

TIEMPOS VERBALES Y NARRACIÓN: UN ANÁLISIS DEL SISTEMA VERBAL EN LAS PRODUCCIONES DE HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

Verónica SÁNCHEZ ABCHI*
Vanessa DE MIER**

- **RESUMEN:** Este artículo se propone estudiar el empleo de los tiempos verbales en narraciones escritas, producidas por niños hablantes de español como lengua de herencia (ELH), que crecen en un contexto plurilingüe. En esta contribución, analizamos la distribución y el nivel de adecuación de los tiempos verbales, con un foco particular en dos aspectos problemáticos para los hablantes de lengua de origen: el contraste perfectivo/ imperfectivo y el uso del subjuntivo. Asimismo, comparamos los textos de hablantes de lengua de herencia (LH) con narrativas producidas por niños que crecen en un contexto monolingüe español. Los participantes fueron 165 niños (edades 8.6 -13.7): 118 niños ELH y 47 niños que crecían en un contexto en el que el español es la lengua mayoritaria. Los resultados mostraron un nivel de adecuación en el empleo de los verbos y una distribución similar de los tiempos utilizados en ambos grupos. Sin embargo, los niños del grupo ELH utilizaron formas particulares de los tiempos del pasado y eran menos precisos en la oposición del aspecto y en el uso del modo subjuntivo.
- **PALABRAS CLAVE:** Hablantes de español como lengua de herencia. Tiempos verbales. Narraciones escritas. Modo subjuntivo. Aspecto verbal.

Introducción

El término “hablante de lengua de herencia” hace referencia a los hablantes bilingües que crecen en una familia donde se habla una lengua minoritaria pero que suelen tener un dominio superior de la lengua mayoritaria -generalmente la lengua de escolarización-. En este artículo, nos proponemos estudiar el uso de los verbos en narraciones producidas por hablantes de español como lengua de herencia (ELH), que crecen en un contexto plurilingüe, Suiza. Suiza es un país con cuatro lenguas oficiales (Alemán, Francés, Italiano y Romanche) y con una importante presencia de lenguas de la migración. El español en Suiza es una lengua de la migración, relativamente importante

* Institut de recherche et de documentation pédagogique. Neuchâtel - Suisse. veronica.sanchez@irdp.ch. ORCID: 0000-0002-1544-9295.

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires - Argentina. vanesademier@conicet.gov.ar ORCID: 0000-0002-9259-0751.

en el país: 2.2% de los residentes permanentes en Suiza declara hablar español como una de sus lenguas principales (SWISS FEDERAL STATISTICAL OFFICE, 2017). El español es hablado por inmigrantes de primera y segunda generación y por hablantes que crecen en familias binacionales. Para ellos, el español es una lengua de la familia (SÁNCHEZ ABCHI, 2018). Aun cuando los inmigrantes hablantes de español en Suiza están normalmente bien integrados en la sociedad de acogida y han incorporado las lenguas mayoritarias en su repertorio lingüístico, conservan un vínculo fuerte con la lengua de origen (LÚDI; PY, 2003). Sin embargo, para los niños hablantes de ELH, la lengua mayoritaria es claramente la lengua dominante. Por su parte, diferentes factores, tales como el input lingüístico o el nivel de educación (VALDÉS, 2001), pueden tener una influencia en el nivel de dominio de la lengua de herencia. Las diferencias pueden relacionarse con una adquisición incompleta, con fenómenos de atrición en la adultez o con una sensibilidad a la influencia de otras lenguas. En este sentido, los hablantes de lengua de herencia pueden presentar particularidades en diferentes aspectos tales como la sintaxis, el léxico, la morfología, etc. (ver revisión en MONTRUL, 2012).

Algunas áreas del sistema lingüístico pueden verse particularmente afectadas en hablantes de lengua de origen, puesto que suponen la interacción simultánea de aspectos lingüísticos diferentes (SORACE; FILLIACI, 2006, MONTRUL, 2009). Estas áreas podrían definirse como “puentes” o “vínculos” entre componentes lingüísticos como la morfología, la sintaxis o la pragmática; vínculos que son necesarios en los procesos de producción y comprensión lingüísticos. Así, por ejemplo, el uso de expresiones de correferencia en los textos involucra a su vez elementos de la sintaxis y del procesamiento del discurso (SORACE; FILIACI, 2006). El uso de recursos lingüísticos que involucran áreas diferentes de procesamiento se encuentra en una interface de vulnerabilidad para los hablantes de lenguas de herencia. En este sentido, estos recursos parecen ser difíciles de adquirir o ser particularmente sensibles a los fenómenos de atrición. Según los estudios, este podría ser el caso del dominio del contraste aspectual “perfectivo vs imperfectivo”, así como del empleo del modo subjuntivo, que pueden resultar problemáticos para los hablantes de lengua de herencia (MONTRUL, 2007; 2009).

La información temporal en una lengua puede expresarse a través de morfemas gramaticales, usando elementos lexicales y empleando estrategias discursivas (HICKMANN, 2003). En español, la expresión de la temporalidad supone relaciones temporales y aspectuales, por lo que el control del sistema verbal y sus variaciones implica un desafío para los niños que adquieren la lengua (UCCELLI, 2009). El español tiene una morfología sintética y el control del paradigma verbal requiere prestar atención al número, a la persona, al tiempo (presente, pasado y futuro), así como al aspecto (perfectivo e imperfectivo) y al modo (indicativo, subjuntivo e imperativo).

El análisis del empleo del sistema verbal resulta relevante porque se trata de información que permite conceptualizar y ubicar los eventos en el tiempo. Los tiempos verbales cumplen diferentes roles en el discurso. Así, por ejemplo, el “presente histórico”- uso del tiempo presente con valor de pasado en la narración- sirve como un

intensificador que enfatiza los eventos. Asimismo, el tiempo verbal puede también tener funciones metalingüísticas como indicar el tipo textual, tener funciones discursivas tan variadas como crear cohesión, marcar límites oracionales, modular el ritmo o estructurar el discurso. Asimismo, el rol del aspecto es también crucial. En efecto, mientras que el “contexto” (los estados y los procesos habituales) en una narración se caracterizan por verbos en el aspecto imperfectivo, el primer plano narrativo se caracteriza por la movilización del aspecto perfectivo para expresar eventos puntuales. El uso de diferentes formas verbales contribuye a marcar los límites narrativos, a acelerar las acciones o a frenar el ritmo narrativo.

En este estudio, exploramos el uso y la adecuación de los verbos usados en narrativas escritas, producidas por niños hablantes de español como lengua de herencia (ELH) que crecen en la parte francófona y en la parte alemana de Suiza. Asimismo, compararemos sus textos con las producciones escritas por niños hablantes de español que crecen en un contexto monolingüe, a fin de identificar posibles diferencias. Particularmente, focalizaremos en el uso del contraste “perfectivo/ imperfectivo” en las narraciones y en el uso del subjuntivo, puesto que se ha observado que estos dos aspectos resultar problemáticos para hablantes de lenguas de origen.

Tiempos verbales y narrativas en español

Una narración hace referencia a eventos relacionados causal y temporalmente, que se organizan en un orden cronológico y se orientan hacia el pasado. Los eventos narrativos se articulan (local y globalmente) a través de mecanismos de cohesión (SHAPIRO; HUDSON, 1991). La cohesión se refiere específicamente a mecanismos lingüísticos utilizados para construir coherencia entre las oraciones, tales como los pronombres, los conectores discursivos o el empleo de los tiempos verbales, que nos ocupa en este artículo.

En una narración, el uso de las formas verbales puede provocar problemas porque los niños deben hacerse una representación cognitiva de la cadena de los eventos, de las conexiones temporo-causales y activar la forma verbal correcta para construir un texto coherente. En efecto, las formas verbales están relacionadas con el proceso de enunciación: el pasado indica que el evento es anterior al tiempo de la enunciación, mientras que el presente indica simultaneidad con el tiempo del habla. La selección de los tiempos verbales en el caso de las oraciones subordinadas está regida por el verbo de la oración principal que determina el tiempo verbal en la subordinada, de acuerdo con las reglas del “*consecutio temporum*” (RAE, 2010, 24.3.1.a: 465-466).

La diversidad y la riqueza del sistema verbal en español no constituye un obstáculo para la adquisición temprana del sistema (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994): desde edades tempranas, los niños usan una variedad de formas verbales en sus textos. El empleo de los tiempos verbales ha sido particularmente estudiado en la producción de narraciones. Sebastián (1991) analizó el sistema de referencias temporales en narrativas orales

producidas por niños hablantes de español, utilizando la Frog Story (MAYER, 1969). El autor comparó los textos producidos por niños de 3, 4, 5 y 9 años y de un grupo de adultos. Sebastián observó que, incluso los niños más pequeños podían usar un amplio repertorio de formas verbales en español. Sin embargo, el uso podía diferir de los adultos, puesto que el patrón de uso se asocia con la edad. Los niños más pequeños tenían dificultades para ser constantes en la línea temporal de la narrativa y tendían a mezclar presente y pasado en sus textos. En el caso en el que en los niños pequeños utilizaban un tiempo verbal de manera estable, se trataba fundamentalmente del presente, puesto que la mayoría de las veces sus producciones eran descripciones de imágenes. Los niños de 4 y 5 años, por su parte, utilizaban predominantemente el pasado y podían reconocer la diferencia entre los diferentes tiempos del pasado.

El estudio de los tiempos verbales en español en narrativas escritas ha sido comparativamente menos evaluado que en las producciones orales (SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009; BENÍTEZ; VELÁSQUEZ, 1999-2000). Al inicio del aprendizaje del sistema escrito, los procesos de nivel inferior involucrados en la escritura -tales como la codificación o los procesos motores y gráficos- pueden imponer restricciones en la actividad y afectar la producción textual. Es necesario considerar muchos factores al mismo tiempo. Cuando los procesos de nivel inferior (codificación, demandas motoras, etc.) no están automatizados, pueden requerir más recursos cognitivos y entonces los procesos lingüísticos -tales como el uso de tiempos verbales- pueden verse afectados (BERNINGER; SWANSON, 1994). En efecto, un estudio que comparaba las producciones narrativas orales y escritas al inicio de la escolaridad, se observó que los niños utilizaban más verbos en las producciones orales (SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). Asimismo, en la oralidad, el tiempo presente era más frecuentemente usado para comenzar y concluir las historias. Los autores observaron que las diferencias entre las modalidades orales y escritas tendían a ser menos marcadas a medida que los niños avanzaban en la escolaridad, a medida que los procesos de nivel inferior se automatizaban y consumían menos recursos cognitivos en el proceso de escritura. En español, hasta donde sabemos, no hay estudios que analicen de manera específica el empleo de tiempos verbales en narraciones escritas por niños hablantes de ELH .

Tiempos verbales en modo indicativo

El sistema verbal en español es muy rico y los diferentes tiempos verbales pueden tener valores semánticos y significados diferentes, dependiendo del contexto y de la situación comunicativa. En un estudio sobre la distribución del tiempo y el aspecto en narraciones orales de adultos hispanohablantes, Silva-Corvalán (1983) observó una relación entre la selección del tiempo verbal y el contexto narrativo. La autora se focalizó específicamente en la alternancia del presente histórico y el pretérito en las narraciones. El presente histórico se utilizaba para introducir eventos en el pasado, como

si ocurrieran de manera contemporánea al momento del habla. El presente histórico -que tiene un aspecto imperfectivo- tiende a hacer las narraciones más vívidas, como consecuencia de la transposición de estrategias orales (WOLFSON, 1978 *apud* SILVA CORVALÁN, 1983). Sin embargo, esto no es siempre el caso en los textos escritos. En efecto, en narraciones escritas producidas por adultos, se observó que el presente histórico simplemente introducía un estilo descriptivo (SILVA-CORVALÁN, 1994).

El tiempo pasado, por su parte, se usa frecuentemente y de manera típica en narrativas, principalmente en la escritura. En el modo indicativo, el pasado puede adquirir diferentes formas¹:

- a) Imperfecto: “veía”
- b) Pretérito (o indefinido): “vio”
- c) Pretérito perfecto (o pretérito perfecto compuesto): “ha visto”. Esta forma es menos frecuente en muchas regiones de España y de América Latina (CARTAGENA, 1999).
- d) Pluscuamperfecto: “había visto”.

Las diferencias entre el imperfecto vs el pretérito indefinido o el pretérito compuesto se asocian a la oposición aspectual perfectivo/imperfectivo, que en español – a diferencia del inglés o del alemán – se expresa en la morfología verbal. El imperfecto se utiliza para describir la situación, el contexto de la acción, mientras que el pretérito se emplea para expresar los eventos que hacen avanzar la historia (RAE, 2010; DI TULLIO, 1998, 2005; VEIGA RODRIGUEZ; ROJO SÁNCHEZ, 1998). En las narrativas, la descripción del escenario y de los sentimientos de los personajes se expresan típicamente en imperfecto, y estas funciones aparecen tempranamente en el discurso, a diferencia de otras funciones más sofisticadas de este tiempo verbal, tales como la expresión de la simultaneidad de las acciones (ÁLVAREZ, 2005). El imperfecto expresa acciones no limitadas, sin un comienzo o un final específico, a diferencia de los tiempos perfectos, que indican acciones claramente delimitadas (MONTRUL, 2002; MONTRUL; SLABAKOVA, 2003). En español, los niños comienzan a diferenciar claramente entre procesos, estados y acciones completas antes de empezar la escuela (SEBASTIÁN, 1991; SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994; MUELLER GATHERCOLE; SEBASTIÁN; SOTO, 1999). Sin embargo, la oposición aparece como claramente establecida ya en los primeros años de escolaridad (SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). La utilización apropiada del contraste aspectual se observa en español más tempranamente que en francés, en el que ciertas diferencias específicas entre el empleo de tiempos verbales en la oralidad y en la escritura puede demorar la adquisición (FAYOL, 1998).

¹ Excluimos de esta lista el “pretérito anterior (*hube visto*) porque su uso es marginal y se considera como un arcaísmo. (RAE, 2010).

Algunos estudios han observado que el dominio del contraste perfectivo vs imperfectivo en los tiempos del pasado puede ser problemático para hablantes de L2 (MONTRUL; SLABAKOVA, 2003) y puede ser influenciado por la tarea (LISKIN-GASPARRO, 2000). De manera similar, la oposición aspectual puede resultar difícil para hablantes de lengua de herencia, que parecen menos precisos en el dominio del aspecto que hablantes nativos adultos y tienden a utilizar el imperfecto en lugar del indefinido y a la inversa (SILVA-CORVALÁN, 1994; MONTRUL, 2002). Por otra parte, el uso de los tiempos verbales puede variar en función de preferencias dialectológicas (SLOBIN; BOCAZ, 1988; SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). Es el caso del pretérito perfecto, poco frecuente en el lenguaje oral en muchas regiones de España y de Latinoamérica (CARTAGENA, 1999).

El pluscuamperfecto es menos utilizado en narrativas de niños pequeños, incluso de hablantes nativos que crecen en contextos monolingües (BOCAZ, 1989). En efecto, la adquisición del pluscuamperfecto en L1 es relativamente tardía en relación con otras formas del pasado. El tiempo pluscuamperfecto hace referencia a un evento de la línea de tiempo que ha sucedido antes de las acciones expresadas por el pretérito, es decir un evento previo a la acción en el pasado; por lo que el pluscuamperfecto requiere dirigir la atención simultáneamente a tres puntos diferentes en la línea de tiempo.

Finalmente, el futuro simple indica una acción futura independiente de otras acciones, con un significado “eventual” (GILI GAYA, 1965). El futuro no es, de todas formas, un tiempo verbal típico de las narraciones y no es esperable encontrarlo con frecuencia en los textos de análisis.

Modo subjuntivo

En español, la morfología verbal también puede expresar la modalidad, como puede observarse en la oposición de indicativo vs. imperativo vs. subjuntivo. Las oposiciones entre los modos reflejan diferencias semánticas y pragmáticas. El modo subjuntivo, en particular, presenta una variedad de funciones en español. De manera sintética, se asume que el subjuntivo transmite información virtual no verificada o algo irreal. Sin embargo, sus funciones y usos pueden ser mucho más amplios.

En efecto, los diferentes contextos semánticos que requieren un modo subjuntivo frente vs indicativo constituyen un reto para la adquisición y pueden plantear problemas incluso en L1. En efecto, aunque la morfología del subjuntivo ha sido observada en producciones de niños de dos años (PÉREZ-LEROUX, 2008), la selección pragmática adecuada del modo subjuntivo podría extenderse durante un período más largo en la adquisición.

En las cláusulas independientes, el modo indicativo suele ser el modo por defecto; pero, para las cláusulas dependientes, es necesario elegir entre indicativo y subjuntivo, según la modalidad y los contextos semánticos. Así, el uso del subjuntivo implica tanto información sintáctica como discurso-pragmática. Por esta razón, puede decirse que su adquisición se encuentra en una zona de vulnerabilidad (IVERSON; KEMPCHINSKY; ROTHMAN, 2008).

El modo subjuntivo también puede resultar difícil para hablantes de L2 y para hablantes de lengua de herencia (ADRADA-RAFAEL, 2017; IVERSON; KEMPCHINSKY; ROTHMAN, 2008). El uso de este modo por parte de hablantes de ELH adultos ha sido bien estudiado y constituye un ejemplo típico de pérdida de lenguaje o adquisición incompleta (SILVA-CORVALÁN, 1994; LYNCH, 1999; MONTRUL, 2009). Los significados y las formas en subjuntivo se confunden a menudo en las producciones orales y la morfología se ve afectada. Asimismo, en el discurso de los hablantes de lengua de herencia se ha identificado una tendencia a la simplificación -el uso excesivo de una forma más común a expensas de otros tiempos- (SILVA-CORVALÁN, 1994; OCAMPO, 1990). Así, Silva-Corvalán (1994) observó que la presencia vs. ausencia de algunas formas parece diferenciar a las generaciones de hablantes de lengua de herencia, que tienden a perder algunas formas por el desarrollo diacrónico de la lengua. En la misma línea, Lynch (1999) observó una expansión del modo indicativo sobre el subjuntivo en algunos contextos discursivos a través de las generaciones de hablantes de origen cubano en Miami.

La reducción del uso del subjuntivo en hablantes de lengua de origen es más evidente en contextos donde la variación es posible -esto es, donde eventualmente podría utilizarse una forma indicativa - en oposición a contextos donde sólo el subjuntivo es aceptable. Como consecuencia, hay un proceso gradual en la pérdida del modo, que podría describirse esquemáticamente de la siguiente manera: a) comienza con una disminución del subjuntivo en los contextos en los que la variación es posible; b) sigue la pérdida de matices semánticos; c) a continuación, se eliminan las restricciones formales; d) finalmente, el modo desaparece (OCAMPO, 1990).

La pérdida de subjuntivo en el SA se ha explicado por dos hipótesis: la zona de vulnerabilidad y las hipótesis de regresión (MONTRUL, 2009). La primera plantea que el subjuntivo es más susceptible de ser afectado porque se encuentra en una zona de vulnerabilidad (la articulación de áreas morfológicas, semánticas y pragmáticas). Según la hipótesis de regresión, el orden de adquisición está relacionado con el orden de pérdida del lenguaje. Como el subjuntivo se adquiere más tarde, se ve afectado antes en el eventual proceso de pérdida lingüística.

El presente estudio

En este trabajo, abordaremos la adecuación en el uso de los tiempos verbales en narrativas escritas, producidas por niños hablantes de ELH que crecen en la parte de habla alemana y en la parte francesa de Suiza. Nos centraremos especialmente en el contraste aspectual y en el empleo del modo subjuntivo. Asimismo, analizaremos las narrativas producidas por los niños que crecen en un contexto monolingüe, donde el español es la lengua mayoritaria, y compararemos sus producciones escritas con los textos producidos por los hablantes de lengua de origen. Los hablantes de LH suelen tener más dominio de las competencias orales que de las escritas (VALDÉS, 2001)

y tienen menos práctica en la escritura en la lengua de herencia que los niños para quienes el español es la lengua de escolarización. La comparación de hablantes de ELH y monolingües podría permitirnos analizar mejor el impacto del input lingüístico y las prácticas en escritura sobre el empleo adecuado de los tiempos verbales en las narraciones. Del mismo modo, dado que el español y el francés son dos lenguas romances, es posible encontrar diferencias entre los hablantes de la parte suizo-francesa y de la parte suizo-alemana. En este sentido, en este estudio se abordan las siguientes preguntas de investigación:

Los hablantes de LH y los monolingües ¿muestran diferencias en el nivel de adecuación de los tiempos verbales utilizados en sus narrativas?

Los hablantes de LH y los monolingües ¿se diferencian en el uso del contraste aspectual (perfectivo vs imperfectivo) y en el uso del modo subjuntivo?

¿Existen diferencias entre los hablantes de ELH que crecen con el francés y el alemán como lenguas mayoritarias?

Los resultados se organizan en dos secciones. En la primera sección, analizaremos el nivel general de adecuación de los verbos en uso, comparando los textos de los hablantes de ELH y los producidos por los niños que crecen en un país de habla hispana. También prestaremos atención a las posibles diferencias entre los hablantes de LH que crecen en diferentes contextos lingüísticos (francés vs alemán). En la segunda sección, exploraremos en detalle la frecuencia y la distribución del uso de cada tiempo verbal en las narrativas. En el caso de los textos escritos en el pasado, nos centraremos en el contraste aspectual perfectivo-imperfectivo. Finalmente, se analizará el uso de diferentes modos (indicativo vs. subjuntivo), con el fin de identificar eventuales diferencias entre los hablantes de ELH y los nativos.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 165 niños (rango de edad entre 8,6 y 13,7 años), distribuidos en dos grupos: a) 118 niños que crecen en Suiza con el español como lengua de herencia (en adelante GLH) y b) 47 niños que crecen en un contexto hispanohablante, el grupo de comparación (GC).

GLH: Este grupo estaba formado por 83 niños que crecían en la parte suizo-alemana y 35 en la parte suizo-francesa². Todos ellos asistían a la escuela pública y, paralelamente,

² El grupo de hablantes francófonos es más pequeño, pero es proporcional a la distribución de la población de las diferentes regiones lingüísticas en Suiza. Es importante destacar que en la parte alemana de Suiza, en la escuela se

a cursos no obligatorios de español como lengua herencia (Cursos de Lengua y Cultura de Origen), en nueve instituciones diferentes. Aunque todos los participantes eran hablantes de español como LH, el grupo era muy heterogéneo: el 65,25% procedía de familias binacionales (uno de los padres suizos y otro de origen inmigrante), y el 34,75% eran inmigrantes, nacidos en Suiza o llegados a Suiza a una edad temprana (la edad media de inmigración era de 5,3 años). Además de Suiza, los países de origen de al menos uno de los padres eran España o un país de América Latina. Esto implica una gran diversidad de variedades de español en el repertorio de los niños, y no sólo variedades del español de Europa. Todos los niños participaron con el consentimiento de sus padres y, según los informes de los maestros, no tenían impedimentos físicos, lingüísticos o psicológicos conocidos.

Cursos de Lengua y Cultura de Origen (LCO). Los niños del GLH asistía a cursos de LCO. Los Cursos de Lengua y Cultura de Origen (LCO) existen en Suiza para diferentes idiomas, y son recomendados por las políticas educativas del país. Los cursos de LCO suelen tener una duración de dos horas semanales y constituyen una enseñanza complementaria pero no obligatoria de las lenguas minoritarias. Los cursos de español de LCO que existen en Suiza son organizados por la embajada de España y/o por organizaciones no gubernamentales, frecuentemente asociaciones de padres (SÁNCHEZ ABCHI; CALDERÓN, 2016).

Cuestionario para los padres. Las familias de los niños completaron un cuestionario sobre el origen lingüístico del niño en el GLH (véase el Apéndice 1). Se pidió a los padres que proporcionaran información sobre el país de origen, las prácticas de alfabetización familiar temprana (frecuencia de narración de cuentos en español y en el idioma de la escuela antes del inicio de la escolarización formal), el porcentaje de presencia de español en el hogar y el tiempo que los niños han asistido a los cursos de LCO. En cuanto a las prácticas de alfabetización temprana, la frecuencia de narración de cuentos en el lenguaje escolar y en español fue comparable: El 44% de las familias afirmaron que contaban historias en francés o alemán todos los días, mientras que el 42% de las familias hacían lo mismo en español.

También se solicitó a los padres que calcularan el porcentaje de presencia de los diferentes idiomas en el hogar. Según las respuestas, la presencia media del español en el hogar se estimó en un 42% (D.S. 27%). Los cuestionarios permitieron determinar el nivel de educación y el conocimiento del idioma de los padres. Poco más de la mitad de las madres (50%) y los padres (53%) de los niños del GLH tenían un nivel de educación universitaria y alrededor de un tercio (34%, resp. 36%) habían seguido una formación profesional. El resto había dejado de estudiar después de la escuela primaria o secundaria.

GC: 46 niños de la provincia de Córdoba, Argentina participaron en el estudio. Los niños habían crecido en un contexto monolingüe y todos hablan español en casa. Asistían

enseña el alemán standard, pero los niños hablan entre ellos el dialecto suizo alemán, debido a la situación de disglotia en la region.

a una escuela donde la mayoría de los cursos son en español, pero también estudian otros idiomas: asisten a 6 horas de italiano y 2 horas de inglés a la semana. También se controló el nivel de educación de la familia y los resultados mostraron similitudes con el GLH: el 54% de las madres y el 61% de los padres había terminado la universidad, mientras que el 13% de las madres y el 2% de los padres habían alcanzado el nivel de educación terciaria. El resto de los padres (33% de las madres y 37% de los padres) había interrumpido sus estudios tras finalizar el nivel secundario.

Tarea y procedimiento

Para la tarea de escritura, todos los participantes debían ver un cortometraje de animación muda de tres minutos, “Something fishy” (KONYHA, 2002). En el Apéndice 2 se incluye una sinopsis de la historia. Después de ver “Something fishy”, se pidió a todos los participantes que escribieran la historia en español. El estudio se llevó a cabo en las aulas de los niños.

Análisis de la información empírica

En primer lugar, se calculó la extensión de los textos -en número de palabras-. Se controló el total de verbos en los textos, para calcular la media de tiempos verbales por texto, de acuerdo con la extensión de las producciones.

Para medir el porcentaje de adecuación del uso de los tiempos verbales, se aplicaron los siguientes criterios:

- 1) Mantenimiento de la referencia temporal en las narrativas. Controlamos el mantenimiento del tiempo verbal en oposición a la alternancia entre “presente” y “pasado” indistintamente (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994). Para esto, consideramos el tiempo verbal dominante en cada texto (SEBASTIÁN, 1991; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). Así, por ejemplo, en textos con dos verbos en el pasado y cinco en el presente, se consideró que la historia estaba escrita en el presente. Por consiguiente, las formas verbales del pasado se contabilizaron como errores.
- 2) Uso adecuado de formas conjugadas en un contexto narrativo, según las reglas de la *consecutio temporum* (CARRASCO GUTIÉRREZ, 1999; RAE, 2010). Estas reglas gramaticales rigen la selección del tiempo verbal y el modo en las cláusulas subordinadas, según el verbo de la oración principal.
- 3) No se consideraron las desviaciones morfológicas en relación con la regularización de verbos irregulares.

Para la segunda parte del estudio, se consideró la frecuencia de los diferentes tiempos verbales utilizados. Los resultados de los grupos se compararon con la prueba T emparejada, con el fin de identificar posibles diferencias significativas.

Resultados

Adecuación en el empleo de tiempos verbales

Las narrativas se analizaron en relación con el nivel de adecuación del uso del tiempo verbal, es decir, el mantenimiento de una línea temporal en los relatos y el respeto de las reglas de la *consecutio temporum*. En la tabla 1 se presentan las medias y las desviaciones estándar (D.S.) del porcentaje de adecuación.

Tabla 1 – Porcentaje de adecuación del tiempo verbal. Medias y DS

GLH Alemán		GLH Francés		GLH Total		GC	
%	DS	%	DS	%	DS	%	DS
90.97	13.06	85.96	15.62	89.97	13.71	89.01	15.91

Fuente: Elaboración del autor.

Los resultados de los hablantes de LH y de los monolingües son muy similares, sin diferencias significativas ($t(73) = -.357, p = .72$). Sin embargo, cuando observamos los resultados de los hablantes de alemán y francés por separado, encontramos que los hablantes de alemán tienen un rendimiento significativamente mejor que los francófonos ($t(113) = 2,058, p < 0,042$). El factor que impacta más fuertemente en el nivel de adecuación es la tendencia a alternar en el mismo texto presente y pasado, es decir, la historia no mantiene una línea temporal. La Tabla 2 presenta los porcentajes de textos que alternan presente y pasado en la construcción de la historia.

Tabla 2 – Porcentaje de alternancia de pasado y presente.

Grupos	GLH Alemán	GLH Francés	GLH Total	GC
%	28.8	52.9	36	43.5

Fuente: Elaboración del autor.

Como vemos en la tabla 2, un porcentaje importante de niños en cada grupo tiende a mezclar el mantenimiento de la referencia temporal. Sin embargo, el porcentaje es mayor para el GLH francés, lo que podría explicar la diferencia en el porcentaje de adecuación. En estudios previos sobre narrativas orales de adultos, se observó que la alternancia “presente/pasado histórico” reflejaba una distinción aspectual (SILVA-CORVALÁN, 1983), lo que no es el caso de nuestro estudio. En las narraciones de nuestro corpus que presentan alternancia, los tiempos presente y pasado parecen intercambiarse al azar, como en el ejemplo (1):

(1) “Ese estaba todo feliz comiendo unas plantas. De repente viene detrás de él una piraña. Y esa lo persiguió mucho tiempo. Después el langostino se metió dentro

de una botella. La piraña se escapa. y después está con sus amigos. allí y comen al tiburón.”³ (Felipa, GLH, 11.7)

En otros casos (2), la introducción del imperfecto para describir a los personajes (*eran pirañas*) produce un cambio al pasado en el resto del texto, y se abandona el presente inicial.

(2) “...hasta que un tiburón se acerca. y el pez se va a la manada. y la manada eran pirañas. y se comieron todos el tiburón. y el calamar los vio.” (Celeste, GLH, 13.8)

Dado que la frecuencia de alternancia presente/pasado es igualmente alta en el GLH y en el GC, sin diferencias significativas ($t(80) .868, p < .05$), los resultados no nos permiten interpretar este uso como una característica típica de la producción de los hablantes de LH o de los monolingües. Parece ser más bien una característica de las producciones infantiles en general.

Frecuencia y distribución de los tiempos verbales

Las producciones narrativas fueron codificadas teniendo en cuenta las formas conjugadas de todos los verbos encontrados. Se observó el uso de presente, imperfecto, pretérito, pretérito perfecto, pluscuamperfecto en modo indicativo y algunos verbos en subjuntivo. Las distribuciones de frecuencia por tiempo y modo se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3 – Distribución de los tiempos verbales en los grupos

			Alemán GLH	Francés GLH	G.C.
		N	83	35	47
Modo	Total verbos		1226	520	659
Indicativo	Presente	% (DS)	28.41 (38.64)	43.90 (39.87)	39.27 (38.9)
	Imperfecto	% (DS)	29.8 (21.6)	22.9 (19.2)	20 (13.9)
	Pretérito indefinido	% (DS)	36.40 (27.27)	27.50 (24.27)	38.86 (31.76)
	Pretérito perfecto	% (DS)	3.69 (14.14)	4.10 (12.25)	.80 (3.40)
	Pluscuamperfecto	% (DS)	0.18 (1.2)	0.60 (1.99)	0.15 (1.04)
	Futuro	% (DS)	0.07 (0.7)	.13 (.77)	0

³ Se corrigió la puntuación y la ortografía de los textos para hacer legibles las narraciones y facilitar la comprensión del lector.

			Alemán GLH	Francés GLH	G.C.
Subjuntivo	Presente	% (DS)	.58 (1.87)	0.35 (1.44)	.44 (2.13)
	Imperfecto	% (DS)	0.19 (1.00)	.27 (1.62)	.43 (1.67)
	Perfecto	% (DS)	0.72 (.65)	0	0

Fuente: Elaboración del autor.

Tiempo presente

El presente es muy frecuente en el corpus, no sólo porque algunos niños tienden a mezclar pasado y presente en sus cuentos, como se discutió en la sección anterior, sino también porque algunas narrativas están completamente escritas en el presente. De hecho, el 18% de los textos en el GLH alemán, el 22% en el GLH francés y el 25% en el GC están escritos en el presente histórico: los hechos parecen ocurrir en el momento de la narración (SILVA-CORVALÁN, 1994). El ejemplo (3) ilustra este uso del presente:

(3) “(...) El langostino ve una planta. y la quiere comerla. Pero él no ve que atrás de él hay una piraña. La piraña persigue al langostín. el langostín se esconde en una botella. Así la piraña no lo puede comer. Atrás de la piraña aparece un tiburón. El tiburón persigue a la piraña...” (Mutí, HSG, 11,7)

En nuestro corpus, como observó Silva-Corvalán (1994), los textos escritos sólo (o en su mayoría) en el presente histórico muestran un estilo más descriptivo. Sin embargo, son adecuados, desde la perspectiva del mantenimiento del tiempo verbal.

Otra función del presente en nuestro corpus es introducir la perspectiva del narrador, como en los ejemplos (4) y (5), incluso cuando el resto de la historia está escrita en el pasado:

(4) “Lo que pasa en la película es que había...”

(5) “Lo que yo veo es que el pez rosa estaba....”

Estas expresiones, generalmente al principio de la historia, revelan un estilo de lenguaje oral, muy cercano al contexto de la producción. El narrador se presenta como “testigo” de los acontecimientos cinematográficos. Estas expresiones están presentes en todos los grupos, pero no son muy frecuentes.

Tiempo futuro

El tiempo futuro está casi ausente en los textos. Esto resulta lógico, debido a las características de los textos narrativos, que están escritos canónicamente en el pasado o en el presente histórico. Sólo encontramos dos ocurrencias de futuro en indicativo y ambas en el GLH. El primer caso (6) es un futuro perifrástico con el verbo “ir” más infinitivo y el segundo (7) una forma sintética:

(6) “Pero como ve que va a venir otra vez el pez.” (Soraya, GLH,10)

(7) “la langosta decide de salir de su escondite pensando que ya no lo podrán comer porque están llenos...” (Gala, GLH, 12.3)

En ambos casos el tiempo futuro se utiliza adecuadamente, ya que los textos están escritos en el presente histórico y se respeta el principio concordancia temporal.

Los tiempos del pasado

El imperfecto, el pretérito perfecto y el pretérito en indicativo son los tiempos verbales más frecuentes en las narrativas. El pretérito (o indefinido) tiene el mismo valor temporal que el pretérito perfecto. En nuestro corpus, el pretérito es mucho más frecuente que el pretérito perfecto, lo que podría explicarse por preferencias dialectales (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994; SÁNCHEZ ABCHI; SILVA; BORZONE, 2009). En efecto, en el corpus, el pretérito perfecto se observa sobre todo en textos producidos por niños de origen español. Sin embargo, también lo encontramos en textos escritos por niños latinoamericanos, en algunos casos, probablemente por la influencia de los tiempos verbales de las lenguas mayoritarias. De hecho, el *passé composé*, en francés, es preferido en la modalidad oral; mientras que el *Perfekt* es la única forma compuesta usada en el dialecto suizo-alemán (lengua hablada en la parte de habla alemana de Suiza; diferente del alemán standard, “Hochdeutsch”).

En algunos casos, los niños mezclan ambas formas en sus textos, como en el ejemplo (8):

(8) “El Pescado rosado también nadó y nadó atrás de él. El cangrejo se escondió en una Botella. Había un tiburón atrás del pescado rosado. El pescado rosado ha nadado y el tiburón también...” (Lucas, GLH, 11.5)

En el ejemplo, “nadó”, “se escondió” son indefinidos, y “ha nadado” es perfecto compuesto. Esta alternancia, observada sólo en el GLH, pero no en el grupo control, sugiere que el sistema verbal de las lenguas mayoritarias (francés y alemán) podría influir en la selección de los tiempos en los textos.

El pluscuamperfecto

El pluscuamperfecto en indicativo apenas está presente en el corpus. Sólo encontramos cinco ocurrencias en el GLH y un caso entre los textos monolingües, todos ellos en niños mayores. El ejemplo (9) ilustra el uso del pluscuamperfecto en los textos:

(9) “La langosta se rió de los peces que habían engordado tanto.” (Sofía, GLH, 10.5)

Sin embargo, este tiempo verbal no siempre se usa correctamente. El ejemplo (10) muestra un uso inadecuado, en el que se debería haber utilizado un indefinido o un presente, en lugar de pluscuamperfecto:

(10) “Cuando el pez había encontrado sus amigos, se acercaban todos juntos al tiburón.” (Patricia, GLH, 13)

En otro texto (11), la posición del adverbio es problemática porque se sitúa entre el verbo auxiliar (habían) y el participio (comido), y sigue el orden sintáctico típico de la lengua de escolarización (francés en este caso):

(11) “Los pez habían mucho comido.” (Sebastián, HSG, 12.8)

La adquisición del pluscuamperfecto en L1 es relativamente tardía en comparación con otras formas de pasado (BOCAZ, 1989), lo que explica también su baja frecuencia en el corpus y las dificultades para utilizarlo adecuadamente. De hecho, la oposición “pasado/acción previa en el pasado es compleja, porque el pluscuamperfecto requiere la atención simultánea a tres puntos temporales diferentes (SEBASTIÁN; SLOBIN, 1994).

Aspecto: Perfectivo vs Imperfectivo

Para analizar la oposición aspectual “perfectiva vs. imperfectiva”, seleccionamos aquellos textos que habían sido escritos sólo en el pasado, sin alternancia con el presente o con una sola ocurrencia en el presente. Seleccionamos sólo estos textos para entender mejor contraste “evento/ trasfondo”, ya que en los textos que mezclan el presente y el pasado indistintamente la oposición no es evidente. El criterio redujo el corpus de manera importante: 47 textos producidos por el GLH alemán (57% del grupo original); 11 del GLH francés (31,4%) y 23 textos (50%) escritos por el grupo de comparación.

En general, los niños de todos los grupos utilizaban adecuadamente el tiempo imperfecto y perfecto en sus textos. Sin embargo, en el grupo de hablantes de alemán, encontramos algunos usos erróneos del imperfecto y del indefinido, incluso en textos producidos por niños mayores. En el ejemplo (12), el niño utiliza el indefinido o el pretérito perfecto compuesto cuando debería haber utilizado el imperfecto, puesto que introduce la situación inicial del cuento:

(12) “La historia se trata de un pez que **buscó** [en vez de buscaba] comida. (...) Ha visto muchos esqueletos de peces muertos. y **tenía** miedo[en vez de ha tenido miedo o tuvo]”. (Nadja, GLH, 12.7)

El ejemplo (13), por el contrario, ilustra el caso opuesto: el uso del imperfecto en lugar del indefinido:

(13) “Era una vez un pez rojo y chiquito. él le gustaba comer hojas (...). Más tarde **venía** [en lugar de vino] una pez más grande. El pez chiquito **tenía** [en vez de tuvo] miedo. y se fue corriendo.” (Natascha, GLH 11.2)

Esta confusión se observó en 12 textos de la GLH, pero estaba totalmente ausente en el GC. La diferencia entre los grupos se discutirá más adelante.

Modo subjuntivo

El uso del subjuntivo en las producciones fue marginal en todos los grupos. Podría haberse esperado que los niños que crecen en la parte suizo-alemana tuvieran más dificultades, puesto que esta lengua carece de subjuntivo. Sin embargo, los pocos casos encontrados no nos permiten hacer esta observación. Además, el empleo del subjuntivo estaba fuertemente restringido por la trama de la historia y, en consecuencia, se observa siempre en los mismos contextos de la narración:

a) Con el verbo “esperar” en la cláusula principal y las cláusulas temporales introducidas por “hasta que”, como en el ejemplo (14):

(14) “(la) piraña esperaba hasta que saliera.” (Nicolás, HSG, 12,2)

b) Con el verbo “esperar”, sin conjunción para introducir una cláusula subordinada, como en el (15):

(15) “Esperaba que saliera.”

c) Con cláusulas finales, introducidas con “para que”. En español, las cláusulas finales subordinadas deben estar siempre en subjuntivo:

(16) “Tres algas metieron las hojas para que no se las comiera.” (Álvaro, GLH, 10.5)

Como se ve en la tabla 3, el modo subjuntivo aparece muy raramente en los textos de todos los grupos. Sin embargo, parece plantear más problemas para el GLH. Tres tipos de errores fueron identificados en el corpus:

a) La sustitución de la morfología del subjuntivo por la del indicativo, del que sólo encontramos un caso en todo el corpus:

(17) “La piraña espero que se sale.” (en vez de “saliera”) (Sebastián, GLH, 8.9)

b) Empleo del subjuntivo en casos en los que se debería haber utilizado el indicativo. Encontramos dos casos en nuestro corpus, uno en GLH y otro en el GC:

(18) “El langostino se metió adentro de la botella más cerca que **haya***.” (Melisa, GC, 9.6)

c) La confusión de los tiempos del subjuntivo: presente subjuntivo en lugar de imperfecto subjuntivo.

(19) “La piraña esperaba que **salga*** (en lugar de saliera) el cangrejo....” (Esther GLH, 12,6)

Este uso, que involucra el dominio de las reglas de la *consecutio temporum*, fue el más frecuente: seis casos en GLH y dos en el GC. Aun cuando estamos analizando muy pocas ocurrencias, debido a las limitaciones de la historia, observamos más dificultades en el uso del subjuntivo en el GLH.

Discusión

El propósito principal de este artículo fue analizar el uso de los tiempos verbales en narrativas escritas producidas por niños hablantes de español como lengua de origen. Asimismo, nos interesaban las eventuales diferencias con narrativas escritas por hispanohablantes que crecen en un contexto en el que el español es la lengua mayoritaria. Esta comparación debería permitirnos identificar mejor las características del uso del sistema verbal en las producciones textuales de los hablantes de LH.

En conjunto, los resultados de la primera parte de nuestro estudio mostraron que no había diferencias importantes entre monolingües y hablantes de LH ni en el nivel de adecuación de los tiempos verbales, ni en la frecuencia y distribución de los diferentes tiempos. En este sentido, podemos asumir que ni la cantidad de input en español, ni las restricciones que impone la escritura parecen afectar a los hablantes de LH en el uso adecuado de los tiempos verbales en sus producciones. Esto podría relacionarse con el conocimiento general de los niños sobre el uso de los tiempos verbales en las narraciones.

Sin embargo, cuando analizamos con mayor detalle el uso de algunos tiempos verbales, sí observamos diferencias entre los grupos. En cuanto al contraste aspectual imperfectivo/perfectivo, en gran medida, los niños del GLH expresan el contraste entre el “contexto” y el primer plano adecuadamente en sus narrativas. Sin embargo, en sus producciones aparecen algunos usos erróneos de tiempos imperfectos y perfectos, mientras que estas confusiones están totalmente ausentes en los textos de los niños monolingües. En línea con las observaciones de Montrul (2009), los hablantes de

LH parecen ser menos precisos en el uso de la oposición aspectual. Sin embargo, estos resultados se oponen a los observados en un estudio anterior sobre experiencias personales orales producidas por niños hablantes de LH de edad preescolar, que crecían en la parte suizo- alemana (SÁNCHEZ ABCCHI, 2015). Según este estudio, los hablantes de LH de 3 y 5 años, a los que se les pidió que contaran una historia oralmente, podían expresar adecuadamente el contraste aspectual en sus textos. Estos datos apoyaban la observación de que la oposición aspectual en español se adquiere muy pronto. Aun cuando las narrativas de los preescolares eran mucho más simples que los textos analizados en la presente contribución, la divergencia podría sugerir una tendencia a la pérdida de precisión en el dominio del contraste aspectual, a medida que los niños crecen.

Otra diferencia entre los grupos se refiere al uso indistinto del pretérito indefinido y el pretérito perfecto en muchos textos producidos por hablantes de LH. Esta confusión está ausente en los textos de los monolingües. Esta diferencia podría explicarse en parte por razones dialectológicas, ya que el pretérito perfecto no es un tiempo verbal común en los niños argentinos del grupo de comparación (SÁNCHEZ ABCCHI; SILVA; BORZONE, 2009), y por consiguiente los niños del GC simplemente no están expuestos al riesgo de confusión. Sin embargo, vale la pena señalar que esta confusión aparece también hablantes de LH con orígenes muy diferentes. No sólo los hablantes de origen peninsular -donde es frecuente el pretérito perfecto- sino también los niños de diferentes regiones tienden a mezclar indistintamente ambas formas en sus producciones. En este sentido, otra posible explicación podría ser la influencia de la lengua mayoritaria. En francés, la forma compuesta - *passé composé* - se utiliza con más frecuencia en la narrativa oral, mientras que la forma simple -*passé simple*- está reservada a los relatos escritos. En el caso del alemán suizo, sólo se utiliza la forma compuesta -*Perfekt*-. La incidencia de la lengua mayoritaria parece tener un impacto en la selección del tiempo verbal, enmascarando los matices semánticos y pragmáticos que distintivamente presentan el pretérito perfecto y el pretérito indefinido para un hablante nativo de español (BERMÚDEZ, 2005).

El uso del modo subjuntivo en los textos también mostró diferencias importantes entre los grupos. Es importante aclarar que la tarea -reescribir una historia- no fue concebida específicamente para evaluar el uso del subjuntivo. Sin embargo, algunos pasajes de la trama de la historia podrían explicarse mejor con el uso del modo subjuntivo, por ejemplo, los eventos que se refieren a “esperar” a que algo suceda. En efecto, el verbo “esperar” en la oración principal requiere típicamente un verbo en subjuntivo en la cláusula subordinada, lo que explica que las pocas ocurrencias en subjuntivo aparecieran siempre en los contextos narrativos que involucraban la idea de la espera.

Además, en todos los grupos, la frecuencia del modo subjuntivo fue muy baja, sin diferencias entre el GLH que tenían el francés o el alemán como lengua mayoritaria. Las diferencias entre HS y el grupo de control no tienen que ver con la frecuencia sino con el uso adecuado de las formas. Dos tipos de dificultades se identificaron en

el uso del subjuntivo en los textos: a) la confusión de la morfología del indicativo y el subjuntivo y b) la confusión del subjuntivo presente e imperfecto. La primera dificultad fue reportada en gran parte entre los hablantes de LH en estudios previos (MONTRUL, 2007), pero sólo se encontraron dos casos en nuestro corpus. La segunda dificultad también fue observada por Silva-Corvalán (1994) en hablantes adultos de LH de diferentes generaciones, lo que apoyaba la hipótesis de una pérdida de dominio del modo.

En nuestro estudio, dado que se refiere a hablantes de ELH niños y que el modo subjuntivo se adquiere tardíamente, planteamos la hipótesis de que las dificultades observadas pueden explicarse -al menos parcialmente- por el hecho de que el subjuntivo aún no se ha adquirido completamente. Las pequeñas diferencias con el grupo de comparación sugieren una adquisición en proceso. Con el fin de evaluar mejor el dominio del modo en esta población, futuros estudios deberían analizar específicamente el uso del modo con una tarea “ad hoc”, como completar oraciones en diferentes contextos gramaticales.

En resumen, tres fuerzas diferentes parecen operar sobre la selección del tiempo verbal en las narrativas escritas por niños hablantes de ELH: un fenómeno de pérdida de dominio del contraste aspectual; una adquisición incompleta -o en curso- del uso del modo subjuntivo y, finalmente, la influencia de la lengua mayoritaria para la distribución de algunos tiempos pasados. En futuras investigaciones, el uso de tiempos verbales en diferentes géneros textuales - textos argumentativos y expositivos - también debería ser explorado para comprender mejor el uso del sistema verbal español en el discurso de niños hablantes de ELH.

ABCHI, V.; MIER, V. Verbs usage and Narratives. An analysis of the verbal system in Spanish heritage speakers' productions. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n.3, p.533-557, 2019.

- *ABSTRACT: This article aims to study the use of verb tenses in written narratives produced by Spanish heritage speakers (SHS) children, growing up in a multilingual context. We analyze the distribution and level of adequacy of verb tenses, focusing on two problematic aspects for heritage speakers: the contrast “perfective/ imperfective” and the use of the subjunctive. Moreover, we compare the heritage speakers’ texts with narratives produced by children growing up in a Spanish monolingual context. Participants were 165 children (8.6 -13.7 years old): 118 SHS children and 47 children growing up in a Spanish-speaking context. Results showed a similar distribution of verb tenses and level of adequacy in both groups. However, the SHS group presented some particular uses of past tenses and seemed to be less accurate in the aspectual opposition and in the use of subjunctive mode.*
- *KEYWORDS: Spanish heritage speakers. Verb tenses. Written narratives. Subjunctive mode. Aspect contrast.*

REFERENCIAS

- ADRADA-RAFAEL, S. Processing the Spanish imperfect subjunctive: Depth of processing under different instructional conditions. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v. 38, n. 2, p. 477-508, 2017.
- ÁLVAREZ, E. Aprender a narrar: formas temporales y sus funciones en un niño de siete a nueve años de edad. **Bells: Barcelona English language and literature studies**, Barcelona, v. 14, 2005.
- BENÍTEZ, R.; VELÁZQUEZ, M. Un Análisis Microestructural de la Producción Escrita de Alumnos de 6º y 8º año de Educación General Básica. **Lenguas Modernas**, Santiago, n. 26-27, p.95-118, 1999-2000.
- BERMÚDEZ, F. Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto. **Estudios filológicos**, Valdivia, n.40, p.165-188, 2005.
- BERNINGER, V.; SWANSON, L. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. **Advances in Cognition and Educational Practice**, New York, n.2, p.57-81, 1994.
- BOCAZ, A. Desarrollo de la referencia temporal adverbial. **Lenguas Modernas**, Santiago, n.16, p.23-40, 1989.
- CARTAGENA, N. Los tiempos compuestos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. v.2. p. 2935-2975.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. v.2. p.3061-3128.
- DI TULLIO, Á. **Manual de Gramática del Español**. Buenos Aires: Edicial, 1998.
- FAYOL, M. L'emploi de formes verbales du passé dans les récits: un apprentissage long et difficile. **Langage et Pratiques**, Lausanne, n.21, p.17-22, 1998.
- GILI GAYA, S. **Nuestra lengua materna: observaciones gramaticales y léxicas**. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1965.
- IVERSON, M.; KEMPCHINSKY, P.; ROTHMAN, J. Interface vulnerability and knowledge of the subjunctive/indicative distinction with negated epistemic predicates in L2 Spanish. **Eurosla Yearbook**, Amsterdam, v.8, n.1, p.135-163, 2008.
- HICKMANN, M. **Children's discourse: Person, place and time across languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- KONYHA, E. (dir.). **Something fishy** [video]. Canada: Brainchild Studios Inc, 2002. 3 min.
- LISKIN-GASPARRO, J. The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. **Hispania**, Baltimore, n.83, p.830-844, 2000.
- LYNCH, A. **The subjunctive in Miami Cuban Spanish**: Bilingualism, contact, and language variability. 1999. 225f. Thesis (Doctor in Philosophy) - University of Minnesota, Minneapolis, 1999.
- LÜDI, G.; PY, B. **Être bilingue**. 3. éd. Berne: Peter Lang, 2003.
- MAYER, M. **Frog, where are you?**. New York: Dial Press, 1969.
- MONTRUL, S. A. Is the heritage language like a second language?. **Eurosla Yearbook**, Amsterdam, v.12, n.1, p.1-29, 2012.
- MONTRUL, S. Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. **International Journal of Bilingualism**, London, v.13, n.2, p.239-269, 2009.
- MONTRUL, S. Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language. *In*: POTOWSKI, K.; CAMERON, R. (ed.). **Spanish Contact**: Policy, social and linguistic Inquiries. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p.23-40.
- MONTRUL, S. Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge, v.5, p.39-68, 2002.
- MONTRUL, S.; SLABAKOVA, R. Competence similarities between native and near-native speakers. **Studies in second language acquisition**, Cambridge, v.25, n.3, p.351-398, 2003.
- MUELLER GATHERCOLE, V. C.; SEBASTIÁN, E.; SOTO, P. The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? **International Journal of Bilingualism**, London, v.3, n.2-3, p.133-182, 1999.
- OCAMPO, F. El subjuntivo en tres generaciones de hablantes bilingües. *In*: BERGEN, J. J. **Spanish in the United States**: Sociolinguistic Issues. Washington: Georgetown University Press, 1990. p.39-48.
- PÉREZ- LEROUX, A.T. Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición del lenguaje y la teoría de la mente. **Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología**, Barcelona, v.28, n.2, p.90-98, 2008.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA [RAE]. **Nueva gramática de la lengua española**: Manual. Madrid: Espasa, 2010.

SÁNCHEZ ABCHI, V. Spanish as a heritage language in Switzerland. *In: POTOWSKI, K. (ed.). The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. New York: Routledge, 2018. p.504-516.

SÁNCHEZ ABCHI, V. Développement de capacités narratives des enfants bilingues: l'acquisition de l'espagnol dans le contexte suisse-allemand. **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften**, Fribourg, v.37, n.1, p.21-37, 2015.

SÁNCHEZ ABCHI, V.; CALDERÓN, R. La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo: Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). **Textos en Proceso**, Stockholm, v.2, n.1, p.79-93, 2016.

SÁNCHEZ ABCHI, V. S.; SILVA, M. L.; BORZONE, A. M. El empleo de los tiempos verbales en la re-narración: Un estudio de las producciones orales y escritas de niños pequeños. **Boletín de Lingüística**, Caracas, v.21, n.32, 2009.

SEBASTIÁN, E. El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: un paseo por la morfología verbal. **Anales de Psicología**, Murcia, v.7, n.2, p.181-196, 1991.

SEBASTIÁN, E.; SLOBIN, D. Development of linguistic forms: Spanish. *In: BERMAN, R.; SLOBIN, D. (ed.). Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 157-186.

SHAPIRO, L. R.; HUDSON, J. A. Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. **Developmental psychology**, Washington, v.27, n.6, p.960-974, 1991.

SILVA-CORVALÁN, C. The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. **Language variation and change**, Cambridge, v.6, n.3, p.255-272, 1994.

SILVA-CORVALÁN, C. Tense and aspect in oral Spanish narrative: Context and meaning. **Language**, v.59, n.4, p.760-780, 1983.

SLOBIN, D.; BOCAZ, A. Learning to talk about the movement time and space: The development of narrative abilities in Spanish and English. **Lenguas Modernas**, Santiago, n.15, p.5-24, 1988.

SORACE, A.; FILIACI, F. Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. **Second Language Research**, London, v.22, p.339-368, 2006.

SWISS FEDERAL STATISTICAL OFFICE. **Languages and Religions**. 2017. Available at: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>. Access on : 5 nov. 2019.

UCCELLI, P. Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children's intra-conversational narratives. **Journal of Child Language**, Cambridge, v.36, n.5, p.929-966, 2009.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. *In*: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Language in Education: Theory and Practice. Washington: Center for Applied Linguistics, 2001. (Language in Education, 96). p.37-80.

VEIGA RODRÍGUEZ, A.; ROJO SÁNCHEZ, G. El tiempo verbal. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. v.2. p.2867-2934.

Apéndice 1 - Cuestionario

Nombre, lugar y fecha de nacimiento

1) Lenguas que habla el niño/la niña, además de la lengua de escolarización

2) ¿Cuál es la lengua que usa el niño/la niña para hablar con su madre? _____

3) ¿Qué lengua usa para hablar con su padre? _____

4) Por favor, estime el porcentaje de momentos en los que se habla español en el hogar y el porcentaje de tiempo en que se hablan otras lenguas:

alemán / francés	%
suizo alemán	%
Español	%
otras lenguas	%
Total:	100%

5) ¿Podría indicar con precisión cuándo comenzó su hijo/a a tomar cursos de español como lengua de herencia? (mes y año)

Por favor indique la cantidad de horas semanales: _____

6) Cuando su hijo/a aún no leía de manera independiente ¿alguien en casa le leía libros en español o en la lengua de escolarización?

En alemán / francés (si es otra lengua, indíquelo)		En español	
casi nunca		casi nunca	
una o dos veces al año		una o dos veces al año	
una o dos veces por semana		una o dos veces por semana	
Casi todos los días		Casi todos los días	

¿La madre es suiza? Si no lo es, ¿cuánto tiempo hace que vive en Suiza?

País de origen:

¿Es suizo el padre? Si no lo es, ¿cuánto tiempo hace que vive en Suiza?

País de origen:

7) Nivel educativo de los padres. Por favor, seleccione el nivel educativo alcanzado por cada uno..

Madre		Padre	
Escuela Primaria		Escuela Primaria	
Escuela Secundaria (9 años de educación obligatoria)		Escuela Secundaria (9 años de educación obligatoria)	
Escuela secundaria II (12 años de educación)		Escuela secundaria II (12 años de educación)	
Educación vocacional		Educación vocacional	
Universidad		Universidad	

Apéndice 2: Trama de “Something Fishy”

En el fondo del mar, hay una langosta/un camarón.

El camarón está buscando comida (algas y pastos marinos) sin suerte.

De repente, un pez rosado -una piraña- aparece con la intención de comer al camarón.

El camarón ve a la piraña y se aterroriza.

El camarón huye pero la piraña lo persigue y se refugia dentro de una botella vacía.

Como la piraña no puede atrapar al camarón, se siente a salvo.

La piraña continúa tratando de atrapar al camarón.

De repente, un pez muy grande - un tiburón- aparece. Quiere comerse a la piraña.

La piraña se asusta y sonrío un poco nerviosa.

La piraña se escapa, mientras el tiburón la persigue, e intenta reunirse con su familia, un cardumen de pirañas.

El tiburón se encuentra con el grupo de pirañas y lo comen.

Las pirañas han comido suficiente y se sienten satisfechas.

El camarón aparece para provocarlas. Sin embargo, las pirañas lo asustan y el camarón huye.

Recibido el 15 de junio de 2018

Aprobado el 01 de febrero de 2019

