentío'.	3	1	1	1	1		

4	3°	mun	16b	2	que <u>significaba</u> "hasta pronto".	1	2	2	2	2		
---	----	-----	-----	---	--	---	---	---	---	---	--	--

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
5	3°	part	1	1	Era un día normal en la escuela	1	2	2	2	2		
5	3°	part	2	3	y de pronto una luz brillante <u>vio</u>	4	1	1	1	1		mt
5	3°	part	3	3	y después <u>bajó</u> un ser extraño	2	1	1	1	1		mt
5	3°	part	4	3	y <u>era</u> verde.	1	2	2	2	2		
5	3°	part	5	3	Y <u>empezó a hablar</u>	4	1	1	1	1	pi	
5	3°	part	5a	2	hasta que <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		mt
5	3°	part	6	3	y después, <u>se quedó</u> en la escuela	1	1	1	1	1		mt
5	3°	part	7	3	y <u>aprendió</u> el castellano	3	1	1	1	1		
5	3°	part	8	3	y <u>contó</u> su historia.	3	1	1	1	1		
5	3°	part	9	1	Él todos los días de la semana <u>iba</u> a un curso diferente	2	2	2	2	2	mh	
5	3°	part	10	3	y, los fines de semana, <u>organizaba</u> paseos a la luna.	2	2	2	2	2	mh om	
5	3°	part	11	3	y después <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
5	3°	part	12	3	y no <u>podía hablar</u> ,	1	2	2	2	2	n pm	
5	3°	part	12a	2	porque <u>había estado</u> un mes en la escuela.	1	1	1	2	4		
5	3°	part	13a	2	Y después, cuando <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	2	1	pm	
5	3°	part	13	3	y ni siquiera <u>pudo decirles</u> chao	1	1	1	1	1	n pm	
5	3°	part	14	3	pero los del colegio le <u>dijeron</u> "xentío",	3	1	1	1	1		
5	3°	part	14a	2	que <u>significaba</u> "hasta pronto".	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
6	3°	part	1	1	Xantio <u>era</u> un extraterrestre	1	2	2	2	2		
6	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> de un planeta	1	2	2	2	2		
6	3°	part	2	1	[eh...] <u>Llegó</u> a la escuela	4	1	1	1	1		
6	3°	part	3	1	[él quería...] él <u>trataba de decir</u> palabras	2	2	2	2	2		
6	3°	part	4	3	y en su mente <u>pensaba</u> más o menos [cómo era...] cómo poder decir hola	2	2	2	2	2		
6	3°	part	5	1	<u>empezó a intentar</u>	4	1	1	1	1	pi	
6	3°	part	6	3	pero después <u>se calmó</u>	3	1	1	1	1		mt
6	3°	part	7	3	y por fin <u>pudo decir</u> hola	1	1	1	1	1	pm	mt
6	3°	part	8	1	entonces, <u>se quedó</u> un buen tiempo en el colegio	1	1	1	1	1		mt
6	3°	part	9	3	y <u>se relacionaba</u> con sus compañeros	2	2	2	2	2		
6	3°	part	10	3	pero después <u>se empezó a poner</u> azul, muy azul	4	1	1	1	1	pi	mt
6	3°	part	11	3	y le <u>costaba hablar</u> con sus compañeros	1	2	2	2	2		
6	3°	part	12	1	entonces <u>decidió</u>	4	1	1	1	1		mt
6	3°	part	12a	2	que <u>debía volver</u> a su planeta	1	2	2	2	2	pm	
6	3°	part	12a.1	2	para <u>poder volver a hablar</u>	1	2	2	2	9	pm	
6	3°	part	12a.1.1	2	como <u>era</u> antes	1	2	2	2	2		
6	3°	part	13	1	entonces él <u>se fue</u> muy triste a su nave	4	1	1	1	1		mt
6	3°	part	13a	2	porque no <u>podía decir</u> 'chao',	1	2	2	2	2	n pm	
6	3°	part	14	1	entonces después sus compañeros le <u>dijeron</u> 'chao' en [su] el idioma	3	1	1	1	1		mt
6	3°	part	14a	2	en el que <u>hablaba</u> él	1	2	2	2	2		
6	3°	part	15	3	y ahí <u>se fue</u> a su planeta.	4	1	1	1	1		mt

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
7	3°	part	1	1	Era un extraterrestre	1	2	2	2	2		
7	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> de muy lejos	1	2	2	2	2		
7	3°	part	2	3	y <u>se llamaba</u> Iote	1	2	2	2	2		
7	3°	part	3	3	y <u>fue</u> al colegio	3	1	1	1	1		
7	3°	part	4	1	Un día <u>quería</u> visitar la Tierra	1	2	2	2	2		mt
7	3°	part	5	3	y <u>estaba</u> en su nave	1	2	2	2	2		
7	3°	part	6	3	y <u>estaba cayendo</u>	2	2	2	2	2	pp	
7	3°	part	7	3	y ahí <u>dijo</u> “hola”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	8	3	y las personas <u>se quedaron</u> <u>calladas</u>	1	1	1	1	1	er	
7	3°	part	9	3	y ahí <u>fue</u> al colegio	3	1	1	1	1		mt
7	3°	part	10	3	y <u>dijo</u> : “hola soy Iote”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	11	3	[e ahí] y todos le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
7	3°	part	12	3	y <u>hicieron</u> tun tun tun tun tun	2	1	1	2	1		
7	3°	part	13	3	y ahí <u>se quedó</u> un mes	1	1	1	1	1		mt
7	3°	part	14	3	y ahí <u>decía</u> “soa, toa, moa, sota”	3	2	2	2	2		
7	3°	part	15	3	[e... y ahí se comen...-] y ahí después de un mes <u>comenzó a</u> <u>estar azul y azul y azul</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
7	3°	part	16	3	y <u>se sentía</u> muy mal	1	2	2	2	2		
7	3°	part	17	3	y <u>dijo</u> : “al otro día voy a volver a mi planeta”	3	1	1	1	1		
7	3°	part	18	3	y <u>fue</u> en su nave	3	1	1	1	1		
7	3°	part	19	3	y ni siquiera <u>pudo decir</u> chao	1	1	1	2	1	n pm	
7	3°	part	20	3	y los otros <u>dijeron</u> 'chao', pero en otro idioma [que eso no lo entendí tanto]	3	1	1	1	1		
7	3°	part	21	3	y ahí terminó.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
8	3°	part	1	1	Había un extraterrestre	1	2	2	2	2		
8	3°	part	1a	2	que <u>venía</u> [de un-] del espacio	1	2	2	2	2		
8	3°	part	1b	2	[que] y que <u>venía</u> al planeta Tierra,	3	2	2	2	2		
8	3°	part	2	1	después [empezó a- empezó a-] <u>quería</u> decir 'hola'	1	2	2	2	2		
8	3°	part	3	3	y <u>empezó a pensar</u> en su súper cerebro,	4	1	1	1	1	pi	
8	3°	part	4	3	y después le <u>achuntó</u>	4	1	1	1	1		mt
8	3°	part	5	3	y <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
8	3°	part	6	3	y todos le <u>aplaudieron</u> ,	2	1	1	1	1		
8	3°	part	7	1	después <u>empezó a hablar</u> en español	4	1	1	1	1	pi	mt
8	3°	part	8	3	y les <u>decía</u> a los niños	3	2	2	2	2		
8	3°	part	8a	2	[que] que él <u>quería</u> ser un viajero del espacio,	1	2	2	2	2		
8	3°	part	9	3	pero cada vez <u>empezaba a hacerse</u> más azul	4	2	2	2	2	pi	
8	3°	part	10	3	y <u>empezaban a desaparecer</u> sus colores	4	2	2	2	2	pi	
8	3°	part	11	3	y <u>tuvo que irse</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
8	3°	part	11a	2	porque <u>se sentía</u> muy débil.	1	2	2	2	2		



### 8.3.2. Análisis del grupo 2: Narraciones orales de sexto año básico

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
9	6°	mun	1	1	<u>Eran</u> de unos niños	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	1a	2	que <u>tenían que ir</u> al colegio, con frío y medio dormidos	1	2	2	2	2	pm	
9	6°	mun	2	1	entonces, [eh...] justo en ese momento, <u>bajó</u> un extraterrestre	2	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	3	3	y con harto esfuerzo <u>trataba de decir</u> hola,	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	4	1	<u>decía</u> [eh...] "hota"	3	2	2	2	2		
9	6°	mun	5	3	y <u>tratar de decir</u> "hola"	2	2	2	2	9		
9	6°	mun	6	3	y al final, muy cansado, al final <u>pudo decir</u> hola	1	1	1	1	1	pm	mt
9	6°	mun	7	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		
9	6°	mun	8	1	Después le <u>contó</u> a todos [porque...]	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	9	1	a todos les <u>dijo</u>	3	1	1	1	1		
9	6°	mun	9a	2	de que <u>venía</u>	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	9b	2	de dónde <u>venía</u>	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	9c	2	que los fines de semana <u>iba</u> a la luna	2	2	2	2	2	mh	
9	6°	mun	9d	2	y que <u>se llama</u> Iofe,	1	2	2	2	3		
9	6°	mun	9e	2	y que <u>descansaba</u> en el patio	2	2	2	2	2		
9	6°	mun	11	3	y [luego cada día...] luego, un día él <u>se puso</u> muy azul	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	11a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de...	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	11b	2	<u>necesitaba</u> como minerales	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	11b.1	2	para <u>tener</u> fuerza, energía	1	2	2	2	9		
9	6°	mun	12	3	y <u>estuvo</u> más de un mes... como un mes en el colegio	1	1	1	1	1		

9	6°	mun	13	3	y le <u>costaba hablar</u> castellano	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	13a	3	y también [le <u>costaba</u> ] <u>entender</u> a sus demás amigos	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	14	1	Entonces, un día <u>tuvo que partir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
9	6°	mun	15	3	y <u>estaba</u> triste	1	2	2	2	2		
9	6°	mun	15a	2	porque [no-] ni siquiera <u>podía decirle</u> chao	1	2	2	2	2	n pm	
9	6°	mun	16	1	entonces ellos le <u>dijeron</u> "chaote" [parece, no me acuerdo]	3	1	1	1	1		mt
9	6°	mun	16a	2	y que <u>significaba</u> hasta pronto.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
10	6°	mun			Ya, Xiofe...							
10	6°	mun	1	1	<u>Era</u> una oscura mañana en el colegio <i>Cerro</i>	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	2	3	y todos los niños <u>estaban</u> abrigados	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	2a	2	porque en esa época <u>había</u> frío	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	3	3	y todos los profesores le <u>abrían</u> las puertas	2	2	2	2	2	om	
10	6°	mun	3a	2	para que no <u>pasaran</u> frío	1	2	2	2	8	n	
10	6°	mun	4	1	y de repente <u>se vio</u> una luz	4	1	1	1	1		mt
10	6°	mun	4a	2	que <u>salió</u> un pequeño ser	4	1	1	1	1		
10	6°	mun	5	3	ni <u>era</u> humano	1	2	2	2	2	n	
10	6°	mun	6	3	ni <u>era</u> [extraterrestre, era- o sea] animal	1	2	2	2	2	n	
10	6°	mun	7	3	y <u>trataba de decir</u> palabras	2	2	2	2	2		
10	6°	mun	8	3	pero al final lo <u>dijo</u> bien	3	1	1	1	1		mt
10	6°	mun	8a	2	porque ahí <u>dijo</u> hola	3	1	1	2	1		mt
10	6°	mun	9	3	y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
10	6°	mun	10	3	y <u>estuvo</u> como más de un mes en la escuela	1	1	1	1	1		
10	6°	mun	10a	2	<u>diciéndoles</u> sobre su vida	2	2	2	2	10		
10	6°	mun	10a.1	2	que él <u>quería</u> ser un explorador del espacio	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	11a	2	y cuando él <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		
10	6°	mun	11	3	él ya <u>pensaba</u>	2	2	2	2	2		
10	6°	mun	11b	2	que <u>era</u> hora de regresar a su planeta	1	2	2	2	2		
10	6°	mun	12	3	y él ni siquiera <u>se despidió</u>	1	1	1	1	1	n	
10	6°	mun	13	3	y todos le <u>dijeron</u> "xino" o algo así	3	1	1	1	1		
10	6°	mun	13a	2	que <u>significaba</u> "chao" en su idioma	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
11	6°	mun	1	1	Era un extraterrestre							
11	6°	mun	1a	2	que llegó a un colegio							
11	6°	mun	1a.1	2	donde [los niños] los profesores los <u>esperaban</u> en la puerta	2	2	2	2	2	om	
11	6°	mun	1a.1.1	2	para que no <u>estuvieran</u> tanto al frío	1	2	2	2	8	n	
11	6°	mun	2	1	un día de esos [el extraterrestre] <u>apareció</u> una nave	4	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	3	3	y <u>salió</u> un extraterrestre	4	1	1	1	1		
11	6°	mun	4	3	y <u>hablaba</u>	2	2	2	2	2		
11	6°	mun	5	3	y el nuestro no <u>podía hablar</u>	1	2	2	2	2	n pm	
11	6°	mun	5a	2	porque no <u>entendía</u> la lengua española.	1	2	2	2	2	n	
11	6°	mun	6	1	Hasta que le <u>salió</u> una palabra	4	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	7	3	y ahí todos <u>estaban</u> emocionados con él	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	8	3	y él <u>dormía</u> en su móvil en las noches afuera del colegio	2	2	2	2	2		
11	6°	mun	9	3	y un día <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
11	6°	mun	9a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su tierra	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	10	1	entonces <u>se tuvo que ir</u> a su planeta de nuevo	1	1	1	1	1	pm	mt
11	6°	mun	11	3	y todas las personas <u>estaban</u> tristes	1	2	2	2	2		
11	6°	mun	12	3	pero <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		
11	6°	mun	13	3	y le <u>dijeron</u> 'xantio', algo así	3	1	1	1	1		
11	6°	mun	13a	2	que <u>es</u> 'hasta luego', 'hasta pronto' en el idioma de su planeta.	1	2	2	2	3		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
12	6°	mun	1	1	Este cuento trata de un extraterrestre							
12	6°	mun	1a	2	que llega a la tierra.							
12	6°	mun	2	1	El extraterrestre <u>se llamaba</u> Iofe.	1	2	2	2	2		
12	6°	mun	3	1	[un día en- un día en la sala de cla- o sea] Un día en el colegio, el extraterrestre <u>llegó</u> en una nave [en una nave] espacial	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	4	3	[esa ahí- to-] y después y todos los alumnos <u>llegaron</u> ,	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	4a	2	<u>aplaudiéndole</u> por su llegada	2	2	2	2	10		
12	6°	mun	5	1	él <u>intentaba hablar</u> en muchos idiomas:	2	2	2	2	2		
12	6°	mun	6	1	[hasta] <u>decía</u> 'toa', 'hola'...	3	2	2	2	2		
12	6°	mun	6a	2	y hasta que <u>entendió</u> la lengua castellana	4	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	7	3	[y supo-] y los compañeros le <u>empezaron a querer</u>	4	1	1	1	1	pi	
12	6°	mun	8	3	y [inclu-] <u>pasaba</u> cada día en cada sala de clases	2	2	2	2	2	mh	
12	6°	mun	9	3	y por las noches <u>dormía</u> en su nave espacial [afuera del co- o sea] en el patio del colegio.	2	2	2	2	2	mh	
12	6°	mun	10	1	Él <u>quería</u> mucho a los niños	1	2	2	2	2		
12	6°	mun	11	3	pero un día [se que-] su color verde <u>cambió</u> de color	3	1	1	1	1		mt
12	6°	mun	12	1	<u>se hizo</u> de color azul	3	1	1	1	1		
12	6°	mun	13a	3	y no <u>podía</u> ni <u>entender</u> [ni hablar] la lengua castellana	1	2	2	2	2	n pm	
12	6°	mun	13b	3	[no <u>podía</u> ] ni <u>hablar</u> la lengua castellana	1	2	2	2	2	n pm	
12	6°	mun	14	3	y <u>tuvo que irse</u>	1	1	1	1	1	pm	

<b>12</b>	6°	mun	15	3	pero sin <u>decirle</u> adiós ni nada	1	1	1	2	9	n	
<b>12</b>	6°	mun	16	3	[y todos] y todos le <u>dijeron</u> "io"...	3	1	1	1	1		
<b>12</b>	6°	mun	17	1	<u>se despidieron</u>	3	1	1	1	1		
<b>12</b>	6°	mun	17a	2	<u>diciéndole</u> "hasta pronto" en la lengua de los orellanos.	3	2	2	2	10		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
13	6°	part	1	1	Que <u>había</u> una mañana muy fría,	1	2	2	2	2		
13	6°	part	2	3	y los niños <u>iban</u> bien abrigados al colegio,	2	2	2	2	2		
13	6°	part	3	3	y los profesores los <u>recibieron</u> en la puerta	2	1	1	1	1	om	
13	6°	part	3a	2	para que no se <u>quedaran</u> afuera recibiendo frío,	1	2	2	2	8	n	
13	6°	part	4	3	y de repente, una luz celeste <u>apareció</u> en el parque,	4	1	1	1	1		mt
13	6°	part	5	3	y todos <u>se asustaron</u>	4	1	1	1	1		
13	6°	part	6	3	y después, <u>apareció</u> una cosa verde	4	1	1	1	1		mt
13	6°	part	6a	2	que <u>dijo</u> una palabra rara	3	1	1	1	1		
13	6°	part	7	3	y ellos no le <u>respondieron</u>	1	1	1	1	1	n	
13	6°	part	8b	2	entonces, con su cerebro -gran cerebro, porque <u>era</u> muy grande- [empezó a pensar en todas las palabras que él tenía]	1	2	2	2	2		
13	6°	part	8	1	entonces, con su cerebro [-gran cerebro, porque era muy grande-] <u>empezó a pensar</u> en todas las palabras [que él tenía]	4	1	1	1	1	pi	mt
13	6°	part	8a	2	[entonces, empezó a pensar en todas las palabras] que él <u>tenía</u>	1	2	2	2	2		
13	6°	part	9	3	y <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
13	6°	part	10	3	y todos le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
13	6°	part	11	1	después, desde ese día y durante todo un mes, <u>pasó</u> por cada curso	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	12	3	y les <u>hablaba</u>	2	2	2	2	2		
13	6°	part	12a	2	de [su...] cómo <u>había llegado</u>	4	1	1	2	4		

13	6°	part	12b	2	y que <u>quería</u> ser un explorador de galaxias	1	2	2	2	2		
13	6°	part	13	3	y después, en los días de semana, les <u>explicaba</u> a ellos	2	2	2	2	2		mt
13	6°	part	14	3	y en los fines de semana <u>organizaba</u> viajes a la luna	2	2	2	2	2	mh om	
13	6°	part	15	1	después de un mes, <u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	16	3	y no <u>podía hablar</u> en castellano	1	2	2	2	2	n pm	
13	6°	part	17	3	y <u>tuvo que volver</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
13	6°	part	18	3	y después todos le <u>dijeron</u> 'xentío'	3	1	1	1	1		mt
13	6°	part	18a	2	que <u>era</u> 'chao' en su idioma.	1	2	2	2	2		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
14	6°	part	1	1	Se trata de un colegio común y corriente, igual que muchos,							
14	6°	part	1a	2	sobre que una mañana, como cualquier otra, <u>ocurre</u> algo muy inesperado,	4	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.1	2	en donde <u>llega</u> una como nave espacial	4	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.2	3	y de él <u>baja</u> un ser, un ser extraño,	3	1	1	1	3		
14	6°	part	1a.2.1	2	que <u>era</u> verde	1	2	2	2	2		
14	6°	part	1a.2.2	3	y no <u>sabía</u> comunicarse con los otros,	1	2	2	2	2	n	
14	6°	part	1a.2.2a	2	porque él <u>venía</u> de otra galaxia,	1	2	2	2	2		
14	6°	part	2	1	[cuando intentaba de deci-] les <u>trataba de decir</u> de muchas formas, o quizás de muchos idiomas,	2	2	2	2	2		
14	6°	part	2a	2	hasta que por fin <u>logró decir</u> 'hola'.	4	1	1	1	1		mt
14	6°	part	3	1	Él todos los días <u>iba</u> a la escuela	2	2	2	2	2	mh	
14	6°	part	4	3	y les <u>enseñaba</u> , más menos,	3	2	2	2	2		
14	6°	part	4a	2	cómo <u>era</u> su galaxia,	1	2	2	2	2		
14	6°	part	5	1	les <u>explicó</u> que	3	1	1	1	1		
14	6°	part	5a	2	él <u>era</u> como un explorador	1	2	2	2	2		
14	6°	part	5a.1	2	que <u>intentaba averiguar</u>	2	2	2	2	2		
14	6°	part	5a.1.1	2	cómo <u>eran</u> las otras galaxias.	1	2	2	2	2		
14	6°	part	6	1	Hasta que un día [era...] <u>pasaba</u> un mes [en donde él cambió de color,]	3	2	2	2	2		
14	6°	part	6a	2	en donde él <u>cambió</u> de color,	3	1	1	1	1		
14	6°	part	7	1	ya no <u>era</u> tan verde,	1	2	2	2	2	n	
14	6°	part	8	3	sino que <u>era</u> azul	1	2	2	2	2		

14	6°	part	9	3	y muy poco no <u>se podía</u> comunicar,	1	2	2	2	2	n pm	
14	6°	part	10	1	y él <u>decidió</u> regresar a su galaxia	4	1	1	1	1		
14	6°	part	10a	2	porque <u>necesitaba</u> el mineral	1	2	2	2	2		
14	6°	part	10a.1	2	para <u>poder tener</u> energía	1	2	2	2	9	pm	
14	6°	part	11a	2	y como no <u>podía decir</u> 'chao'	1	2	2	2	2	n pm	
14	6°	part	11	3	<u>se fue</u> muy triste,	4	1	1	1	1		
14	6°	part	12a	2	hasta que los niños, que lo <u>extrañaron</u> mucho, [le dijeron, no me acuerdo qué cosa,]	2	1	1	2	1		
14	6°	part	12	1	hasta que los niños, [que lo <u>extrañaron</u> mucho,] le <u>dijeron</u> no me acuerdo qué cosa,	3	1	1	1	1		
14	6°	part	12b	3	pero que en su galaxia <u>significaba</u> 'hasta pronto'.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
15	6°	part	1	1	[Eh... un eh] En la escuela de los Horizontes <u>estaban</u> llegando los estudiantes bien abrigados	2	2	2	2	2	pp	
15	6°	part	2	3	y <u>vieron</u> una luz celeste	4	1	1	1	1		
15	6°	part	3	3	y <u>venía</u> bajando un ser	2	2	2	2	2		
15	6°	part	3a	2	que no <u>era</u> ni humano ni un animal	1	2	2	2	2	n	
15	6°	part	4	3	y <u>decía</u> harto ruido	3	2	2	2	2		
15	6°	part	5	3	y hasta que al final <u>pudo decir</u> 'hola'	1	1	1	1	1	pm	mt
15	6°	part	6	3	y después le <u>contaba</u> a todos	3	2	2	1	2		mt
15	6°	part	7	3	y el extraterrestre <u>se llamaba</u> Iofe	1	2	2	2	2		
15	6°	part	8	3	y su planeta <u>era</u> el Orei [creo]	1	2	2	2	2		
15	6°	part	9	3	y él <u>quería</u> ser explorador del universo	1	2	2	2	2		
15	6°	part	10	3	[y tuvo-] y cada día <u>iba</u> a una sala,	2	2	2	2	2	mh	
15	6°	part	11	3	y <u>estuvo</u> un mes en la escuela	1	1	1	1	1		
15	6°	part	12	3	y después <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
15	6°	part	12a	2	porque no <u>podía</u> más <u>hablar</u>	1	2	2	2	2	n pm	
15	6°	part	13	3	y <u>tenía que volver</u> a su planeta	1	2	2	2	2	pm	
15	6°	part	14	3	y <u>volvió</u>	3	1	1	1	1		
15	6°	part	15	3	y al final le <u>dijeron</u> una palabra	3	1	1	1	1		mt
15	6°	part	15a	2	que <u>significaba</u> 'hasta pronto' en su idioma.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
16	6°	part	1	1	En el video se trata de							
16	6°	part	1a	2	que <u>había</u> una escuela	1	2	2	2	2		
16	6°	part	1b	2	que [e... habían ni-] los niños <u>pasaban</u> mucho frío,	1	2	2	2	2		
16	6°	part	1b.1	2	cuando no <u>estaban</u> adentro,	1	2	2	2	2	n	
16	6°	part	2	3	y los profesores siempre los <u>hacían pasar</u> y los directores,	2	2	2	2	2	om mh	
16	6°	part	2a	2	para que no <u>pasaran</u> frío en el patio.	1	2	2	2	8	n	
16	6°	part	3	1	Un día <u>apareció</u> una luz verde en el cielo	4	1	1	1	1		mt
16	6°	part	4	3	y <u>apareció</u> como una nave	4	1	1	1	1		
16	6°	part	4a	2	que <u>flotaba</u> levemente en el suelo,	2	2	2	2	2		
16	6°	part	5	1	[cuan...-] <u>apareció</u> alguien verde	4	1	1	1	1		
16	6°	part	5a	2	que <u>intentó decir</u> 'hola'	2	1	1	1	1		
16	6°	part	6	3	y <u>vino</u> de su planeta	3	1	1	2	1		
16	6°	part	7	3	y nadie le <u>entendió</u> ,	1	1	1	1	1	n	
16	6°	part	8	1	<u>intentó hablar</u> con hartos gestos	2	1	1	1	1		
16	6°	part	9	3	y tampoco le <u>entendieron</u> .	1	1	1	1	1	n	
16	6°	part	10	1	Hasta que se <u>calmó</u>	3	1	1	1	1		mt
16	6°	part	11	3	y <u>dijo</u> 'hola',	3	1	1	1	1		
16	6°	part	12	1	ahí <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		mt
16	6°	part	13	1	[e... pasó... aprend...-] <u>aprendió</u> a hablar bien español,	3	1	1	1	1		
16	6°	part	14a	1	<u>empezó a quedarse</u> en la escuela	4	1	1	1	1	pi	
16	6°	part	14b	1	[ <u>empezó</u> ] a contarles a ellos	4	1	1	1	1	pi	
16	6°	part	14b.1	2	cómo <u>era</u> su planeta,	1	2	2	2	2		
16	6°	part	14b.2	2	las aventuras que <u>tenía</u>	1	2	2	2	2		
16	6°	part	15	3	y por los fines de semana, <u>organizaba</u> viajes a la luna.	2	2	2	2	2	mh om	

<b>16</b>	6°	part	16	1	[Em] él, con el tiempo, <u>pasó</u> más de un mes en la escuela	3	1	1	1	1		
<b>16</b>	6°	part	17	3	y <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	
<b>16</b>	6°	part	18	3	y <u>se tuvo que ir</u> ,	1	1	1	1	1	pm	
<b>16</b>	6°	part	19	1	él no <u>pudo decir</u> 'adiós'	1	1	1	2	1	n pm	
<b>16</b>	6°	part	20	3	pero los niños de la escuela le <u>dijeron</u> 'adiós' en el idioma de su planeta.	3	1	1	1	1		

### 8.3.3. Análisis del grupo 3: Narraciones orales de primer año medio

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
17	I°	mun	1	1	<u>Había</u> una vez en un un colegio de...	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	2	1	en un colegio de una región, <u>estaban</u> todos los niños <u>formándose</u>	2	2	2	2	2	pp	
17	I°	mun	2a	2	para <u>entrar</u> en sus salas	4	2	2	2	9		
17	I°	mun	3	3	y desde el cielo <u>bajó</u> una luz brillante	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	4	3	y de esa luz <u>bajó</u> un ser	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	4a	2	que nadie <u>sabían</u>	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	4a.1	2	qué <u>es</u>	1	1	2	2	3		
17	I°	mun	4a.1.1	2	lo que <u>era</u>	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	5	1	no <u>era</u> animal ni ser humano.	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	6	3	Y el ser <u>empezó</u> a <u>hablar</u> de...	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	7	1	<u>empezó</u> a <u>decir</u> palabras,	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	8	3	pero nadie le <u>entendía</u>	1	2	2	2	2	n	
17	I°	mun	8a	2	lo que <u>decía</u>	3	2	2	2	2		
17	I°	mun	9	1	Hasta que en su cerebro <u>procesó</u> todas las cosas	3	1	1	1	1		mt
17	I°	mun	9a	2	que <u>había dicho</u>	3	1	1	2	4		
17	I°	mun	10	3	y relajado <u>dijo</u> 'hola'	3	1	1	1	1		
17	I°	mun	11	3	Y todos lo <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		
17	I°	mun	12	3	Y así <u>se fue haciendo</u> amigo[s]	2	1	2	1	1	pp	
17	I°	mun	13	3	y [ <u>fue</u> ] <u>contando</u> de su travesía	2	1	2	1	1	pp	
17	I°	mun	13a	2	durante el tiempo que él <u>había estado</u> ahí	1	1	1	2	4		
17	I°	mun	14	1	<u>estuvo</u> más de un mes <u>contando</u> lo mismo, [de cómo se llamaba...] en todos los cursos	2	1	1	2	1	pp	

17	I°	mun	14a	2	[ ] de cómo <u>se llamaba</u> [ ]	1	2	2	2	2		
17	I°	mun			[Y, eh, de un día él que sea,]							
17	I°	mun	15	1	Él <u>vivía</u> , los días de semana, en su nave,	2	2	2	2	2	mh	
17	I°	mun	15a	2	que <u>estaba</u> estacionada en el patio.	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	16	3	Y los fin de semana <u>realizaba</u> viajes a la luna.	2	2	2	2	2	mh	
17	I°	mun	17	3	Y de un día a otro, su piel <u>empezó a cambiar</u> de color,	4	1	1	1	1	pi	mt
17	I°	mun	18	1	<u>se empezó a tornar</u> media azul	4	1	1	1	1	pi	
17	I°	mun	19	3	y eso les <u>decía</u> él	3	2	2	2	2		
17	I°	mun	19a	2	que <u>tenía que devolver</u> a su tierra,	1	2	2	2	2	pm	
17	I°	mun	19a.1	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales.	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	20	3	Y no <u>podía hablar</u> nada de español	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	21	3	y <u>se sentía</u> apenado,	1	2	2	2	2		
17	I°	mun	21.a	2	porque no <u>podía despedirse</u>	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	21a.1	2	adonde no <u>podía hablar</u> .	1	2	2	2	2	n pm	
17	I°	mun	22	3	Y los niñitos <u>se despidieron</u> de él, pero con una palabra nativa de ese lugar.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
18	I°	mun	1	1	[Ya, eh] <u>Era</u> una mañana, en una escuela	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	2	3	y <u>hacía</u> mucho frío.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	3	1	Entonces los profesores <u>se ganaron</u> afuera	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	3a	2	para <u>decirle</u> a los alumnos	3	2	2	2	9		
18	I°	mun	3a.1	2	que <u>entraran</u> a clases,	4	2	2	2	8		
18	I°	mun	3a.2	2	porque por el frío, porque <u>hacía</u> frío.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	4	1	Y en ese lapso <u>estaban</u> todos <u>entrando</u> a la sala	2	2	2	2	2	pp	mt
18	I°	mun	5	3	y <u>vino</u> una nave espacial,	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	5a	2	que <u>se acerca</u>	2	1	1	1	3		
18	I°	mun	5b	2	y <u>se para</u> arriba de la escuela.	4	1	1	1	3		
18	I°	mun	6	3	Y [todos los- na...-] nadie <u>sabía</u>	1	2	2	2	2	n	
18	I°	mun	6a	2	qué <u>era</u>	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	7	3	y <u>baja</u> de la nave espacial	3	1	1	1	3		
18	I°	mun	8	3	y <u>se para</u> enfrente de ellos.	4	1	1	1	3		
18	I°	mun	9	3	Y <u>empezó</u> a murmurar puras palabras	4	1	1	1	1	pi	
18	I°	mun	10	1	que, que al final, <u>quería</u> decir hola,	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	11	3	pero no <u>podía decir</u> "hola".	1	2	2	2	2	n pm	
18	I°	mun	12	3	Y <u>tuvo</u> hartos intentos	1	1	1	1	1		
18	I°	mun	13	3	y le <u>salió</u> decir hola	4	1	1	1	1		
18	I°	mun	14	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		
18	I°	mun	15	1	<u>Estuvo</u> varias semanas ahí el extraterrestre,	1	1	1	1	1		
18	I°	mun	16	1	<u>compartió</u> con ellos.	2	1	1	1	1		
18	I°	mun	17	3	Pero <u>tenía</u> problemas,	1	2	2	2	2		



18	I°	mun	17a	2	porque de un momento a otro, [después de aprender todo lo que aprendió,] <u>se empezó a poner azul</u> .	4	1	1	1	1	pi	mt
18	I°	mun	17b	4	[porque de un momento a otro,] después de <u>aprender</u> [todo lo que aprendió,] [se empezó a poner azul].	3	1	1	2	1		
18	I°	mun	17b.1	2	[porque de un momento a otro,] [después de aprender] todo lo que <u>aprendió</u> , [se empezó a poner azul].	3	1	1	2	1		
18	I°	mun	18	1	[Ya] <u>era</u> verde	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	19	3	y <u>se empezó a poner azul</u> .	4	1	1	1	1	pi	
18	I°	mun	20	1	Entonces <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	20a	2	que <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta [original] originario,	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	20a.1	2	donde él <u>nació</u>	4	1	1	2	1		
18	I°	mun	21	3	y no <u>podía seguir</u> más en la tierra.	1	2	2	2	2	n pm	
18	I°	mun	22	1	<u>Pasó</u> una semana, un mes entero,	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	23	1	un mes entero <u>estuvo</u> en la Tierra	1	1	1	2	1		
18	I°	mun	24	3	y no <u>pudo</u> más,	1	1	1	1	1	n	
18	I°	mun	24a	2	porque <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	25	3	y <u>tuvo que partir</u> de vuelta.	1	1	1	1	1	pm	
18	I°	mun	26	3	Y el pobrecito <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	
18	I°	mun	27	3	y los <u>dejó</u> a todos solos	4	1	1	1	1		
18	I°	mun	28	3	y todos le <u>dijeron</u> una palabra media rara [que se me olvidó], 'xentiao' [algo así]	3	1	1	1	1		
18	I°	mun	28a	2	y que <u>significaba</u> ['hola' en su planeta, o sea,] 'chao' en su planeta de origen.	1	2	2	2	2		
18	I°	mun	29	3	Y ahí él <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
18	I°	mun	30	3	y los <u>dejó</u> a todos contentos con la experiencia de conocer un ser de otro planeta.	4	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
19	I°	mun	1	1	La historia trataba de un extraterrestre							
19	I°	mun	1a	2	que visitaba una escuela.							
19	I°	mun	2	1	Eh... en la escuela <u>habían</u> varios cursos, alumnos,	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	3	1	[eh... llegaban eh...] un día <u>llegaron</u> temprano, súper temprano	4	1	1	1	1		mt
19	I°	mun	4	3	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, eh <u>se iban a abrir</u> las puertas para que entraran rápido a la sala.	2	2	2	2	2	om	
19	I°	mun	4a	2	y los profesores para que no <u>pasaran</u> frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala.	1	2	2	2	8	n	
19	I°	mun	4b	2	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no <u>esperaran</u> , se iban a abrir las puertas para que entraran rápido a la sala.	1	2	2	2	8	n	
19	I°	mun	4c	2	y los profesores para que no pasaran frío afuera los niños, para que no esperaran, se iban a abrir las puertas para que <u>entraran</u> rápido a la sala.	4	2	2	2	8		
19	I°	mun	5	1	Un día <u>estaban</u> en el patio	1	2	2	2	2		mt
19	I°	mun	6	3	y <u>llegó</u> una nave espacial	4	1	1	1	1		
19	I°	mun	6a	2	que <u>flotó</u> en medio del patio,	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	7	1	todos asombrados la <u>miraron</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	8	3	y <u>fuieron</u> [eh] <u>extrañándose</u>	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	8a	2	de qué <u>podía ser</u> .	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	9	1	Y de repente <u>baja</u> un extraterrestre	2	1	1	1	3		mt

19	I°	mun	10	3	y ellos no <u>sabían</u>	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	10a	2	quién <u>era</u>	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	11	3	y el extraterrestre tampoco los <u>conocía</u> a ellos	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	12	1	<u>Bajó</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	13	3	y <u>empezó a decir</u> palabras al azar	4	1	1	1	1	pi	
19	I°	mun	13a	2	que nadie <u>entendía</u>	1	2	2	2	2	n	
19	I°	mun	14	3	y de a poco <u>fue</u> como <u>inferiendo</u> las palabras	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	14a	2	[que puedan...] que <u>podrían decir</u>	1	2	2	2	7		
19	I°	mun	14a.1	2	lo que los que <u>estaban</u> ahí, los alumnos	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	15	3	y <u>dijo</u> hola	3	1	1	1	1		
19	I°	mun	16	3	y todos lo <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		
19	I°	mun	17	3	y le <u>aplaudieron.</u>	2	1	1	1	1		
19	I°	mun	18	1	Eh... en el transcurso de los días <u>fue adaptándose</u> un poco más [a los] al idioma,	2	1	2	1	1	pp	
19	I°	mun	19	1	<u>empezó a hacer</u> clases,	4	1	1	1	1	pi	
19	I°	mun	20	1	los fines de semana <u>hacía</u> paseos a la luna y cosa	2	2	2	2	2	mh	
19	I°	mun	20a	2	que los niños <u>podieran conocer</u>	1	2	2	2	8	pm	
19	I°	mun	20a.1	2	de dónde <u>venía</u> él.	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	21	1	Eh... él <u>tenía</u> un sueño	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	21a	2	y <u>era</u> conocer la galaxia.	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	22	1	Y con el transcurso de los días [fue] su tono de piel que era verde <u>se fue transformando</u> en azul,	2	1	2	1	1	pp	mt
19	I°	mun	22a	2	Y con el transcurso de los días fue su tono de piel que <u>era</u> verde se fue transformando en azul,	1	2	2	2	2		
19	I°	mun	23	1	eso <u>significa</u>	1	2	2	2	3		
19	I°	mun	23a	2	que él <u>tenía que volver</u>	1	2	2	2	2	pm	
19	I°	mun	23a.1	2	a de donde <u>vino.</u>	3	1	1	2	1		
19	I°	mun	24	1	Y con mucha tristeza <u>se tuvo que ir,</u>	1	1	1	1	1	pm	
19	I°	mun	24a	4	sin <u>decirle</u> “chao”,	1	1	1	2	9	n	

<b>19</b>	I°	mun	24b	4	sin <u>poder decir</u> "chao" a los niños,	1	1	2	2	9	n pm	
<b>19</b>	I°	mun	25	3	pero ellos en su idioma le <u>dijeron</u> 'hasta pronto'.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
20	I°	mun	1	1	La historia cuenta acerca [de un ex-] de una escuela							
20	I°	mun	1a	2	que esa mañana <u>era</u> fría	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	2	3	y los alumnos <u>llegaban</u> todos muy abrigados, debido al tiempo del momento.	4	2	2	2	2		
20	I°	mun	3	1	Entonces, de pronto, arriba de la escuela, <u>se detiene</u> una luz celeste, muy extraña	4	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	4	3	y todo el mundo <u>se asustó</u> .	4	1	1	1	1		
20	I°	mun	5	1	Entonces, [eh...] de adentro de la luz <u>sale</u> un ser verde,	4	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	5a	2	que <u>comenzó a hablar</u> en palabras muy extrañas	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	5a.1	2	que nadie <u>entendía</u> .	1	2	2	2	2	n	
20	I°	mun	6	1	<u>Comenzó a reaccionar</u> de formas raras	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	7a	3	y entonces, toda la gente <u>se empezó a asustar</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
20	I°	mun	7b	3	y [ <u>se empezó</u> ] a impresionar.	4	1	1	1	1	pi	
20	I°	mun	8	1	De pronto él <u>dijo</u> "Hola"	3	1	1	1	1		mt
20	I°	mun	9a	2	y todos [le-] como todos le <u>entendieron</u> , porque él ya había empezado a hablar en castellano, le aplaudieron	4	1	1	2	1		
20	I°	mun	9a.1	2	y todos [le-] como todos le entendieron, porque él ya <u>había empezado a hablar</u> en castellano, le aplaudieron	4	1	1	2	4	pi	
20	I°	mun	9b	3	y todos [le-] como todos le entendieron, porque él ya había empezado a hablar en castellano, le <u>aplaudieron</u>	2	1	1	1	1		

20	I°	mun	10	1	Entonces ¿qué hizo este extraterrestre,							
20	I°	mun	10a	2	que se llamaba Xentío?							
20	I°	mun	11	1	<u>venía</u> de un planeta, ya,	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	12	3	pero <u>venía</u> de un planeta raro	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	13	3	y entonces, él <u>se va</u> al colegio	3	1	1	1	3		mt
20	I°	mun	14	3	y <u>explicaba</u>	3	2	2	2	2		
20	I°	mun	14a	2	que él <u>quería</u> ...	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	15	1	<u>tenía</u> un sueño	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	15a	2	que <u>quería</u> ser descubridor, parece.	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	16	1	Entonces, ¿qué pasaba?							
20	I°	mun	17	1	Que él <u>se quedaba</u> en el colegio por alrededor de un mes	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	18	3	y luego, <u>se comenzaba a poner</u> azul	4	2	2	1	2	pi	mt
20	I°	mun	19	3	y ya no <u>podía hablar</u> en castellano,	1	2	2	2	2	n pm	
20	I°	mun	19a	2	debido a que él <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta.	1	2	2	2	2		
20	I°	mun	20	1	Entonces, ¿qué tenía que hacer él?							
20	I°	mun	21	1	<u>Volvió</u> a su planeta	3	1	1	1	1		
20	I°	mun	22	3	y <u>se fue</u> tan rápido	4	1	1	1	1		
20	I°	mun	22a	2	que ni siquiera se <u>alcanzó</u> a despedir de la gente,	1	1	1	2	1	n	
20	I°	mun	23	3	pero la gente desde abajo le <u>mandó</u> un mensaje	3	1	1	1	1		
20	I°	mun	23a	2	que <u>significaba</u> [ad-] “hasta pronto”.	1	2	2	2	2		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
21	I°	part	1	1	<u>Era</u>	1	2	2	2	2		
21	I°	part	1a	2	que en una escuela, un día antes de entrar a clases, [eh...] una nave de luz [eh...] <u>se para</u> como al medio del patio	4	1	1	1	3		
21	I°	part	2	3	y de la nave <u>sale</u> un ser, un ser extraño,	4	1	1	1	3		
21	I°	part	2a	2	que <u>venía</u> de otro planeta,	1	2	2	2	2		
21	I°	part	3	3	y él <u>intentaba comunicarse</u> con ellos y con palabras muy extrañas,	2	2	2	2	2		
21	I°	part	3a	2	que ellos no <u>entendían</u>	1	2	2	2	2	n	
21	I°	part	4	3	y así, de a poco, <u>iba diciendo</u> palabras,	2	2	2	2	2	pp	
21	I°	part	4a	2	hasta que le <u>salió</u> ‘hola’	4	1	1	1	1		mt
21	I°	part	5	3	y ahí <u>se logró comunicar</u> con ellos	4	1	1	1	1		mt
21	I°	part	6	3	y ahí <u>se quedó</u> en la escuela durante un mes	1	1	1	1	1		mt
21	I°	part	6a	2	donde, en el medio, <u>pasaba</u> por cada curso	3	2	2	2	2		
21	I°	part	6a.1	2	<u>contando</u> su historia	3	2	2	2	10		
21	I°	part	7	1	en la noche <u>dormía</u> en su nave	2	2	2	2	2	mh	
21	I°	part	7a	2	que <u>estaba</u> parada en medio de la escuela, en el patio	1	2	2	2	2		
21	I°	part	8	3	y los fin de semana <u>iba</u> a la luna.	2	2	2	2	2	mh	
21	I°	part	9	1	Hasta que un día <u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	mt
21	I°	part	10	3	y después <u>se tuvo que ir</u> [a su tierra-] a su lugar, a su tierra	1	1	1	1	1	pm	mt
21	I°	part	10a	2	porque le <u>estaban faltando</u> los minerales	2	2	2	2	2	pp	

<b>21</b>	I°	part	10a.1	2	que ahí <u>conseguía</u>	3	2	2	2	2		
<b>21</b>	I°	part	11	3	y le <u>dio</u> mucha pena	4	1	1	1	1		
<b>21</b>	I°	part	11a	3	porque no <u>se podía despedir</u> de sus amigos	1	2	2	2	2	n pm	
<b>21</b>	I°	part	12	3	pero ellos <u>se lograron despedir</u> de él [con-] en su lenguaje	4	1	1	1	1		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
22	I°	part	1	1	[Ya, a ver] se trataba de							
22	I°	part	1a	2	[como] que <u>estaban</u> en un colegio,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	1b	3	y <u>hacía</u> mucho frío,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	2	1	entonces la profesora les <u>decía</u>	3	2	2	2	2		mt
22	I°	part	2a	2	que se <u>quedaran</u> [como] adentro en la sala.	1	2	2	2	2		
22	I°	part	3	1	Y <u>hubo</u> un día en la mañana	1	1	1	2	1		
22	I°	part	3a	2	que de repente, <u>apareció</u> [como] una nave [como] al medio del patio	4	1	1	1	1		mt
22	I°	part	4	3	y <u>salió</u> [como] un extraterrestre de un planeta	4	1	1	1	1		
22	I°	part	4a	2	que se <u>llamaba</u> Orei	1	2	2	2	2		
22	I°	part	5	3	y él se <u>llamaba</u> Iofe	1	2	2	2	2		
22	I°	part	6	3	y <u>empezó a intentar hablarles</u> de distintas formas	4	1	1	1	1	pi	
22	I°	part	6a	2	hasta que <u>pudo decir</u> 'hola'	1	1	1	1	1	pm	mt
22	I°	part	7	1	Así <u>estuvo</u> ...	1	1	1	2	1		
22	I°	part	8	1	todos los días <u>estaba</u> [como] en una sala	1	2	2	2	2		
22	I°	part	9	3	y [como que] les <u>explicaba</u> [como] las cosas	2	2	2	2	2		
22	I°	part	9a	2	y que su sueño <u>era</u> [como] andar por las galaxias,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	10	1	Así <u>iba</u> .	2	2	2	2	2		
22	I°	part	11	1	<u>Estaba</u> [como] todos los días [como] por distintos cursos,	1	2	2	2	2		
22	I°	part	12	3	y [como] los fines de semana <u>planificaba</u> [como] salidas a la luna,	2	2	2	2	2	mh om	
22	I°	part	13	3	pero de a poco [como que] se <u>fue poniendo</u> [como] más azul	2	1	2	1	1	pp	

22	I°	part	14	3	y su tono verde [como que] ya no <u>estaba</u>	1	2	2	2	2	n	
22	I°	part	15	3	y <u>era</u>	1	2	2	2	2		
22	I°	part	15a	2	porque le <u>faltaban</u> los minerales de Orei	1	2	2	2	2		
22	I°	part	15a.1	2	para <u>estar</u> bien,	1	1	2	2	9		
22	I°	part	16	3	y <u>se tuvo de devolver</u>	1	1	1	1	1	pm	
22	I°	part	17	3	y le <u>dio</u> pena [como] no poder decir 'chao' y eso.	4	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
23	I°	part	1	1	Se trataba de en un colegio							
23	I°	part	1a	2	que <u>hacía</u> mucho frío, una mañana así común y corriente como cualquier día,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	2	3	y tras nada <u>bajaba</u> un ser del cielo en una nave	2	2	2	1	2		mt
23	I°	part	3	3	y todos <u>quedaban asustados</u> ,	1	2	2	2	2	er	
23	I°	part	4	3	y <u>salió</u> de ella	4	1	1	1	1		
23	I°	part	5	3	y los <u>miró</u> a todos asustados	2	1	1	1	1		
23	I°	part	6	3	y no <u>sabía</u> qué hacer,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	7	1	<u>trataba</u> de hablar	2	2	2	2	2		
23	I°	part	8	3	y no <u>podía</u>	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	8a	2	porque no le <u>entendían</u> ,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	9	3	y se <u>logró tranquilizar</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	10	3	y <u>logró decir</u> 'hola'.	4	1	1	1	1		
23	I°	part	11	1	Así todos le <u>entendieron</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	12	3	y le <u>aplaudieron</u> ,	2	1	1	1	1		
23	I°	part	13	3	y después [pasaba todos los días contando a...] <u>pasaba</u> todos los días por un curso	2	2	2	1	2		mt
23	I°	part	13a	2	<u>contando</u>	3	2	2	2	10		
23	I°	part	13a.1	2	[qué era lo que-] cómo <u>era</u> la vida allá y [co-] sobre su planeta,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	14a	2	él, como no <u>tenía</u> más donde quedarse,	1	2	2	2	2	n	
23	I°	part	14	1	<u>dormía</u> en su nave	2	2	2	2	2		
23	I°	part	15	3	y después de un mes <u>se empezó</u> a descolar,	4	1	1	1	1	pi	
23	I°	part	16	3	<u>se empezó a poner</u> azul	4	1	1	1	1	pi	
23	I°	part	16a	2	porque <u>era</u> muy verde antes,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	17	3	y <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
23	I°	part	17a	2	que <u>se tenía que ir</u>	1	2	2	2	2	pm	

23	I°	part	17a.1	2	porque <u>necesitaba</u> la energía de los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
23	I°	part	18	3	y <u>se fue</u> muy triste,	4	1	1	1	1		
23	I°	part	19a	2	pero, cuando <u>se fue</u> ,	4	1	1	2	1		
23	I°	part	19	3	todos lo <u>despidieron</u>	3	1	1	1	1		
23	I°	part	19b	2	<u>diciéndole</u> 'hasta luego' en su idioma.	3	2	2	2	10		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
24	I°	part	1	1	[E... el] la historia trata de un extraterrestre							
24	I°	part	1a	2	que una mañana <u>llega</u> a una escuela	4	1	1	1	3		
24	I°	part	2	3	y todos <u>quedan</u> [bien,] bien [sorpre-] <u>sorprendidos</u>	1	1	1	1	3	er	
24	I°	part	3	3	y tras muchos [intentos diciendo] intentos de palabras, el extraterrestre <u>logra decir</u> 'hola'	4	1	1	1	3		
24	I°	part	4	3	y todos le <u>aplauden</u>	2	1	1	1	3		
24	I°	part	5	3	y de ahí en adelante <u>empieza a pasar</u> un día en cada curso del colegio	4	1	1	1	3	pi	mt
24	I°	part	5a	4	y <u>conversando</u> con ellos,	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5b	4	<u>hablando</u> [en] en español	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5c	4	y <u>contándole</u> sobre su historia,	2	2	2	2	10		
24	I°	part	5c.1	2	sobre cuáles <u>eran</u> sus propósitos,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	5c.2	2	qué <u>es</u>	1	1	2	2	3		
24	I°	part	5c.2a	2	lo que <u>quería</u> hacer,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	6	1	Hasta que un día <u>notaron</u>	4	1	1	1	1		mt
24	I°	part	6a	2	que su color medio verdoso <u>estaba desapareciendo</u> ,	2	2	2	2	2	pp	
24	I°	part	6b	2	y que <u>estaba tomando</u> un color azul,	2	2	2	2	2	pp	
24	I°	part	6c	2	que le <u>costaba decir</u> palabras,	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7	3	y <u>fue</u> cuando	1	1	1	1	1		
24	I°	part	7a	2	el extraterrestre <u>notó</u>	4	1	1	1	1		
24	I°	part	7a.1	2	que le <u>hacía</u> falta los minerales	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7a.1a	2	que <u>habían</u> en su planeta	1	2	2	2	2		
24	I°	part	7a.2	2	y que <u>era</u> hora de marcharse	1	2	2	2	2		
24	I°	part	8a	2	y se fue [tal como había vuelto,] tal como <u>había llegado</u> ,	4	1	1	2	4		

24	I°	part	8	3	y <u>se fue</u> [tal como había llegado,] en una mañana, con mucha tristeza	4	1	1	1	1		
24	I°	part	8b	4	al <u>saber</u>	4	1	1	2	9		
24	I°	part	8b.1	2	que no <u>podía decir</u> ni 'chao',	1	2	2	2	2	n pm	
24	I°	part	9	3	pero los alumnos del colegio le <u>dijeron</u> 'hasta pronto' en su idioma. [Y eso.]	3	1	1	1	1		

### 8.3.4. Análisis del grupo 4: Narraciones orales de cuarto año medio

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
25	IV°	mun	1	1	Hoy vamos a contar sobre la historia de Yose							
25	IV°	mun	1a	2	que es un pequeño extraterrestre							
25	IV°	mun	1a.1	2	que llega a una escuela.							
25	IV°	mun	2	1	[Él principalmente...] La historia comienza así:							
25	IV°	mun	3	1	<u>Era</u> un día muy temprano	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	3a	2	que los alumnos <u>llegaron</u> a sus salas,	4	1	1	1	1		
25	IV°	mun	4	3	y los profesores los <u>esperaban</u> muy ansiosos,	2	2	2	2	2	om	
25	IV°	mun	5	3	y de repente <u>vieron</u> en el patio una luz muy brillante de color verde,	4	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	6	3	y todos <u>quedaron impresionados</u> .	1	1	1	1	1	er	
25	IV°	mun	7	1	Entonces <u>empezaron a mirar</u> muy curiosamente,	4	1	1	1	1	pi	mt
25	IV°	mun	8	3	y de repente <u>empieza a salir un ser</u>	4	1	1	1	3	pi	mt
25	IV°	mun	8a	2	que no <u>era</u> ni animal ni humano,	1	2	2	2	2	n	
25	IV°	mun	9	3	pero él <u>estaba</u> muy desesperado	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	9a	2	cuando <u>miraba</u> hacia abajo	2	2	2	2	2		
25	IV°	mun	10	3	y él [dijo-] <u>empezó a buscar</u> en su cerebro unas palabras	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	10a	2	para <u>poder comunicarse</u> con los humanos.	1	2	2	2	9	pm	
25	IV°	mun	11	1	<u>Decía</u> “hola”,	3	2	2	2	2		
25	IV°	mun	12	1	o sea, <u>dijo</u> “mola”,	3	1	1	1	1		

25	IV°	mun	13	1	<u>estaba buscando</u> la palabra	2	2	2	2	2	pp	
25	IV°	mun	13a	2	que <u>era</u> “hola”.	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	14	2	Entonces, cuando <u>descubrió</u> *	4	1	1	2	1		
25	IV°	mun	14a	2	que cuando él <u>dijo</u> “hola”,	3	1	1	2	1		
25	IV°	mun	14b	1	<u>se puso</u> muy contento.	4	1	1	1	1		
25	IV°	mun	15	1	Entonces él <u>empezó a relacionarse</u> con ellos,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	16	1	<u>empezó a entrar</u> a la sala curso por curso,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	17	3	y él <u>estaba</u> tan contento	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	17a	2	que no <u>se había dado cuenta</u>	1	1	2	2	4	n	
25	IV°	mun	17a.1	2	que su estado físico <u>empezó a decaer</u> ,	4	1	1	1	1	pi	
25	IV°	mun	18	1	<u>necesitaba</u> los materiales de su planeta,	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	19	3	y entonces <u>llegó</u> el tiempo	4	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	19a	2	de que ya no <u>podía hablar</u> ,	1	2	2	2	2	n pm	
25	IV°	mun	20	1	<u>se sentía</u> demasiado mal,	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	21	3	y <u>tuvo que volver</u> a su planeta	1	1	1	1	1	pm	
25	IV°	mun	22	3	y en ese transcurso <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
25	IV°	mun	22a	2	que él ya <u>se sentía</u> muy decepcionado	1	2	2	2	2		
25	IV°	mun	23	3	y <u>tuvo que volver</u>	1	1	1	1	1	pm	
25	IV°	mun	24	3	y los estudiantes le <u>dijeron</u> adiós, pero en su idioma	3	1	1	1	1		
25	IV°	mun	25	3	y él <u>estaba</u> muy contento.	1	2	2	2	2		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
26	IV°	mun	1	1	Les voy a contar la historia de un extraterrestre							
26	IV°	mun	1a	2	que llegó un día de mañana a un colegio							
26	IV°	mun	1a.1	2	donde los alumnos siempre <u>llegaban</u> tarde	2	2	2	2	2	mh	
26	IV°	mun	1a.2	2	y los profesores los <u>esperaban</u> afuera de la sala.	2	2	2	2	2	om mh	
26	IV°	mun	2	1	Esta historia <u>comenzó</u> en la mañana como entre las nueve	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	3	3	y <u>se vio</u> una pequeña luz en el cielo	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4	3	y <u>vieron</u>	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4a	2	que <u>salió</u> algo	4	1	1	1	1		
26	IV°	mun	4a.1	2	que no <u>era</u> ni humano ni animal	1	2	2	2	2	n	
26	IV°	mun	5	1	<u>intentaron entenderle</u>	2	1	1	1	1		
26	IV°	mun	6	3	pero él <u>hablaba</u> en otro idioma	2	2	2	2	2		
26	IV°	mun	7a	2	[Así que el extraterrestre] como no le <u>entendían</u> [en su mente intentó sacar palabras]	1	2	2	2	2	n	
26	IV°	mun	7	1	Así que el extraterrestre [como no le entendían] en su mente <u>intentó sacar</u> palabras	2	1	1	1	1		
26	IV°	mun	8a	2	<u>tocándose</u> la nariz,	2	2	2	2	10		
26	IV°	mun	8	1	<u>decía</u> “toe”,	3	2	2	2	2		
26	IV°	mun	9	1	también <u>decía</u> “aca”	3	2	2	2	2		
26	IV°	mun	10a	2	y después de <u>decir</u> muchas palabras	3	1	1	2	9		
26	IV°	mun	10	3	<u>aprendió</u> a decir “hola”.	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	11a	2	Después, cuando <u>aprendió</u> a hablar más,	2	1	1	2	1		

26	IV°	mun	11	1	él les <u>contó</u> a unos alumnos la historia de su viaje en el espacio,	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	11b	2	cómo <u>había venido</u> desde su planeta y todo eso,	3	1	1	2	4		
26	IV°	mun	12	3	pero después de unos días, él <u>se empezó a poner azul</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
26	IV°	mun	12a	2	porque no <u>podía hablar</u> bien el español.	1	2	2	2	2	n pm	
26	IV°	mun	12b	2	Así que <u>tenía que irse</u> ,	1	2	2	2	2	pm	
26	IV°	mun	13	3	pero <u>estaba</u> muy triste,	1	2	2	2	2		
26	IV°	mun	13a	2	porque no <u>podía decir</u> “adiós”	1	2	2	2	2	n pm	
26	IV°	mun	14	3	y en ese momento los alumnos le <u>dijeron</u> “exa”	3	1	1	1	1		
26	IV°	mun	15	3	y eso <u>significa</u> adiós.	1	2	2	2	3		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
27	IV°	mun	1	1	Vamos a contar la historia de Yose, un marcianito							
27	IV°	mun	1a	2	que iba a la escuela.							
27	IV°	mun	2	1	[Eh...] <u>Era</u> una mañana muy fría	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	3	3	y todos los alumnos abrigados <u>llegan</u> al liceo,	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	4	1	los profesores los <u>esperan</u> en la sala,	2	1	1	2	3		
27	IV°	mun	4a	2	<u>haciéndolos entrar</u>	4	2	2	2	10		
27	IV°	mun	4a.1	2	porque <u>hacía</u> mucho frío.	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	5	1	Ahí <u>fue</u> [donde apareció una nave en medio del patio y una luz media extraña]	1	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	5a	2	[Ahí fue] donde <u>apareció</u> una nave en medio del patio y una luz media extraña	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	6	3	y <u>aparece</u> un marcianito, o un extraterrestre.	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	7	1	Todos sorprendidos lo <u>vieron</u> ,	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	8	4	y él <u>tratando de saludar</u>	2	2	2	2	10		
27	IV°	mun	8a	1	no le <u>salía</u> [eh] la voz española, o sea el idioma español	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	9	3	y <u>empezó a decir</u> otras palabras	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	10	1	Ya de <u>decir</u> tantas cosas	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	10a	2	que no le <u>salía</u> el “hola”	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	11	1	ya al último al cansancio le <u>sale</u> el “hola”	4	1	1	1	3		
27	IV°	mun	12	3	y todos lo <u>aplauden</u> .	2	1	1	1	3		
27	IV°	mun	13	1	Después [se hizo-] <u>entró</u> a la sala,	4	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	14	1	<u>se puso a conversar</u>	4	1	1	1	1	pi	

27	IV°	mun	15	1	[ya] <u>se hizo</u> amigo ahí de los alumnos,	3	1	1	1	1		
27	IV°	mun	16	1	<u>empezó a contar</u> sus historias,	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	16a	2	de que <u>venía</u> de otro planeta	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	16b	2	y que sus viajes <u>eran</u> largos, agotadores igual.	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	17	1	Y ahí <u>fue</u> [donde empezó él a sentirse medio extraño, medio agotado, cansado,]	1	1	1	1	1		mt
27	IV°	mun	17a	2	[Y ahí fue] donde <u>empezó él a sentirse</u> medio extraño, medio agotado, cansado,	4	1	1	1	1	pi	
27	IV°	mun	17a.1	2	ya que <u>viajaba</u> todos los fines de semana a su planeta,	2	2	2	2	2	mh	
27	IV°	mun	18	1	<u>volvía</u>	3	2	2	2	2		
27	IV°	mun	19	3	y no <u>encontró</u> su...	1	1	1	2	1	n	
27	IV°	mun	20	1	ya no le <u>quedaba</u> más energía	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	20a	2	[pa' como] pa' <u>seguir</u> en la tierra,	2	2	2	2	9		
27	IV°	mun	21	1	[o sea como... como pa'... ¿cómo lo puedo decir? ] ya no <u>tenía</u> esa misma fuerza	1	2	2	2	2	n	
27	IV°	mun	21a	2	que <u>tenía</u> al principio	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	21a.1	2	de <u>contar</u> sus historias,	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	21a.2	2	de <u>hacer</u> amigos,	3	1	1	2	9		
27	IV°	mun	22	1	ya no <u>tenía</u> .	1	2	2	2	2		
27	IV°	mun	23	1	Un día <u>tuvo que partir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
27	IV°	mun	23a	4	sin <u>avisarle</u> a nadie, sin aviso,	1	1	1	2	9	n	
27	IV°	mun	24	3	pero igual los alumnos del liceo lo <u>vieron</u>	4	1	1	1	1		
27	IV°	mun	25	3	y le <u>dijeron</u> “hasta pronto” en su idioma.	3	1	1	1	1		
27	IV°	mun	26	1	Ese es el cuento.							

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
28	IV°	mun	1	1	Bueno, esta es la historia [de...]							
28	IV°	mun	1a	2	que comenzó en un colegio,							
28	IV°	mun	1a.1	2	un colegio que <u>se llama Horizonte</u> , supuestamente en el sur,	1	2	2	2	3		
28	IV°	mun	1a.2.1	2	donde los alumnos <u>llegaban</u>	4	2	2	2	2		
28	IV°	mun	1a.2.2	2	y los profesores los <u>recibían</u> en la puerta de sus salas,	2	2	2	2	2	om	
28	IV°	mun	2	1	los <u>hacían pasar</u> rápidamente	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	2a	2	para que no <u>pasaran</u> frío.	1	2	2	2	8	n	
28	IV°	mun	3	1	Luego de un rato, en el patio del colegio <u>apareció</u> un ser o algo	4	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	3a	2	que <u>estaba flotando</u> a un par de metros en el aire,	2	2	2	2	2	pp	
28	IV°	mun	4	3	y todos los alumnos y los profesores <u>fueron</u> a ver.	2	1	1	1	1		
28	IV°	mun	5	1	Este extraterrestre, [por decirlo de alguna manera,] <u>intentaba decir</u> alguna palabra,	2	2	2	2	2		
28	IV°	mun	6	3	pero no <u>podía</u> ,	1	2	2	2	2	n	
28	IV°	mun	7	1	<u>decía</u> una y otra palabra	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	7a	2	hasta que <u>pudo decir</u> “hola”	1	1	1	1	1	pm	mt
28	IV°	mun	8	3	y en ese momento todos le <u>aplaudieron</u> .	2	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	9	1	Luego de eso, el extraterrestre este <u>se puso a hablar</u> español normalmente,	4	1	1	1	1	pi	mt
28	IV°	mun	10	3	y <u>pasaba</u> un día en cada sala de clase,	2	2	2	2	2	mh	
28	IV°	mun	11	1	<u>pasaba</u> un día en cada sala de clase	2	2	2	2	2	mh	

28	IV°	mun	12	3	y les <u>contaba</u> a sus compañeros	3	2	2	2	2		
28	IV°	mun	12a	2	de qué planeta <u>venía</u>	1	2	2	2	2		
28	IV°	mun	12b	2	y que le <u>encantaría</u> ser un explorador de la galaxia.	1	2	2	2	7		
28	IV°	mun	13	1	Luego de un tiempo, [el color] el color verde de este marciano <u>empezó a cambiar,</u>	4	1	1	1	1	pi	mt
28	IV°	mun	14	1	<u>se puso</u> azul	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	15	3	y ahí <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
28	IV°	mun	15a	2	que <u>era</u> tiempo	1	2	2	2	2		
28	IV°	mun	15a.1	2	de que <u>tenía que volver</u> a su planeta.	1	2	2	2	2	pm	
28	IV°	mun	16	1	<u>Volvió</u> a su planeta	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	17	3	y lo <u>despidieron,</u>	3	1	1	1	1		
28	IV°	mun	17a	2	aunque él no <u>podía decir</u> ni una palabra en español	1	2	2	2	2	n pm	
28	IV°	mun	18	1	ya lo <u>despidieron</u> emocionadamente.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
29	IV°	part	1	1	Ya, <u>había</u> una vez un colegio	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	1a	2	que <u>llegaban</u> los alumnos como todos los días de clases,	4	2	2	2	2	mh	
29	IV°	part	2	3	y los profesores los <u>recibían</u> afuera	2	2	2	2	2	om	
29	IV°	part	2a	2	para que no <u>podieran quedarse</u> afuera	1	2	2	2	8	n pm	
29	IV°	part	2a.1	2	para <u>perder</u> clases	2	2	2	2	9		
29	IV°	part	3	3	y ahí <u>se dieron cuenta</u>	4	1	1	1	1		mt
29	IV°	part	3a	2	de que en el patio <u>había</u> una luz blanca	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	3b	2	y que de ahí <u>salía</u> un extraño objeto, un ser,	4	2	2	2	2		
29	IV°	part	4	3	y allí <u>trataba de adivinar</u> palabras	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	5	3	pero no <u>podía</u>	1	2	2	2	2	n	
29	IV°	part	6	3	y <u>se daban cuenta</u>	4	2	2	2	2		
29	IV°	part	6a	2	de que no <u>sabía</u> cómo actuar como las demás gente,	1	2	2	2	2	n	
29	IV°	part	7	3	y <u>se rascaba</u> el pie con la oreja [y otras cosas que no se comprendían muy bien]	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	8	3	y <u>trataba de saludar</u>	2	2	2	2	2		
29	IV°	part	9	3	pero tampoco <u>podía decir</u> bien el saludo,	1	2	2	2	2	n pm	
29	IV°	part	10	3	y después de muchos intentos, <u>pudo decir</u> 'hola' finalmente	1	1	1	1	1	pm	mt
29	IV°	part	11	3	y todos lo <u>aplaudieron</u> como felicitándolo	2	1	1	1	1		
29	IV°	part	11a	2	ya que <u>había podido hilar</u> una palabra humana,	1	1	1	2	4	pm	
29	IV°	part	11a.1	2	de donde <u>estaba</u> él.	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	12	1	Ya, y ahí <u>comenzó a quedarse</u> en el colegio	4	1	1	1	1	pi	mt

29	IV°	part	13	3	y <u>estaba</u> un día por curso	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	14	3	y <u>se quedaba</u> durmiendo en el patio en todos los días, todas la noches, en su nave	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	14a	2	que <u>estaba</u> estacionada en el patio del colegio.	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	15a	2	Después del tiempo que <u>pasó</u> ,	3	1	1	2	1		
29	IV°	part	15	1	<u>se fue poniendo</u> azul	2	1	2	1	1	pp	
29	IV°	part	15a.1	2	porque, ya que <u>llevaba</u> tanto tiempo ahí en el colegio,	1	2	2	2	2		
29	IV°	part	15a.2	2	<u>fue perdiendo</u> su color	2	1	2	2	1	pp	
29	IV°	part	16	3	y finalmente, <u>se tuvo que ir</u> ,	1	1	1	1	1	pm	mt
29	IV°	part	17	1	no <u>se pudo despedir</u> de nadie de los alumnos del colegio	1	1	1	2	1	n pm	
29	IV°	part	18	3	y todos le <u>dijeron</u> una palabra de su idioma orello.	3	1	1	1	1		



N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
30	IV°	part	1	1	[Ya eh] <u>era</u> temprano en una escuela	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	2	3	y en eso <u>estaban</u> los profesores y alumnos	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	3	3	y de repente <u>se ve</u>	4	1	1	1	3		mt
30	IV°	part	3a	2	que algo <u>empieza a aparecer</u>	4	1	1	1	3	pi	
30	IV°	part	4	3	y [no era humano...] no <u>era</u> humano,	1	2	2	2	2	n	
30	IV°	part	5	3	y en eso, este ser <u>estaba</u> más o menos <u>flotando</u> en el suelo, sobre el suelo,	2	2	2	2	2	pp	mt
30	IV°	part	6	1	[y trataba] <u>trató</u> un buen tiempo <u>de comunicarse</u> a nuestra lengua y poder saludar diciendo 'hola'	2	1	1	1	1		
30	IV°	part	7	3	y <u>decía</u> de distintas formas	3	2	2	2	2		
30	IV°	part	7a	4	al <u>intentarlo</u> .	2	1	2	2	9		
30	IV°	part	8	1	Él le <u>explicó</u> a la gente	3	1	1	1	1		
30	IV°	part	8a	2	que <u>quería</u> viajar por todas las galaxias	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	9	3	y [se] <u>empezó a hablar</u> [en todo] en todas las clases en la lengua castellana.	4	1	1	1	1	pi	
30	IV°	part	10	1	Luego de unos meses, un mes más o menos por ahí, [se <u>empezó</u> ] <u>se empezó a cambiar</u> su color de piel	4	1	1	1	1	pi	mt
30	IV°	part	11	1	[y no se pudo... y se tuvo...] <u>necesitaba</u> los minerales de su planeta,	1	2	2	2	2		
30	IV°	part	11a	2	por lo cual <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	
30	IV°	part	12	3	y ni siquiera <u>se pudo despedir</u> .	1	1	1	2	1	n pm	

30	IV°	part	13	3	y la gente <u>se despidió</u> en su idioma.	3	1	1	1	1		
----	-----	------	----	---	---	---	---	---	---	---	--	--

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
31	IV°	part	1	1	[Eh, bueno] <u>era</u> una mañana de invierno en una escolita,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	2	1	<u>estaban</u> los profesores <u>esperando</u> a los alumnos	2	2	2	2	2	pp om	
31	IV°	part	2a	2	a que <u>entraran</u>	4	2	2	2	2		
31	IV°	part	3	1	en lo que de repente <u>aparece</u> una luz celeste	4	1	1	1	3		mt
31	IV°	part	4	3	y nadie <u>sabía</u>	1	2	2	2	2	n	
31	IV°	part	4a	2	lo que <u>era</u>	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	5	1	[cuando de re...] <u>salió</u> unas palabras,	4	1	1	1	1		
31	IV°	part	6	3	y <u>salió</u> un ser extraño	4	1	1	1	1		
31	IV°	part	6a	2	que <u>no era</u> ni animal ni persona,	1	2	2	2	2	n	
31	IV°	part	7	1	<u>era</u> un extraterrestre,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	8	1	<u>se quedó</u> varios días en el colegio,	1	1	1	1	1		
31	IV°	part	8a	2	<u>intentando comunicarse</u>	2	2	2	2	10		
31	IV°	part	8b	2	y <u>contando</u> sus historias	3	2	2	2	10		
31	IV°	part	8b.1	2	y lo que a él le <u>gustaba</u> ,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	9	1	[a él le gustaba... o sea, en realidad] él <u>quería</u> ser explorador del espacio,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	10	1	<u>quería</u> conocer el espacio,	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	11	1	<u>estuvo</u> como alrededor de un mes en el colegio, un día por cada curso,	1	1	1	1	1		
31	IV°	part	11a	2	hasta que una mañana <u>se tuvo que ir</u>	1	1	1	1	1	pm	mt
31	IV°	part	11a.1	2	porque <u>faltaban</u> los minerales de su planeta	1	2	2	2	2		
31	IV°	part	11a.2	2	y <u>se estaba volviendo</u> de color azul,	2	2	2	2	2	pp	
31	IV°	part	12	1	en un principio <u>era</u> verde.	1	2	2	2	2		

<b>31</b>	IV°	part	13	1	Hasta que una mañana <u>se fue</u>	4	1	1	1	1		mt
<b>31</b>	IV°	part	14	3	y <u>se puso</u> triste	4	1	1	1	1		
<b>31</b>	IV°	part	14a	2	porque no <u>se pudo despedir</u> de sus amigos terrícolas	1	1	1	2	1	n pm	
<b>31</b>	IV°	part	15	3	pero sus amigos terrícolas sí <u>se despidieron</u> de él en una lengua Orellana.	3	1	1	1	1		

N° Sujeto	Grado	Dependencia	N° cláusula	Tipo de cláusula	Cláusula	Aspecto de situación	Punto de vista	Entidad resultante	Plano narrativo	Tiempo verbal	Operadores aspectuales	Marcadores temporales
32	IV°	part	1	1	[E... ya, e...] cuenta la historia de una escuela							
32	IV°	part	1a	2	en la que [el] un día de clases normal, <u>estaban llegando</u> los alumnos en una mañana muy fría,	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	2	3	y los profesores <u>estaban esperando</u> a los alumnos en las puertas	2	2	2	2	2	pp om	
32	IV°	part	2a	2	para que <u>entraran</u> ,	4	2	2	2	8		
32	IV°	part	2b	2	para que no se <u>quedaran</u> afuera	1	2	2	2	8	n	
32	IV°	part	2b.1	2	<u>pasando</u> frío,	1	2	2	2	10		
32	IV°	part	3	3	y de repente, <u>aparece</u> una luz celeste, brillante	4	1	1	1	3		mt
32	IV°	part	4	3	y todos <u>se asustan</u> ,	4	1	1	1	3		
32	IV°	part	5	3	y de esa luz celeste <u>aparece</u> un extraterrestre verde, [verde muy...] con un cerebro muy grande [por lo que dice]	4	1	1	1	3		
32	IV°	part	6	3	[e...] y el extraterrestre <u>dice</u> : 'ofa', o así como 'hola' mal dicho,	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	7a	4	y [se] [como que] al <u>ver</u>	4	1	1	1	9		
32	IV°	part	7a.1	2	que nadie le <u>responde</u>	1	1	1	2	3	n	
32	IV°	part	7	3	<u>se pone a pensar</u>	4	1	1	1	3	pi	
32	IV°	part	8	3	y <u>dice</u> como varios [co...-] intentos de 'hola'	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	9a	4	y al <u>decir</u> cada palabra,	3	1	1	2	9		
32	IV°	part	9	3	[como que] le <u>pone</u> un sentimiento,	4	2	2	2	3		
32	IV°	part	10	1	<u>dice</u> , [no sé,] [dice] 'ota', feliz	3	2	2	2	3		
32	IV°	part	11a	3	o <u>dice</u> 'ofa'	3	2	2	2	3		
32	IV°	part	11b	2	mientras <u>se rasca</u> una pierna	2	2	2	2	3		

32	IV°	part	12a	4	al final, [como] luego de <u>pensar</u> ,	2	1	1	2	9		
32	IV°	part	12	1	<u>dice</u> 'hola'	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	13	3	y ahí todos le <u>aplauden</u>	2	1	1	1	3		mt
32	IV°	part	13a	3	todos los que <u>estaban mirando</u> .	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	14	1	Luego de eso, el marciano [se, como que] <u>empieza a contar</u> su historia en la sala, [una la sala,]	4	1	1	1	3	pi	mt
32	IV°	part	15	1	<u>se presenta</u> ,	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	16	3	y <u>dice</u>	3	1	1	1	3		
32	IV°	part	16a	2	que <u>es</u> un extraterrestre,	1	2	2	2	3		
32	IV°	part	16b	2	y que su sueño <u>era</u> ser como un navegante interespacial, un explorador de galaxia,	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	17	3	y él <u>conversaba</u> con los compañeros en español	2	2	2	2	2		
32	IV°	part	17a	2	hasta el punto que <u>se empezó a poner azul</u> ,	4	1	1	1	1	pi	mt
32	IV°	part	18	3	y <u>se empezó a volver azul</u> ,	4	1	1	1	1	pi	
32	IV°	part	19	3	y le <u>costaba hablar</u> español,	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	20	3	le <u>costaba entender</u>	1	2	2	2	2		
32	IV°	part	20a	2	lo que le <u>decían</u> en español	2	2	2	2	2	om	
32	IV°	part	21	1	y ahí <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
32	IV°	part	21a	2	cuando <u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	21a.1	2	que <u>tenía que volver</u> a su [como a su a su como a su] mundo,	1	2	2	2	2	pm	
32	IV°	part	21.a.1a	2	porque ya <u>había pasado</u> como un mes [en como como] en la Tierra,	3	1	1	2	4		
32	IV°	part	21.a.1a.1	2	[dando como] <u>hablando</u> en todos los cursos,	2	2	2	2	10	om	
32	IV°	part	22	1	todos los días <u>hablaba</u> en cada curso	2	2	2	2	2	mh	
32	IV°	part	23	3	y en los fin de semana <u>dormía</u> en su nave,	2	2	2	2	2	mh	
32	IV°	part	24a	4	y al <u>cumplir</u> un mes,	4	1	1	1	9		mt
32	IV°	part	24	1	<u>se dio cuenta</u>	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	24b	2	que no <u>podía mantenerse</u> arriba	1	2	2	2	2	n pm	

32	IV°	part	24c	2	y que no <u>podía hablar</u> [de su país, de su país, o sea,] de su planeta	1	2	2	2	2	n pm	
32	IV°	part	25	3	y <u>se fue</u> de vuelta	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	26a	2	y [al] cuando <u>se estaba yendo</u> ,	2	2	2	2	2	pp	
32	IV°	part	26	3	<u>se sintió</u> muy apenado	1	1	1	1	1		
32	IV°	part	26b	2	por [no poder decir,] ni siquiera <u>lograr decir</u> 'chao' en español,	1	1	2	2	9	n	
32	IV°	part	27	3	y ahí <u>fue</u>	1	1	1	1	1		mt
32	IV°	part	27a	2	cuando toda la gente del colegio le <u>dijo</u> [e... no recuerdo la palabra, pero fue que le dijo] 'hasta luego' en su idioma	3	1	1	1	1		
32	IV°	part	28	3	y <u>desapareció</u> en un haz de luz	4	1	1	1	1		
32	IV°	part	28a	2	tal como <u>había llegado</u> .	4	1	1	2	4		