

ESQUEMATIZACION ESPACIAL Y TEMPORAL DE ESCENAS NARRATIVAS Y SU PROYECCION LINGUISTICA EN EL ESPAÑOL

AURA BOCAZ
Universidad de Chile

En el presente trabajo se examinan los tipos de esquematización estructural, el despliegue de la perspectiva y la distribución de atención con que se conceptualizan y proyectan a la superficie textual dos escenas narrativas contenidas en un corpus de 192 relatos de niños (de 3 a 11 años de edad) y de 18 adultos. El corpus abarca tres bases de datos, construidas en Argentina, Chile y España. Dentro de los hallazgos principales de esta indagación, está la identificación de un continuum espacio-temporal en el delineamiento de las escenas (con sus correspondientes perspectivas estática y dinámica) y la precisión de una curva más tardía del surgimiento del perfecto en el español. Dentro de esta curva, un hallazgo de particular interés es el del empleo de la construcción predicativa de cópula más participio *estar subido* como estructura preparatoria en el surgimiento del perfecto en las tres variedades del español investigadas.*

INTRODUCCIÓN

Dentro de la investigación proveniente de la lingüística cognitiva, campo de reciente gestación, la distinción aportada por Talmy 1983, que examinaremos a continuación, nos parece un buen punto de partida para este trabajo por cuanto permite situarlo dentro de los marcos globales en que lo concebimos.

En el estudio de cómo se representa el material conceptual en el lenguaje, Talmy (1983:227) propone dos niveles principales, cada uno con propiedades y organizaciones diferentes: a) el nivel expositivo macroscópico, donde, en el ámbito de una oración, un párrafo o un discurso, se pueden proyectar contenidos conceptuales de todo tipo, desde los sentimientos hasta la organización del espacio, tiempo y causalidad. Los recursos que proyectan estas conceptualizaciones consisten en el repertorio de elementos léxicos de clase abierta del lenguaje, tales como la raíz de sustantivos, adjetivos y verbos; y b) el nivel estructural fino del lenguaje (*fine-structural level*), desplegado por las formas gramaticales de clase cerrada, las que incluyen estructuras sintácticas tales como frases y cláusulas, entre otras. Estas construcciones representan ciertas categorías, como espacio, tiempo (y por tanto, localización y movimiento), punto de la perspectiva, distribución de atención, fuerza, causa, etcétera. Talmy subraya que estas formas no pueden expresarlo todo libremente dentro de estas categorías conceptuales,

* Este hallazgo fue comunicado en una ponencia (Bocaz 1991) presentada en el IX Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística, organizado por la Sociedad Chilena de Lingüística y la Universidad de Concepción, y que tuvo lugar en Concepción entre el 5 y 7 de septiembre de 1991.

sino que se hallan limitadas a aspectos específicos y a combinaciones de aspectos. Por ello, las formas cerradas de una lengua, en su conjunto, representan un "microcosmos de armazón conceptual" y pueden, por consiguiente, actuar como una estructura organizadora de material conceptual adicional. Especulativamente, señala Talmy, esta selección y organización de nociones puede, en general, llegar a ser considerada como la estructura del pensamiento.

A partir de propuestas recientes emanadas de la lingüística cognitiva —similares a las que los planteamientos precedentes globalizan— y de la investigación translingüística del lenguaje infantil, el presente trabajo se propone un doble objetivo. Por una parte, analizar los tipos de esquematización estructural de escenas narrativas (incluyendo el despliegue de la perspectiva adoptada y la distribución de atención) y las construcciones gramaticales utilizadas en la proyección de estos delineamientos conceptuales. Por otra, estudiar contrastivamente, dentro de la evidencia de esquematización témporo-aspectual reunida, aquella relativa a las formas del perfecto¹, con el fin de replantear algunas consideraciones previas en torno a su punto de surgimiento. Este reexamen se vio motivado, en especial, por la frecuente presencia de la construcción predicativa de cópula más participio *estar subido*, en el corpus correspondiente a los niños de entre 3 y 5 años, donde se la emplea preferentemente —si nuestra interpretación es adecuada— como una estructura preparatoria para la marcación del aspecto perfecto en el español.

Gramática y cognición

La mayor parte de la investigación que se lleva a cabo en la lingüística cognitiva se concentra en el aspecto conceptual de la gramática, vale decir, en las relaciones existentes entre ésta y la cognición. De particular importancia dentro de este dominio han sido las numerosas investigaciones realizadas por Leonard Talmy, las que le han permitido identificar la *unidad* cognitiva que subyace a la diversidad translingüística. Efectivamente, sus hallazgos apuntan en la dirección de un conjunto universal de sistemas conceptuales que son centrales en la cognición humana y que se vierten en la expresión verbal a través de recursos gramaticales específicos. La comparación de un gran número de lenguas ha permitido a Talmy plantear que la gramática, universalmente, expresa un conjunto restringido de nociones generales que constituyen lo que describe como el "marco esquemático básico para la organización conceptual dentro del dominio cognitivo del lenguaje". Esta percepción de la naturaleza de la relación existente entre la gramática y la cognición se aprecia con mayor nitidez en la siguiente observación:

Las especificaciones gramaticales de una oración... proveen el marco conceptual o, en términos de una imagen, una estructura del esqueleto, o andamio, para el material conceptual que se halla especificado léxicamente. (1988a:165)

De especial interés para nuestro objetivo es la propuesta de Talmy (1985) en relación con un marco tipológico de 'patrones de lexicalización', esto es, las relaciones sistemáticas que se dan en el lenguaje entre los significados y sus expresiones de

¹ En este trabajo, los términos 'perfecto', 'perfectivo' e 'imperfectivo' se emplean para referirse, respectivamente, a todas las formas del aspecto perfecto, al pretérito indefinido y al pretérito imperfecto.

superficie. No interesa a Talmy indagar acerca de cualquier tipo de asociación entre estructuras semánticas y sintácticas, sino sólo sobre aquellas que se constituyen en un patrón acentuado ya sea al interior de una lengua o a través de lenguas. Esto lo lleva a preguntarse si, dentro de un dominio semántico determinado, las lenguas exhiben una amplia variedad de patrones, un número comparativamente reducido de éstos (i.e. una tipología) o un patrón único (i.e. un universal). A modo de ejemplo, es oportuno tomar su especificación de la relación entre estados y procesos, donde ha identificado un patrón general que se extiende a lenguas de diverso tipo para expresar las nociones semánticas de: 1) estar en una condición: "El agua estaba congelada", 2) entrar en una condición: "El agua se congeló" y 3) poner en una condición: "Congeló el agua". (Para una discusión más detallada, véase Slobin y Bocaz 1988).

Las bases conceptuales específicas que hemos tenido en cuenta en este estudio provienen de la propuesta de Talmy de un 'sistema de construcción de imágenes' (*imaging system*) en el que distingue y caracteriza los siguientes sistemas integrantes (1988a:194-195):

1. *esquematación estructural*: todas las formas de delineamiento conceptual que pueden adscribirse a una cantidad o a un patrón en el cual pueden interrelacionarse dos o más cantidades ya sea en el espacio, en el tiempo o en otra dimensión conceptual;
2. *despliegue de la perspectiva*: dada una escena esquematizada estructuralmente, este sistema tiene que ver con la forma como uno coloca sus "ojos mentales" para contemplar la escena. A este sistema pertenece la categoría del modo de la perspectiva, con sus opciones de estado fijo o constante y de un punto de perspectiva en movimiento;
3. *distribución de la atención*: dada una escena esquematizada y una perspectiva desde la cual se la contempla, este sistema comprende la diferente asignación de atención que se otorga a los diversos aspectos de la escena. Caben, dentro de este sistema, las categorías de niveles de síntesis y de ejemplaridad, el rango local o global de la atención y la importante distinción entre 'figura' y 'fondo' (discutida sintácticamente en Talmy 1987) que la lengua impone a las escenas a las cuales se refiere; y
4. *dinámica de fuerzas*: dada una escena estructurada, este sistema implica las fuerzas que los elementos de la escena ejercen unos sobre otros.

Debido a lo breve de esta última caracterización, decidimos recurrir a otro trabajo de Talmy (1988b) para precisar más acabadamente las nociones implicadas. En términos generales, describe la dinámica de fuerzas como un sistema nocional fundamental que estructura el material conceptual relativo a la interacción de fuerzas físicas, psicológicas, sociales, inferenciales y referenciales, entre otras, y que se manifiesta lingüísticamente en nociones tales como la de 'causativo', en la categoría gramatical de los verbos modales y en patrones semánticos sistemáticos de numerosos ítemes léxicos.

Otro aporte importante a la teorización en torno a la relación entre gramática y cognición, que necesitamos destacar aquí, proviene de los estudios evolutivos del lenguaje infantil, investigado translingüísticamente por Slobin. Particularmente pertinente nos parece su propuesta en cuanto a que la expresión de los contenidos de la

experiencia constituye, en términos lingüísticos, el fenómeno que el denomina "pensar para hablar", esto es, un tipo especial de pensamiento que se pone en movimiento para los efectos de la comunicación. Esto significa, como lo señala Slobin, que la actividad de pensar adopta una cualidad especial cuando se la emplea en la actividad de hablar, en la medida en que, en el marco temporal rápidamente evanescente de la construcción de emisiones en el discurso, uno debe vaciar sus pensamientos en los marcos lingüísticos que se hallen disponibles. Slobin propone que, puesto que *pensar para hablar* "implica seleccionar aquellas características que (1) calzan con parte de la conceptualización del evento y (2) son fácilmente codificables en la lengua" (1987a:435), al adquirir su lengua materna el niño aprende formas especiales de pensar para hablar mediante la adopción de marcos específicos de esquematización de la experiencia (1990).

En lo que concierne a la expresión de la temporalidad —un aspecto de la cual abordamos en este trabajo—, Slobin (1985) plantea que la organización inicial del espacio semántico, en lo que ha propuesto como la Gramática Infantil Básica, se orienta hacia dos perspectivas aspectuales centrales, a saber, Resultado (puntual, completado) versus Proceso (no puntual, no completado, en desarrollo). Los niños, sostiene, "deben aprender las maneras de interactuar del resultado y del proceso con otras distinciones a fin de determinar el uso de las formas verbales en la lengua" (p.227).

Finalmente, en términos de nuestro propio estudio, estimamos importante agregar a lo ya expuesto las siguientes precisiones de Slobin:

Las lenguas difieren tipológicamente no sólo en términos de la sintaxis y morfología sino, además, en cuanto a lo que Talmy (1985) ha denominado *patrones de lexicalización*. El español y el inglés presentan patrones marcadamente diferentes de expresiones lingüísticas de los estados y procesos, con el español orientándose más a los estados y el inglés, a los procesos... Estas diferencias son especialmente evidentes en relación con los verbos de movimiento y las descripciones de configuraciones estáticas por medio de cláusulas relativas y participios. (1989:15)

Luego de esta breve síntesis de las bases conceptuales en que se apoya esta indagación, procedemos a su presentación.

EL ESTUDIO²

La presente pesquisa se inscribe dentro de un grupo de trabajos recientes, tanto individuales como en colaboración (Bocaz 1989, 1990, 1991, Slobin y Bocaz 1988), con

² El proyecto del cual se desprende este estudio aporta información proveniente de dos variedades del español de América a una investigación translingüística en gran escala ("A crosslinguistic investigation of the development of temporality in narrative"). El proyecto matriz, diseñado y dirigido por Dan I. Slobin, de la Universidad de California en Berkeley, y Ruth A. Berman, de la Universidad de Tel-Aviv, fue financiado por los siguientes programas e instituciones: Linguistics Program of the National Science Foundation, Sloan Foundation Program in Cognitive Science (Institute of Cognitive Studies, University of California at Berkeley), U.S.- Israel Binational Science Foundation y Max-Planck-Institut für Psycholinguistik (Nijmegen, Holanda). El estudio correspondiente al español de América ("Desarrollo de la expresión de la temporalidad en el discurso narrativo", Proyecto H2643-8712/S2643-8822) fue financiado por el Departamento Técnico de Investigación, de la Universidad de Chile. Las lenguas investigadas y las universidades donde se lleva a cabo este trabajo son las siguientes: alemán (Universität Heidelberg y Clark University); español (Universidad Autónoma, Madrid, y Universidad de Chile); hebreo (Tel-Aviv University); inglés (University of California en Berkeley y en San Diego); y turco (Bogaziçi University). En la actualidad, esta investigación translingüística se ha extendido a numerosas otras lenguas.

los que se intenta contribuir a una mayor comprensión del proceso de adquisición de las construcciones sintácticas témporo-aspectuales en el español³.

Antes de presentar una síntesis del método empleado, estimamos importante señalar que el cambio en nuestra aproximación conceptual al fenómeno investigado se ha visto, en gran medida, determinado por nuevas perspectivas de análisis, surgidas del examen de los datos correspondientes al español peninsular. En efecto, atribuimos al hecho de haber podido efectuar un contraste minucioso de los relatos construidos por los niños argentinos y chilenos con los producidos por los niños españoles, la percepción de otras dimensiones del fenómeno y, como consecuencia de ello, la reformulación de algunos de nuestros planteamientos anteriores acerca del desarrollo de las construcciones del perfecto en estas variedades del español.

MÉTODO⁴

En atención a que el método translingüístico empleado, diseñado al interior del proyecto matriz, ha sido descrito en detalle en estas mismas páginas y en numerosas otras publicaciones, consideramos ya innecesario detenerse demasiado en su descripción. Por tanto, bosquejaremos, someramente, sólo algunos de sus aspectos principales, en beneficio de los lectores que carecen de información al respecto.

El corpus correspondiente a las variedades que representan el español de América en el macroproyecto fue recogido en Buenos Aires y Santiago. El universo estudiado comprende 156 sujetos (144 niños y 12 adultos), hablantes nativos del español de Argentina y Chile, cuyo nivel sociocultural es el de clase media o media alta y cuyas edades van de los 3 a los 11 años, en el caso de los niños, y de los 25 a los 45, en el de los adultos⁵.

El instrumento empleado para elicitar los relatos fue un libro de ilustraciones en que se *narran* las peripecias que viven un niño y su perro durante la búsqueda de una rana que habían intentado convertir en su mascota y que se les había escapado durante la noche. La trama de la historia es rica en secuencias de relaciones temporales y causales, en desplazamientos por inesperados lugares y en frecuentes cambios de enfoque desde el accionar del niño al de su perro, todo lo cual constituye un estímulo eficaz para la producción de abundantes construcciones temporales, aspectuales, causales, locativas y de cambio de perspectiva narrativa, entre otras.

En cuanto al procedimiento seguido, los niños (seleccionados por sus profesores de acuerdo con los criterios expuestos por la investigadora) fueron entrevistados individualmente en sus colegios. Una vez impartidas las instrucciones, comenzaban el examen del libro, página por página, y, a continuación, regresando a la primera,

³ A diferencia de nuestros trabajos anteriores, en los cuales sólo se consideraron las bases de datos sobre el español de Argentina y Chile, en esta ocasión hemos ampliado esta evidencia agregando la aportada por Eugenia Sebastián, de la Universidad Autónoma de Madrid, quien construyera el corpus correspondiente al español peninsular.

⁴ Si bien se ha empleado el mismo método en todas las lenguas investigadas, es posible que, en cuanto al procedimiento adoptado, haya leves diferencias entre el aquí descrito y el seguido en otros países, determinadas por circunstancias específicas de los diversos entornos.

⁵ El corpus español fue reunido en Madrid y corresponde a una población de 54 sujetos (48 niños y 6 adultos), seleccionados de acuerdo con las variables ya mencionadas.

iniciaban su narración personal de la historia, girando a su voluntad las páginas. El poder contar con el estímulo visual de las escenas durante todo el tiempo que requirieran, permitió minimizar el empleo de los procesos retentivos de la memoria y evitar así la producción de meras síntesis de los sucesos narrativos ya registrados en la primera *lectura* del libro. Esta técnica posibilitó la obtención de un corpus que abunda en relatos de considerable extensión (30 a 204 cláusulas, como cifras límites)⁶.

Finalmente, informamos sobre el criterio tenido en cuenta en la selección de los datos. Considerando que la construcción *estar subido* fue empleada en la narración de sólo dos de las escenas (salvo en el caso de 4 de sus instancias), seleccionamos tales escenas (contenidas en las páginas 7 y 9 del libro empleado) para efectuar un examen detenido de las construcciones sintácticas utilizadas en la descripción de sus estados y procesos y, a partir de ello, poder determinar el tipo de esquematización estructural. Las narraciones correspondientes a estas escenas permitieron —en aquellos casos en que se hizo referencia al acto de *subirse*— examinar, además, el despliegue de las perspectivas adoptadas y la distribución de atención asignada a los diversos sucesos que las configuran, fenómenos que, como es bien sabido, muestran estrechas interrelaciones con los tipos de construcciones témporo-espaciales utilizadas en la construcción de relatos.

En cuanto a los contenidos, se observa, en la primera de ellas, que el niño ha trepado a un añoso árbol para buscar a la rana en un agujero del tronco, lugar que inesperadamente resulta ser la morada de un búho. Mientras tanto, el perro, de tanto mover otro árbol del cual pendía un panal, ha logrado hacerlo caer y, con ello, que las abejas, enojadas, se abalancen sobre él. En la segunda escena, el niño se ha subido a una roca, rodeada en parte por lo que parecen ser unas ramas, en un intento por ocultarse del búho que lo persigue, molesto por haber sido importunado en su morada. El perro, a su vez, se cobija al pie de la roca, en un esfuerzo por protegerse de las furibundas abejas, que ya lo tienen a muy mal traer.

RESULTADOS

La presentación y discusión de los resultados obtenidos han sido ordenadas teniendo en cuenta el carácter de la esquematización estructural asignada por los sujetos a las dos escenas en estudio y la perspectiva desplegada en la percepción de los eventos contenidos en ellas.

En la figura siguiente, se consignan los patrones de gramaticalización empleados en la esquematización estructural del proceso de *subirse* en ambas escenas y las perspectivas desde las cuales se lo contempla. El presente análisis de estos fenómenos, si bien apoyado en las propuestas teóricas de Talmy 1988, corresponde a nuestra personal interpretación de los datos reunidos.

Si nuestro examen de los datos es acertado, los sujetos adoptan tres formas de delineamiento conceptual en la esquematización de las escenas en estudio, a saber, espacial, espacial-temporal y temporal-espacial. A su vez, los eventos que tienen lugar en las escenas ya esquematizadas estructuralmente pueden ser contemplados como estados constantes, estados resultantes de un proceso, procesos completados y procesos en desarrollo.

⁶ En el caso del español peninsular, la extensión de los relatos va de 17 a 116 cláusulas.

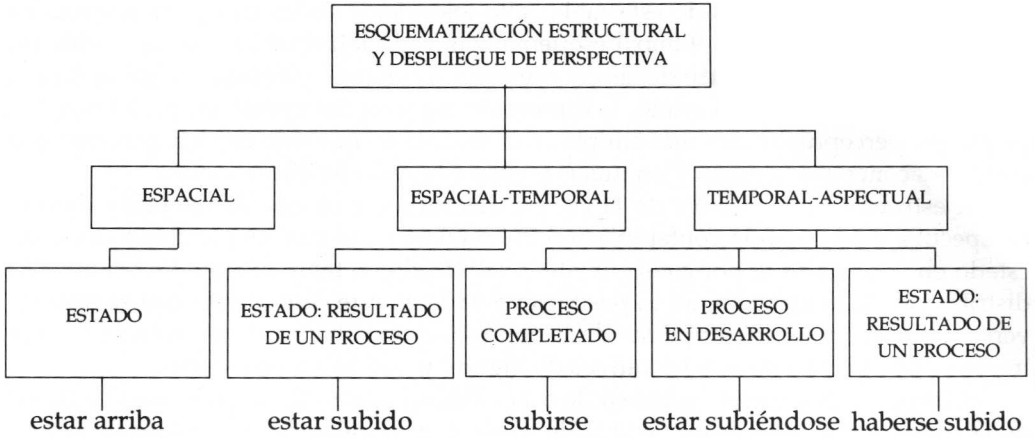


Figura: Esquematación estructural y despliegue de perspectiva del proceso de *subirse*.

En lo que sigue, presentamos y discutimos las construcciones sintácticas empleadas para proyectar a la superficie del texto la esquematización de las escenas y la perspectiva asignada a sus eventos. Nos referiremos, además, al grado de atención recibida por los sucesos principales que acontecen en ellas.

Previo a ello, es necesario puntualizar que si bien el número de instancias registradas en las Tablas 1, 2 y 4 pudiera considerarse escaso como base para el presente análisis, las cifras son, de hecho, significativas en la medida en que la mayoría de los sujetos optó por no hacer referencia al acto de subirse al árbol o a la roca, prefiriendo, en cambio, mencionar la continuación de la búsqueda, sintetizar las escenas u otras alternativas. Las siguientes instancias del corpus ejemplifican estas situaciones:

1. Y después chillaba por ahí el niño. Y después sale un cuco y le tira al niño al suelo. (5;11,E)⁷
2. Y mientras al perro lo querían picar las abejas, el nene estaba buscando en un agujero del árbol. (7;2,A)
3. Y siguen buscando desesperadamente a su amiguita. Se meten en otro problema porque el niño queda insertado entremedio de los cuernos de un alce. (Ad., C)

Tabla 1
ESQUEMATIZACIÓN ESPACIAL DEL EVENTO: ESTAR ARRIBA

País \ Edad	Edad							Total
	3	4	5	7	9	11	Ad.	
Argentina	3	2	1	—	—	—	—	6
Chile	3	1	—	—	1	—	—	5
España	1	—	1	—	—	—	—	2

⁷ Las edades de los niños se indican en “años; meses”; las instancias de los adultos, con Ad.; y las variedades de español, empleando A para la argentina, C para la chilena y E para la española.

Como lo indican los datos de esta tabla, sólo los sujetos de las tres primeras edades (salvo una excepción a los 9 años) esquematizan espacialmente el evento, lo cual no sorprende por cuanto, dentro de las coordenadas de espacio y tiempo en que se sitúan los sucesos del mundo del relato, la dimensión espacial del evento es, para los niños pequeños, perceptualmente más simple en la medida en que sólo implica procesar dos entidades concretas (alguien y un lugar) en una situación de interrelación.

La estructuración locativa de la escena determina, a su vez, la adopción de una perspectiva estática en la contemplación del fenómeno, el cual es percibido como un estado en un espacio y, por consiguiente, relativizado en tanto evento. En cuanto a la distribución de la atención, no es posible evaluarla en este caso puesto que se trata de versiones meramente descriptivas de la representación gráfica de la historia, lo que impide distinguir los planos narrativos de 'figura' y 'fondo' en las escenas.

Finalmente, el análisis evolutivo de esta evidencia permite concluir que el empleo de la construcción *estar arriba* facilita, de modo considerable, la proyección de la percepción ya descrita, tanto por su simplicidad sintáctica como por su similitud con otros patrones estructurales de formato semejante y de alta disponibilidad en los entornos de estos sujetos.

El ejemplo siguiente ilustra la simplicidad de la esquematización lograda mediante el uso de esta construcción:

4. Y acá *está arriba* el nene. Y acá se cayó de la piedra. (3:6,A)

En la tabla que presentamos a continuación se deslignan los datos correspondientes a la construcción *estar subido*, a la cual hemos asignado atención preferente por las consideraciones que se expresan en el próximo apartado, donde se contrastará la evidencia reunida.

Tabla 2
ESQUEMATIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DEL EVENTO: ESTAR SUBIDO

País \ Edad	3	4	5	7	9	11	Ad.	Total ₁	Total ₂
Argentina	2	—	1	1*	1	—	—	5	4
Chile	3	2	1	—	—	—	—	6	6
España	3	5	2	—	3	—	—	—	13

* Instancia corresponde al verbo *prepar*⁸

Total₁: Total de instancias recogidas en los siete grupos de edad investigados en Argentina y Chile, donde se incluyeron sujetos de 7 y 11 años.

Total₂: Total de instancias recogidas en los grupos de edad de 3,4,5,9 y adultos en cada una de las variedades de español investigadas.

⁸ Las frecuencias indicadas con asteriscos en las Tablas 2, 3 y 4 incluyen todas las instancias del verbo *prepar* que se emplearon en las escenas analizadas. El hecho de que los rasgos semánticos de este verbo se correspondan con los del verbo *subir* permitió tal inclusión.

El empleo de la construcción *estar subido* denota, según nuestra interpretación de estos datos, un primer intento de esquematización espacio-temporal del evento descrito o narrado por cuanto muestra una progresión que va desde una estructuración puramente espacial, como en *estar arriba*, hasta un delineamiento témporo-aspectual de la escena, como en *haberse subido*. El espacio es así utilizado como un soporte facilitador de una conceptualización más compleja, la dimensión tiempo. El hecho de que esta conceptualización se vacie en una forma sintáctica inusual en el lenguaje adulto y que se la extienda a otros verbos (i.e. *estar trepado* y *estar bajado*) respaldan esta particular percepción del fenómeno.

En cuanto al despliegue de la perspectiva, se observa que el evento es percibido como un estado resultante de un proceso que acaba de completarse. Por tanto, se lo aprecia como parcialmente estático y parcialmente dinámico. De ahí la cuestionable gramaticalidad de la construcción, que surge de la selección de verbos que denotan procesos dinámicos para describir eventos estáticos, produciéndose así una *desdinamización* de los primeros.

La siguiente selección de instancias del corpus pone de manifiesto el delineamiento conceptual de los eventos denotados por esta construcción:

5. Se *subió* arriba de la piedra. Acá *está subido* en la piedra. (3;8,A)
6. Se *está subiendo* en la montaña. *Está subido* en la montaña. Se cayó de la montaña. (3;8,C)
7. Y aquí *se quería subir* al árbol. Y aquí el niño *estaba subido* en el árbol. (4;8,E)
8. Y aquí *estaba subido* el niño mirando por ese hoyo a ver si estaba la rana. (5;7,C)
9. Entonces al perro se le cae la colmena muy cerca mientras el niño *estaba subido* a un árbol mirando por un agujero. (9;6,E)
10. Y después salió una rata y el perro *estaba trepado* en el árbol. (7;1,A)
11. Aquí iba a subir el perro, pero el tarro ya *estaba bajado* del árbol. (5;4,E)

En lo que concierne a la distribución de la atención, los tres últimos ejemplos — correspondientes a sujetos que ya poseen capacidad narrativa — muestran que el evento comunicado por esta construcción no recibe el foco de la atención y pasa, en consecuencia, a conformar el trasfondo contra el cual se despliega la figura de la escena. Este es uno de los hechos que hemos tenido en cuenta para interpretar esta construcción como una antesala del surgimiento del perfecto, el que se emplea de una manera similar en la elaboración del primer y segundo plano narrativo. Otra circunstancia que se ha tenido en consideración es el comportamiento evolutivo de *estar subido*. Al respecto, es importante señalar que el mayor número de sus instancias aparece en los relatos producidos por los sujetos de los tres primeros grupos de edad, justamente donde el perfecto tiene escasa o ninguna manifestación.

La proyección de los eventos de ambas escenas mediante el verbo *subir(se)* (usado preferentemente en sus formas perfectiva y progresivas, pero también, con bastante frecuencia, en el presente simple) muestra una inclinación por la esquematización temporal de los eventos narrativos. Esta opción, que se manifiesta en todos los grupos estudiados, se usa para enfatizar el término del proceso (mediante la forma perfectiva) o su aspecto continuo (utilizando las formas progresivas). En el primer caso, el resultado queda implícito y, en el segundo, generalmente se lo explicita.

Tabla 3
ESQUEMATIZACIÓN TEMPORAL DEL EVENTO: SUBIRSE

País \ Edad	Edad							Total ₁	Total ₂
	3	4	5	7	9	11	Ad.		
Argentina	13*	10*	9	10*	8	8*	5*	63	45
Chile	6	5	12	10	8	10*	2	53	33
España	8	9	4	—	8	—	2	—	31

* Las cifras incluyen 1 ó 2 instancias del verbo *trep*ar, en cada caso.

Las instancias siguientes, que aparecen en escenas consecutivas, ponen de manifiesto el carácter dinámico de ambas perspectivas y las soluciones sintácticas empleadas para marcar el término de los procesos:

12. Y el nene *se estaba subiendo* a la piedra. Después *se subió*. (5;6,A)
13. Y aquí *se subió*. Y aquí *estaban subidos*. (4;7,E)
14. *Se va subiendo* a una piedra. Y *se subió*. (5;2,C)
15. Y el niño *se subió* arriba de unas rocas, afirmado de unas ramas, y siguió llamando a la rana. (9;1,C)

Como puede apreciarse, el trayecto o sendero recorrido no requiere ser verbalizado ya que se lo infiere de la semántica inherente al verbo y de las entidades involucradas (niño, árbol y roca). La completación de los procesos, en cambio, recibe atención selectiva de parte de estos sujetos, marcándosela con los recursos sintácticos témporo-aspectuales disponibles en las etapas de desarrollo investigadas.

El examen de las frecuencias por variedad geográfica de español muestra una clara preferencia inicial (en los 3 y 4 años), de parte de los sujetos argentinos (7 de 12 en cada una de estas edades), por esquematizar estructuralmente las escenas marcando las etapas dinámicas de los eventos ya sea aspectualmente —mediante la explicitación de sus fases— o modalmente, como lo evidencian las ilustraciones siguientes:

16. Después el chico *se está trepando* a una piedra. Y después, cuando *se trepó*, estaba llamando [a la rana] agarrado a un ciervo. (7;2,A)
17. *Se quería subir* ahí, a la piedra, y *se subió*. (3;5,A)

Un comportamiento similar exhiben los sujetos chilenos de 5 a 11 años de edad. Las frecuencias correspondientes a los niños españoles, por su parte, muestran una nítida inclinación por otras esquematizaciones estructurales, como la que ilustra la siguiente instancia:

18. Y luego el niño se fue a mirar un agujero que había en un árbol y salió un búho y se cayó. (9;5,E)

Finalmente, en lo concerniente a una posible curva evolutiva, no se comprueban otros desarrollos significativos más allá del incremento de la frecuencia de este patrón de gramaticalización en el tercer y cuarto grupo de los sujetos chilenos.

Tabla 4
ESQUEMATIZACIÓN TÉMPORO-ASPECTUAL DEL EVENTO: HABER (SE) SUBIDO

País \ Edad	Edad							Total ₁	Total ₂
	3	4	5	7	9	11	Ad.		
Argentina	—	—	—	1	—	2*	—	3	—
Chile	—	—	1	—	—	—	2	3	3
España	5	5	1	—	—	—	1	—	12

* Ambas instancias corresponden al verbo *preparar*.

Con excepción de los sujetos de los dos primeros grupos del español peninsular (evidencia discutible, como se verá más adelante), los datos muestran que cuando se opta por la esquematización témporo-aspectual de estas escenas, la perspectiva dinámica tiene primacía sobre la estática por cuanto lo que, de preferencia, atrae la atención de los niños son los procesos en desarrollo y, sólo en menor medida, los estados resultantes de ellos, debido a que las acciones tienen mayor resalte cognitivo. De aquí la reducida frecuencia de uso del perfecto en estas escenas.

Las dos instancias próximas permiten apreciar claramente las perspectivas en juego:

19. El *pensó que era* un árbol, pero *se había subido* a un ciervo. (11;5,A)

20. Ahora *se ha subido* sobre un tronco de un árbol muy añoso y *empieza a indagar* dentro de uno de los huecos que hay entre las ramas del árbol. (Ad.,C)

Para determinar si estas bajas frecuencias eran básicamente atribuibles a las características intrínsecas de los eventos constitutivos de las escenas examinadas o a una tendencia en cuanto a la forma que adopta la perspectiva en los relatos en general, decidimos cuantificar por separado todos los demás usos del perfecto en el resto de las escenas y, luego, proceder a contrastar las respectivas frecuencias para detectar algún posible patrón de comportamiento generalizado. A ello nos referiremos en la discusión general.

Tabla 5
FRECUENCIA DE USO DEL PERFECTO EN OTRAS ESCENAS DE LOS RELATOS

País \ Edad	Edad							Total ₁	Total ₂
	3	4	5	7	9	11	Ad.		
Argentina	—	1	1	10	15	22	31	80	48
Chile	—	1	4	16	12	30	45	108	62
España	40	23	14	—	14	—	26	—	117

Como puede apreciarse, el perfecto es ampliamente usado por los niños de 11 años y, particularmente, por los adultos (recuérdese que estas últimas cifras corresponden sólo a 6 sujetos de cada país) y muy escasamente, o no se emplea en absoluto, por los sujetos de 3 a 5 años en Argentina y Chile. Ello demuestra que el empleo del perfecto

como recurso de marcación del segundo plano narrativo es una perspectiva asumida, en general, tardíamente, a lo que contribuyen, sin duda, factores atingentes tanto a su complejidad semántica y sintáctica como al desarrollo adecuado de un estilo retórico más elaborado. Además, el hecho de que la adopción de la perspectiva y la distribución de la atención puedan también marcarse eficientemente con el perfectivo, para señalar la 'figura', y el imperfectivo, para indicar el 'fondo', puede considerarse un factor que, adicionalmente, explica el escaso uso del perfecto por los sujetos de 3 a 5 años y las frecuencias un tanto reducidas de los grupos intermedios.

Por último, el empleo de otros recursos sintácticos en las escenas examinadas, como el adverbio *ya* y las construcciones encabezadas por el verbo *quedar(se)* para indicar, respectivamente, la completación de un evento que tiene pertinencia en el presente y la iniciación de un estado que continúa a partir del término de un proceso completado, también contribuye a explicar las diferencias que se observan en los comportamientos registrados en las dos últimas tablas.

DISCUSIÓN GENERAL

Como ha podido observarse, hemos organizado la presentación y primera discusión de los resultados ciñéndonos a nuestra personal interpretación del sistema de construcción de imágenes de Talmy (1988a). El intento de esquematizar la percepción de las dimensiones de tiempo y espacio a partir de los procesos de gramaticalización de los eventos narrativos nos ha permitido establecer un continuum que va desde la percepción predominantemente espacial de los eventos a una preeminentemente temporal y, entre ambos polos, una etapa en que los eventos parecen percibirse espacio-temporalmente. Al interior del segundo polo, la riqueza de construcciones encontradas (las que fueron resumidas bajo etiquetas verbales amplias en la Figura) nos ha permitido precisar la existencia de un 'endo-continuum', donde la percepción temporal de los eventos oscila desde su codificación como procesos dinámicos a su cognición como estados resultantes de procesos. En otras palabras, lo que se aprecia es una desdinamización paulatina de ciertos eventos y su creciente estatificación, de modo de tornarlos compatibles —luego de gramaticalizarlos apropiadamente— con el desempeño de funciones narrativas específicas.

Hechas estas precisiones, nos hacemos ahora cargo del examen evolutivo de la evidencia reunida y de la comparación de las ejecuciones lingüísticas de las tres poblaciones investigadas.

La información consignada en las Tablas 1 y 3 resulta, en síntesis, ser sólo familiar pues se ajusta a lo que la teorización proveniente de la lingüística cognitiva y de la psicolingüística evolutiva permite anticipar como desarrollos apropiados de las gramáticas sintácticas y narrativas en las edades estudiadas. Lo que resulta sorprendente, en cambio, es la evidencia registrada en las Tablas 2, 4 y 5, la cual, luego de ser examinada evolutiva y contrastivamente, sustenta los hallazgos centrales de esta pesquisa. De hecho, el cotejo de estos datos ha sido determinante en el replanteamiento de algunos de nuestros hallazgos anteriores en lo que concierne al surgimiento y evolución del perfecto en el español.

En efecto, si se tienen en consideración: a) la complejidad semántica (i.e. completación de un evento e iniciación de un estado) y la vigencia en el presente de un evento

pasado), sintáctica (i.e. reglas de inserción de auxiliares y de morfología aspectual) y retórica (e.g. delimitamiento del 'fondo' en las escenas narrativas) del perfecto; b) la gramaticalidad discutible y la no disponibilidad de la forma *estar subido* en el input de la población estudiada; y c) el constante reemplazo del perfecto por el perfectivo en la variedad estándar hablada del español argentino, no resta argumentación cognitivamente viable y pragmáticamente plausible para explicar la peculiaridad de los hechos que enumeramos a continuación.

En el español de Argentina, 1) el empleo de la forma *estar subido* para indicar la completación de procesos y el inicio de estados en contextos donde un perfecto sería la opción más apropiada; 2) su frecuencia considerablemente inferior a la alcanzada por los sujetos chilenos y muchísimo menor que la de los niños españoles; 3) la marcada preferencia de los sujetos de 3 y 4 años por proyectar la acción de *subirse* perfectivamente, a diferencia de lo que ocurre con los hablantes de las otras variedades; y (4) el establecimiento del perfecto a partir de los 7 años, no obstante su progresiva desaparición de la modalidad hablada de esta variedad de español⁹.

En el caso del español de Chile, 1) el uso de *estar subido*, para el propósito ya señalado, sólo por los sujetos de los tres primeros grupos de edad; 2) la declinación que experimenta el empleo de esta forma desde los 3 a los 5 años; y 3) el surgimiento e incremento sostenido del perfecto a partir de los 5 años de edad, alcanzando la más alta frecuencia de todo el corpus en sus hablantes adultos.

Por último, en el caso del español peninsular, 1) el empleo de la construcción *estar subido*, con frecuencias muy significativas (más del doble de las obtenidas en el corpus chileno), para referirse al inicio de estados que resultan de procesos completados; 2) la obtención de las frecuencias más altas en el uso del perfecto a los 3 años de edad; 3) la curva abruptamente descendente en los niños mayores y en los adultos; 4) el uso, en ocasiones, semánticamente vacío y pragmáticamente excesivo del perfecto en la esquematización de escenas que son sólo descritas y no narradas; y, finalmente, 5) la gramaticalidad discutible de buena parte de los perfectos utilizados en las edades de 3 y 4 años, como las siguientes ocurrencias textualizadas lo ponen de manifiesto:

21. Porque había una rana y el niño estaba ahí, en el árbol. Y cuando *se ha caído*, el pájaro estaba ahí arriba. Y porque *ha venido* el perro hasta aquí, el perro *se ha escapado*. Y cuando *no ha venido*, el perro estaba. Ya se escapa. Está aquí. (3;7,E)
22. Y ahora el niño *se había subido* y *había visto* un agujero. El perro estaba con las patas arriba y la rana estaba dentro del agujero que *había subido* el niño. Y el niño *se había caído*, y el perro corriendo. El niño estaba con una nieve y *se había subido*. Y entonces un búho le *había llevado* arriba de un animal. Y el animal se fue corriendo y el niño decía: "¡Socorro!". (4;10,E)

Teniendo en cuenta el carácter singular de los hechos que se acaban de resumir e ilustrar parcialmente, pareciera legítimo concluir que, en el caso del español de Argen-

⁹ En la medida en que el perfecto es habitualmente reemplazado por el perfectivo en la interacción comunicativa no marcada del español de Argentina (e.g. "todavía no llegó"), atribuimos su nutrida presencia en los tres últimos grupos de niños a razones culturales, como la de su creciente exposición a la literatura hispanoamericana y, en el caso de los adultos, a su interés por construir relatos altamente elaborados en términos de cambio de perspectiva y de desplazamiento del foco de atención. En ambos casos, en suma, por la adopción de un criterio retóricamente más apropiado a la situación de narrar. (Véase Berman 1990 al respecto.)

tina, el desarrollo tardío del perfecto se halla no sólo cognitiva y socioculturalmente determinado (como ocurre con los hablantes de las otras variedades) sino, además, y de modo muy importante, influido ostensiblemente por la variable *frecuencia en el input*.

En el otro extremo, cabe interpretar el surgimiento y consolidación aparentemente más tempranos del perfecto en España como una clara predilección por parte de algunos niños por seleccionar patrones de gramaticalización (semánticamente aún no plenos para ellos) frecuentes en el input, en momentos en que el proceso de internalización de las nociones implicadas en el perfecto recién comienza a insinuarse, de preferencia a través de recursos cognitivos y sintácticos más simples. El alto número de instancias del perfecto en las edades tempranas del español peninsular estaría, así, sesgando la verdadera curva del desarrollo de esta categoría gramatical en esta lengua.

Como consecuencia de lo anterior, planteamos entonces que el comportamiento de la población chilena es el patrón que mejor refleja la curva del desarrollo de las formas del perfecto en el español, en la medida en que la ejecución de estos sujetos muestra mejores condiciones de ajuste evolutivo a los prerrequisitos de maduración biológica, cognitivos y lingüísticos (i.e. sintáctico-retóricos) exigidos por los fenómenos de esquematización estructural, despliegue de la perspectiva y distribución de la atención en la proyección de las escenas narrativas.

Y, por último, el caso de *estar subido*. El hecho, por una parte, de que el español cuente con un conjunto altamente accesible de construcciones gramaticales formalmente simples y similares en su formato (e.g. "estar arriba", "estar contento", "estar cansado") y, por otra, que el uso de las formas del perfecto entrañe complejos problemas de conceptualización semántica, de descubrimiento de reglas morfosintácticas y de identificación de sus funciones discursivas, permite plantear que la estructura en cuestión es una sobreextensión de los patrones existentes y un ejercicio preparatorio para la ejecución posterior exitosa en los tiempos del perfecto. *New forms first express old functions and new functions are first expressed by old forms*, planteó Slobin (1973) como uno de los prerrequisitos cognitivos en el desarrollo de la gramática infantil. Estimamos que la construcción *estar subido*, en tanto expresión inmadura de nuevas funciones, se aloja cómoda y naturalmente dentro de este prerrequisito, como se aprecia en esta singular instancia del español peninsular:

23. Y luego *se iba a subir* al tronco. Y aquí *se subió*. Y aquí *estaban subidos*. (4;7,E)

Todo ello nos permite, en consecuencia, considerar la construcción *estar subido* como una antesala del aspecto perfecto empleada por el niño mientras dilucida sus matices semánticos, identifica los recursos sintácticos que lo proyectan y descubre sus funciones narrativas.

CONCLUSIÓN

Toda teoría de adquisición de la lengua materna debe dar cuenta de cómo se produce el fenómeno del *desarrollo* lingüístico, lo que hace de acuerdo con el aparataje conceptual específico en que se funda. De aquí que, al enfocar estas teorías en su conjunto, se adviertan distintos grados de énfasis en las variables intervinientes, hecho que influye decisivamente tanto en el diseño metodológico de los estudios delineados para su

investigación como en la interpretación de los hallazgos respectivos. Se observa, en todo caso, que la mayor parte de las teorías más recientes que se ocupan de la ontogénesis del lenguaje coinciden en atribuir dicho fenómeno a la interacción de factores no lingüísticos y lingüísticos, tales como: algún tipo de capacidad innata, la maduración biológica, el desarrollo cognitivo y el incremento de la capacidad de la memoria, en el primer caso, y la base de datos lingüísticos que paulatinamente va construyéndose, y que incide, de modo significativo, en el rango y complejidad de las gramáticas emergentes, en el segundo.

Como puede apreciarse, la naturaleza del input, en lo que concierne a la frecuencia de determinadas formas lingüísticas en el lenguaje que rodea al niño, no se incluye habitualmente entre las variables críticas invocadas para explicar dicho proceso de adquisición. Esta situación, sin embargo, ha comenzado a cambiar en los últimos años, a partir del resultado de investigaciones que muestran que la mera frecuencia de ciertas formas lingüísticas en el input puede explicar la adquisición de una forma gramatical, como lo han evidenciado los estudios de Gleitman, Newport y Gleitman (1984) y de Gathercole (1986), entre otros.

En la medida en que no es dable atribuir los hallazgos relativos al surgimiento de las formas del perfecto, comunicados en este estudio, a diferencias significativas en el desarrollo no lingüístico de los sujetos de las tres variedades geográficas del español investigadas, estimamos que los datos presentados contribuyen a la evidencia reunida que asigna a la variable frecuencia en el input un carácter crítico en la aparición de las formas gramaticales, si bien con un importante resguardo: la necesidad de equiparar forma y función lingüísticas —como estipula Slobin (1987b)—, de modo que sólo se pueda afirmar que una forma ha sido adquirida cuando el niño es capaz de desplegarla en un rango de funciones discursivas, con lo cual se evita que usos tempranos inmaduros sesguen la acertada evaluación del curso que siguen los procesos de gramaticalización de los sistemas y subsistemas lingüísticos.

REFERENCIAS

- BERMAN, R. (1990). The development of language use: Expressing perspectives on a scene. En E. Dromi (Ed.), *Language and cognition: A developmental perspective*. Norwood, NJ: Ablex.
- BOCAZ, A. (1989). Estudio evolutivo de la marcación aspectual de los sucesos en la producción de discurso narrativo. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional sobre el Español de América*. Universidad de Valladolid, España. Julio 3-9, 1989.
- BOCAZ, A. (1990). El desarrollo de construcciones sintácticas temporales y sus funciones en el discurso narrativo. En A. Bocaz (Ed.), *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Transdisciplinario en Ciencias Cognitivas*. Universidad de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.
- BOCAZ, A. (1991). El caso de "estar subido". ¿Una antesala en la adquisición del aspecto perfecto? Ponencia presentada en el *IX Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*. Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Septiembre 5-7, 1991.
- GATHERCOLE, V.C. (1986). The acquisition of the present perfect: Explaining differences in the speech of Scottish and American children. *Journal of Child Language* 13:537-560.
- GLEITMAN, L.R., E.L., NEWPORT Y H. GLEITMAN. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language* 11:43-79.
- SLOBIN, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C.A. Ferguson y D.I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SLOBIN, D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity. En D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SLOBIN, D.I. (1987a). Thinking for speaking. En J. Aske, N. Beery, L. Michaelis y H. Filip (Eds.), *Berkeley Lin-*

- linguistics Society: Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting*. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- SLOBIN, D.I. (1987b). Frequency reflects function. Ponencia presentada en el congreso *Interaction of Form and Function in Language*. Universidad de California en Davis. Enero 17-18, 1987.
- SLOBIN, D.I. (1989). Factors of language typology in the crosslinguistic study of acquisition. Ponencia presentada en el simposio *The Crosslinguistic Study of Child Language*. Tenth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development. Jyväskylä, Finlandia. Julio 9-13, 1989.
- SLOBIN, D.I. (1990). Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style. En A. Bocaz (Ed.), *Actas del Primer Simposio sobre Cognición, Lenguaje y Cultura: Diálogo Transdisciplinario en Ciencias Cognitivas*. Universidad de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.
- SLOBIN, D.I. y A. BOCAZ. (1988). Learning to talk about movement through time and space. The development of narrative abilities in Spanish and English. *Lenguas Modernas* 15:5-24. Circula también como Berkeley Cognitive Science Report N° 55, Institute of Cognitive Studies, Universidad de California en Berkeley.
- TALMY, L. (1978). Figure and ground in complex sentences. En J. Greenberg, Ch. Ferguson y E. Moravcsik (Eds.), *Universals of human language*, Vol. 4. Stanford: Stanford University Press.
- TALMY, L. (1983). How language structures space. En H. Pick y L. Acredolo (Eds.), *Spatial orientation: Theory, research, and application*. Nueva York: Plenum Press.
- TALMY, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description*, Vol. 3. *Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TALMY, L. (1988a). The relation of grammar to cognition. En B. Rudzka Ostyn (Ed.), *Topics on cognitive linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- TALMY, L. (1988b). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science* 12, 1.