

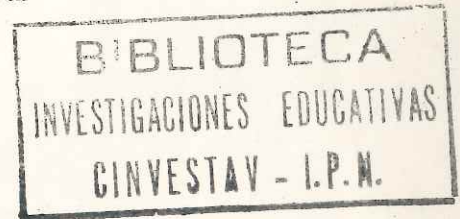


*PLATANO*

CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

" LA EXPRESION LINGUISTICA DE RELACIONES  
TEMPORALES EN PRODUCCIONES ESCRITAS DE  
NIÑOS ENTRE 7 Y 12 AÑOS DE EDAD "



T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la  
especialidad de Educación

P R E S E N T A

La Licenciada en Pedagogía

MARIA ALEJANDRA PELLICER UGALDE

Directora de Tesis: Doctora en Psicología  
Emilia Ferreiro Schiavi  
Profesor Titular

Enero, 1988

A MIGUEL Y PAULA

A SOFIA

1.1	Antecedentes psicolingüísticos	2
1.2	Antecedentes	27
1.3	Aspecto	34
1.4	Planteamiento del problema	39

A EMILIA, UN AGRADECIMIENTO MUY ESPECIAL.

Capítulo II: Descripción y justificación de la técnica y del material experimental	43	
2.1	Descripción de la técnica	43
2.2	Descripción del material experimental	48
2.3	Selección de la muestra	55

Capítulo III: Análisis de oraciones con tres eventos

3.1	Oración 1	57
3.2	Categorías de respuestas	80
3.3	Análisis de oraciones con tres eventos	111
3.3.1	Oración 2	111
3.3.2	Oración 3	125
3.3.3	Oración 4	131
3.3.4	Oración 5	137
3.3.5	Oración 6	142
3.3.6	Oración 7	147

3.4	Anexo 1	155
3.5	Anexo 2	156

Capítulo IV: Análisis de oraciones con dos eventos

4.1	Oraciones subordinadas con marcadores temporales verbales	160
4.2		180

<u>Capítulo I:</u> Introducción. . . . .	1
1.1 Antecedentes psicolingüísticos. . . . .	2
1.2 Antecedentes lingüísticos . . . . .	27
1.3 Aspectos cognitivos relacionales . . . . .	34
1.4 Planteamiento del problema. . . . .	39
<u>Capítulo II:</u> Descripción y justificación de la técnica y del material experimental . . . . .	43
2.1 Descripción de la técnica . . . . .	43
2.2 Descripción del material experimental . . . . .	48
2.3 Selección de la muestra . . . . .	55
<u>Capítulo III:</u> Análisis de oraciones con tres eventos . .	57
3.1 Oración 1 . . . . .	57
3.2 Categorías de respuestas. . . . .	80
3.3 Análisis de oraciones con tres eventos. . . . .	111
3.3.1 Oración 2 . . . . .	111
3.3.2 Oración 3 . . . . .	125
3.3.3 Oración 4 . . . . .	131
3.3.4 Oración 5 . . . . .	137
3.3.5 Oración 6 . . . . .	142
3.3.6 Oración 7 . . . . .	147
3.4 Anexo 1 . . . . .	155
3.5 Anexo 2 . . . . .	156
<u>Capítulo IV:</u> Análisis de oraciones con dos eventos. . . . .	160
4.1 Oraciones subordinadas con marcadores temporales ad- verbiales . . . . .	160

4.2	Oraciones yuxtapuestas cuyo único indicador temporal son fechas . . . . .	188
4.3	Oraciones yuxtapuestas cuyo único indicador temporal es un par de adverbios de tiempo . . . . .	210

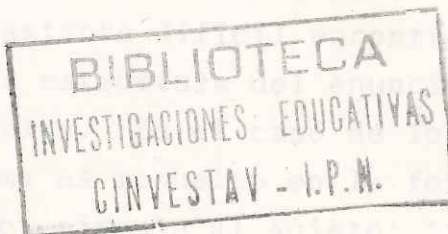
Capítulo V: Análisis de enunciados cuando se solicitaba cambio de tiempo . . . . . 225

5.1	Oración 1 . . . . .	226
5.2	Oración 2 . . . . .	234
5.3	Oración 3 . . . . .	247
5.4	Oración 4 . . . . .	256
5.5	Oración 5 . . . . .	266

Anexo 3: Indagación final . . . . . 276

- i) ¿Cómo se construyen en lengua oral enunciados en presente-pasado-futuro? . . . . . 276
- ii) Enunciados marcados con el adverbio "hoy" . . . . . 280
- iii) ¿Qué tiempo se puede atribuir a la negación. . . . . 285

Capítulo VI: Conclusiones Generales. . . . . 301



## CAPITULO I

### Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad estudiar las relaciones de secuencia temporal en la expresión escrita de niños que cursan la escuela primaria. Para llevar a cabo este propósito pensamos en dos opciones que nos llevaran a obtener textos escritos por niños; la primera, pedir a los niños que escribieran, en forma libre, un relato. Esta opción ya ha sido utilizada en trabajos experimentales y ha evidenciado una gran limitación. La mayoría de los textos realizados por los niños son relatos lineales, donde predominan estructuras sintácticas simples, oraciones coordinadas y adverbios relacionales del tipo "...y después, y luego" etc. Con este tipo de textos es muy difícil analizar las posibilidades lingüísticas que poseen los niños para expresar relaciones de secuencia temporal. Una segunda opción -por la cual finalmente nos inclinamos- consiste en "forzar" al niño a utilizar recursos lingüísticos más complejos. Ahora bien, ¿cómo lograrlo? La situación experimental que elaboramos se inspiró en el trabajo realizado por Emilia Ferreiro (1971), en el cual se forzaba al niño a utilizar cierto tipo de recursos sintácticos vía la descripción oral de un par de acontecimientos. Dichas descripciones eran pedidas en orden inverso a uno previamente establecido por el mismo niño. Según Ferreiro "...hay siempre por lo menos dos formas estructuralmente diferentes para decir 'lo mismo'. Parece entonces bastante difícil encontrar una situación que imponga una cierta estructura del enunciado de entre todas las estructuras posibles. En el caso de los estudios sobre el adulto, el problema es resuelto en la forma más directa, cuando se le pide por ejemplo al sujeto: 'transforme esta frase en una pasiva-interrogativa'. Evidentemente con

los niños no se puede hacer lo mismo, sino que hay que encontrar consignas que sugieran la transformación deseada sin poder, sin embargo, eliminar todas las otras" (1971, p.233). Con este tipo de situación experimental (descripción inducida, que más adelante detallaremos), no sólo se pide al niño una descripción que comience con el sujeto del segundo acontecimiento, sino también, se provoca la aparición de otra formulación sintáctica para una misma significación temporal.

Así fue como optamos por trabajar con consignas que denominamos "transformación" para provocar la aparición de formulaciones sintácticas alternativas que nos permitieran conocer la diversidad de recursos lingüísticos utilizados por los niños para expresar relaciones de secuencia temporal.

Antes de precisar el problema que nos condujo a la realización del presente trabajo, quisiéramos presentar los antecedentes teóricos en los que se fundamenta.

En primer lugar, haremos una revisión somera de algunos trabajos psicolingüísticos que han abordado experimentalmente algunos aspectos del problema que nos ocupa. Dichos trabajos se refieren, principalmente, al francés, inglés y español como lengua de estudio. En segundo lugar presentaremos una revisión de algunos aspectos lingüísticos del español hablado de México. Por último haremos una breve revisión de aspectos cognitivos relacionados.

### 1.1) Antecedentes Psicolingüísticos

Los trabajos que a continuación describimos centran su atención en las relaciones temporales comprendidas o producidas en lengua oral. Tomando estos trabajos como antecedentes, plantearemos posteriormente nuestro problema.

Anteriores investigaciones y estudios que han abordado el tema de la expresión lingüística de las relaciones temporales, han intentado dar cuenta de cómo los niños utilizan diferentes formas lingüísticas para establecer relaciones de tiempo entre eventos y hacer referencias a hechos presentes, pasados y futuros. En algunos de estos trabajos, se ha intentado también plantear pautas evolutivas (Ferreiro, 1971; E. Clark, 1971; J.P. Bronckart, 1973; L. Harner, 1980, etc.), pero no todos los resultados son similares. Cabe señalar que como hallazgo principal y reconocido en casi toda la literatura sobre este tema, tenemos que el orden de mención constituye uno de los primeros indicadores temporales usados por los niños (a partir de los 3 años) para establecer relaciones de orden entre los eventos. Los adverbios de tiempo y diferentes tiempos verbales están presentes en el lenguaje infantil desde los 3 años. Sin embargo, en situaciones experimentales se ha podido observar que existe una evolución en el uso adecuado de estos dos últimos indicadores por parte de los niños para establecer relaciones temporales.

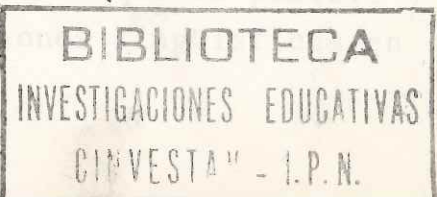
La mayoría de los trabajos que dan cuenta de ello, plantean que los niños hacen mejor uso de la referencia temporal en oraciones con adverbios, que en aquellos enunciados donde se establece únicamente una oposición temporal (niños de 4 a 6 años); y que es aproximadamente a partir de los 7 años cuando se consolida el uso de los tiempos verbales.

A continuación haremos un resumen del trabajo de E. Ferreiro ya que es el punto de partida de nuestro propio trabajo. Además de ser un respaldo teórico de gran importancia para nuestro estudio, nos permitirá plantear más adelante, una discusión sobre los aspectos ya mencionados con otros trabajos que hemos revisado.

El trabajo de E. Ferreiro (1971), mencionado con ante

rrioridad, es innovador con respecto a la noción que los niños tienen acerca del valor temporal de los recursos lingüísticos disponibles, así como de la expresión de las relaciones temporales. En este estudio se interrogaron 130 niños de 4 a 10 años que provenían de cuatro escuelas diferentes y cuya lengua materna era la francesa. La situación experimental consistió en presentar al niño, con base a acciones realizadas con juguetes, la representación de acontecimientos secuenciados, solicitando al niño una descripción de los eventos que estaba presenciando. Por ejemplo, se representaba un par de acciones en el siguiente orden: p: una niña (actor X) lava a un niño (actor Y); q: el niño (Y), sube la escalera. Una vez obtenida la descripción inicial se hacían al niño las preguntas Q (referentes al orden en que se sucedieron las acciones). Por ejemplo, si el niño en su descripción inicial decía: "la niña lava al niño, después subió las escaleras", se le preguntaba: ¿cuándo la niña lavó al niño? y posteriormente ¿cuándo el niño subió las escaleras? (p.22). El orden de las preguntas no era el mismo para todos los niños, ya que éste dependía de la descripción inicial. Una vez concluida esta fase, se solicitaba una descripción, donde se forzaba una transformación (descripción inducida) al proponer que la enunciación conjunta de los dos eventos se iniciara con el sujeto del segundo evento. Por ejemplo, el experimentador solicitaba al niño que comenzara su producción oral por "el niño...". De esta manera, se buscaba que el niño se viera en la necesidad de introducir otro tipo de recursos sintácticos. El conjunto de la situación experimental comprendía una serie de 8 pares de eventos.

En este trabajo se señala que la referencia a una relación entre eventos dispuestos en sucesión temporal puede hacerse mediante 3 clases de indicadores temporales:





- i) el orden de emisión de las proposiciones que componen el enunciado.
- ii) las conjunciones y adverbios de tiempo
- iii) los tiempos verbales.

En este trabajo Ferreiro se propone indagar "...cómo el niño interpreta enunciados donde esos tres "indicadores temporales" son usados uno por uno o en combinaciones variadas y (...) cómo son utilizados esos mismos "indicadores" cuando el sujeto debe producir enunciados que describan los eventos presentados en un cierto orden" (p.15).

Al mismo tiempo plantea una posible relación entre la operatividad y la expresión lingüística. Para evaluar la operatividad se usó la prueba piagetiana de trasvasamiento de líquidos. Una vez aplicada esta prueba, la distribución de los niños fue la siguiente:

- 1) NR= Ausencia de invertibilidad (15 niños de 4 a 5 años)
- 2) Int. I= Inicios de invertibilidad (12 niños de 4 a 6 años)
- 3) R= Invertibilidad (33 niños de 4 y 5 años)
- 4) Int. II= Inicios de conservación (27 niños de 5 a 8 años)
- 5) C= Reversibilidad operatoria -conservación- (43 niños de 6 a 10 años).

A partir de esta clasificación se trató de ver si el comportamiento lingüístico de los niños difería según su nivel operatorio. La intención no era reduccionista, ya que Ferreiro señala (p.12): "no se trata de reducir el lenguaje al pensamiento, sino de hacer derivar ambos, en el marco de una teoría genética de las actividades cognitivas, de la organización general de las acciones".

El análisis de los resultados muestra que es posible interpretar niveles genéticos de producciones lingüísticas en

términos de la teoría general del desarrollo de estructuras cognoscitivas.

Veamos ahora algunas conclusiones de los resultados obtenidos. "Durante toda la evolución, el responder a las preguntas '¿Cuándo p?' plantea más problemas a los niños que el responder a las preguntas '¿Cuándo q?'. (p.214). Esta situación no deja de ser sorprendente ya que tomando en cuenta los adverbios relacionales a disposición del niño para contestar a las preguntas, pareciera ser que éstas presentan la misma dificultad. Por ejemplo, si se le pregunta: ¿cuándo p? y éste responde: "antes", tiene la opción de contestar "después" a la pregunta ¿cuándo q?. Sin embargo, cuando el niño, ante la misma situación, opta por respuestas-frase iniciadas por: "antes de que..." o "cuando...", la posible relación cambia. La respuesta a la pregunta ¿cuándo q? toma como referente al evento p (por ejemplo: "...después de que p..."). Esto hace que se ubique a q en el pasado, como algo ya realizado. Algo distinto sucede cuando se hace al niño la pregunta ¿cuándo p? y éste responde con un enunciado referente a q. "El acontecimiento descrito por q ya tuvo lugar pero hay que considerarlo no realizado. Pertenece al pasado en relación al niño que describe los hechos, pero se le debe ubicar por así decirlo "en el futuro de p". Es decir, hay que transponer a q mentalmente al futuro, por lo tanto a lo no realizado, a lo no existente, mientras que pertenece al pasado, a lo terminado, a lo ya realizado" )p.215).

Ahora bien, ¿qué se le pide al niño cuando se le solicita responder a la pregunta ¿cuándo...?. El experimentador hace, con esta pregunta, un corte en la secuencia de los acontecimientos y se refiere sólo a una de las acciones. Dicha pregunta no se refiere al acontecimiento en sí, sino al momento de su realización y para responder a ella, hay que encontrar un referencial temporal (p. 216-217). Desde esta

perspectiva, Ferreiro plantea la génesis de las respuestas ante las preguntas Q, analizando bajo qué parámetros el niño establece el referencial temporal.

Por otro lado, la consigna para la descripción inducida (pedido de producción verbal que inicie con el sujeto -y- del segundo evento -q-) "sugiere implícitamente comenzar por q. En la medida en que la proposición p no puede ajustarse sin que se haya establecido el orden por otros medios, una de las formas de responder a la consigna sería enunciar q y darle enseguida una referencia temporal" (p.215). Es decir, el niño tendría que preguntarse ¿cuándo q?. Sin embargo, no quiere decir que, necesariamente, el niño tenga que plantearse una de las preguntas ¿cuándo q?. La descripción inducida plantea una problemática alrededor de la dificultad para establecer referenciales de tiempo, así como de la variedad de los recursos lingüísticos utilizados por los niños. Describiremos, muy brevemente, los niveles evolutivos reportados por Ferreiro (los niveles intermediarios sólo serán mencionados cuando la exposición así lo requiera). Cabe mencionar que la siguiente exposición resume sólo algunos resultados de la situación experimental (operatividad con respecto a descripciones iniciales, respuestas a las preguntas Q y descripciones inducidas).

1) Nivel NR. - En la descripción inicial (solicitar producción a partir de la presentación de 2 acciones) el niño tiende a describir los resultados de ambas acciones con ausencia de ligas temporales, es decir, las describe independientes una de otra. Se usan diferentes recursos: yuxtaposiciones, verbos en tiempo pasado (de preferencia el mismo), (si hay oposiciones de tiempo, éstas son relativas a los valores aspectuales y no secuenciales), o simplemente se enuncian dos proposiciones débilmente coordinadas por: "et", "pi", "puis", "et puis après", cuya significación no tiene aún ningún valor

temporal. El orden en que se enuncian los hechos corresponde al orden real de sucesión de los eventos.

En cuanto a las preguntas Q, es el niño, al menos al principio de este nivel, el único referencial utilizado para relacionar p y/o q. Es decir, "...él es el referencial privilegiado en relación al cual todos los acontecimientos pueden ser ubicados y ordenados" (p.216); p y q tienen lugar "maintenant" ("ahorita") en cuanto al punto de vista del que habla, "en un presente extendido que abarca también el pasado inmediato", (p.216).

"El 'maintenant' se va descomponiendo en un 'antes' y un 'después' que son, en principio, relacionales pero no necesariamente utilizados por el niño como tales" (p.216). Esta descentración que introduce el uso de "antes y "después", permite que las respuestas a las preguntas Q, presenten mayores oportunidades de ser semánticamente correctas. ↗

En los niveles NR e Int. I el niño responde mejor a la primera Q-pregunta que a la segunda, en la misma situación (ya sea que se trate de q o de p). Esto hace suponer que "el niño busca, para el evento inicial mencionado por el experimentador, un referencial temporal. Encuentra el otro evento y hace de él, el referencial. Si, enseguida, el experimentador solicita un referencial para el evento que acaba de ser considerado como un referencial por el niño, se necesitaría que el niño comprendiera la relatividad de la elección del referencial" (p.216-217) para poder dar una respuesta. Se necesitaría, a la vez que comprendiera "...que el medidor puede convertirse en lo medido" (Idem). Esto sobrepasa la capacidad cognitiva de los niños preoperatorios; y si se observa que, de por sí, ellos no buscan por sí mismos referenciales (ya que sólo pueden hacerlo ante la sugerencia del experimentador) es de mucha validez observar el que sean capaces de

encontrar uno.

En la medida en que el niño, en su búsqueda del segundo referencial le atribuya propiedades relativas al referencial establecido, estará en posibilidad de contestar correctamente a las preguntas Q. Sin embargo, cuando el niño posee la invertibilidad pre-operatoria es capaz de hacer, bajo la sugerencia del experimentador, una doble elección de referencial, puesto que responde correctamente a las dos preguntas ¿cuándo? (p.216). "Aparentemente puede atribuir esta doble cualidad de "hecho referido a" y de "referencial" a cada uno de los acontecimientos en las relaciones temporales que uno mantiene con el otro. Sin embargo, hay una fuerte tendencia a privilegiar los eventos anteriores y a utilizar solamente a éstos como referenciales, lo que corresponde seguramente al carácter uni-direccional (es decir, no-reversibles) de las funciones cognitivas que caracterizan la preoperatividad" (p.217).

Los niños pre-operatorios son capaces de responder positivamente a esta tarea que aparentemente exige instrumentos operatorios. A lo largo del trabajo, Ferreiro sostiene la siguiente hipótesis: "el niño es capaz de establecer dos relaciones funcionales, pero todavía no es capaz de coordinar las entre ellas de modo que considerara una como la inversa de la otra" (p.218).

En cuanto a la descripción inducida, en este nivel (NR), se presenta una repetición de la descripción inicial o una permutación sin indicadores temporales. Ello se traduce en que, a nivel sintáctico, hay una dominancia de la parataxis y en que, a nivel semántico, el niño se limita a usar la clase de adverbios de tiempo no relacionales.

Ferreiro sostiene que en estos niveles (NR e Int. I) se puede observar un claro paralelismo entre lenguaje y operatividad. "Tanto en un caso como en el otro, los instrumentos de base parecen ya estar presentes, pero en estado aislado, inoperantes, por lo incoordinados". (p.219).

2) Nivel R. - El niño del nivel R, y en particular del nivel Int. II, ya tiene a su disposición los instrumentos lingüísticos que deberían permitirle dar una descripción inducida correcta, puesto que ya puede responder a las preguntas ¿cuándo...? con frases introducidas por "antes de que" y "después de que", que son justamente las que hay que usar en la transformación pedida en la descripción inducida. Sin embargo, el niño de este nivel 'ho puede sacar provecho de los instrumentos lingüísticos ya adquiridos porque éstos no constituyen todavía un sistema, a la vez lingüístico y lógico dentro del cual, cualquier relación  $q\bar{t}p$  sería deducida a partir de  $pTq$  y viceversa" (\*) (p.220). Desde esta perspectiva es que se explica el desfase entre las respuestas Q y las descripciones inducidas encontradas en este nivel. Las respuestas a las preguntas Q, resultaron particularmente ricas en el análisis de los datos, pues evidenciaron las posibilidades lin-

---

(\*) La proposición "p y después q" representada por  $[pTq]$  es equivalente lógicamente a la proposición "p antes que q" también representada por  $[pTq]$  pero no son equivalentes sintáctica y psicogenéticamente. Ambas proposiciones tienen su conversa correspondiente y son más evolucionadas. Es decir, la conversa de  $[pTq]$  (p. ej.: "p antes que q") es la proposición "q después que p" representada por  $[q\bar{t}p]$ . Al igual que la proposición "p y después q"  $[pTq]$ , tiene su conversa "q y antes p"  $[q\bar{t}p]$ . Para mayor información referirse al cap. IV, Ferreiro, 1971. p. 98-99.

guísticas de los niños; posibilidades que no se hubieran evidenciado tan sólo con las descripciones iniciales. La descripción inducida permitió observar que el niño recurre al uso simultáneo de adverbios y de oposiciones temporales en un mismo enunciado. Esto provoca que uno de los recursos sea, frecuentemente, mal usado. Al margen del error, vale destacar que los niños de este nivel hacen el intento por coordinar y usar ambos recursos simultáneamente.

El nivel R marca un giro en lo que concierne a la organización y a la expresión de las relaciones temporales con respecto a los niveles anteriores. Desde el punto de vista sintáctico, se da el paso de la yuxtaposición o coordinación débil, a la subordinación. El orden de enunciación de las proposiciones tiene una capital importancia; este orden se vuelve rígido. Todas las descripciones iniciales conservan el orden  $p \rightarrow q$ . Este orden no puede ser modificado sin modificar la significación del enunciado en su totalidad. A toda inversión del orden de enunciación corresponde una inversión de la relación temporal que vincula a los acontecimientos entre sí. El orden se vuelve rígido porque la relación temporal, ignorada en los niveles anteriores, es de ahora en adelante tomada en consideración. A este orden de enunciación parece añadirse otro indicador temporal constituido por el adverbio "después". Los tiempos de los verbos parecen depender más del aspecto que del momento de la acción.

Al final del nivel R (Int. II), se encuentra un tipo particular de enunciado: consiste en enunciar el primer evento y retomarlo enseguida como referencial temporal del segundo. Por ejemplo, "la niña baja las escaleras y cuando ella está; abajo, el gato sube las escaleras" (p.228). "Esta conducta puede ser considerada como una indicación de las dificultades cognitivas propias del establecimiento de una relación de orden

temporal entre los dos acontecimientos, dificultad que se presenta cuando el niño trata de dar cuenta de los lazos temporales entre los hechos, por otros medios aparte de las simples parejas adverbiales 'antes-después' " (p.227).

3) Nivel C.- Desde la descripción inicial, los niños de este nivel utilizan la subordinación; la coordinación débil está prácticamente ausente. Existe una gran variedad de respuestas (aparece incluso la voz pasiva). Cada niño utiliza procedimientos variables y pertinentes para las preguntas ¿cuándo Q?. Por ejemplo, un niño que ha encontrado para el primer par de eventos el procedimiento q T p (es decir: "q después de p") solución que podría ser aplicable a cada uno de los demás pares, actúa como si cada par requiriera instrumentos de resolución particulares. "Esto muestra que, por un lado, el niño no es consciente de la generalidad del procedimiento empleado y que no trata a la estructura elegida como una forma susceptible de recibir cualquier contenido, con tal de que se trate de dos acontecimientos sucesivos. A la vez, esto también muestra que el niño no sólo se limita a aplicar, en función de un acierto anterior, el mismo procedimiento para todos los pares de eventos. Busca, activamente, soluciones nuevas, y ello nos permite, hasta cierto punto, establecer el abanico de las estructuras sintácticas disponibles". (p. 230).

El niño es capaz de utilizar el futuro para describir hechos que pertenecen al pasado inmediato. La elección de la proposición subordinada siempre se encuentra al final de los enunciados. Pero en el momento más evolucionado de este nivel, hubo casos donde la subordinación podía variar de lugar en la expresión.

Uno de los logros más importantes que se destacan en



este nivel, es que se considera el tiempo verbal como un "sistema" donde el valor de cada elemento depende de su relación con los otros elementos.

Haremos un breve resumen, en términos evolutivos, de las tres clases de indicadores temporales que mencionamos al inicio de la descripción de este trabajo, con el fin de esbozar un panorama general de la línea evolutiva de la expresión de la temporalidad en niños de 4 a 10 años.

i) Con respecto al orden de enunciación, tenemos que la descripción de los pares de eventos se presenta de forma libre en los niveles NR e Int. I; posteriormente pasa a ser rígido (Nivel R), para finalmente, volver a su forma libre (Nivel C). Es libre al principio porque el niño no hace caso de las ligas temporales y generalmente no se conserva el significado; posteriormente es rígido porque el orden de enunciación marca el principio de la actividad, es decir, lo que se dice primero es lo primero que sucede. Esta liga es tan fuerte que la transformación se torna imposible. Finalmente es libre porque representa una real conquista que permite al niño testimoniar las relaciones temporales ya sea con adverbios u otro tipo de indicadores temporales, ello permite que el niño manifieste nuevas formas de establecer correlaciones entre las diferentes formas de expresar la temporalidad, sin privilegiar una de ellas. Es decir, el niño tiene a la mano diferentes recursos que le permiten producir enunciados con una gran variedad de formas.

ii) Con respecto al uso de adverbios y conjunciones temporales, la evolución va desde el uso indiferenciado del "et puis" ("et pis" según los niños), que al principio no tiene significación ni de relación causal, ni de relación temporal, ni mucho menos de una relación lógica, al uso de "avant que"

y/o "aprés que" cuya aparición anuncia la complejidad creciente de los enunciados, es decir de la yuxtaposición y coordinación a la subordinación.

iii) Con respecto al uso de los tiempos verbales, vemos que al inicio (nivel NR) el valor aspectual del verbo predomina sobre el tiempo verbal. El tiempo verbal no expresa un tiempo relativo (ni anterior, ni posterior, ni simultáneo). Cada tiempo se justifica por sí mismo: tiempo y aspecto están íntimamente ligados. El tiempo verbal indica aspecto en función de la semántica del verbo y del punto de vista del sujeto. En el nivel Int. I, el tiempo empieza a adquirir valor temporal gracias al apego a conjunciones de tiempo. En el nivel R se dan los primeros pasos para elaborar la noción de tiempo relativo (sistema). El sistema de los tiempos no constituye una combinatoria completa. El niño de este nivel ignora los inconvenientes sintácticos de esta combinatoria restringida. Finalmente en el nivel C el niño confía en la oposición de los tiempos para expresar una sucesión cualquiera! El tiempo indicado por el verbo, se convierte en un tiempo relativo (p.214-235).

Así pues, como se podrá observar, es clara la existencia de un paralelismo impactante entre operatividad y producción lingüística. Por otro lado, en los niveles previos a C el niño no es consciente de sus logros, de tal forma que no saca provecho de ellos. Antes del nivel C, el niño puede responder correctamente y por separado al conjunto de interrogantes en que lo coloca la situación experimental (descripción inicial, preguntas Q y descripción inducida), pero no puede coordinar cada uno de sus recursos lingüísticos para integrar los en un sistema que le permita aplicarlos indistintamente.

El trabajo de J.P. Bronckart (J.P. Bronckart y H. Sinclair, 1973) confirma las hipótesis de E. Ferreiro con respecto a la temprana utilización de los tiempos verbales con valor aspectual. Este trabajo se realizó con niños de habla francesa de 2:4 a 8:7 años, haciéndoles describir un único evento, que variaba según los siguientes parámetros: tipo de resultado (perfectivo, imperfectivo y aperfectivo (\*)); duración (durativo, no durativo) y frecuencia (frecuentativo, no frecuentativo). Los resultados más sobresalientes muestran que desde los 3 años, el niño tomó en cuenta la diferencia entre eventos perfectivos, aperfectivos e imperfectivos para elegir el tiempo verbal en sus descripciones: "las acciones que conducen a un resultado definido son descriptas en general en "passé composé"; las acciones sin finalidad intrínseca son descriptas en presente o en "passé composé", y las acciones que no conducen a ningún resultado son descriptas en presente" (p.125).

Los niños pequeños centran su foco de atención en el resultado de la acción; sólo más tarde ( a la edad de 6 años) pueden cambiar el foco de atención hacia la acción misma y su proceso.

La duración y la frecuencia no son probablemente "aspectos" propiamente dichos, sino que combinándolos con otras características de la acción, por ejemplo, la distancia cubierta durante la acción, dan al sujeto una clave para establecer el intervalo entre el resultado y el comienzo de la acción, y así poder asumir la variable duración (p. 126).

---

(\*) En el caso de eventos aperfectivos se presentaron gritos humanos o animales, eventos "auditivos" más que visuales.

La no duración, entendida como un resultado inmediato de la acción, implica que en eventos perfectivos, el niño tiende a centrar su atención en el resultado y por lo tanto a usar con mayor frecuencia el "passé composé". En cambio, la duratividad en eventos perfectivos, puede hacer que el niño centre la atención tanto en el resultado como en el proceso mismo de la acción. Entre más se tarde la acción en suceder (eventos de mayor duración) hay más posibilidades de que el niño centre su atención en la acción misma y use por consecuencia, el presente en sus descripciones.

Parece ser que cuando los eventos son imperfectivos, la duración no influye en la elección del verbo; usándose el tiempo presente, tanto para eventos durativos como no durativos.

Cuando los eventos son aperfectivos, la duración de la acción es una variable importante en la elección del "passé composé". Parece ser que la variable "frecuencia" también influye en los resultados. Para dos eventos aperfectivos, durativos, uno siendo frecuentativo y el otro no frecuentativo, el uso del "passé composé" aumenta en eventos frecuentativos. Bronckart señala que en la situación experimental, al niño se le presentan las acciones como ya concluidas y pasadas, hecho que el niño no tiene dificultad en interpretar. Sin embargo, ello no basta para que el niño establezca la relación entre el momento de la enunciación y la acción terminada a describir. Desde este punto de vista se dice que el uso del tiempo verbal no indica relaciones de posterioridad, simultaneidad o anterioridad. Sólo cuando el niño deje de lado esta centración privilegiada en el resultado de la acción, puede estar en condiciones de acceder a expresar las relaciones temporales (por ejemplo, de posterioridad) tal cual lo haría el adulto, es decir, tomando en cuenta el momento de la enunciación (p.127). Bronckart muestra también en este

trabajo, una aparición tardía de adverbios temporales en la descripción de los eventos. Antes de los 6 años hay poco uso de adverbios y después de los 6 años las oraciones de los niños presentan adverbios más frecuentemente.

En 1972 S. Gili Gaya recopila muestras de producciones orales de niños de habla hispana entre 4 y 10 años y publica posteriormente un libro titulado "Estudios de lenguaje infantil" (1974) donde analiza una variedad de aspectos lingüísticos utilizados por los niños, tanto en situaciones experimentales como en situaciones cotidianas (habla espontánea). En uno de los capítulos dedicado a las "funciones gramaticales en el habla infantil" (ca. I, p. 31-97) se presentan los resultados de un estudio experimental realizado en Puerto Rico (1960) por la Dirección de Investigaciones Pedagógicas del Consejo Superior de Enseñanza y, dirigido por el mismo S. Gili Gaya. El estudio se efectuó con 50 niños de 4 a 7 años. El experimentador mostraba a cada niño una colección de 55 láminas y anotaba con exactitud lo que el niño decía de cada una de ellas. Si no se obtenían respuestas, se hacían preguntas generales del tipo ¿qué ves? ¿qué hacen? ¿qué hay aquí?.

Como hipótesis de trabajo se establecieron, a priori, 5 etapas en la enunciación o desarrollo de los hechos de expresión que se iban a observar (1974, p. 42). Se plantea que dichas etapas no se suceden cronológicamente, ni se excluyen entre sí, sino más bien, se superponen unas a otras sin que desaparezcan las ya adquiridas. Las etapas son las siguientes:

- a) Enunciación: El niño se limita a nombrar los elementos (seres y objetos) que ve en la lámina. Usa para ello una serie de sustantivos con o sin artículo y no establece nexos gramaticales entre ellos, salvo concordancia de género y número.

- b) Descripción: Aparecen oraciones de predicado nominal con verbos copulativos tácitos o expresos; o bien, una simple unión, sin verbo, de un sujeto y un atributo. (ej.: nene malo, un gatito blanco, etc.).
- c) Acción y movimiento: Aparecen oraciones con verbos conjugados.
- d) Complementos del verbo: Aparecen complementos directos, indirectos, circunstanciales con o sin preposición. Asimismo se presentan oraciones pasivas y reflexivas.
- e) Enlace de oraciones: Aparecen oraciones yuxtapuestas y coordinadas.

Es en la etapa c (acción y movimiento), donde se hizo el análisis del modo y tiempo verbal. Veamos rápidamente algunos resultados (Gili Gaya, 1974, p.55-62). Desde los 4 años la expresión imperativa ha sido ya alcanzada. Debido a las características de la situación experimental (descripción y/o explicación de láminas), el presente fue la forma más usada por los niños. Su frecuencia de aparición supera en mucho a las otras formas verbales. No hubo casos de presente histórico, pero no se niega su posible empleo por niños menores de 7 años. Apareció, muy frecuentemente, el presente con valor de futuro: "Mañana me llevan al dentista"; "los reyes me traen una muñeca" (p.57). El pretérito es la forma verbal más abundante después del presente, sobre todo el pretérito perfecto. El pluscuamperfecto aparece en muy pocos casos. Casi no se presentó el futuro simple, pero la perífrasis del futuro (ir a+ infinitivo) es la forma más frecuente, según Gili Gaya, para indicar la acción que está por venir. No apareció el futuro compuesto (habré cantado) ni el potencial (habría cantado) (p.59).

Todos los niños usan, en abundancia, el gerundio narrativo ("Estos niños nadando"). "Se trata de un uso normal de gerundio para pintar acciones presentes en su aspecto durativo,

en su transcurso..." (p.61). También aparece con relativa frecuencia el gerundio en frases verbales con el auxiliar "estar" ("Está llorando porque se cayó").

El subjuntivo aparece ya afianzado, desde los cuatro años de edad, en algunas de sus significaciones. Sus formas más frecuentes son el presente y el imperfecto en -ra. El subjuntivo final (oraciones finales con "a que" o "para que") es el más frecuente. "No podemos pretender que este breve inventario represente el habla preescolar en su totalidad. Es de suponer que en otras circunstancias de la conversación las proposiciones variasen notablemente y que quizá se presentasen otros tipos de subjuntivo" (Gili Gaya, 1974, p.60).

Al igual que en el trabajo de J.P. Bronckart, se señala el uso más frecuente del presente por parte de los niños para expresar acciones imperfectas, durativas y frecuentativas.

En otra línea de trabajo se sitúan los trabajos de Eve Clark (1971) con niños de 3 a 5 años hablantes del inglés. E. Clark verifica otro de los datos importantes de la investigación de E. Ferreiro: el orden de enunciación es el primer indicador temporal utilizado por los niños (aun cuando en las oraciones que ella estudia se emplean los adverbios "before" y "after"). Partiendo de una hipótesis aditiva de rasgos semánticos, ella demuestra que el término "before" es comprendido antes que su opuesto "after". Esto se contrapone a los resultados de E. Ferreiro, quien plantea la siguiente evolución:

a) el niño comprende en primera instancia los términos "después" y "antes" usados en su sentido meramente adverbial. En primer lugar proposiciones del tipo "p y después q" y en segundo lugar, su conversa "q y antes p".

✓  
antes

b) posteriormente el niño comprende dichos términos usados como conjunciones adverbiales de sentido pleno que introducen cláusulas subordinadas.

antes  
después

Algunas de las razones de esta discrepancia serían las siguientes:

a) desde el punto de vista lingüístico, en inglés, los términos before/after, se utilizan indistintamente en cláusulas subordinadas y como términos adverbiales. En francés (y en español) "antes/después" es diferente a "antes que/después que".

b) E. Clark también utiliza preguntas -Q, pero sólo una por cada par de eventos, lo que hace imposible observar la construcción de referenciales temporales relativos. Ferreiro señala que la primera pregunta es siempre mejor respondida que la segunda. Si E. Clark sólo plantea una pregunta no es posible evaluar la posibilidad de modificar el referencial temporal elegido.

Por otra parte, E. Clark plantea que el lugar donde se encuentre la cláusula subordinada es una variable que afecta los resultados. Al igual que E. Ferreiro, plantea una dificultad mayor para comprender enunciados cuando la cláusula subordinada se encuentra al inicio del enunciado. Según Ferreiro, a partir del nivel R el niño piensa que un enunciado que comience con: "antes que..." o "después que..." representa una indicación o "alerta" para entender que el orden tiene que ser revertido. Cabe mencionar que efectivamente el lugar donde se encuentra la cláusula subordinada puede afectar la comprensión del enunciado, pero también hay que resaltar que el orden de mención no concordante con el orden de sucesión, es otro factor a ser considerado. Por ejemplo, enunciados del tipo: "He patted the dog after he jumped the gate", tienen en primer sitio la cláusula principal y en segundo lugar, la subordinada. Según E. Clark, ello facilita

el orden  
de la



la comprensión del enunciado en comparación con otros del tipo: "after he jumped the gate, he patted the dog" (p.266). donde la cláusula subordinada se encuentra al inicio. Sin embargo, desde el punto de vista del orden de mención y de sucesión de eventos, ambos enunciados no tienen el mismo nivel de complejidad en su interpretación. (Según Clark, ambos enunciados son más complejos que otros que contengan el término "before"). El primer enunciado "he patted..." no corresponde con el orden de sucesión, pues su interpretación es del tipo (1 ← 2); el segundo enunciado, a pesar de iniciar con la cláusula subordinada, mantiene el orden real de los eventos (1 → 2). Esta variable tiene que ser considerada paralelamente con la estructura gramatical de los enunciados para poder sostener que el término "before" es comprendido antes que su opuesto "after".

Por otra parte, Clark refuerza su idea acerca de comprensión previa del "before" con respecto al "after", basándose en la teoría que explica la adquisición del significado de pares antónimos partiendo de los rasgos semánticos que los explican. Desde este punto de vista "before" es considerado como el miembro positivo y por lo tanto el más sencillo de comprender.

En un estudio bastante reciente (Carranza, Brito y Torrecilla, 1984) se pone de manifiesto que el modelo propuesto por E. Clark y H. Clark (1973) para explicar la adquisición del significado de referencias espacio-temporales (principalmente en pares antónimos) a partir de los componentes o rasgos semánticos, no es consistente. A pesar de que en dicho estudio los autores trabajan con otra técnica y diferentes variables espacio-temporales, vale la pena mencionar algunos de los hallazgos más importantes que ponen en tela de juicio el modelo interpretativo de Clark. En primer lugar, se hace ne-

cesario considerar que factores tales como el significado que la comunidad lingüística confiere a dichos términos tienen que ser evaluados, al igual que las variables situacionales. (p.117). En segundo lugar, que las asimetrías en la comprensión de los binomios no son sistemáticas y por tanto no se ajustan al modelo explicativo de los rasgos semánticos (p.112).

Otro trabajo sobre niños de lengua inglesa es el de L. Harner (1980). Ella estudia 150 niños de 3 a 7 años con la intención de explorar cómo el niño va adquiriendo los contrastes before/after y pasado/futuro. Confirmando los resultados de E. Ferreiro, encuentra que las oraciones donde hay adverbios temporales se comprenden antes que aquellas que sólo utilizan pasado o futuro: "Temporal adverbs are consistently easier than past or future verb forms" (p.179).

Contrariamente a las investigaciones antes citadas, Harner no utiliza la técnica de representar la acción con juguetes, sino usa 4 series de láminas; cada serie con 3 lám-inas que ilustran eventos secuenciados: el inicio, la mitad y el final de una acción. Por ejemplo, una de las series contenía, en la primera lámina, una niña frente a un lavabo tomando un cepillo de dientes; la segunda lámina, la misma niña cepillándose los dientes; la tercera lámina, la niña de-jando el cepillo dentro de un vaso en el lavabo.

El experimentador mostraba la serie de 3 láminas al niño y describía el contenido de cada una de ellas usando presente contínuo. Enseguida el experimentador solicitaba al niño que le mostrara las láminas de la serie a las que él ha-cía referencia con las siguientes formas lingüísticas:

- "the girl will brush her teeth"
- "the girl has brushed her teeth"

- "the girl before she brushes her teeth"
- "the girl after she brushes her teeth"

La autora realiza una discusión interesante con respecto a la dificultad de comprender la referencia futura. Dice que el hecho de mostrar primero las láminas a los niños y posteriormente, comenzar el interrogatorio, hace que el niño internalice la secuencia de los eventos como pasada (en términos globales). Es así que, cuando se interroga por la forma futura, el niño tiene que adoptar un punto de referencia diferente al de su experiencia (que fue ubicar los eventos como pasados). Esto implica que el niño tiene que regresar mentalmente al punto de partida de una secuencia de eventos ya realizados para ubicar e identificar la primera lámina como referencia al evento futuro. De aquí que sostenga la existencia de una dificultad mayor para comprender las oraciones en futuro que las que están en pasado.

La autora trata de analizar cómo se desempeña el niño cuando tiene que hacer referencias al pasado o futuro, utilizando 4 formas lingüísticas diferentes; sin embargo, la técnica experimental, con la limitación que hemos mencionado, (concebir el conjunto de la serie como hechos pasados) puede estar afectando los resultados.

Harner supone que la figura central pudiera ser interpretada por el niño como punto de referencia "presente" para establecer los límites entre el pasado y el futuro (p.180). Interpretación que a nuestro parecer, es poco sostenible, pues el punto de referencia "presente" más bien se localiza en el momento en que el conjunto de la situación experimental ha sido presentada y comienza el interrogatorio. Cabe señalar que en ninguna de las 4 formas lingüísticas se hace alusión al dibujo intermedio, ya que según la autora, su presencia sólo tiene como intención permitir al niño establecer las referen-

cias al pasado o al futuro.

Las dos formas lingüísticas "the girl will brush her teeth" y "the girl before she brushes her teeth" son equiparables según la autora, en el sentido que ambas hacen una referencia al futuro. De ahí que la respuesta esperada para ambas oraciones, consista en que el niño señale la primera lámina.

Los resultados muestran que los términos "before/after" son mejor comprendidos que los tiempos verbales; y que la referencia al pasado es mejor comprendida que el futuro cuando se usan tiempos verbales. Es decir que cuando se usan adverbios, el niño comprende mejor la referencia al futuro. ¿No será acaso que la presencia de los términos "antes/después" haga que el niño interprete los dibujos como una secuencia ordenada; y en ese sentido una oración marcada con "antes" lo lleve a señalar el "primer" dibujo, sin entender realmente las relaciones de anterioridad, posterioridad involucradas? A nuestro parecer, la afirmación de Harner acerca de que los adverbios son mejor comprendidos que los tiempos verbales para reconocer la referencia al pasado/futuro, (p.179) queda en tela de juicio. No es lo mismo señalar el orden entre lo primero, segundo y tercero, que establecer una referencia al pasado, presente y futuro.

Los resultados generales de este estudio concuerdan con los ya obtenidos por E. Ferreiro. Sin embargo, según los datos de Harner el orden de adquisición de adverbios y tiempos sería el siguiente:

- 1) antes (before) como referencia al futuro
- 2) después (after) como referencia al pasado
- 3) tiempo pasado
- 4) tiempo futuro

Esta propuesta evolutiva confirma la hipótesis de E. Clark, pero no se asemeja a la señalada por E. Ferreiro. Otro trabajo que intenta evidenciar la creciente dificultad en la adquisición de los términos before/after, es el de Anna Trosborg (1981) quien trabajó con niños de 3 a 7 años de edad hablantes del danés. Los resultados de este estudio se contraponen a las de E. Clark y L. Harner en el sentido de que la autora sostiene que no necesariamente el término "antes" antecede a "después". A. Trosborg argumenta que variables como el apoyo contextual, la memoria y las diferentes variables de exigencia en la tarea pueden afectar el desempeño del niño.

Para demostrar dichas diferencias usó dos tipos de tareas: una de juicio verbal y otra de actuación. En la tarea de actuación se le proponen al niño una serie de enunciados para que él realice una acción. Se presentan fichas de 4 colores diferentes (círculos) y posteriormente se enuncia la oración a modo de una orden. Por ejemplo: "take a blue circle, before you take a red". Para la tarea de juicio verbal el niño escucha una oración y posteriormente tiene que decir cuál de los dos eventos sucede primero y porqué. En ambas tareas, la autora trató de contemplar cuatro tipos de enunciados diferentes bajo la consideración de dos variables: el orden de mención y la complejidad sintáctica.

Por ejemplo:

- we drove to the beach, before we went swimming.

( 1 → 2; B<sub>1</sub> )

- After we drove to the beach, we went swimming.

( 1 → 2; A<sub>1</sub> )

- Before we went swimming, we drove to the beach.

( 1 ← 2; B<sub>2</sub> )

- We went swimming, after we drove to the beach.

(1 ← 2; A<sub>2</sub>)

En las dos tareas propuestas se muestra que siempre A<sub>1</sub> es más difícil que B<sub>1</sub>; en la tarea de juicio verbal, B<sub>2</sub> es más difícil que A<sub>2</sub>; pero en la tarea de actuación, se mostró que A<sub>2</sub> es más difícil que B<sub>2</sub>.

Por un lado, estos resultados muestran que efectivamente los enunciados que preservan el orden de mención con el de ocurrencia son más fáciles de comprender. Por otra parte, los resultados evidencian que el término "before" no es necesariamente más fácil que "after" cuando el orden de los eventos no concuerda con el de mención, en la tarea de juicio verbal.

Todos estos hallazgos, sirven de manera muy clara para evidenciar que las variables que subyacen a la comprensión y adquisición de los términos "antes" y "después" juegan un rol decisivo y que el modo de hacerlas intervenir en una situación experimental puede afectar severamente los resultados.

Indiscutiblemente el orden de mención y la estructura gramatical son factores de suma importancia en la adquisición de dichos términos. Pero el contraste adverbio vs conjunciones adverbiales nos parece que también plantea una serie de dificultades, y que debería estar presente en un estudio que intentara de manera exhaustiva trabajar esta problemática. Las diferencias entre las lenguas estudiadas también deben ser convenientemente evaluadas.

Nuestro comentario más general al respecto es que, probablemente las diferencias de resultados en los trabajos que hemos expuesto, se deban a diferencias tanto en la utilización

y diseño de técnicas experimentales como en la metodología utilizada.

Otro estudio reciente realizado por Glandy Horita en 1981, con niños mexicanos de 4 a 8 años de edad de habla española, señala la existencia de un proceso evolutivo en la adquisición de las conjunciones de temporalidad. Los datos recogidos del habla espontánea de los niños confirman la hipótesis de E. Ferreiro con respecto a la temprana utilización del tiempo verbal con valor aspectual. La autora también señala que el uso de adverbios de tiempo y palabras como "primero", "luego", etc. expresan primeramente "secuencias" más que relaciones temporales en términos de anterioridad, posterioridad y simultaneidad. Según ella, después de los 6 años, los niños poseen una "madurez lingüística" que les permite expresar relaciones temporales a nivel oral con gran propiedad. Sostiene que existe un proceso de reorganización más que de sustitución durante las etapas posteriores; es decir, que las estructuras más simples ya adquiridas no desaparecen, pero que bien pueden sufrir una serie de ajustes.

## 1.2) Antecedentes lingüísticos

Haremos una breve revisión bibliográfica sobre el tiempo verbal basándonos en José G. Moreno de Alba. Este autor ha realizado numerosos trabajos sobre el español hablado en México. También haremos una revisión muy breve de los aspectos lingüísticos del valor temporal en inglés. Para esto último, revisaremos el trabajo de J. Lyons dada la importancia que este enfoque teórico tiene para el tema que ahora nos ocupa: la expresión temporal.

La forma verbal en castellano no puede ser expresada sino bajo la luz de los siguientes valores o categorías que la definen: tiempo, modo, aspecto y persona. (Moreno de Alba, 1978).

El valor temporal se refiere a las terminaciones verbales cuya finalidad es la de expresar relaciones de anterioridad, posterioridad o simultaneidad. Existen tres tiempos (presente, pasado y futuro), ya sean simples o compuestos, que sirven precisamente para denotar el tiempo de un enunciado. Es necesario enfatizar que los tiempos verbales no son valores fijos, sino modificaciones relativas del concepto verbal (Moreno de Alba, 1978). Por ejemplo la expresión: "Ha abandonado" se refiere estrictamente a un pretérito; sin embargo, esa misma expresión dicha en un contexto específico puede tener otra interpretación: en la frase "Cuando veas que el mundo te 'ha abandonado' reflexionarás sobre la condición del ser humano" (Ibidem p.152); la forma verbal "ha abandonado" se puede desplazar hacia el futuro debido a la conexión temporal de la oración en que figura. Si bien es cierto que existen tiempos absolutos como el presente, pretérito perfecto y futuro del indicativo, y que todos los demás tiempos son relativos, también es cierto que la representación temporal necesita ser fijada por el contexto, por medio de otro verbo o adverbio con el cual se relacione.

Ahora bien, tenemos que el aspecto verbal tiene que ver con: momentaneidad, reiteración, duración, comienzo o perfección de una acción. El aspecto depende, por un lado, de la significación del verbo y por otro, del interés del que habla en fijar la atención hacia un componente verbal. El significado del verbo y su aspecto no tienen correspondencia exacta y, necesaria; puede ser que el significado del verbo VER sea continuo, pero en un contexto específico tenga aspecto perfectivo: "vio". En ese sentido se dice que la perfección de la acción no tiene que ver necesariamente con la terminación en el tiempo (Gili Gaya, 1981). De ahí que se haga necesario distinguir si el aspecto de la acción verbal procede del significado del verbo o éste se logra por medios gramaticales. Por ejemplo, el verbo FLORECER es incoactivo



por su significación mientras que la forma verbal ENOJARSE toma un aspecto incoactivo que no tiene el verbo ENOJAR por sí mismo. El modo de acción de un verbo, es decir, su significado inherente, se encuentra en el plano léxico: por el contrario, el aspecto, se extiende desde el modo de acción del verbo hasta su conjugación para expresar propiamente el valor aspectual. "Para aclarar esta diferencia, A. Alonso y P. Henríquez Ureña adoptan en su 'Gramática Castellana' la terminología de algunos autores alemanes, y llaman 'modo de acción' al que procede del contenido semántico del verbo, reservando el nombre de aspecto al que proviene del empleo de un medio gramatical. La diferencia es útil pero tiene el inconveniente de que la homonimia entre este 'modo' de la acción y el 'modo' del verbo puede crear confusión. Acaso bastaría decir sencillamente (...) que en el primer caso el verbo tiene significado incoactivo, interactivo, etc., y que en el segundo, determinados signos gramaticales le dan 'aspecto' incoactivo, interactivo, etc., que no es inherente a su significación léxica" (Gili Gaya, 1981, p.148). Por otra parte, Moreno de Alba nos dice que el modo del verbo expresa la actitud del sujeto ante la acción verbal. También nos dice que otra función del valor modal es servir de simple instrumento gramatical denotando si el verbo es principal o subordinado.

Existen tres formas modales: indicativo, subjuntivo e imperativo. El Indicativo es el modo de la realidad objetiva, "...es el modo en que con mayor frecuencia aparecen las oraciones independientes" (Moreno de Alba, p.119). El Subjuntivo es el modo de la subjetividad y la eventualidad, "...es el modo actual del verbo que se ha desarrollado en la oración dependiente para expresar la subordinación (Idem.). El Subjuntivo expresa un hecho como un deseo o como dependiente o subordinado a otro hecho indicado por los otros dos modos (indicativo e imperativo). Según Moreno de Alba, en el subjuntivo llega a ser inadecuada la denominación de tiempos,

pues en estas formas verbales el valor predominante es el modal y no el temporal; donde el carácter de irrealidad, deseo, duda, es precisamente el que impide la precisión temporal. Si bien es cierto que la denotación temporal del subjuntivo es imprecisa y vaga, también es cierto que la indicación del tiempo verbal del subjuntivo es la anterioridad o no anterioridad del hecho con respecto al verbo principal (Ibidem. p.121). Con respecto al Imperativo, ".,.,en realidad este modo es una intensificación del subjuntivo. Pertenecce, como las interjecciones y los vocativos, a lo que hoy se llama función apelativa del lenguaje. En castellano no tiene más formas propias que las segundas personas. ¡Entra!, ¡Entrad! Las demás personas coinciden con las del subjuntivo, de las cuales no se distinguen más que por la entonación y por su uso no subordinado a otro verbo". (Gili Gaya, 1981, p.142). El imperativo es el modo del habla, no de la lengua. Es el modo del discurso directo. Tan es el modo del habla (dice Moreno de Alba) "...que se exige la doble presencia del sujeto que habla como del que escucha, lo que no se exige en ningún otro sistema de formas" (Moreno de Alba, p. 113). El imperativo sólo se usa en oraciones afirmativas y su valor temporal es de futuro. Por ejemplo, se manifiesta una orden, súplica, etc. dirigida al interlocutor, que, si se lleva a cabo, tendrá que suceder necesariamente en el tiempo futuro. Es decir, que la significación del verbo no puede cumplirse sino con posterioridad al momento de enunciación.

Resumiendo, un verbo puede tomar diferentes valores temporales, aspectuales o modales, según el contexto donde esté inmerso. El significado de la acción verbal puede estar dado por medios gramaticales, semánticos o pragmáticos; de tal forma que al hablar de las formas verbales nos estamos refiriendo a un concepto que abarca más elementos que el tiempo y sus terminaciones verbales. Mencionamos esto pues es muy frecuente encontrar que en el ámbito escolar el concep

to verbal se reduzca casi a las conjugaciones verbales en sus dos formas modales más usuales: subjuntivo e indicativo; y nunca desde una perspectiva "relativa" sino como valores fijos y absolutos.

Según Lyons "...la característica esencial de la categoría de tiempo consiste en que relacione el momento de la acción, ocurrencia o situación de los acontecimientos o asuntos referidos en la oración, al momento de la expresión (el ahora)" (1981, p.317). Para Lyons, el tiempo es una categoría deíctica (señalamiento o indicación) que constituye una propiedad de la oración y de la expresión; ya que toda expresión lingüística se realiza en un lugar y en un tiempo. Dice que, ante un sistema nocional de tiempo, existen siete términos para expresar la temporalidad: presente, pasado, futuro, post-pasado, post-futuro, ante-pasado y ante-futuro. Con esta clasificación, Lyons plantea las siguientes interrogantes: ¿Por qué siempre se piensa en una dicotomía presente-pasado? ¿por qué no establecer una dicotomía entre futuro-no futuro, pasado-no pasado o ahora-no ahora; donde no se establezca necesariamente una referencia a la direccionalidad (→)? ¿por qué no establecer una tricotomía: ahora/próximo/remoto?, etc.

Lyons sostiene que ante la dicotomía pasado-no pasado, "el pasado" podría referirse al "antes de ahora" y, el "no-pasado" no sólo se limitaría a lo que es contemporáneo al tiempo de la expresión sino que se podría utilizar para estados independientes del tiempo o eternos. Por ejemplo, las expresiones en inglés: "Ellos saltaban" (they jumped); "el sol sale por el este" (the sun rises at the east) evidencian la oposición pasado-no pasado que, según Lyons, se sostiene por la sufijación del primer elemento de la locución verbal. Básicamente la alternativa que Lyons propone es: establecer una dicotomía entre pasado-no pasado, para

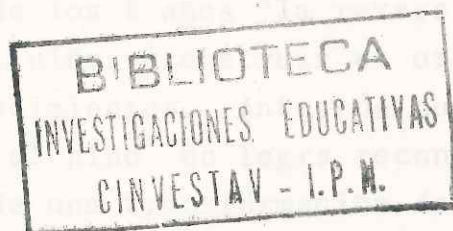
identificar el tiempo, donde excluye al tiempo futuro, porque dice: "...el futuro es propiamente una categoría más del modo que del tiempo" (p.319).

Para Lyons, son tres las escalas pertenecientes a la modalidad: imperativo (deseo o intención), subjuntivo (necesidad y obligación) e interrogativo (certidumbre, posibilidad). Dada la naturaleza de la lengua inglesa, el modo, al igual que el tiempo, se realiza por la flexión del verbo o por su modificación a partir de auxiliares. El modo, dice Lyons, se define por la relación que establece con una clase no-marcada de oraciones que expresan simples situaciones de hechos sin cualificar, respecto a la actitud del hablante hacia lo que está diciendo. Para Lyons, las oraciones declarativas simples son "no modales" o "no marcadas"; sin embargo, plantea que existen recursos gramaticales para marcar estas oraciones de acuerdo con la postura del hablante respecto a la situación factual que está enunciando; y es esta postura la que dota de modo indicativo o declarativo a las oraciones. En función de este análisis existen para Lyons tres modalidades del verbo: indicativo (clase no marcada), subjuntivo e imperativo (clases marcadas).

En cuanto al aspecto verbal, Lyons lo identifica como ese "algo más" que se incluye en el tiempo. Dice que el aspecto no es una categoría deíctica porque no es relativo al tiempo de la expresión, ya que sólo hace referencia a características perfectivas o imperfectivas de la acción. El perfectivo es el término marcado y el imperfectivo el no marcado.

Según Lyons, los tratados tradicionales sobre la categoría gramatical del tiempo no hacen suficiente hincapié en el hecho de que es una categoría deíctica, "...mientras que incurren en alguno que otro aspecto erróneo más. (...)

En inglés existe una distinción léxica entre tiempo gramatical (no sólo verbal) y tiempo (físico) a base de 'tense', 'time' sin equivalente en castellano" (1980, p.612). Para Lyons es necesario enfatizar esta diferencia y utilizar el término "tiempo g" para expresar 'tense' o tiempo gramatical, y "tiempo" para 'time'. Sostiene que el tiempo g "...forma parte del entramado deíctico de referencia temporal, pues gramaticaliza la relación que hay entre el tiempo de la situación que se describe y el punto cero ( $T_0$ ) temporal del contexto deíctico" (1980, p.614). Aunque nos apoyaremos en Lyons en cuanto a su línea teórica de cómo abordar el análisis del "tiempo", asumiendo que la distinción de pasado, presente, futuro, no es esencial para la definición de tiempo g, utilizaremos la nomenclatura tradicional, ya que nos facilitará el análisis de nuestros datos. Otro elemento que retomaremos de Lyons como ayuda para plantear nuestra problemática, es la identificación y establecimiento del punto cero temporal de la situación canónica de enunciación, cuya determinación permite definir una variedad de distinciones potenciales de tiempo por medio de la simultaneidad o no simultaneidad, proximidad o no proximidad, interioridad o no interioridad, etc.



### 1.3) Aspectos cognitivos relacionales

Las operaciones temporales, según Piaget, consisten en ordenar los eventos mediante una seriación cualitativa, es decir,  $A \rightarrow B \rightarrow C$ , cuyo ordenamiento implica establecer relaciones de "antes" y "después". Si  $A_1$  y  $A_2$  no son seriadas, entonces se deberá entender que ambos eventos ( $A_1$  y  $A_2$ ) son simultáneos. El tiempo, dice Piaget "...es inherente a la causalidad. (...) Para llegar a la noción de tiempo hay que recurrir a las operaciones de orden causal que establezcan un vínculo de sucesión entre las causas y los efectos por el hecho mismo de que explican los segundos (eventos) mediante los primeros". (J. Piaget, 1980. p.14). Piaget plantea que hasta los 7 u 8 años, el niño, una vez que ha adoptado un orden cualquiera de seriación, experimenta una gran dificultad en adaptar su relato a un nuevo orden cuando se invierten las imágenes que dieron lugar al establecimiento del orden inicial. El niño no llega a razonar sobre varias posibilidades a la vez. Ni aun cuando abandone el orden incorrecto de seriación por otro que él juzgue más exacto, logrará invertir en su pensamiento y en su relato, el orden inicial de los acontecimientos (p.15). La reversibilidad es condición necesaria para revertir mentalmente el orden de los eventos y sólo hasta después de los 8 años "la reversibilidad operativa" le permitirá al niño reconstruir el orden real e irreversible de los acontecimientos. Antes de que se dé la reversibilidad operativa, el niño no logra reconstruir una serie (ante la solicitud de una transformación de la misma serie en el plano de la emisión) porque carece de un método de reconstrucción sistemática.

A fin de que el niño desarrolle concepciones lógicas u operacionales del tiempo, es necesario que adquiera tres operaciones cognitivas básicas: a) la seriación, que consiste en poner en orden secuencial varios acontecimientos en tér-

minos de sucesión temporal; esto para comprender que "B" va después de "A"; "C" después de "B", etc.; b) la clasificación de duraciones, la cual demanda operaciones similares a las de la inclusión de clases (si B sigue a A y C sigue a B, entonces el intervalo de tiempo AC es mayor que el intervalo de tiempo AB); y c) la medida del tiempo; ésta permite que el orden de sucesión y la clasificación de duraciones sean coordinados. Esta última operación se alcanza cuando el niño puede concebir el tiempo como un continuo homogéneo y reversible, distinguir entre tiempo, espacio y velocidad y coordinar la sucesión y la duración dentro de un concepto unificado del tiempo (Piaget, J., 1966, 1969, 1970, en: Ann Brown, 1976, p.29-30).

En el trabajo realizado por J. Piaget; El desarrollo de la noción del tiempo (1946), se plantea que al inicio de la conceptualización de la noción de tiempo, existe una indisolubilidad entre el orden temporal y el orden espacial, de tal forma que al indagar sobre "el tiempo" el niño tenderá a considerar que "el tiempo más largo" es "el más lejos". Para indagar "...si el sujeto logra situar en un mismo campo espacio-temporal los sucesos animados de velocidades heterogéneas sin llegar a reunir los dos movimientos en un tiempo único y homogéneo" (p.95-96), se ha usado el representar una carrera por medio de pequeños muñecos que se hacen avanzar; ya sea con movimientos continuos a velocidades diferentes (una para cada muñeco), o bien, con desplazamientos intermitentes.

Sea  $A_1, B_1, C_1, D_1$ , los puntos del trayecto del muñeco I; y  $A_2, B_2, C_2, D_2$  los del muñeco II. Entendiéndose que  $A_1B_1 = A_2B_2$ ; que  $B_1C_1 = B_2C_2$ , etc. Supongamos que I recorre el trayecto  $A_1D_1$ , mientras que simultáneamente, II recorre  $A_2B_2$ . I se mantiene en  $D_1$  mientras II recorre  $B_2C_2$ . Ante estas trayectorias el niño reconocerá sin dificultad que cuando I se ha detenido en  $D_1$ , II ha seguido caminando (de  $B_2$  a

$C_2$ ) y que, cuando II se detuvo en  $C_2$ , I ya no caminaba. Pero de esto el niño no concluye que I se ha detenido antes que II; en cambio, afirmará lo contrario. Llegará en ocasiones a afirmar que el tiempo transcurrido en el trayecto  $A_1 D_1$  es mayor que entre  $A_2 C_2$  porque  $D_1$  está más lejos. "La cuestión de saber si I caminaba cuando II se detenía o viceversa no interesa, por tanto sino en cierto aspecto, bien definido, del tiempo: tiempo perceptivo en oposición al tiempo intelectual, construido al momento de la percepción y que es el que se estudia en esta obra" (Ibidem. p. 96-97). Los resultados se organizan en tres estadios. En el primero todas las relaciones temporales subsisten indiferenciadas del espacio recorrido: "tiempo más largo" equivale a "más lejos". En el segundo estadio esas intuiciones iniciales comienzan a diferenciarse; ya sea que el antes y el después temporales se disocian del orden espacial, que la simultaneidad pueda ser reconocida con independencia de las velocidades, o bien, que la duración llegue a ser inversa de la velocidad. Las intuiciones del segundo estadio no pueden ser ajustadas entre sí en un agrupamiento de conjunto, de ahí la incoherencia de las reacciones, en las cuales no hay que buscar ningún principio constante. sino el inicio de la disociación entre el orden del tiempo y el del espacio. En el tercer estadio, existe un agrupamiento operativo de todas las relaciones en un sistema coherente que se vincula a la vez con las duraciones y el orden de sucesión. (Ibidem. p.98).

Habíamos mencionado al inicio de este apartado que las operaciones temporales consisten en ordenar eventos mediante seriaciones cualitativas. Sin embargo, lograr construir series y establecer correspondencias entredos o más series implica un trabajo que sólo se puede lograr con éxito a partir de los 7 años. Según Piaget hay tres etapas por las que un niño pasa para lograr construir series correctamente:



1a. Etapa.- Entre los 4-5 años aproximadamente el niño no logra hacer series ni hacer correspondencias. Lograr esto requiere de la facultad de representar de modo abstracto el conjunto de las relaciones constitutivas de la serie y de la correspondencia (Piaget, Jean "Génesis del número en el niño" p. 129). Por otro lado, para lograr establecer una serie, es necesario hacer una comparación de un elemento con sus inmediatos, anterior y posterior.

2a. Etapa.- Aproximadamente a los 6 años se dan los comienzos de la seriación y correspondencia a través de tanteos. Aquí, la seriación no es más que intuitiva y perceptiva y sólo hasta la tercera etapa se vuelve operatoria. El niño de esta etapa en vez de dominar simultáneamente la totalidad de las relaciones que son necesarias para la seriación, las va descubriendo poco a poco en el transcurso del ejercicio y a través de tanteos empíricos (Ibidem. p.132). El modo en que un niño de este nivel se autocorrige es comparando los términos de la serie en grupos pequeños o de dos en dos. Cuando la operación domina sobre la intuición el niño experimenta la necesidad de comparar constantemente entre sí, el conjunto de los datos. Por ejemplo, elegir primero "el más pequeño de todos", después "el más pequeño de los que quedan" y así sucesivamente.

3a. Etapa.- A partir de los 7 años el niño considera en todo momento el conjunto de las relaciones entre todos los elementos. La serie se logra construir sin vacilaciones ni tanteos.

Según Piaget, construir una serie o efectuar una correspondencia serial, viene a ser en cualquiera de los dos

casos, lo mismo que coordinar relaciones del tipo  $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \dots$  de tal modo que  $C \leftarrow (A, B)$  y, al mismo tiempo,  $C \rightarrow D$  (Ibidem, p.133).

En la primera etapa el niño no procede por medio de tales relaciones sino por medio de cualidades pre-relativas; es decir, sus seriaciones y correspondencias son arbitrarias. A veces el niño de esta etapa, coloca los elementos pequeños de un lado y los grandes de otro, en cadenas o en parejas; es decir, por lo general procede basándose en cualidades del tipo "grande vs. pequeño", y no basándose en cualidades: "más grande" o "más pequeño", y mucho menos en coordinaciones "a la vez más grande que X y más pequeño que Y", coordinaciones que según Piaget constituyen el verdadero criterio de la relación (Idem).

Como se puede observar, por todo lo expuesto en este apartado, un niño a los 7 años puede establecer sin ninguna dificultad series y esto quiere decir que puede hacer un cierto tipo de relaciones simultáneas ( $Y \leftarrow X \rightarrow Z$ ). Todos los niños de la muestra con la cual trabajamos en este estudio rebasan esta edad o bien están en el límite de ella; como no hicimos ningún tipo de prueba operatoria no podemos decir cómo se clasifican los niños desde el punto de vista cognitivo; pero nos apoyamos en los datos que ya existen para decir que en términos generales, nuestros niños no tienen dificultad para establecer series y correspondencias a nivel espacial. Estamos conscientes de que existe una diferencia importante en el establecimiento de series a nivel espacial y temporal, y que sólo esta pequeña revisión bibliográfica intenta mostrar una evolución en términos del reconocimiento de variables como velocidad, distancia, etc. involucradas en la adquisición de correspondencias y seriaciones.

Para concluir este capítulo, sólo nos resta plantear el problema a investigar.

#### 1.4) Planteamiento del problema.-

Como hemos visto en la sección 1.1) el niño, antes de los 7 años, es capaz de producir y comprender a nivel oral enunciados donde se involucren relaciones de temporalidad.

El problema que a nosotros nos interesa indagar consiste en identificar si las posibilidades lingüísticas que los niños de 7 a 12 años manifiestan para expresar a nivel oral relaciones secuenciales, también están presentes cuando tienen que hacer producciones escritas. Nos interesa averiguar cuáles son los recursos lingüísticos que el niño pone en práctica cuando escribe acerca de eventos ordenados, y si la escritura constituye, por sí sola, un elemento de análisis, que pueda llegar a provocar nuevas consideraciones por parte de los niños; de tal manera que lo ya adquirido a nivel oral sufra alteraciones.

En el trabajo de E. Ferreiro (1971), se mostró claramente que el niño puede establecer el orden de un par de acontecimientos desde que puede concebir a uno de los eventos como referencial del otro<sup>(\*)</sup>. En ese mismo trabajo (Cap. V) se hace una pequeña indagación con algunos niños, sobre una serie de tres eventos. Parece ser que los niños tienden a buscar el referencial temporal de un suceso en el acontecimiento previo. Esto provoca que cuando el experimentador solicita una comparación entre los eventos 1 y 3 (los extremos), el niño tiende a anular el intermedio para hacer posible la comparación entre los eventos más lejanos (1 y 3).

---

(\*) Cabe mencionar que la búsqueda del referencial no es totalmente espontáneo en el niño; éste pudo aparecer bajo una situación experimental,

Por ejemplo, dada la siguiente serie:  $(p \rightarrow q \rightarrow r)$ .

p= un niño rompe un cerillo

q= una niña baja una escalera

r= un perro vuelca una botella

Si el experimentador pregunta, el niño contesta:

¿cuándo p? primero

¿cuándo q? después

¿cuándo r? luego

Por el contrario, si el orden de las preguntas se invierte el niño tenderá a contestar:

¿cuándo r? después de q

¿cuándo q? después de p

¿cuándo p? primero

Parece que el orden de las preguntas tiene un rol importante, pues una vez establecido el referencial en función del evento anterior, se puede reconstruir el orden a partir del evento anterior; lo que no sucede cuando se inicia el interrogatorio con el primer evento.

Cuando la serie consta de tres eventos, el evento intermedio (q), es el único que posee la doble cualidad de ser el anterior a "r" y posterior a "p" simultáneamente; por esta razón puede servir como el referencial de p tanto como de r.

Desde este punto de vista, reconstruir el orden de una serie no plantea las mismas dificultades cuando la serie se refiere a 2 ó 3 eventos. Ni tampoco, el análisis particular que se puede hacer de la relación de cada acontecimiento con respecto a otro, puede ser el mismo cuando la serie cons

ta de tres eventos. Por ejemplo, cuando E. Ferreiro preguntó a un niño si se podía decir: "el perro volcó la botella después de que el niño rompió el cerillo" (p.230), (comparación del primero con el último evento, en la serie de 3 ya descrito), el chico entrevistado no la aceptó, argumentando que antes que el perro volteara la botella, la niña tenía que bajar las escaleras. Se le preguntó si era posible encontrar una forma bajo la cual el enunciado anterior pudiera ser dicho, y el niño dijo: "sólo que la niña se quede arriba de las escaleras", es decir, anulando el evento intermedio q.

Esta observación, nos hizo suponer que los elementos de análisis y las posibilidades de expresión lingüística tenían que ser cualitativamente diferentes cuando se reconstruyen series con 2 ó 3 eventos. El mecanismo de reconstrucción de la serie para encontrar un referencial en el evento anterior, puede ser similar en los dos casos, pero la expresión lingüística puede ser diferente, dado el papel del evento intermedio.

Nuestro trabajo pretende poner en evidencia las posibilidades de expresión temporal en series de 2 y 3 eventos en lengua escrita, utilizando para ello una técnica de transformación de la serie inicial similar a la utilizada por E. Ferreiro en lengua oral.

Trataremos de indagar el papel que juegan los adverbios temporales, las conjunciones y los tiempos verbales en la expresión de las relaciones entre eventos ordenados.

Por otra parte, dada la complejidad inherente a la comprensión de los tiempos verbales, queremos indagar cómo un niño en edad escolar accede a este conocimiento. Esto se vincula con un problema didáctico.

En la escuela primaria, es tratado frecuentemente el tema de los "tiempos verbales", bajo una versión absolutista. Nosotros pensamos que el niño tiene una idea "intuitiva" de la relatividad de las categorías temporales, y que, en base a esa noción es como va desarrollando una idea cada vez más aproximada (desde el punto de vista del adulto) de las categorías temporales.

El presente estudio tiene por objeto poner de manifiesto las posibilidades y limitaciones que presenta el niño en sus relaciones con el tiempo verbal. Para poder cumplir con el objetivo propuesto se usó un procedimiento experimental. En la primera sesión se le presentó al niño una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal. En la segunda sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la tercera sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la cuarta sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la quinta sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la sexta sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la séptima sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la octava sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la novena sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente. En la décima sesión se le presentó una tarjeta que tenía un dibujo de un objeto y una etiqueta que expresaba un tiempo verbal diferente.

La otra ilustración experimental consistió en presentar al niño una tarjeta con un dibujo que describía una acción en futuro o pasado. El objetivo era que el niño identificara el tiempo de la acción y que posteriormente escribiera con sus propias palabras una acción en un tiempo pasado o futuro. Por ejemplo, si el niño reconocía el significado de la acción pasada se le solicitaba que la escribiera en presente y en futuro. Finalmente se le pidió una justificación tanto de la primera identificación de tiempo como de las producciones escritas. La metodología utilizada para recabar los datos fue el método de indagación crítica propio de las investigaciones de Piaget.

La continuación de esta descripción muy breve acerca de cómo se desarrolló la investigación.

DESCRIPCION Y JUSTIFICACION DE LA TECNICA  
Y DEL MATERIAL EXPERIMENTAL

2.1 DESCRIPCION DE LA TECNICA.

El presente estudio tiene como objeto poner de manifiesto las posibilidades y limitaciones que presentan los niños en edad escolar para expresar por escrito la relación temporal entre dos o tres eventos. Para poder cumplir con el objetivo propuesto diseñamos un par de situaciones experimentales. En la primera se mostraba al niño una tarjeta que tenía por escrito un enunciado cuyo significado global expresaba una secuencia temporal entre los eventos presentados; una vez que el niño había identificado el significado temporal de dicho enunciado, se le solicitaba que describiera oralmente y luego por escrito esa misma secuencia pero comenzando (la descripción) por el último evento. Es decir, que a pesar de modificar el orden de presentación de las acciones se lograra conservar el mismo significado de la serie presentada inicialmente.

La otra situación experimental consistió en presentarle también unas tarjetas con enunciados que denotaban acciones en futuro o pasado. El objetivo consistía en que el niño identificara "el tiempo de la oración" y que posteriormente escribiera esa misma oración pero en diferente tiempo. Por ejemplo, si el niño reconocía el enunciado en tiempo pasado se le solicitaba que lo escribiera en presente y en futuro. Finalmente se le pedía una justificación tanto de la primera identificación del tiempo como de las producciones escritas. La metodología utilizada para recabar los datos está basada en el método de indagación crítica propio a las investigaciones de Jean Piaget.

A continuación haremos una descripción muy breve acerca de cómo se desarrolló la entrevista.

Habíamos mencionado que la entrevista se dividió en dos partes: i) la primera la llamaremos PERMUTACION DEL ORDEN y ii) la segunda la denominaremos CAMBIOS DE TIEMPO.

i) La primera parte consistió en presentarle al niño una tarjeta con el enunciado patrón e inmediatamente se le solicitó que la leyera. En esta fase que denominaremos INDAGACION PRELIMINAR, nos asegurábamos que el niño reconociera la secuencia temporal y nos explicara cómo la había identificado. A continuación le decíamos que tratara de expresar lo mismo que se quería dar a entender en la tarjeta, pero comenzando por el último evento. Nuestra intención consistía en saber si el niño era capaz de conservar el mismo significado cuando el último de los elementos de la serie cambiaba de posición; así como saber con qué recursos lingüísticos contaba para lograr la transformación.

Se mostraron a los niños 16 enunciados Patrón y siempre se les solicitó la permutación a partir del último evento escrito. Cabe mencionar que para 14 de los 16 enunciados, éste último evento escrito coincidía a la vez con el orden real de sucesión, es decir, correspondía al último evento sucedido ( o a suceder). En los 2 enunciados restantes, el orden de presentación era inverso al orden real de sucesión. Más adelante cuando presentemos la descripción del material aclararemos este punto.

Así pues, una vez que la indagación preliminar quedaba concluida, la tarea a realizar consistía en que los niños pudieran expresar verbalmente y posteriormente por escrito, una secuencia que ya había sido identificada como tal : (  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$  ), o (  $1 \rightarrow 2$  ), o (  $1 \leftrightarrow 2$  ) (\*) según el caso correspondiente, invirtiendo el orden

---

(\*) De aquí en adelante utilizaremos esta simbolización para economizar la presentación de los datos. Los números corresponden a la posición u orden de presentación que ocupa el evento dentro de la serie, y la flecha denota el tipo de relación que hay entre ellos. Es decir, (  $1 \rightarrow 2$  ) quiere decir que el evento que ocupa la primera posición es anterior en tiempo al evento que se presenta en segundo lugar. (  $1 \leftrightarrow 2$  ) quiere decir que los eventos suceden simultáneamente; y (  $1 \leftarrow 2$  ) quiere decir que el evento 1 es posterior al evento 2, aún y cuando aparezca escrito o enunciado en el primer sitio.



de enunciación de los eventos pero manteniendo la misma relación temporal que había entre ellos..

La comprensión de la tarea a realizar contiene en sí misma un cierto grado de dificultad debido a que la consigna puede interpretarse como la ejecución de un juego que consiste en decir las cosas al revés. Por ejemplo, si la secuencia se ha reconocido como  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ , entonces después de la permutación, ésta correspondería a:  $3 \rightarrow 2 \rightarrow 1$ . Para asegurarnos de que este tipo de respuestas respondían más bien a una dificultad de comprender la consigna que a una imposibilidad cognitiva y/o sintáctica de realizar la permutación, se procedió a hacer algunos ejercicios previos cuando el caso lo requería.

Uno de los ejercicios consistía en que el experimentador dibujaba en una hoja de papel en blanco una muñequita, e inmediatamente después rompía la hoja en varios pedazos como no satisfecho del dibujo que acababa de hacer. Posteriormente se solicitaba al niño que dijera qué era lo que había hecho el experimentador. Generalmente los niños accedían a responder: "...dibujó una muñequita y la rompió". A continuación el experimentador pedía al niño que comenzara a contar lo que había visto, pero por el final. Para facilitar la comprensión de este tipo de ejercicios previos mostraremos un ejemplo concreto. Veamos qué hace Isabel (7 años, segundo grado):

(El experimentador dibuja una muñequita y luego la rompe)

Exp: Dime qué hice:

Isabel: Dibujó una muñequita y la rompió.

Exp.: Ahora sí comienzas a contarlo por "rompió"...

Isabel: Rompió el papel porque no le gustó...

Exp.: Pero dime lo que hice.

Isabel: Rompió el papel y luego dibujó una muñequita...

Exp.: ¿Y, eso es cierto? ¿Luego dibujé la muñequita?

Isabel: No.

Exp.: A ver, ¿cómo lo dirías? Así como pasaron las cosas, pero co-

menzando a contarlos por "rompió"...

Isabel: Rompió el papel y primero dibujó la muñequita.

Exp.: ¡Eso es! Muy bien, Isabel.

De esta forma se realizaban dos o tres ejercicios previos para asegurarnos que el niño comprendía la intención de la tarea que tenía que efectuar, y ya pasábamos a trabajar con la permutación de los 16 enunciados patrones. En el caso de que algunos niños mostraran clara imposibilidad para realizar la transformación y no por in comprensión de la consigna sino por otro tipo de dificultad, también se procedía a trabajar con las oraciones patrones, aunque no con todas (pues ello fatigaría demasiado al chico), buscando a través de la entrevista con esos niños básicamente justificaciones que nos ayudaran a interpretar dicha dificultad.

Una vez que los niños habían escrito los enunciado ya transformados, solicitábamos la lectura de sus propias producciones y finalmente les preguntábamos por el significado de lo que acababan de escribir. Esto último, con el fin de indagar si los niños aceptaban la igualdad de significado entre el enunciado patrón y su enunciado ya transformado. Por otra parte, la lectura de sus producciones resultó una ayuda para comprender el significado, pues en muchas respuestas, las producciones resultaban semánticamente ambiguas.

ii) La segunda parte de la entrevista consistió en presentarle al niño una serie de cinco tarjetas. Cada tarjeta tenía un enunciado que estaba en tiempo pasado o en futuro. Le pedíamos al niño que identificara el tiempo del enunciado y solicitábamos que cambiara de tiempo la oración. Si el niño identificaba una oración en pasado entonces le pedíamos que la cambiara a presente y a futuro. Cualquiera fuera la respuesta que diera el niño solicitábamos una justificación, ya que sólo de esta forma estábamos en condiciones de conocer la razón de sus producciones.

Lo que nos interesaba básicamente rescatar al trabajar con

el niño esta parte de la entrevista, era conocer sus criterios para identificar un tiempo verbal y transformarlo a otros tiempos. Dada la tendencia escolar de asociar el presente al adverbio hoy, el pasado al ayer y el futuro al mañana, pedimos a los niños que nos dieran enunciados inventados por ellos mismos, y que comenzaran con algunos de los adverbios mencionados. De esta forma logramos que los niños produjeran una lista de oraciones como las siguientes: "Ayer fui al cine", "Hoy voy a la escuela", etc. Posteriormente el entrevistador construía enunciados del siguiente tipo: "Hoy hice la tarea", "Hoy jugaré con mis amigos", etc., y solicitaba al niño que identificara el tiempo de los enunciados con la intención de indagar si el niño reconocía la acción como pasada o futura a pesar de estar marcada con el adverbio temporal "hoy". Finalmente hicimos una serie de preguntas muy generales con el fin de indagar cuáles podían ser para los niños los límites que enmarcan al pasado y al futuro inmediato con respecto al presente.

Durante el transcurso del levantamiento de datos surgieron una serie de preguntas que no nos habíamos planteado con anterioridad, y que nos indujeron a introducir una situación más en la entrevista. Debido a ello, no contamos más que con algunos datos que nos arrojaron los pocos chicos con los que logramos trabajar esta situación. Dicha situación consistió en hacer un interrogatorio acerca del tiempo atribuible a la negación de una acción. Es decir, simplemente preguntábamos al niño sobre el tiempo de un enunciado como el siguiente: "El árbol no se caerá", esperando no encontrar dificultades para identificar el tiempo, sobre todo cuando momentos antes, el niño había resuelto el ejercicio para oraciones afirmativas. (Para una explicación más amplia de este apartado tanto como para la descripción de los resultados, véase Anexo p 276 ).

Cabe mencionar que todas estas indagaciones se realizaron en una entrevista cuya duración fue aproximadamente de una hora.

## 2.2 DESCRIPCION DEL MATERIAL EXPERIMENTAL.

Los enunciados que presentamos a los niños en la primera parte de la entrevista correspondiente a la permutación del orden son los siguientes:

### I. Enunciados que refieren a 3 eventos.

a) Secuencias cuyos indicadores temporales son el orden de enunciación y el valor semántico de los verbos (1 → 2 → 3):

1. ROBO, HUYO, DESAPARECIO.
2. SE ENFERMARON, LOS CURARON, HICIERON UNA FIESTA.
3. PINTARAN, ENSUCIARAN, LIMPIARAN.

b) Secuencias cuyo único indicador temporal es el orden de presentación (1 → 2 → 3) :

1. CHOCO, COMIO, DURMIO.
2. LAVARE EL CARRO, HARE UNA FIESTA, COLGARE EL CUADRO.

c) Secuencias cuyos indicadores temporales son el orden de presentación y los tiempos verbales ( 1 → 2 → 3 ) :

1. FUI AL CINE, VOY AL SUPER, IRE AL COLEGIO.
2. RECOGI EL DINERO, VOY AL CINE, LLEGARE A LA CASA.

### II. Enunciados que refieren a 2 eventos.

a) Secuencias donde la oración subordinada está introducida por un adverbio de tiempo ("antes" o "después").

1. DESPUES DE ESTUDIAR VEREMOS LA TELEVISION

1 → 2

- |   |       |
|---|-------|
| 2. ANTES DE JUGAR HICIMOS LA TAREA                | 1 ← 2 |
| 3. HABLE CON EL DOCTOR ANTES QUE LLEGARA MI AMIGO | 1 → 2 |
| 4. BUSCARE LA ROPA DESPUES QUE VENGAN LOS NIÑOS   | 1 ← 2 |

b) Secuencias expresadas por medio de oraciones yuxtapuestas y con doble marcación temporal (adverbios "Ayer"/"Hoy" o indicación de la fecha por años o nombre de meses) ( 1 → 2 ) :

1. AYER HICE UN PASTEL, HOY LAVARE EL PATIO.
2. AYER PERDI MI LAPIZ, HOY PERDI MI MOCHILA.
3. EN 1325 LOS MEXICAS FUNDARON TENOCHTITLAN, EN 1519 LOS ESPAÑOLES LLEGARON A MEXICO.
4. EN 1984 COMPRARE UN CARRO, EN 1985 IRE DE VACACIONES.
5. EN JULIO VENDRA LUPE, EN DICIEMBRE VENDRA PEPE.

Los enunciados que presentamos a los niños en la segunda parte de la entrevista (correspondiente a los cambios de tiempo) son los siguientes:

I. Oraciones que enuncian hechos pasados :

1. EL ABUELO CONTO A SU NIETA QUE ANTES TEALPAN ERA UN PUEBLITO.
2. EL ARBOL SE CAYO CUANDO LO GOLPEARON.
3. CUANDO ESTABA CHICA ME OPERARON DE LAS ANGINAS.

II. Oraciones que enuncian hechos futuros:

1. CUANDO CONSIGA DINERO QUIZAS VAYA DE VACACIONES.
2. EL BARCO SALDRA PARA MANZANILLO CUANDO EL CAPITAN ORDENE.

Pasemos ahora a explicar más detalladamente cuáles son las ca

racterísticas de cada grupo de enunciados y cuáles fueron las razones que nos llevaron a construir precisamente dichas oraciones. Veamos en primer lugar los enunciados con tres eventos.

i) Características de los enunciados que refieren a 3 eventos.

En primera instancia nótese que los siete enunciados constan de tres oraciones yuxtapuestas. La razón por la cual se presentan de esta forma, es para observar precisamente si los niños son capaces de identificar además del orden de presentación, los eventuales indicadores (semánticos en Ia; oposición de tiempos de verbos en Ic ), ya que, como hemos mencionado, el orden de enunciación funciona a nivel oral como primer indicador utilizado para reconocer o establecer una secuencia. Por otra parte la ausencia de ligas entre los eventos responde al interés de ver si el niño descubre que allí donde no hay necesidad de escribir nexos cuando la secuencia coincide con el orden de escritura, sí habría necesidad de hacerlo al realizar la permutación, porque de otra forma se alteraría el significado. Es decir, queremos ver si los niños se percatan de ello, y, en caso afirmativo, conocer los recursos lingüísticos que ponen en práctica.

Por otra parte, decidimos presentar enunciados con tres eventos para comparar lo que ocurre con relación a los enunciados con dos eventos. Cuando una oración enuncia dos eventos sólo se establece una relación temporal y, la permutación de ésta, exige (en términos lógicos) pasar de una relación a su conversa. Cuando la oración enuncia tres eventos se presentan dos relaciones. La permutación en este caso exige un razonamiento del siguiente tipo: si la relación es  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ , entonces "3 pasa a ser 1", "1 ocupa el lugar de 3" y "2 queda entre ambos"; es decir, se requiere que el sujeto se percate que con sólo la permutación de extremos la transformación se logra exitosamente. En otros términos ello quedaría expresado así: "3 es posterior a 2 y 2 es posterior a 1". Ello requeriría a nivel lingüís

tico del uso de dos adverbios para expresar la doble relación.

Nótese que quisimos presentar los enunciados lo más "desnudos" posibles con el fin de centrar la atención de los niños en los verbos, sus tiempos y sus morfemas indicadores de personas, más que en otros criterios de relación. Por ejemplo, ausencia de sujeto explícito en todos los casos y de objeto directo en algunos de ellos cuando los verbos eran transitivos.

De esta forma esperábamos que fuera el niño quien reconstruyera la secuencia a partir de los elementos que él mismo pudiera rescatar del enunciado así presentado.

Las características particulares de cada enunciado se presentarán en el análisis de los resultados correspondientes a cada oración, (véase análisis por oración cap. III ).

## ii) Características de los enunciados que refieren a 2 eventos.

La intención de elaborar enunciados con estas características responde básicamente a dos objetivos. El primero consiste en introducir marcas temporales en las oraciones haciendo intencionalmente explícita la relación temporal entre los eventos de las oraciones. Nótese que los doce enunciados tienen ya sea un adverbio de tiempo o una fecha que fungen como indicadores explícitos de orden secuencial. En este sentido la tarea es un tanto diferente, pues para permutar una oración con adverbios habrá que transformar un marcador de tiempo en su contrario no para decir lo contrario sino para lograr la misma significación. Si hay fechas, sólo basta la permutación.

El segundo objetivo consiste en presentar enunciados cuya referencia son dos eventos para contrastarlos con el primer grupo de enunciados. De alguna manera esperábamos que la permutación de dos eventos fuese más fácil de lograr por parte de los niños que la de

tres eventos.

Desde este punto de vista el contraste es doble: por una parte, transformar enunciados con dos y tres eventos, y por otra saber si se puede permutar sin más, precisamente porque el enunciado está marcado, o si es posible permutar sin marcas, o bien, si a pesar de las marcas se tendrán que introducir nuevos marcadores.

Otra característica más que se puede observar en este grupo de enunciados es que tenemos dos diferentes grupos de oraciones. El primero correspondiente al inciso a) donde las oraciones presentan una relación de subordinación y el segundo correspondiente al inciso b) donde las oraciones se presentan yuxtapuestas. La razón que nos llevó a elaborar así los enunciados consistió en indagar si había una dificultad particular en permutar una oración cuando una de las cláusulas está subordinada. También nos interesa indagar si la dificultad es mayor cuando la cláusula subordinada está escrita al final a pesar de que el valor temporal del evento subordinado sea anterior al evento subordinante; es decir, investigar si la posición de la cláusula subordinada juega algún papel determinante. También, quisiéramos averiguar si se le ocurre al niño pasar de una oración subordinada a una principal cuando se tiene que permutar.

A manera de resumen diremos que presentamos a los niños 16 enunciados patrones (que refieren a 2 y 3 eventos sucesivos) solicitándoles tres tipos de tareas:

- i) que identificaran la secuencia,
- ii) que justificaran la interpretación que habían dado, y
- iii) que escribieran un enunciado con el mismo significado secuencial que el enunciado patrón, pero modificando el orden de presentación.

iii) Características de los enunciados para los cambios de tiempo.

En esta parte de la entrevista presentamos a los niños dos



grupos de oraciones con las siguientes características:

a) Las tres oraciones del primer grupo enuncian hechos pasados; sin embargo, no todas tienen el mismo nivel de complejidad para lograr la tarea que se propone. En el primer enunciado (El abuelo contó a su nieta que antes Tlalpan era un pueblito), sólo el verbo de la oración principal (contar) se puede cambiar de tiempo si no se quiere alterar el contenido de lo que se cuenta. En el segundo enunciado (El árbol se cayó cuando lo golpearon), los dos verbos se pueden cambiar de tiempo sin problema excepto que, en futuro, el cuando va a introducir subjuntivo. Por otra parte para cambiar al presente este enunciado se podrían hacer también algunos ajustes sintácticos: cambiar el adverbio cuando por la conjunción causal porque; o bien, mantener el cuando e introducir igualmente el subjuntivo o la perífrasis verbal: "lo están golpeando". El tercer enunciado (Cuando estaba chica me operaron de las anginas) es imposible de transformar a menos de cambiar la persona gramatical: del yo al ella; o de introducir cambios en los elementos lexicales: chica por grande al pasar al futuro.

Como podemos notar existe una gran variedad de alternativas para resolver el problema propuesto. Una solución parcial consiste en cambiar de tiempo estrictamente cada uno de los verbos independientemente del resultado al que se llegue; en ese caso no se conserva la misma significación. Otra posibilidad alternativa consiste en buscar ajustes para conservar el significado. Esta última alternativa a su vez implica múltiples soluciones. Una de ellas consiste en eliminar la subordinación y considerar a los eventos como dos acciones yuxtapuestas que independientemente o no, pueden suceder en cualquier momento. Por ejemplo, para el segundo enunciado transformado al presente, escribir: "El árbol se cae, lo están golpeando", etc.

b) Oraciones subordinadas que enuncian hechos futuros. Los dos enunciados de este grupo se elaboraron con la intención de que los eventos que se mencionan remitieran a acciones futuras (aún no realizadas ni

concluídas) pero sometidas tanto a una condición o a una eventualidad ("...cuando el capitán ordene"); ("...cuando consiga dinero..."). Para ninguna de las dos oraciones se puede decir que las acciones que enuncian, realmente sucederán, ya que para "ir de vacaciones" o para que "el barco salga", se tendrán que cumplir previamente sus condiciones: "que el capitán lo ordene" y "que consiga dinero". Sin embargo, podemos aceptar que en su conjunto las dos oraciones enuncian hechos futuros y no eventos pasados o de realización presente.

Para ambos enunciados el cambio de tiempo no provoca realmente ningún problema, ya que todos los verbos se pueden transformar al presente y al pasado, sin otros ajustes lexicales y/o sintácticos (a menos de querer cambiar el cuando por porque).

La razón por la cual presentamos estos dos grupos de enunciados consistió en permitir una indagación sobre el papel que juegan las relaciones causales, la subordinación, la yuxtaposición en los eventos que expresan (condicionantes o eventuales) en la posible realización de las acciones o su total conclusión. Estamos conscientes de que un evento ya pasado o aún no realizado no puede ser transportado en sí mismo a otro tiempo. Sin embargo, nuestra intención era averiguar si los niños reconocían alguna diferencia entre, cambiar de tiempo verbos con valor aspectual perfectivo o imperfectivo, y sobre todo si reconocían el cambio de sentido que se produciría en la oración al cambiar el tiempo de los verbos (principales y subordinados).

Con ello no queremos decir que esperábamos encontrar negativas por parte de los niños al solicitar la transformación, sino simplemente queríamos observar y conocer posibles alternativas tanto sintácticas como semánticas al transformar de tiempo una oración.

A manera de resumen diremos que las características de estos dos grupos de enunciados son:

i) Hacer referencia a eventos ya pasados o a hechos que eventualmente

pueden suceder. Nótese que no presentamos ningún enunciado en presente para evitar las posibles confusiones en las que se puede caer al querer interpretar el tiempo de enunciados como los siguientes: "la niña va a la escuela", "los niños van a merendar", "vamos a tomar café", etc., en donde el presente del verbo ir puede interpretarse como un futuro inmediato o como un presente continuo. Es por ello que preferimos indagar los límites de este problema con otro tipo de preguntas y diferente situación experimental.

ii) Presentar una relación de subordinación entre las dos oraciones y en ese sentido, poder indagar si esta relación sintáctica sufre o no cambios cuando se varía la temporalidad de los eventos.

iii) Hacer referencia a hechos mediante verbos con diferente valor aspectual, es decir, valor perfectivo o imperfectivo.

Las características particulares de los cinco enunciados se expresarán con más detalles en el capítulo correspondiente al análisis de sus resultados ( ver Capítulo y ).

### 2.3 SELECCION DE LA MUESTRA.

La muestra con la que trabajamos quedó constituida por 28 niños que asistían a escuelas primarias oficiales. Entrevistamos individualmente a cada niño en su escuela y durante las horas de clases (de 8:00 A.M. a 12:30 A.M.). Cada entrevista duró en promedio de 40 a 45 minutos. Todos los niños de nuestra muestra asistían al turno matutino. Los 28 niños fueron escogidos al azar en tres escuelas oficiales diferentes ubicadas en la zona sur de la Ciudad de México. Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- que los niños estuvieran cursando en esos momentos el 2°, 4° ó 6° grado de primaria;
- que no hubieran sido repetidores de grado, o que no se desviaran de la edad promedio para su grado correspondiente; y
- que la mitad fueran hombres y la mitad mujeres.

La distribución de la muestra de acuerdo con las características mencionadas anteriormente es la siguiente:

GRADO	HOMBRES	MUJERES	EDAD PROMEDIO	TOTAL
2°	4	4	7 años 2 meses	8
4°	4	6	10 años 1 mes	10
6°	6	4	11 años 6 meses	10
TOTAL	14	14		28

## ANALISIS DE ORACIONES CON TRES EVENTOS

Dentro de este apartado queremos mostrar de forma detallada cómo los niños responden a los diferentes requerimientos de la tarea propuesta. Cada enunciado presenta por sus características una dificultad particular que obliga a hacer un análisis minucioso para cada una de las oraciones. Así entonces procederemos a mostrar cuáles son los problemas que tienen los niños para poner en relación temporal una serie de eventos y cómo se van presentando una serie de estrategias cada vez más elaboradas tanto a nivel sintáctico como cognitivo.

Comenzaremos con aquellas oraciones que presentan tres eventos.

### 3.1 ORACION 1. "ROBO, HUYO, DESAPARECIO"

Características generales del enunciado. El enunciado contiene tres verbos en tiempo pasado simple. Cada uno de los verbos remite a un evento que ya ha sido realizado y concluido. El valor semántico de los verbos expresado en la secuencia indica en sí mismo una secuencia plausible, ya que para huir (evento 2) o desaparecer (evento 3) primero habrá que robar (evento 1); de tal forma que el único indicador (aparte del orden de presentación) que ayudaría a construir una secuencia del tipo: 1→2→3 (primero robó, luego huyó, luego desapareció) consistiría en reconocer ese valor semántico que cada verbo adquiere en el conjunto de la enunciación, a condición de suponer que hay un único actor.

El sujeto gramatical de cada uno de los verbos es el mismo (tercera persona del singular); para construir con ellos una única enunciación debe suponerse no sólo un único sujeto gramatical sino el mismo referente personal ("el ladrón") único responsable de realizar los tres eventos. Finalmente podemos decir que el hecho de robar implica de alguna forma la existencia de

una víctima, quien pudiera resultar directa o indirectamente afectada por el robo de "el" o "los objetos".

Como puede observarse después de reconocer estas características en el enunciado presentado, la labor del niño resulta poco trivial: debe identificar simultáneamente varias particularidades para poder responder adecuadamente a la consigna, además de percatarse que, para poder reconstruir la misma secuencia, una vez que ha sido forzado a modificar el orden de los verbos, debe introducir algún tipo de nexos conectivos de carácter temporal en su producción escrita.

### Indagación Preliminar.

Una vez que se pidió al niño que leyera la oración en voz alta, se procedió a hacer una indagación preliminar que consistía en preguntarle qué había comprendido de la oración y que explicitara cómo habían sucedido las acciones. Todo ello, con el único fin de garantizar que el niño reconociera la secuencia 1→2→3 y poder pasar a la consigna de Transformación. La indagación preliminar se realizó solamente a nivel oral, siendo las demandas del experimentador básicamente las mismas para todos los sujetos. Dichos requerimientos fueron del orden: "¿dime qué quiere decir?; pláticame cómo fueron pasando las cosas"; etc.

Veamos ahora algunas respuestas de niños de 2°, 4° y 6° grado en la fase de indagación preliminar.<sup>(\*)</sup> Primero veamos qué hacen algunos niños de 2° año.

---

(\*) Se subrayan, en estos ejemplos, las expresiones que nos ayudarán a resaltar las diferencias entre estos grupos de edad.

Exp: ¿Qué quiere decir? Dime cómo fueron pasando las cosas.

José (7 años): Que un señor robó y después se fue y luego desapareció.

-----

Exp: Misma consigna.

Adriana (7 años): Un monstruo o un ladrón robó y después se escapó y después ya se fue, ya no lo vieron.

-----

Exp: Misma consigna.

Mario (7 años): O sea que un ratero robó un banco después se fue y ya desapareció.

-----

Veamos ahora qué responden algunos chicos de 4° año ante la misma oración.

Felipe (11 años): Robó es... es que robó una cosa que no era de él, de otro compañero luego huyó, que se echó a correr para que no lo viera nadie, y desapareció, es que nadie lo vio.

-----

Eva (11 años): Que él robó y después de que había robado huyó y después desapareció. Primero robó

Magali (10 años): Pues que es un ratero y robó algo y se fue, después huyó y desapareció.

-----

José Manuel (10 años): Que se metió a robar luego salió y luego huyó y al último se desapareció.

-----

Ana María (10 años): Que algún señor que era ladrón... digamos alguien le está contando a otro que le robaron su casa, que lo vio, huyó y desapareció... salió a hablar a la policía y desapareció.

-----

Por último, veamos algunos ejemplos de respuestas de niños de 6° año.

Sara (12 años): Que primero robó después huyó y después desapareció.

-----

Juan Gabriel (11 años): Que primero había robado y después huyó y lo empezaron a buscar y después desapareció.

-----

Eva (11 años): Que él robó y después de que había robado huyó y después desapareció. Primero robó



porque primero está escrita antes de que las otras dos.

-----  
 José Carlos (11 años): Que robó y se fue y después ya no lo encontraron porque huyó. Primero robó porque si no hubiera robado ¿para qué huye? ¿para qué desaparece? ¡Es libre! ¿no?.

-----  
 Claudia (11 años): ¡Que hubo un robo!.... yo digo que primero fue... robó luego huyó y luego desapareció; porque está diciendo que huyó y desapareció y yo encuentro lógico que robó antes de huir y después desapareció.

-----  
 Se puede observar claramente, en esta lista de ejemplos cómo todos estos niños (tanto los de segundo como los de cuarto y sexto), reconocen la secuencia 1→2→3 estableciendo la relación temporal con algún tipo de conectivos. Ello era de esperarse, pues la forma en que se estructuró la consigna favorecía la especificación de la secuencia. Sin embargo, lo que resulta interesante es como no todos usan las mismas estrategias. Obsérvese como José, Adriana y Mario (todos ellos de segundo grado) se conforman con enumerar, en el sentido de ordenar, las tres acciones. Sin embargo, resulta curioso observar cómo los tres niños hacen un intento por explicitar al sujeto referencial del enunciado a pesar de que no es eso lo que se solicita explícitamente en la consigna. Parecería ser que es algo importante el tener que restarle imprecisión al enunciado, como si se tuviera que nombrar

al responsable de realizar la acción de robar, ya sea que este personaje fuera "un monstruo", "un ladrón", "un ratero" o "un señor". Además, resulta notorio que la estructura que usan estos chicos de 2° en tanto recurso lingüístico para relacionar los tres eventos es la de coordinación. Tanto José, como Adriana y Mario recurren preferentemente al uso del adverbio temporal "después" para ordenar las acciones.

Si observamos detalladamente las respuestas de los ejemplos de niños de 6° año, veremos grandes diferencias con respecto a los de 2° año. Nótese como ninguno de estos chicos explicita al personaje. Sin embargo, parece que a Eva, José Carlos y Claudia sí les preocupa el tener que argumentar cómo identificaron la secuencia. Nótese también que los recursos lingüísticos que usaron para describir la secuencia fueron el oponer el tiempo pasado simple con el compuesto y el uso de las oraciones subordinadas. Parece ser que la necesidad de explicitar un sujeto es ahora sustituida por la de explicitar el valor semántico de los verbos, como si a estos chicos les preocupara más el tener que romper con la imprecisión de la relación temporal de los eventos a través de argumentos lógicos y recursos lingüísticos más elaborados. Véase cómo Juan Gabriel y Eva utilizan el pluscuamperfecto (Antecopretérito) para referirse al primer evento; ellos aplican de forma adecuada tanto la función temporal como el valor aspectual de este tiempo. Decir que "...primero había robado y después huyó..." (Juan Gabriel), es querer decir que la acción de robar, ya pasada, es anterior a otra acción también pasada (huir), más allá del uso de los adverbios. Por otra parte, si observamos detalladamente el ejemplo de Eva notamos que el uso del pronombre "él" ("...él robó y después de que había robado huyó"), sustituye a cualquier sujeto masculino, como si se mantuviera de alguna forma, no la imprecisión del sujeto gramatical sino la imprecisión

sión del sujeto referencial (\*).

Analizando las respuestas de los ejemplos de algunos niños de 4° año, puede observarse que todos ellos reconstruyen la secuencia 1→2→3 pero no sólo logran reconstruir el orden de los eventos sino que también agregan una serie de especificaciones. Nótese cómo Felipe, Magali y Ana María tratan de especificar que el robar implica la sustracción de algún objeto, siendo Ana María la que lo explicita más claramente: "... Alguien le está contando a otro que le robaron su casa..." También puede notarse un intento, en estos cuatro niños, por hacer más detallada y minuciosa la descripción que se les ha solicitado, ya sea explicitando el sujeto, o introduciendo un evento más en su narración. A Magali y José Manuel les quedan finalmente 4 eventos, y obsérvese cómo a Ana María, en su segundo intento por comenzar la descripción, también le quedan 4 eventos y cuando decide agregar un evento más necesita repetir que ese alguien, de quien estaba hablando, desapareció como recalcando que éste era el último evento de su narración.

#### Respuestas a la transformación.

La forma en que se realizó esta parte de la entrevista, consistió en solicitar al niño que escribiera la transformación y después leyera su propia producción. El experimentador siempre pidió al niño que expresara el significado de lo que acababa de escribir y preguntaba si se seguía manteniendo la misma secuen-

---

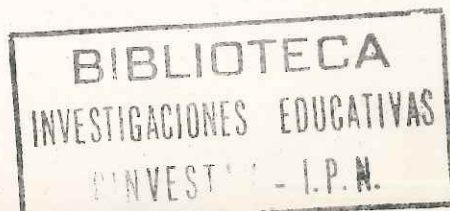
(\*) Parece muy curioso pero en términos generales los niños tienden a identificar el sujeto del enunciado como sujeto masculino y ello quizá se deba a la aceptación de un cierto estereotipo social estrechamente relacionado con este tipo de acciones. Casi nunca se escucha decir que una mujer fue la responsable de un robo aunque sí con más frecuencia, que fue la víctima de un suceso delictivo.

cia entre los eventos. De alguna forma esta indagación posterior ayudaba a eliminar posibles interpretaciones erróneas que el experimentador pudiera hacer de las producciones escritas, ya que en general expresaban relaciones de sucesión ambigua. De esta forma utilizamos tres indicadores diferentes para conocer cuáles eran las intenciones de los niños: la producción escrita, la forma de lectura posterior y la indagación oral final.

Como ya habíamos mencionado anteriormente, la realización de esta tarea de Transformación implica una serie de dificultades. El logro de la tarea solicitada supone una coordinación entre los aspectos lógicos (cognitivos) que se involucran cuando se intentan poner en relación más de dos eventos, y los aspectos lingüísticos (particularmente la sintaxis y en cierto sentido la semántica) que resultan finalmente necesarios y presentes en toda producción oral y/o escrita. Detallemos un poco más sobre esta cuestión antes de comenzar a observar nuestros datos.

La oración que ahora analizamos presenta tres eventos, y tiene tres oraciones yuxtapuestas con un verbo cada una y sin ninguna liga explícita entre ellos. El trabajo del niño consiste por una parte, simplemente en relacionar un trío; esta tarea en sí misma, involucra una complejidad cognitiva, sobre todo si hay que construir una serie. Por otra parte, el niño tiene que hacer algo más que yuxtaponer los eventos si quiere garantizar que al permutar y comenzar la producción por el último evento, se conserve el mismo significado total.

Así pues el trabajo que tienen que realizar los niños involucra esta doble problemática y bajo estos parámetros se analizarán los resultados. Es decir, intentaremos analizar las respuestas de los niños reconociendo en ellas tanto las dificultades, limitaciones, posibilidades o logros, a nivel lógico-cognitivo como a nivel lingüístico. Trataremos de mostrar a continuación algunas de las respuestas que los niños nos ofrecieron cen-



trándonos básicamente en la forma como establecen la relación entre los tres eventos, sin profundizar por el momento, en los diferentes recursos que han utilizado.

A. Veamos qué hacen Adriana y Jenny, las dos de 2° grado y Verónica de 4° grado frente a la consigna de transformación.

Exp.: Comienza a escribirlo por "desapareció"...

Adriana (7 años): [Desaparecio robo banco y huyó]<sup>(\*)</sup> [3/(1+2) (N)  
o bien (3/1) + 2 (\*\*)]

Exp.: Y...¿eso qué quiere decir?

Adriana: Que primero desapareció... robó bancos y al último huyó.

Exp.: ¿Y para que se entienda que primero robó?

Adriana: Pongo: robó, después desapareció y después huyó.

Exp.: ¿Y si comienzas a escribirlo por desapareció?

Adriana: No queda... no se puede...

Exp.: Comienza a escribirlo por desapareció...

Jenny (8 años): [Desapareció Huyó Robo] 3/2/1 (N)

Exp.: ¿Qué pasó primero?

Jenny: Desapareció...

(\*) Toda producción que se escriba entre corchetes [ ] corresponderá a la transcripción fiel de la escritura de los niños, respetando la ortografía y distribución espacial que ellos hayan elegido.

(\*\*) Ver anexo 2: Código de transcripción. (Final del capítulo III pág. 156 ).

Exp.: Y en ésta (e. patrón) ¿qué pasó primero?

Jenny: Robó... hasta el último desapareció.

Exp.: ¿Y en la que tú escribiste?

Jenny: Primero desapareció.

Exp.: ¿No habrá forma de escribirlo para que se entienda que primero robó?

Jenny: No... no se puede...

-----

Lo que intentan decirnos Adriana y Jenny, es que ya no se puede decir lo mismo, como si no hubiera forma de conservar el mismo significado si permutamos el orden de escritura. Es decir, que para estos niños la permutación del orden implica un cambio en la relación entre los eventos. En este sentido se puede decir que sobrevaloran el orden de enunciación y que éste constituye para estos niños el recurso primordial para establecer una secuencia temporal. Para Adriana y Jenny, la única forma de explicar que el robo sucedió en primera instancia, es enunciarlo en primer lugar, ya que lo que quede sustituido en este primer sitio, tomará el lugar del primer evento en tanto acción a suceder o sucedida.

Así pues, a través de estos ejemplos podemos observar como estos chicos enfrentan un problema muy específico cuya resolución también resulta muy particular. Este tipo de respuestas muestran una imposibilidad por conservar el orden temporal de los eventos cuando éstos se permutan debido a una centración privilegiada en el orden de enunciación.

Ahora veamos otros ejemplos:

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Isabel (8 años): [Desaparecio huyo y robo]

- Exp.: ¿Qué quiere decir?
- Isabel: Que primero robó, después huyó y después desapareció.
- Exp.: ¿Cómo se sabe que después desapareció?
- Isabel: Porque si lo lee así ( derecha a izquierda) de acá para acá, sabe que primero robó... si lo lee de acá para acá (izquierda a derecha) no le va a entender...  
 Ana María: porque así se entiende que primero desapareció y después huyó y luego robó.
- Exp.: ¿Y cómo le podemos hacer para que sí se entienda que primero robó luego huyó y luego desapareció? Comenzando a escribirlo por desapareció...
- Isabel: [Desaparecio Primero Robo y despues huyo y despues desaparecio] [3/ 1⇒2→3<sup>(\*)</sup>]
- Exp.: Si le tapo esta última parte ¿qué dice? (después desapareció).
- Isabel: Desapareció, primero robó y después huyó.
- Exp.: ¿Ahí se entendería que primero robó?
- Isabel: ¡No!...si le quitamos eso ya no se entiende lo mismo, diría que primero desapareció.

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Ana María (10 años): [Primero desapareció y luego robó y luego huyó]

Exp.: ¿Y así pasaron las cosas?

Ana María: No...

(\*) En este caso no presentamos otra alternativa de interpretación y codificación, porque precisamente la niña nos está haciendo saber que el evento 3, queda aislado de la serie 1→2→3. Tenemos datos tanto de lectura como de la propia justificación de la niña que así lo corroboran.

Exp.: Búscales cómo lo dirías: que primero robó luego huyó y luego desapareció, comenzando por desapareció...

Ana María: ...se desapareció un tiempo... luego volvió a llegar.... robó, huyó y luego volvió a desaparecer.

Exp.: ¿Qué pasó primero?

Ana María: Robó.

Exp.: ¿Y luego?

Ana María: Huyó porque primero robó luego huyó y luego desapareció.

Exp.: Escríbelo comenzando por "desapareció"...

Ana María: [Desapareció, robo, huyo, el ladron] [3/1/2] (N)

Exp.: ¿Qué pasó primero?

Ana María: Primero robó.

-----

Nótese como Isabel no queda conforme con su primera producción, pues nada de lo que ella escribió sugiere que se conserve el mismo significado. Isabel encuentra una forma, pero ésta no resulta muy convencional pues muy pocos sujetos aceptarían una lectura de derecha a izquierda. Parece ser que a estas niñas, todavía les cuesta trabajo tener que abandonar la centración precedente, que consiste en considerar al orden de enunciación como único recurso para construir una secuencia. Sin embargo, cuando el experimentador insiste, logran encontrar una solución y es la de repetir la secuencia. Para estas chicas, la escritura de "desapareció" en el primer lugar se interpreta no como una respuesta totalmente satisfactoria a la consigna, sino como una respuesta complaciente sin ningún valor real de permutación. Es decir, enuncian el tercer evento (desapareció) y comienzan de nuevo la serie.

Parece ser entonces que estos chicos (Grupo "A") se enfrentan a la siguiente disyuntiva: a) "si enuncio 3/2/1 (desapa



reció /huyó / robó/), cambio el significado del enunciado"; y  
 b) "si enuncio 1/2/3 (robó/huyó/desapareció/), violo la consigna". Las soluciones que encuentran corresponden a alguna de las siguientes alternativas: (i) enunciar el evento 3 ("desapareció") y comenzar de nuevo la serie:  $3/1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ ; (ii) indicar de alguna manera el desdoblamiento del evento 3, mediante la introducción de una acción que ayude a iniciar la serie, como se ría el caso de Ana María y Magali; ( $\overline{[desapareció regresó, robó huyo]}$  y  $\overline{[...robó, huyó y luego volvió a desaparecer]}$ ); y (iii) enunciar el evento 3 y negar la enunciación como una necesidad imperante por aclarar que aún estando escrito en el primer sitio, este acontecimiento no sucede en primer lugar:  $3\# \overline{3}/1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ .

B. Pasemos a observar otro tipo de respuestas:

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Mario (7 años):  $\overline{[Desaparecio el ratero y antes robo y hullo]}$   $3+ \overleftarrow{A}(1+2)$  ó  $(3+ \overleftarrow{A}1)+2$ .

Exp.: ¿Qué se entiende?

Mario: Quieren decir igual, que primero robó luego huyó y luego desapareció.

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Ana María (10 años):  $\overline{[Desaparecio pero primero robo huyo]}$   
 $'(3\# \overleftarrow{1})+2$  ó  $3\# \overleftarrow{(1/2)}$

Exp.: ¿Qué da a entender?

Ana María: Tienen el mismo significado.

Analícemos detalladamente la producción de Mario. Aunque Mario nos diga que lo que él ha escrito tiene el mismo signi

ficado que el enunciado patrón, puede observarse claramente que existe una ambigüedad en la interpretación de su producción. No existe ningún indicio en su escritura que nos explicita que el orden corresponde estrictamente al  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ , ya que su producción tiene al menos dos posibles interpretaciones:

- a) Interpretar que el ratero desapareció y que antes, robó y huyó. Es decir,  $3 \xleftarrow{A}(1+2)$ , donde el ordenamiento entre robar y huir no queda especificado dentro de la serie de forma explícita y, en ese sentido, sólo se puede garantizar que ambas acciones sucedieron antes de desaparecer, a menos de otorgarle al valor semántico de los verbos la responsabilidad de eliminar cualquier ambigüedad. (ROBO  $\rightarrow$  HUYO).
- b) Interpretar que el ratero desapareció y antes robó, y además huyó. Es decir  $(3 \xleftarrow{A} 1) + 2$ , donde sólo puede establecerse la relación de anterioridad entre 3 y 1, constituyéndose claramente un par que no queda relacionado con el segundo evento (huir). En este sentido la acción de huir queda en posición particularmente ambigua, pues con sólo la lectura de esta producción es imposible reconocer si la huída se realizó una vez que el ratero robó y desapareció, o si huyó después de robar y antes de desaparecer. Los únicos eventos que sin lugar a dudas están ordenados son el tercero y el primero. El problema al que se enfrenta Mario consiste en tener que responder a la siguiente pregunta: ¿cómo incluir al segundo evento en medio del par que ya relacioné (  $3 \xleftarrow{A} 1$  )? Parece que no encontrara otra alternativa más que el tener que dejar el segundo evento enunciado pero no conectado con los otros.

Pasemos a ver otro tipo más de respuestas.

Exp.: ' Comienza por "desapareció"...

José (7 años): [Desapareció después robó a la señora antes huyó al último]  $3 \xleftarrow{A/D} 1 \xrightarrow{U} 2$

Exp.: Léelo.

José: Desapareció después, robó a la señora antes, huyó al último.

Exp.: ¿Y eso qué quiere decir?

José: Que huyó hasta el último.

Exp.: Oye, ¿aquí (enunciado patrón) qué quiere decir?

José: Que primero robó luego huyó y luego desapareció.

Exp.: Muy bien. Eso mismo tiene que decir: comienza por :desapareció".

José: [Desapareció al último robó a la señora antes huyó después]  $3 \xleftarrow{U} (1 \xrightarrow{A/D} 2) \quad \text{ó} \quad (3 \xleftarrow{U/A} 1) \xrightarrow{D} 2$

Exp.: ¿Qué da a entender?

José: Que primero robó luego huyó y luego desapareció.

-----

José intenta transformar el enunciado relacionando los tres eventos entre sí sin reiterar ningún evento. Sin embargo, en su primera producción (primer intento de transformación) no logra conservar el significado total del enunciado patrón, pues él dice claramente: "... huyó al último". Finalmente después de una mayor reflexión, José cambia de producción. Analicémosla con más detalle. Debido a que se presentan yuxtapuestos los eventos en el enunciado de José, es que éste puede dar lugar a varias interpretaciones.

- a)  $(3 \xleftarrow{u/a} 1) \xrightarrow{D} 2$  : Es decir, relacionar 3 con 1 especificando la anterioridad del robo sin poder aclarar cuál es el lugar que le corresponde al evento 2, ya que podría ubicarse su posición secuencial al final de la serie.

- b)  $3 \xleftarrow{u} (1 \xrightarrow{a/D} 2)$ : Es decir, explicitar por una parte que el evento 3 es el último de la serie y estrictamente posterior a 1 y 2; y por otro lado, al interior del par relacionado  $(1 \rightarrow 2)$  establecer la posición secuencial entre ambos eventos. En este caso no habría ambigüedad, pues se reconocería fácilmente cuál es el lugar que ocupan cada uno de los eventos.
- c)  $3 \xleftarrow{u} 1 \xrightarrow{a/D} 2$ : Es decir, hacer un intento por relacionar los tres eventos entre sí. Aunque de hecho no podemos decir que los eventos 3 y 2 estén relacionados, sí podemos decir que gracias a que en el evento 1 se marca la posición con respecto a los eventos 2 y 3, es posible reconstruir el orden de la serie sin dejar algún indicio de ambigüedad. El único problema es que se deja al lector la tarea de deducir las relaciones: "si 3 es posterior a 1 y 1 es anterior a 2 entonces 2 es anterior a 3" (deducción no necesaria).

Nos inclinamos a pensar que la segunda alternativa es la más aproximada para interpretar la producción de José, ya que, si nos apoyamos en el tipo de adverbios que usa, vemos que el par adverbial "antes-después" es frecuentemente utilizado para expresar una relación entre dos hechos. Nuestra interpretación corresponde a  $3 \xleftarrow{u} (1 \xrightarrow{a/D} 2)$  porque pensamos que existe una primera intención de especificar el lugar del evento 3 y posteriormente ubicar la relación secuencial de los eventos restantes mediante el uso de dos adverbios que bien se prestan para ello: "robó antes, huyó después".

Hasta ahora todos los ejemplos que hemos ofrecido muestran alguna progresión. Pero en todos ellos, los niños recurren a la yuxtaposición o a la coordinación. Algunos de esos niños elaboran más sus recursos, pero todos finalmente establecen las relaciones apoyándose en el recurso lingüístico de la coordinación.

Veamos ahora otros ejemplos donde aparece al menos una cláusula subordinada.

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Francisco (12 años): [Desapareció porque robo y huyó]...

quiere decir lo mismo.

$$(3 \xleftarrow{c} 1_s) + 2 \quad \text{ó} \quad 3 \xleftarrow{c} (1+2)_s$$

-----

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Citlali (11 años): [Un señor al ultimo desapareció por

abel robado y huyo también]

$$(3 \xleftarrow{c} 1_{tis}) + 2 \quad \text{ó} \quad 3 \xleftarrow{c} (1_{tis} + 2)$$

-----

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Lázaro (9 años): [Desapareció al terminar de huir y al acabar de robar]

$$3 \xleftarrow{v} (2 \xrightarrow{v} 1)_s$$

-----

Observemos con detalle los ejemplos de Francisco y Citlali. Lo que estos niños hacen es introducir una cláusula subordinante, sólo que resulta muy difícil poder identificar los límites de cada oración. Es por ello que ambos ejemplos dan lugar a dos tipos de interpretaciones:

a)  $(3 \xleftarrow{c} 1_s) + 2$  (Francisco)

$(3 \xleftarrow{c} 1_{tis}) + 2$  (Citlali)

b)  $3 \xleftarrow{c} (1+2)_s$  (Francisco)

$3 \xleftarrow{c} (1_{tis} + 2)$  (Citlali)

Es importante señalar que estos chicos nos muestran claramente como resulta necesario introducir algún tipo de nexo entre los verbos para restablecer la secuencia sin importar si éste funciona a nivel sintáctico como un elemento coordinador o subordinante. Quizá estos niños se han dado cuenta que la transformación exige un trabajo lingüístico muy elaborado y tratan de responder a la consigna con los recursos sintácticos que ellos conocen y ponen en práctica. Es posible que desde nuestra perspectiva de adultos podamos construir enunciados sintácticamente muy complejos que seguramente resuelven con éxito el problema propuesto, pero también podemos observar que estos niños presentan algunas limitaciones y que a pesar de ello, se aproximan bastante a la respuesta esperada. Veamos cómo Lázaro intenta establecer la relación entre las tres acciones invirtiendo estrictamente el orden de los eventos y utilizando el recurso de la subordinación. También se puede observar que en su intento de escritura las acciones de "huir" y "robar" aparentan ser simultáneas y en ese sentido, la significación temporal de su producción no resulta ser idéntica a la del enunciado patrón; sin embargo, pensamos que el trabajo que Lázaro realiza es digno de alabarse, pues muestra un gran conocimiento y manejo sintáctico, sin haber todavía dominado la complejidad que el propio sistema lingüístico presenta.

Lo mismo pensamos de la producción de Francisco quien intenta establecer además, una relación causal entre los eventos, lo que enfatiza la relación secuencial entre los tres eventos. Es probable que Francisco solamente haya expresado el evento 2 (huyó) al final de la serie porque su competencia lingüística

le ha hecho saber que no podía volver a escribir el nexa "porque" y sólo pudo agregar la conjunción "y".

Queremos decir con todo esto, que estos chicos se han percatado que en este tipo de problemas la introducción de nexos resulta necesaria para aproximarse a la respuesta ideal.

Ahora observemos otro tipo de respuestas.

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Altea ( 9 años):  $\sqrt{\text{Desapareció pero antes robó y huyó y luego desapareció}}$

$$(3 \# \xleftarrow{a} 1 + 2) \xrightarrow{L} 3 \quad \text{ó} \quad (3 \# \xleftarrow{a} 1) + (2 \xrightarrow{L} 3)$$

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Sara (12 años):  $\sqrt{\text{Desapareció y antes de desaparecer robó y hullo}}$

$$3 + (3 \xleftarrow{a}_s 1) + 2 \quad \text{ó} \quad 3 + (3 \xleftarrow{a}_s 1 + 2)$$

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Raúl (11 años):  $\sqrt{\text{Desapareció huyó y antes de huir robó}}$ ... quiere decir lo mismo.

$$3/2 + (2 \xleftarrow{a}_s 1)$$

Sara hace algo muy similar a Francisco y Citlali, pero se encuentra en su producción una ligera variante, y es la de enunciar dos veces el evento 3 (desapareció). Esta repetición toma una significación muy particular: la primera enunciación

del evento "desapareció" puede interpretarse como la mención del hecho, del evento, y la segunda enunciación "antes de desaparecer" como una referencia temporal. A pesar de que Sara trate de dar cuenta del lazo temporal entre los eventos tratando de usar algo más que los pares adverbiales "antes-después", la subordinación requiere, en el ejemplo de Sara, que el hecho de "desaparecer" sea considerado como referencial temporal para el robo.

Lo que Altea escribe puede ser doblemente analizado:

a)  $(3 \# \xleftarrow{a} 1) + (2 \xrightarrow{L} 3)$ , esto quiere decir que hay dos pares relacionados con un adverbio temporal y ambos pares ligados por el nexos "y". Si esta interpretación es correcta, entonces lo que Altea está tratando de hacer es marcar la relación entre los eventos 3 y 1 estableciendo la anterioridad del robo, para posteriormente marcar la relación secuencial entre los eventos 2 y 3. Es decir, si no se volviera a repetir el evento 3 en último lugar, ¿cómo garantizar que se comprenda en qué lugar sucede el evento 2? Así pues, transformando de esta manera el enunciado patrón, no cabe la menor duda en reconocer cual es el orden entre los eventos. El único problema que resulta de ello, es el tener que repetir el evento 3 al final de la serie para garantizar dicha secuencia y eliminar la ambigüedad.

b)  $3 \# \xleftarrow{a} (1+2) \xrightarrow{L} 3$ , esto quiere decir que lo que importa destacar es que el evento 3 es el último de la serie y que, independientemente de la relación que existe entre los eventos 1 y 2, éstos suceden estrictamente antes que el evento 3.

En cualquiera de estas interpretaciones lo común es la reiteración del evento 3. Así pues esta producción podría confundirse con una de las primeras ya mencionadas. Recuérdese la respuesta de Isabel: [Desapareció primero robó y después huyó y



después desapareció ] : (3/ 1 → 2 → 3). La diferencia entre esta producción y la de Altea, consiste en que Isabel enuncia el tercer evento y comienza de nuevo la serie; no podemos decir que existe realmente una relación entre el evento 3 y 1, sino que el uso del adverbio "primero" sirve en esta ocasión como enumerador más que coordinador entre dos eventos. Básicamente la diferencia estriba en lo siguiente: el valor que toma el evento que se reitera no se puede interpretar igual. En el caso de Isabel (apartado A), habíamos dicho que la enunciación del evento 3 en primer sitio correspondía más bien a una respuesta complaciente; en cambio, en el ejemplo de Altea, la enunciación del evento 3 al inicio del enunciado (desapareció pero antes robó...) toma un valor de referencial de tiempo para el evento 1. Más adelante profundizaremos sobre este punto.

Lo que nos interesa destacar en este momento es que existe otro tipo de respuestas que consisten en construir dos pares por reiteración de alguno de los eventos (términos de la relación) o bien que consisten en reiterar el evento 3 para especificar su posición como último evento de la serie.

Por su parte, Raúl reitera la enunciación del evento 2 como un referencial de tiempo para el evento 1. Sin embargo le resulta una producción del tipo:  $(3/2) + (2_s \xleftarrow{a} 1)$ ; parece ser que a pesar de la reiteración, ésta no consigue eliminar la ambigüedad, pues finalmente lo único que podemos saber a partir de esta producción es que "antes de huir robó" pero en su escritura no existe ningún dato que informe cuál es el lugar que ocupa el evento 3 al interior de la serie. Podemos observar que Raúl separa dos pares por medio del nexos "y" y que sólo en uno de ellos logra especificar la relación entre los eventos. Así pues, obsérvese que en este tipo de respuestas, a pesar de hacer un uso adecuado de la subordinación, no es posible reconstruir más que un significado parcial del orden total de los eventos, es decir, subsiste aún una cuota de relación ambigua.

c) Finalmente observemos tres ejemplos más.

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Juan Gabriel (11 años): [Desapareció cuando huyó porque robó]  $(3 \leftarrow (2 \xleftarrow{C} 1_s) s)$

Exp.: ¿Dan a entender lo mismo?

Juan Gabriel: Sí, ya quieren decir lo mismo.

-----

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Eva (11 años): [Desapareció pero antes de eso huyó, pero mucho antes robó]  $3\# \xleftarrow{A} 2\# \xleftarrow{A} 1$

Exp.: ¿Dan a entender lo mismo?

Eva: Sí.

-----

Exp.: Comienza por "desapareció"...

José Manuel: [Desapareció después de huir y antes de huir robó]...  $(3 \xleftarrow{D} 2s) + (2s \xleftarrow{A} 1)$

quieren decir lo mismo.

-----

Juan Gabriel invierte en el orden 3,2,1 pero, no podemos decidir si su producción responde a la interpretación

$(3 \xleftarrow{C} 2s) \leftarrow 1s$  o bien,  $3 \leftarrow (2 \xleftarrow{C} 1s)s$  . A pesar de ello

se puede observar claramente que se conserva el mismo significado global entre los eventos. Juan Gabriel utiliza tanto el recurso de la subordinación como la permutación de extremos para garantizar que se conserve el mismo significado de la secuencia.

Ahora veamos el ejemplo de Eva. Nótese que la transformación que ella hace también consiste en una inversión estricta de los eventos ( $3 \leftarrow 2 \leftarrow 1$ ). La forma en que va coordinando los eventos favorece la reconstrucción total de la secuencia de manera exitosa y permite reconocer la igualdad de significado con el enunciado patrón. Podemos decir que Eva está usando los recursos lingüísticos con los que cuenta para lograr satisfactoriamente la transformación de una secuencia, conservando el mismo significado global y logrando establecer la relación de los 3 eventos. Este tipo de respuestas constituye un claro avance, ya que encontrar en la inversión estricta del orden ( $3 \leftarrow 2 \leftarrow 1$ ) una alternativa pertinente, es lograr una buena coordinación entre los recursos lingüísticos y cognitivos.

Algo muy distinto es lo que escribe José Manuel (tercer ejemplo). Véase cómo su producción puede interpretarse claramente de la forma siguiente: ( $3 \xleftarrow{D} 2s$ ) + ( $2s \xleftarrow{A} 1$ ). No cabe la menor duda que su producción responde a la construcción de dos pares relacionados, en donde la reiteración del evento 2 ocupa un papel primordial: por una parte separa los dos pares, y por otra gracias al uso de la oposición de los adverbios "después de" - "antes de" ayuda a evidenciar el lugar que ocupan cada uno de los eventos en la serie. Podemos decir que José Manuel también logra restablecer la secuencia relacionando los tres eventos entre sí, utilizando un recurso diferente al de los otros niños. La repetición del evento 2 en este caso, expresa el doble valor temporal del elemento intermedio de la serie:

- a) 2 es antes que 3, y
- b) 2 es después que 1.

De aquí que concluyamos que José Manuel no sólo ha logrado transformar el enunciado de forma exitosa y pertinente, sino con mucho ingenio.

Hasta ahora hemos mencionado varios ejemplos de lo que los niños han respondido en la primera oración sin categorizarlos. Como se puede observar, la clasificación de los datos no resulta trivial pues las expresiones lingüísticas producidas por los niños son de una gran variedad, encontrándose a la vez múltiples estrategias de resolución. Ello no facilita la construcción de una tabla de categorías excluyentes; sin embargo, hemos encontrado que las respuestas se pueden agrupar en tres diferentes clases que muestran una progresión.

Veamos a continuación la categorización de las respuestas, antes de proseguir, en este mismo capítulo, con el análisis de las oraciones restantes.

### 3.2 - Categorías de respuestas.

Agrupar nuestras respuestas en los tres grupos que aquí presentamos no fue una tarea sencilla. Realizamos varios intentos con diferentes parámetros y de una forma u otra algo no nos convencía. Por otro lado, llegamos a pensar que no podíamos centrar nuestro análisis en sólo un aspecto, pues evidentemente las producciones de los niños evidencian diferentes aspectos que ellos mismos consideran cuando intentan transformar; de haberlo hecho, hubiéramos sido algo injustos en la clasificación. Por lo tanto pensamos que nuestra clasificación debía de considerar al menos los siguientes aspectos:

- 1) La conservación del significado del enunciado patrón en la transformación,

- 2) Los recursos lingüísticos que los niños usan cuando se solicita este tipo de tareas, y
- 3) La transformación de las relaciones  $1 \rightarrow 2$  y  $2 \rightarrow 3$  en sus conversas ( $3 \leftarrow 2$ ,  $2 \leftarrow 1$ ) y el doble valor temporal del elemento intermedio ( $2 \rightarrow 3$  y  $2 \leftarrow 1$ ) en términos lógico-cognitivos.

Pensamos que de alguna manera, en los tres grupos que proponemos se intenta dar cuenta de los tres aspectos que acabamos de mencionar. Veamos cómo se caracterizan nuestros grupos.

A. La transformación altera la significación original.

Cualquier cambio que se produzca en el orden de enunciación (oral o escrita) produce una alteración en el significado original, debido a una centración que privilegia el orden de la enunciación. El primer evento que se enuncia será el primero en suceder, independientemente de la relación que éste establezca con los demás. Este tipo de respuesta evidencia una imposibilidad de coordinar aquellos elementos lingüísticos de referencia temporal, tales como adverbios, tiempos verbales, etc., con la sucesión real de los eventos. Esto no quiere decir que los chicos que dan estas respuestas no comprendan el significado de dichos elementos, ni tampoco que sean incapaces de utilizarlos; lo que quiere decir es que allí donde hay un significado opuesto, en cuanto al orden de enunciación, al enunciado patrón, este significado no resulta evidente para el niño y por lo tanto no es motivo de conflicto. Parecería como si el niño nos dijera "lo primero que escribo es lo primero que sucede".

Dentro de este grupo de respuestas encontramos tres tipos que aún y siendo similares tendremos que explicarlos por separado.

a.1) Centración en el orden de enunciación. En este subgrupo de respuestas se encuentran los ejemplos 3. → 2 → 1 de los cuales ya hemos hablado con anterioridad. Los niños que dan estas respuestas niegan explícitamente la conservación del significado ante la transformación; la acción que se escribe primero ocupa siempre el primer lugar de la secuencia. Veamos un par de ejemplos.

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Mario (7 años): Desapareció robó y se fue.

Exp.: Y ahí ¿qué sucede primero?

Mario: Primero desapareció.

(El experimentador tapa el último evento, y trabaja únicamente con robó huyó para ver si con dos eventos, el niño puede transformar).

Exp.: ¿Aquí qué quiere decir? (sólo mostrando robó huyó).

Mario: Le robó joyas primero y luego se fue.

Exp.: Bien, ahora comienza a decirlo por "huyó", pero que quiera decir lo mismo que lo que tú me acabas de decir.

Mario: Huyó, agarró las cosas y se fue.

Exp.: ¿Y ahí qué quiere decir?

Mario: Lo primero es que huyó.

Exp.: ¿Cómo va a huir antes de robar?

Mario: Primero robó...

robó huyó...

robó y escapó...

Exp.: Acuérdate que tienes que comenzar por "huyó"...

Mario: [huyó Robo y Escapo]... así, lo primero es que huyó...

Exp.: Aquí dice (enunciado patrón) que primero robó y luego huyó; trata de decir eso mismo: que antes robó...

Mario: Huyó, se fue y llegó otro día a robar...

: huyó con el dinero... con las joyas...

: a lo mejor el ladrón huyó pero no robó nada y vino esa misma noche pero ahora sí ya lo robó.

Exp.: ¿Entonces la primera vez no robó nada?

Mario: ¡No!... la segunda sí.

(El experimentador lee todo el enunciado y pide la transformación con los tres eventos).

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Mario: [es ladon desaparecio Huyo y despues vino a rrovar]

$L3/(2 \rightarrow 1_{pi})$       ó       $L(3/2)+ \rightarrow 1_{pi}$  (N)

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Verónica (11 años): [desaparecio HuYo RoBo]

Exp.: ¿Eso qué quiere decir?

Verónica: Que desapareció primero y después huyó y después robó.

Exp.: ¿Y para que se entienda que primero robó?

Verónica: Pues así (señala enunciado patrón).

Exp.: ¿Y en lo que tú escribiste sería lo mismo?

Verónica: No, porque primero aquí desapareció... y para que diga lo mismo hay que ponerlo otra vez así (señala enunciado patrón).

Exp.: ¿No habrá alguna forma de escribirlo para que, empezando por "desapareció", se entienda lo mismo?

Verónica: O...empezar desde aquí para acá (lectura de derecha a izquierda) empezar a leer así (sobre su producción) y así sí se entiende lo mismo: robó, huyó y desapareció.

Exp.: Pero, así no leemos, ¿verdad?

Verónica: Entonces no se puede.

3/2/1 (N)

Nótese que el experimentador sugiere una alternativa de transformación cuando le dice a Mario: "...trata de decir eso mismo; ... que antes robó". Sin embargo, a Mario esta sugerencia no le ayuda en nada, pues su respuesta inmediata es: "... huyó, se fue y llegó otro día a robar". La solución que Mario propone es presentar el "robo" como un intento fallido, como algo que se puede intentar varias veces y que finalmente se realiza. Mario comprende bien la consigna, sabe que el experimentador lo volverá a interrogar sobre el orden de las acciones, una vez que haya dicho: "primero huyó y luego robó"; y es por ello que recurre a esta alternativa, como si nos quisiera decir: "ya sé que robó antes, pero no se llevó nada", otorgándole el valor aspectual y temporal a dicho verbo cuando se enuncia por última vez. Verónica también está buscando alternativas y llega a sugerir una lectura no convencional (de derecha a izquierda) para re-estructurar la serie, aun así no encuentra una solución que le satisfaga cuando se le solicita que comience por el último evento.

En estas respuestas, la primera posición de la secuencia es reservada exclusivamente para expresar el primer evento con una centración privilegiada en el orden de enunciación.

a.2 Se enuncia el tercer evento y se retoma el orden original de la serie. Este subgrupo caracteriza a todas las respuestas de los niños en donde el último evento del enunciado patrón, colocado en la primera posición, no es más que una respuesta complaciente a la consigna; ya que enseguida se enuncia la serie completa. Quizá, de alguna manera, los niños intentan establecer una relación temporal pero terminan repitiendo la serie: 1 → 2 → 3. En este sentido no logran la transformación esperada ya que la escritura del tercer evento, en la primera posición, no pone en relación el orden de los eventos restantes. Para garantizar que la secuencia sea la misma, resulta indispensable tener que re-escribir la serie



completa. Podemos interpretar al igual que para las respuestas del primer subgrupo, que el estatus que ocupa la primera posición sigue siendo un estatus privilegiado; aunque en este último subgrupo, se presenta con algunas variaciones, ya que existe la necesidad de tener que escribir dos veces el evento que se cambia de posición para asegurar su lugar al interior de la serie. A manera de ejemplo veamos a Isabel (8 años)

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Isabel: [desapareció primero robó y después huyó y después desapareció].

Exp.: ¿Y si le tapo esta última parte? (después desapareció).

Isabel: ¡No... si le quitamos eso ya no se entiende lo

mismo, diría que primero desapareció!

-----

Este comentario de Isabel nos hace pensar que su intento por establecer la relación (3 ← 1) fracasa, ya que cada acción va tomando su lugar en la secuencia en tanto se va expresando; de tal suerte que si lo último en escribir fuera "huyó", esa acción sería la última a pesar de las marcas temporales que bien podríamos decir, no constituyen, en este contexto, adverbios temporales sino simples enumeradores.

Es muy interesante observar las respuestas de estos chicos ya que en ellas se manifiestan los primeros ajustes para lograr la transformación que ahora nos ocupa, respuestas en donde predomina el orden de escritura como un fuerte indicador temporal.

a.3 Primeros intentos de resolución, Este subgrupo de respuestas aparenta ser muy similar al anterior; sin embargo, analizando con detalle las respuestas, encontramos una clara diferencia. La consigna de permutación provoca que el evento principal de la permutación (3) sea sólo una intención que no puede ser realizado hasta que no se enuncie el resto del enunciado. Veamos lo que hacen Magali y Susana.

Exp.: Comienza por "desapareció"...

Magali (10 años): ¿Desapareció, huyó y robó?

Exp.: ¿Me lo estás preguntando?

Magali: Es que así no robó nada porque hasta el último está robar.

Exp.: ¿Cómo le podrías hacer para que se entienda lo mismo?

Magali: [desaparecio el ratero robo y despues huyo].

Exp.: ¿Eso qué quiere decir?

Magali: ¡Que no robó! porque dice "desapareció"... el ratero robó y después huyó... esto no combina (señala "desapareció").

Exp.: Búscales, Magali, para que sí combine y se entienda igual...

Magali: Desapareció, regresó, robó y huyó.

Exp.: ¿Eso qué quiere decir?

Magali: Que primero desapareció...que había desaparecido...

Exp.: Pero eso no es así, ¿verdad?

Magali: No...

Exp.: Oye, ¿se podrá de alguna forma?

Magali: Sólo así... [Desaparecio Regresó Robó huyo y desaparecio]... ¡ya se entiende lo mismo!

3/ Y/ 1/2 + 3

Exp.: Comienza por "desapareció",...

Susana (9 años): /Desapareció Huyo Robó/.

Exp.: ¿Eso qué quiere decir?

Susana: Que desapareció, huyó, robó... que primero desapareció, huyó...y robó...

Exp.: ¿Cómo lo podríamos escribir para que se entienda que primero robó?

Susana: Robó después huyó y después desapareció.

Exp.: Pero comenzando por "desapareció"...

Susana: Desapareció, huyó y Robó.

Exp.: ¿Y ahí qué quiere decir?

Susana: Que primero desapareció.

Exp.: Pero acuérdate que primero robó...

Susana: Es que sólo se puede poniéndole la misma oración.

Exp.: ¿No habrá otra forma?

Susana: Sólo así... [desaparecio pero eso no es asi porque primero RoBo y Huyo y despues desaparecio] ...  
i ya quieren decir igual!

$$(3\#3 \xleftarrow{c} 1) + (2 \xrightarrow{D} 3) \quad \text{ó} \quad (3\#3 \xleftarrow{c} 1+2) \xrightarrow{D} 3$$

En estas producciones aparece, después de la enunciación del evento 3, la serie completa. Esto nos hizo pensar, al principio, que se trataba de respuestas similares a las del subgrupo anterior, pero finalmente, descubrimos la diferencia. Nótese cómo Magali escribe: [Desapareció Regreso Robo huyo y desapareció]. Lo más interesante en este ejemplo es la introducción del verbo "Regresó" que denota una acción de sentido inverso a "desapareció", lo que hace precisamente que anule su efecto. En cambio vemos cómo para Susana la escritura [Desapareció pero eso no es así...] tiene otra interpretación; ya que esta producción se convierte en la intención de anular la propia enun-

ciación.

Estas respuestas siguen evidenciando una centración en el orden de enunciación. Sin embargo, pensamos que en algo difieren de las respuestas de los dos anteriores subgrupos. De tal forma que la consigna de transformación: tener que comenzar la producción con el evento 3, provoca la introducción de una negación que anule la propia enunciación (Susana); o de una acción (regresó) que anule a su contraria (Magali). Esto para poder escribir de nuevo la serie completa (1 → 2 → 3) y garantizar que el orden de las acciones corresponde al de enunciación.

- B. La transformación permite construir un par bien ordenado (en general 3 ← 1) pero fracasa al intentar construir la relación con el evento restante.

En las respuestas de este grupo parece ser que el niño se ha dado cuenta que para transformar un enunciado, no basta con invertir el orden, sino que, además, habrá que agregar un indicador de orden temporal (que bien puede expresarse por medio de adverbios, oposiciones de tiempo, relaciones de subordinación, etc.), que especifiquen cuál es el orden entre las acciones. Si el evento que se escribe en la primera posición sucede, temporalmente, después del evento que se escribe en la segunda posición, necesariamente se tendrá que echar mano de una serie de recursos sintácticos que así lo hagan saber.

Si consideramos que el lenguaje por naturaleza es ambiguo y que impone restricciones lingüísticas, y si con

sideramos que los niños de nuestra muestra también tienen sus propias limitaciones de uso y expresión lingüística, no nos resultará sorprendente ver cómo en sus producciones aparecen una serie de dificultades para lograr la transformación requerida. Uno de los problemas que hemos identificado tiene que ver con la imposibilidad de establecer simultáneamente las relaciones entre los tres eventos.

Parecería ser pues, que los niños reunidos en esta categoría de respuesta pueden establecer sólo una relación entre dos eventos de la secuencia especificando el orden entre ellos; pero el tratar de incluir un tercer evento en la serie, implica tener que ajustar los recursos sintácticos a la intención lógica y es ahí donde se refleja la solución parcial y no exitosa del problema. Generalmente el evento no relacionado queda aislado y al estar desconectado sintácticamente y/o semánticamente del par que sí se relaciona, se pierde la posibilidad de interpretar el lugar que ocupa éste en la serie.

Esta categoría se encuentra conformada por una gran variedad de respuestas al interior de las cuales es muy difícil encontrar un patrón evolutivo. Sin embargo, se puede reconocer en todas ellas un común denominador que permite agruparlas bajo los siguientes rubros.

#### b.1 Construcción de un par.

Al observar en un primer momento los resultados, pensamos que nunca podríamos clasificarlos debido a la gran variedad de respuestas obtenidas. Mencionamos esto puesto que no fue trivial analizar este bloque de respuestas; tuvimos que hacer muchos intentos y recomenzar varias veces el análisis bajo diferentes parámetros hasta encontrar un eje que nos permitiera ordenar las respuestas y descubrir ciertos patrones evolutivos.

Los resultados no fueron del todo satisfactorios, pero nos conformamos con señalar la reflexión de los niños y de alguna manera destacar, sin poder comprobar aún, ciertas pautas evolutivas.

Nos centramos básicamente en dos aspectos (de entre los muchos que se pueden analizar en estos datos):

- i) la manera en que se construye el par relacionado, en tanto recursos sintácticos y de carácter lógico;
- ii) tipo y cantidad de adverbios usados para marcar lingüísticamente la o las relaciones temporales.

En cuanto al primer aspecto, encontramos 4 tipos diferentes de respuestas:

- a.  $(3 \leftarrow 1) / 2$  ..... Se construye el par (3,1), pero el evento 2 queda aislado como si no participara al interior de la serie dentro del ordenamiento temporal; o como si no se pudiera expresar con precisión el lugar que ocupa en la serie.
- b.  $3 \leftarrow (1, 2)$  ..... Queda construido un par con el evento 3, por una parte, y por la otra con los eventos (1 y 2); en este caso no se logra expresar la relación temporal entre los eventos (1 y 2) y sólo se puede especificar que el evento 3 fue el último en suceder.
- c.  $3 / (2 \leftarrow 1)$  ..... El orden de enunciación es (3,2,1). Sin embargo, sólo se

logra especificar la relación entre los eventos (1 y 2), quedando ambigua la relación del evento 3 con respecto a los demás.

- d.  $(3,2) \leftarrow 1$  ..... También con el orden de enunciación  $(3,2,1)$ , la relación entre los eventos  $(3,2)$  resulta ambigua, mientras queda perfectamente claro que el evento 1 sucedió primero.  $(3,2,1)$  para estos mismos niños, también es cierto que destaca el hecho de que este orden  $(3,2,1)$  comienza a aparecer a los 18 años (cf. Cuadro 1). Qui
- Parecería ocioso buscar alguna coherencia en los resultados o alguna sistematicidad en los mismos centrándonos únicamente en la forma como constituyen el par y la elección en el orden de inversión. Además, como hemos visto, no siempre es fácil decidir con cuál opción están trabajando los niños; sin embargo los resultados nos han hecho observar, tras una búsqueda minuciosa con el "microscopio", que éstos no se distribuyen al azar. La elección del orden de inversión tiene un papel fundamental, ya que de esta elección depende cuál par quedará ambiguo en cuanto a su relación temporal. Por otra parte, si jugamos un poco con la combinatoria, nos damos cuenta que potencialmente pueden existir más de 4 diferentes tipos de respuestas, si consideramos por un lado el orden en que se elige invertir  $(3,2,1)$  ó  $(3,1,2)$  y por otro, el par que se puede relacionar;  $(3 \leftarrow 1)$ ,  $(3 \leftarrow 2)$ ,  $(2 \leftarrow 1)$ ,  $(1 \leftarrow 2)$ ,  $3 \leftarrow (1,2)$ , etc. No todas esas posibilidades se realizan. Cuando se elige el orden  $(3,1,2)$  sólo encontramos dos tipos de respuestas:
- i)  $(3 \leftarrow 1)/2$
  - ii)  $3 \leftarrow (1,2)$

Cuando se elige el orden  $(3,2,1)$  también encontramos dos únicos

cas respuestas:

i)  $3/(2 \leftarrow 1)$

ii)  $(3,2) \leftarrow 1.$

Los niños más pequeños prefieren usar el orden de inversión  $(3,1,2)$  y los más grandes el  $(3,2,1)$  (ver Cuadro I). Ningún niño de 2° año usa el orden  $(3,2,1)$ . Si bien es cierto que el porcentaje de aparición de respuestas correspondientes al orden  $(3,1,2)$  es mayor en los chicos de 4° y 6° grado que el porcentaje de respuestas con el orden  $(3,2,1)$  para estos mismos niños, también es cierto que destaca el hecho de que este orden  $(3,2,1)$  comienza a aparecer a los 10 años (cf. Cuadro I). Quizás esto se deba a que invertir en el orden  $(3,2,1)$  implica tener la conciencia de que basta con permutar los extremos para que la serie quede invertida. Parece ser que la inversión del orden bajo la forma  $(3,1,2)$  fuese más sencilla, pues esta categoría B, resultó ser la más frecuente. Creemos que la elección del orden  $(3,1,2)$  tiene que ver con la necesidad de responder a la consigna: "comenzando con..." el evento 3 y con la necesidad de trabajar con el resto de los eventos según el orden presentado en el enunciado patrón. Probablemente el niño intenta después de escribir el evento 3 retomar la serie  $1 \rightarrow 2$ , sin tener que repetirla completa, pues ya enunció el evento 3 al inicio. Sostenemos que estas respuestas son diferentes a las ya mencionadas en el grupo a2, porque el chico intenta ahora establecer al menos una relación, aunque sin descartar la sospecha de que el niño estuviera dando respuestas muy semejantes a la categoría anterior pero con una incipiente intención de llevar a cabo la relación. La elección del orden  $(3,1,2)$  plantea un evidente problema en los chicos que es, el que sólo pueden establecer una relación temporal con dos eventos y no pueden al mismo tiempo, en un mismo enunciado expresar la relación de sucesión temporal del evento restante.

Cuando el niño introduce algún adverbio, éste relaciona dos eventos, quedando ineludiblemente una relación de sucesión



ambigua. Es como si el niño quisiera decir: "ya expresé la relación temporal entre dos eventos, ahora ¿cómo le hago para especificar el orden del otro evento en medio de la relación que ya expresé?". Como el niño no encuentra otro recurso que le ayude a resolver este problema introduce generalmente una relación de coordinación entre el último evento que le resta, quedando una producción donde la interpretación de la relación temporal resulta ser ambigua. Ahí donde nosotros reconocemos una relación ambigua, no existe para el niño; ya que cuando preguntamos por el orden de los eventos, todos los niños responden que su producción expresa exactamente el mismo orden que el propuesto por el enunciado patrón. La justificación de la interpretación del orden (1 → 2 → 3) en el enunciado ya transformado, no deviene de la misma transformación sino del orden del enunciado patrón. Es decir, que los niños argumentan que el orden es semejante, no porque su producción así lo exprese, sino porque la oración original así lo manifiesta.

Haciendo un análisis semejante se puede notar que cuando el orden es (3,1,2), la posición del evento 3 nunca queda ambigua, pues es este evento el que se pone en relación con el evento 1 o con (1,2). Sin embargo en el orden (3,2,1) la posición del evento (1) nunca es ambigua pues aquí lo que parece importar es el hacer destacar que a pesar de que el evento (1) quedó escrito en la última posición fue, estrictamente, el primero en suceder, siendo la posición de los eventos (2) ó (3) la que queda ambigua. Habrá que notar también que esta elección del orden también tiene otras consecuencias. Cuando el orden es (3,1,2) siempre hay un marcador que especifica la posición del evento (3) con respecto a los demás; es decir, que al elegir este orden, también se elige entrar a nivel gramatical con marcadores temporales que expresen la relación del evento (3) con los demás eventos. Por ejemplo:

José (7 años); [después de que desapareció robó y huyó].

$$3 \xrightarrow{DQ} (1+2)_s \quad \text{ó} \quad (3 \xrightarrow{DQ} 1_s) + 2$$

Adriana (7 años): [limpiaran la pared pero primero pintaremos  
la pared y ensuciaremos]

$$(3 \# \xleftarrow{P} 1) + 2 \quad \text{ó} \quad 3 \xleftarrow{P} (1 + 2)$$

José Dionisio (7 años): [Limpiaron al ultimo pintaron primero  
y despues ensuciaron]

$$(3 \xleftarrow{U/P} 1) \xrightarrow{D} 2 \quad \text{ó} \quad 3 \xleftarrow{U} (1 \xrightarrow{P/D} 2)$$

Por el contrario, en el orden (3,2,1) los marcadores  
adverbiales se ubican preferentemente al final, como si se tra-  
tara de poner de manifiesto la posición del evento (1). Veamos  
un par de ejemplos.

Ana María (10 años): [hicieron una fiesta los curaron pero antes  
se enfermaron]

$$(3/2) \# \xleftarrow{A} 1 \quad \text{ó} \quad 3/(2 \xleftarrow{A} 1)$$

Raúl (11 años): [desapareció huyo pero antes de huir robo]

$$(3/2) \# (2_s \xleftarrow{A} 1)$$

Desde esta perspectiva, las dos respuestas siguientes no  
pueden. Esto nos conduce al análisis del segundo aspecto que  
ya habíamos mencionado cuando presentamos los ejes de análisis  
propuestos para este segundo bloque de respuestas. Este último  
aspecto consiste principalmente en el análisis del tipo de mar-  
cadores usados, así como en la cantidad usada para relacionar  
los eventos. Aquí vale la pena abrir interrogantes: ¿Qué sig-  
nifica la "ambigüedad" del evento no relacionado dentro de esta  
manera particular de permutar construyendo un par? ¿no será que  
en lugar de representar un problema lógico-cognitivo, de cons-  
trucción de series, la complejidad sintáctica rebasa el problema  
lógico? Cuando el niño se enfrenta a la necesidad de expresar

la relación temporal de tres eventos, tiene que hacerlo de tal manera que su expresión refleje el orden temporal en que se dieron. Esto plantea un problema de orden cognitivo. El problema no es de la misma naturaleza cuando el orden de sucesión real de los eventos corresponde con el de enunciación, que cuando éstos no coinciden. Para el caso de la producción de enunciados transformados (como el propuesto por nosotros) el niño tiene que considerar al menos dos aspectos: buscar la manera de que el orden de sucesión no se altere e introducir cierto tipo de marcadores temporales que a nivel lingüístico expresen la sucesión. Decimos que existe un problema cognitivo cuando el niño intenta coordinar estos dos aspectos. La intención de expresar la relación ordenadamente, provoca que el niño tenga que ajustarse simultáneamente a los recursos lingüísticos que él conoce. En ese intento por considerar los dos aspectos es en donde ubicamos el problema cognitivo. Aunado a lo anterior el niño tiene, también, que ajustarse a las restricciones que el sistema lingüístico tiene, y esto implica una problemática más que el niño tiene que considerar en el momento de la producción. Como se puede observar hay diferentes aspectos que se involucran en este tipo de tarea y que el niño no puede dejar a un lado, pero como tampoco domina cada aspecto y su interrelación, alguno queda insuficientemente tratado.

Desde esta perspectiva, las dos respuestas siguientes no pueden analizarse como similares:

i) Adriana (7 años): [limpiaron la paret pero primero pintaremos la paret y ensuciaremos]

$$(3 \# \overset{P}{\leftarrow} 1) + 2 \quad \text{ó} \quad 3 \# \overset{P}{\leftarrow} (1+2)$$

ii) Francisco (11 años): [desapareció porque robó y huyó]

$$(3 \overset{C}{\leftarrow} 1_s) + 2 \quad \text{ó} \quad 3 \overset{C}{\leftarrow} (1 + 2)$$

Cuando, en un primer intento, clasificamos los datos en función únicamente del par relacionado veíamos que respuestas como las de Adriana y Francisco caían en un mismo bloque y nos preocupaba pensar que no existiera diferencia entre las posibilidades de respuesta de chicos de 2° y 6° grado.

No podemos optar por una de las dos interpretaciones codificadas puesto que no tenemos datos que nos ayuden a ello; sin embargo, sí podemos observar que la estructura sintáctica y el tipo de adverbios usados varía considerablemente en los dos ejemplos. Lo que Adriana ha hecho es simplemente coordinar una frase por medio de un adverbio ordinal (primero), haciendo notar que entre los eventos de limpiar y pintar, lo que sucede primero es pintar (además de que el sujeto de las acciones pasa de la tercera persona del plural "ellos" a la primera persona del plural "nosotros", incluyéndose o involucrándose ella misma en las últimas dos acciones escritas). Francisco ha elegido una estructura sintáctica más compleja: la subordinación causal. Como ya antes lo habíamos mencionado, no se puede construir otra subordinada concatenada con ese mismo significante (porque robó porque huyó) y lo que Francisco hace es coordinar el evento (2) sin poder especificar su orden.

Habíamos mencionado que si el orden era (3,1,2) el marcador temporal, preferentemente, destacaba la posición del evento (3) con respecto a los demás. Veamos ahora detalladamente qué sucede. El cuadro II muestra que el 53% de las respuestas de los niños de 2° grado usan un solo marcador, y en el 100% de esas respuestas tenemos el orden (3,1,2) (Ver cuadro III). Por otro lado tenemos que el 50% de las respuestas de esta categoría B de los niños de 6° grado también usan un solo marcador, sólo un 46% de esas respuestas (12 de 20) lo usan con el orden (3,1,2) y el 54% restante lo usan con el orden (3,2,1). Además, vale destacar que ningún niño de 2° grado usa una subordinada causal, en tanto que 5 de las 12 respuestas de los niños de 6° grado (ver cuadro V) en donde se presenta subordinación, se ha-

ce con una causal. Nótese que el orden (3,1,2) es evolutivamente anterior al (3,2,1), ya que como habíamos mencionado, ningún chico de 2° año construyó enunciados con este último orden (Cuadro I). Sin embargo se puede notar cómo en el conjunto de producciones del orden (3,1,2) existe variedad en las respuestas (Cuadro IV). En cada una de ellas se observa un uso particular de los marcadores adverbiales, lo que nos hace sospechar que su uso tiene un papel primordial. Probablemente en la elección del marcador adverbial temporal y el modo como se inserta sintácticamente en la oración, se encuentren los índices para establecer patrones evolutivos al interior de las respuestas dadas que utilizaron este orden, independientemente de su frecuencia de aparición, puesto que, si observamos el cuadro IV, vemos que no existe demasiada diferencia entre los niños de 2°, 4° y 6° grado para producir enunciados con un solo marcador (53%, 35% y 46% respectivamente). El uso de un solo marcador adverbial temporal en el intento de responder a la consigna de transformación resulta ser, por una parte, un logro y por la otra, una estrategia no exitosa pues no puede conducir evidentemente a una respuesta satisfactoria, ya que a nivel semántico resulta insuficiente.

Veamos ahora si el niño que es capaz de construir enunciados introduciendo dos marcadores de tiempo, puede lograr una respuesta exitosa. Parecería a simple vista que sí; sin embargo, únicamente contamos, en nuestra lengua, con adverbios bi-polares que a fin de cuentas sólo relacionan dos cosas: "antes, una/ después, la otra"; "primero una/ al último, la otra", etc.

Veamos algunos ejemplos.

José (7 años): [colgaré el cuadro al último lavaré el carro primero y haré una fiesta]

(3  $\xleftarrow{U/P}$  1) +2

Juan Manuel (12 años): [durmió antes chocó y después comió]

$$3 \xleftarrow{A} 1 \xrightarrow{D} 2 \quad \text{ó} \quad 3/(1 \xrightarrow{A/D} 2)$$

Guillermo (10 años): [limpiaRON Y primero pintaron y luego ensuciaron]

$$3 \xleftarrow{P} 1 \xrightarrow{L} 2 \quad \text{ó} \quad 3+(1 \xrightarrow{P/L} 2)$$

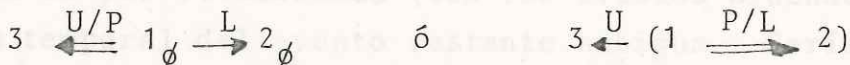
En el ejemplo de José vemos que hay un clarísimo intento por establecer una relación entre el evento (3) y el (1) a través de los adverbios "último" y "primero"; pero el problema surge porque el evento restante sucede precisamente en medio de los otros dos. ¿Qué adverbio temporal de la misma naturaleza servirá para precisar su lugar? Sencillamente, no hay; la alternativa sería intentar otras respuestas. Sin embargo, vemos cómo José y muchos otros niños enuncian sin más el evento restante dejando ambigua esta última relación. Aquí la pregunta del niño es: "¿Cómo le hago ahora para poner en medio el otro evento?". El problema es similar cuando se está utilizando otro par adverbial y bipolar, como en el caso de José Manuel, donde no queda claro si el sujeto "comió" hasta después de "chocar" y "dormir" o, si "comió" solamente después de "chocar".

Observamos que mientras ningún niño de 2° y 6° grado usó el adverbio "luego"; los niños de 4° grado lo utilizaron, preferentemente, en oposición a los adverbios "antes" y "primero", como si "luego" estuviera sustituyendo a "después y último". En este sentido encontramos 4 pares adverbiales bi-polares:

- i) Antes-Después
- ii) Primero-Ultimo
- iii) Antes- Luego
- iv) Primero-Luego

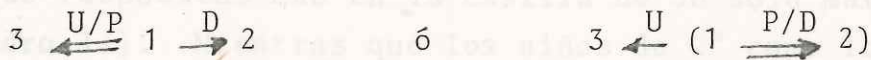
En el cuadro II vemos que muy pocas respuestas de los niños contienen más de dos marcadores (máximo tres). Sólo 3 respuestas de 2° grado, 3 de 4° y 5 de 6° lo hacen. Parecería que introduciendo en los enunciados 3 marcadores, ahora sí, la respuesta llegaría a ser satisfactoria, pero veamos los problemas que ello provoca. Veamos qué hace Francisco (12 años):

[Ire a último al colegio y primero al cine y luego al super]



Observemos también lo que hace José (7 años):

[Limpiarán al último pintaran primero y después ensuciarán]



Estos dos chicos no tienen dificultad para establecer la primera relación con el par bipolar "último-primero", pero la manera de introducir el tercer evento con otro adverbio provoca que su posición temporal quede ambigua y parecería que sucede en último lugar. No todas las respuestas con tres marcadores son de este tipo, sino que en otras, se reserva uno de los marcadores del par bipolar para introducir el último evento de la

enunciación, y en el medio se utiliza otro adverbio, que provoca también una interpretación diferente a la del enunciado patrón. Por ejemplo, José Manuel (10 años) responde de la siguiente forma:

[Después durmió luego comió y antes de eso chocó]

3 ←<sup>D</sup> // →<sup>L</sup> 2 ←<sup>A</sup> 1 ó (3 ←<sup>D</sup> // →<sup>L</sup> 2) ←<sup>A</sup> 1

Los recursos sintácticos que los niños usan en este contexto no son muchos, pero son usados de diferente forma. A pesar de todos los intentos, las respuestas no son exitosas y siempre queda un par relacionada (con los eventos ordenados) y la posición temporal del evento restante ambigua. Sería difícil afirmar que la dificultad se sitúa únicamente en el plano lógico, ya que hay una serie de trabajos realizados por Piaget (\*) donde se muestra que los niños entre las edades de 7 a 12 años, pueden establecer relaciones entre tercias a nivel lógico.

Por otra parte, también hay que destacar que el mayor porcentaje de respuestas cae en la casilla de un solo marcador (ver cuadro II). Mientras que los niños de 2° como los de 6° grado utilizan preferentemente un marcador, los chicos de 4° grado usan dos marcadores con mayor frecuencia en sus respuestas ubicadas en esta categoría B. (Como veremos más adelante -Cuadro VI- en las respuestas de la categoría C -transformación exitosa- los niños utilizan como mínimo dos marcadores).

(\*) J. Piaget y Szeminska, A. "La génesis del número" cap. V (123-150p).



b.2 Reiteración contigua de un evento.

Encontramos una serie de respuestas próximas a las anteriores pero con una variante. Esta variante consiste en reiterar uno de los eventos (generalmente el 3) utilizando para ello una oración subordinada. La subordinación en estos casos requiere que el hecho que se repite sea tomado como referencial del tiempo, más que como una enunciación del suceso (\*).

Casi en la totalidad de estas respuestas la repetición del hecho (o de los hechos) es contigua tomando, como ya habíamos dicho el valor de referencial de tiempo. Es como si la primera escritura del evento enunciara el hecho y la segunda sólo sirviera para establecer la relación entre las acciones.

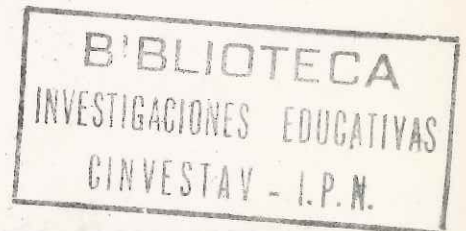
Veamos un par de ejemplos:

Sara (12 años, 6°): [desapareció y antes de desaparecer robó y huyó]

$$3+(3_s \xleftarrow{A} (1+2)) \quad \text{ó} \quad 3+(3_s^A 1)+2$$

Raúl (11 años, 6°): [colgaré el cuadro hare una fiesta pero antes de colgar el cuadro y hacer la fiesta lavare el carro]

$$3/2 \# [(3+2)_s \xleftarrow{A} 1]$$



(\*) Ferreiro, Emilia. "Las relaciones temporales". pp.225-235.

Sara enuncia el evento (3) y escribe el verbo (desaparecer) en Infinitivo más el adverbio "antes" para establecer la relación temporal entre "robar" y "huir" por un lado, y "desaparecer" por otro. Pero aun así no se puede saber, en su producción (más que por la semántica de los verbos), cuál es el orden de los eventos, aunque tampoco se pueda decir que la relación entre los eventos sea totalmente ambigua. Raúl enuncia los eventos (3) y (2) yuxtaponiéndolos, para luego escribirlos bajo la forma de una subordinada y así anteponer el evento (1). Quizás en la producción de Raúl la ambigüedad del orden de sucesión sea más evidente, pues ni la semántica ni el uso de un solo marcador pueden restituir el orden de sucesión de los eventos según el enunciado patrón. Más aún, si confiáramos en el orden de presentación, pensaríamos más bien que la transformación ha trastocado el orden real, pues resultaría ahora que el evento (3) sucedió antes que el evento (2), ya que en este sentido la yuxtaposición de (3) y (2) tomaría un valor de presentación temporal. Raúl y Sara representan a todos aquellos chicos que usan la reiteración de algún evento como referencial, siendo esto lo más peculiar de sus producciones.

Dentro de esta categoría de respuesta encontramos algunas producciones donde la repetición no es contigua, pero con los mismos resultados. Veamos el ejemplo de Magali (4° año, 10 años).

[colgaré el cuadro después de que lave el carro que  
aga la fiesta y horaci colgare el cuadro]

$$\left[ 3 \xleftarrow{DQ} (1/2)_B \right] \xrightarrow{V} 3$$

En este ejemplo se puede observar más claramente cómo el evento (3) necesita ser enunciado en la posición final de

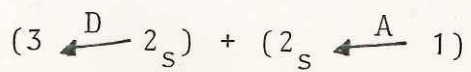
la producción para garantizar que éste no se ha pasado por alto y más aún, para destacar su posición final en la serie temporal.

Toda esta gama de respuestas que en las últimas páginas hemos presentado, constituye lo que denominamos la categoría B, en donde se evidencia el siguiente problema: por un lado hay que poner en relación temporal tres eventos, especificando el orden de sucesión temporal entre cada uno de ellos, y por otro, hay que introducir nexos en la producción escrita para especificar precisamente la secuencia. El niño, seguramente es capaz de responder a la primera parte del problema; sin embargo, cuando trata de coordinar la acción de resolver simultáneamente los dos aspectos del problema, ya no puede ajustar sus propios recursos lingüísticos a aquella intención lógica de ver expresada la relación de orden entre los eventos, apareciendo como consecuencia una serie de ambigüedades. A esto precisamente le llamamos un problema cognitivo.

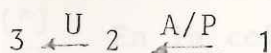
C) La transformación se logra realizar con éxito.

De las respuestas que se agrupan en la categoría (B), el 68% son producciones del tipo (3,1,2) y sólo el 18% del tipo (3,2,1) (cuadro III). Por el contrario, para esta categoría (C) el 100% de las respuestas son producciones del tipo (3,2,1) (cuadro I). Estos chicos se percataron que una forma posible de solucionar la transformación consiste en permutar los extremos logrando conservar el mismo significado del enunciado patrón. Parece ser que la elección (3,2,1) en la transformación ayuda a construir enunciados sintácticamente más sencillos evitando así producir ambigüedades. En todo este grupo, encontramos producciones muy ingeniosas y variadas. Veamos algunas de ellas:

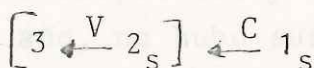
José Manuel (4°, 10 años): [desapareció después de huir y antes de huir robó]



Eva (6°, 11 años): [desapareció al último huyó  
Antes y robó primero]



Juan Gabriel (6°, 11 años): [Desapareció cuando  
huyó porque robó]



Eva usa el adverbio "al último" porque tal vez no encuentra otro adverbio que le permita especificar la posición temporal del evento (3), pero sabe que de escribir inmediatamente el adverbio "primero" para relacionar los eventos (3) y (2) sería más difícil encontrar otro adverbio que marcara la anterioridad del evento (1) con respecto a (3) y (2). Quizá por ello, encontramos que el par (último-primero) lo reserva para los extremos, y utiliza otro adverbio para marcar la posición del evento intermedio (2). Eva nos muestra cómo, sin necesidad de introducir enunciados subordinados, la transformación puede resultar exitosa bajo un uso muy ingenioso de adverbios temporales.

Juan Gabriel también logra expresar la relación entre los tres eventos utilizando una doble subordinación, resultando igualmente una producción ingeniosa y exitosa.

Para finalizar este apartado veamos el cuadro VIII, en el cual se muestra qué categoría de respuesta fue asignada a cada una de las 7 producciones elaboradas por los niños de nues-

tra muestra. Se puede observar que más de la mitad de los niños (18 de 28) obtuvieron sistemáticamente la misma categoría para cada una de las oraciones<sup>(\*)</sup>. En la columna del extremo derecho asignamos a cada niño la categoría predominante, pero en algunos casos pusimos también entre paréntesis, la letra de la categoría que apareció por lo menos 2 veces en las oraciones. Así pues, vemos cómo 5 niños de 2° grado respondieron con la categoría A y 3 con la categoría B. Cabe aclarar que los (Ø) en el cuadro son ausencia de respuestas y que debido a que en los niños (5,6,7 y 8) de 2° año, no hubo suficientes datos, asignamos la categoría que apareció al menos una vez en la lista de oraciones. En las producciones de los niños de 4° año la categoría de respuesta predominante fue la B, aunque también encontramos niños que produjeron respuestas de las otras categorías.

Esta coexistencia de respuestas que se observan, creemos, no es azarosa ya que se puede ver claramente que las respuestas anexas a la categoría dominante son estrictamente de la categoría inmediata anterior o posterior y no todas las posibles combinaciones se dan; incluso sólo la categoría B se presenta como predominante cuando se presenta una coexistencia, ya sea hacia A o hacia C. Sólo encontramos un caso (el niño No. 7 de 4° año) que produce las tres categorías de respuestas; fuera de él, todos los niños tienden a producir respuestas de una sola categoría o de dos categorías contiguas (ByA o bien B yC).

Este cuadro parecería sugerir la existencia de una progresión evolutiva. Volveremos en el capítulo final a analizar este tema.

---

(\*) En esta apreciación incluimos a los niños que sólo en una oración de las 7 presentadas, dieron una respuesta diferente a las otras.

Distribución de respuestas según categorías A,B,C y orden elegido

Categoría de respuestas Grado Escolar	A	B			C	Total
		b1		Reiteración de un evento		
		3,1,2	3,2,1			
2°	23 58%	17 42%	--	--	--	40
4°	20 29%	26 37%	10 14%	9 13%	5 7%	70
6°	2 3%	26 36%	8 12%	6 9%	28 40%	70

Cuadro II

Distribución de las respuestas de categoría B según el número de adverbios usados

No. marcadores por respuesta Grado Escolar	1	2	3	Oposición tiempos	Total
	marca	marcas	marcas		
2°	9 53%	4 24%	3 17%	1 6%	17 100%
4°	17 38%	20 44%	3 7%	5 11%	45 100%
6°	20 50%	11 27%	5 13%	4 10%	40 100%

Distribución de respuestas según el orden elegido para la transformación . Categoría B únicamente

Elección del Grado Escolar	3,1,2	3,2,1	Reitera un evento	Total
2°	17 100%	--	--	17 100%
4°	26 58%	10 22%	9 20%	45 100%
6°	26 65%	8 20%	6 15%	40 100%
TOTAL	69 68%	18 18%	15 14%	102 100%

Cuadro VI

Distribución de respuestas según el número de indicadores temporales usados en la categoría C.

Cuadro IV

Cantidad de indicadores temporales usados con el orden (3,1,2) para la categoría B.

No. marcadores Grado Escolar	1 marca	2 marcas	3 marcas	Oposición tiempos	Total
2°	9 53%	4 24%	3 17%	1 6%	17
4°	9 35%	13 50%	1 4%	3 11%	26
6°	12 46%	10 39%	3 11%	1 4%	26

Distribución de respuestas según el uso de diferentes recursos  
sintácticos para la categoría B

Grado Escolar	Recursos Sintácticos	Coordina- ción	Subordinación		Total
			No Causal	Causal	
2°		10 59%	7 41%	0 -	17
4°		27 60%	18 40%	0 -	45
6°		28 70%	7 18%	5 12%	40

Cuadro VI

Distribución de respuestas según el número de indicadores tempo-  
rales usados en la categoría C

Grado Escolar	No. de mar- cadores	1	2	3	Oposición	Total
		marca	marcas	marcas	tiempos	
2°		-	-	-	-	-
4°		-	5 100%	-	-	5
6°		-	15 54%	9 32%	4 14%	28



## Cuadro VII

Distribución de categorías por año y por oración

Cuadro VII

Distribución de respuestas por categorías de las 7 oraciones  
con tres eventos

Grado Escolar	Categorías	B			C	Total
		A	i	ii		
2°		23 58%	17 42%	-	-	40
4°		20 29%	36 51%	9 13%	5 7%	70
6°		2 3%	34 48%	6 9%	28 40%	70

Cuadro VIII

Distribución de categorías por niño y por oración

Grado Escolar	Categoría por ora- ciones								Catego- ría Predomi- nante
		1	2	3	4	5	6	7	
2°	1	B	B	B	A	B	B	B	B (A)
	2	B	B	B	B	B	A	A	B (A)
	3	A	A	A	∅	A	∅	A	A
	4	B	B	B	A	B	B	B	B (A)
	5	A	∅	A	∅	A	A	∅	A
	6	A	A	∅	A	∅	∅	A	A
	7	A	A	∅	A	∅	∅	A	A
	8	∅	A	∅	∅	∅	∅	A	A
4°	1	A	B	A	A	A	A	A	A
	2	A	B	B	B	B	B	B	B
	3	A	A	B	B	B	B	B	B (A)
	4	A	B	B	B	B	B	B	B
	5	A	B	B	B	B	B	B	B
	6	A	B	B	A	B	A	B	B (A)
	7	C	C	B	B	A	B	B	B (AC)
	8	B	C	B	B	B	B	C	B (C)
	9	B	B	B	B	B	A	A	B (A)
	10	A	B	A	B	B	B	B	B (A)
6°	1	B	B	C	B	B	C	C	B (C)
	2	A	B	A	B	B	B	B	B (A)
	3	C	C	C	C	C	C	C	C
	4	B	B	B	B	B	B	B	B
	5	C	C	C	C	C	C	C	C
	6	B	B	B	B	B	B	B	B
	7	B	C	C	C	C	C	C	C
	8	B	C	B	B	C	C	B	B (C)
	9	B	B	B	C	B	B	B	B
	10	B	B	C	B	B	B	B	B

### 3.3 Análisis de oraciones con tres eventos ( 2 a 7)

Haremos una breve exposición de las oraciones restantes (2 a la 7) y un análisis de las características de los enunciados y de las respuestas de los niños (Indagación Preliminar y Transformación).

#### 3.3.1 Oración 2.- "SE ENFERMARON, LOS CURARON, HICIERON UNA FIESTA".

##### Características generales del enunciado.

- Los 3 verbos se presentan en forma yuxtapuesta, están en pasado simple y remiten a acciones ya realizadas y concluidas (la terminación de las acciones se garantiza por la secuencia que los eventos sugieren, es decir, que el valor temporal, semántico y aspectual de los verbos denotan una serie de acciones perfectas).
- El sujeto gramatical de cada uno de los verbos es el mismo (tercera persona del plural) sin embargo, el sujeto referencial varía. Las personas que se enfermaron y las que curaron no son las mismas. Nos parece que para el caso del tercer evento hay una ambigüedad del sujeto referencial ya que puede interpretarse que sólo los que se enfermaron hicieron su fiesta, o bien que tanto los enfermos como los presuntos doctores hicieron una fiesta. Por lo tanto habrá que suponer que hay diferentes actores.
- El valor semántico de los verbos es una condición suficiente para construir la serie 1 → 2 → 3.

##### Indagación Preliminar.

Recuérdese que en esta primera fase de la entrevista pedíamos a los niños que dijeran qué entendían del enunciado para garantizar la secuencia 1 → 2 → 3 y posteriormente pasar a

la transformación. Veamos algunas respuestas de niños de 2° año.

Exp.: ¿Qué quiere decir? Dime cómo fueron pasando las cosas.

José (7 años): Que primero se enfermaron unos niños después los curaron y cuando se curaron hicieron una fiesta.

-----

Mario Alberto (7 años): O sea que primero a lo mejor por agarrar agua se enfermaron, luego los curaron, hicieron una fiesta.

-----

Isabel (8 años): O sea, ya de que habían curado a una gente de que estaban curados... hicieron una fiesta y pusieron globos y muchas cosas.

-----

Todos los niños de 2° año reconocen la serie 1 → 2 → 3; y agregan en sus interpretaciones algunas especificaciones que no aparecen en el enunciado patrón ya sea que enuncien quiénes fueron los que se enfermaron, que expliciten la causa de la enfermedad, o bien que digan qué cosas tiene que haber en las fiestas para que resulten divertidas. Se encuentran generalmente en las descripciones orales yuxtaposiciones "enlazadas" por el adverbio "después" o bien por el par bipolar "primero-luego", y en muy pocos casos algunas subordinaciones.

Ahora pasemos a ver algunas respuestas de niños de 4° grado:

Exp.: Misma consigna

Magali ( 10 años): Se enfermaron, por decir, mis hermanos se enfermaron, luego los curaron y luego les hicieron una fiesta.

-----

Exp.: Misma consigna.

Juan Manuel ( 9 años): Primero se enfermaron y después los curaron y después les hicieron una fiesta.

-----

José Manuel ( 10 años): Que primero se enfermaron y luego los doctores los curaron y después de que se curaron hicieron una fiesta.

-----

Ana María ( 10 años): Una señora está platicando que los hijos de la vecina se enfermaron, los curaron y después hicieron una fiesta.

-----

Podemos observar también en estos chicos de 4° año, un intento por ampliar la información "empobrecida" del enunciado patrón. De igual forma tratan de enunciar a los actores; sin embargo aparece una especificación particular y es la de sustituir el "hicieron una fiesta" por "les hicieron una fiesta" (Magali y Susana). Parece que esta pequeña introducción fuera muy poco importante; sin embargo, denota un dominio muy claro del lenguaje, eliminando de forma muy sutil la ambigüedad del sujeto referencial del tercer evento. Es decir, que no fueron los enfermos sino otros

los que hicieron una fiesta a los que se enfermaron.

Por último, veamos unas respuestas de niños de 6° año:

Exp.: Misma consigna.

Juan Manuel: Que...por ejemplo un grupo de amigos que primero se enfermaron, los llevaron a un hospital, se curaron ahí, entonces, después, que salieron del hospital, ahí en su casa se organizaron y hicieron una fiesta.

José Carlos ( 11 años): Que se enfermaron, los curaron pero yo creo que para que no se aburrieran y estuvieran contentos les hicieron una fiesta... primero se enfermaron porque si no se hubieran enfermado ¿para qué los curan? ¿de qué?.

Jesús (11 años): Primero se enfermaron, después los curaron, después hicieron una fiesta; porque si una persona se enferma, lo que necesita es que lo curen.

Raúl (11 años): Que primero se enfermaron, luego los curaron y después hicieron una fiesta... porque no los podrían curar antes de enfermarse.

En la mayoría de las producciones de los niños de 6° año aparece de forma muy espontánea una justificación. Es decir, se trata no sólo de enunciar el orden de los hechos, sino de explicitar la relación causal. ("...para que no se aburrieran y estuvieran contentos (...) porque si no se hubieran enfermado para qué los curan ¿de qué?") (José Carlos, 11 años).

Encontramos en esta fase de la indagación pequeñas diferencias entre los niños de distintos grados, pero no por ello las debemos omitir. Parece que los niños más pequeños hacen sus producciones utilizando un recurso lingüístico muy sencillo como es de la yuxtaposición, aunque también aparecen casos con subordinadas. Los niños más grandes además de utilizar la subordinación como un recurso lingüístico más elaborado, tratan de justificar de manera espontánea el orden elegido.

De manera general, podemos observar que los niños fácilmente reconstruyen la serie  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$  y que cuando se les solicita que la interpreten introducen una serie de elementos omitidos intencionalmente en el enunciado patrón. Sin embargo encontramos un par de excepciones: Altea (4° año) y Claudia (6° año) quienes prefirieron el orden  $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$ . Veamos qué respondieron.

Exp.: Misma consigna.

Altea (9 años): Que primero los niños se enfermaron, luego los curaron, hicieron una fiesta...(duda)...  
¡ah, no!... primero hicieron una fiesta.

Exp.: ¿Cómo sabes que primero hicieron una fiesta?

Altea: Porque aquí dice "hicieron una fies..." aquí dice "se enfermaron...los..."

Exp.: A ver, ¿entonces?

Altea: ¿Primero se enfermaron?

Exp.: ¿Tú qué crees?

Altea: Primero hicieron una fiesta...porque...hicieron una

fiesta y luego comieron mucho... y luego se enfermaron y los curaron...

Exp.: ¿Entonces lo último que pasó de todo?

Altea: Hicieron... ¡se enfermaron!...

Exp.: A ver, lo último, lo último...

Altea: ¡Los curaron!

Exp.: Entonces dime cómo pasaron las cosas.

Altea: Primero hicieron su fiesta y después se enfermaron y después los curaron.

3  $\xrightarrow{P/D}$  1  $\xrightarrow{D}$  2

Claudia (11 años): Mmm... primero debería de ser "hicieron una fiesta" y después se enfermaron y los curaron.

Exp.: ¿Por qué?

Claudia: Porque no puede ser que después de curarlos hicieran una fiesta.

Exp.: O.K. tú piensas que así debería de ser...pero fíjate, así como está escrito en la oración (lee enunciado) ¿qué pasó primero?

Claudia: Que hicieron una fiesta.

Exp.: Oye, ¿te acuerdas que en otra oración tú me habías dicho que lo que estaba escrito al principio, eso era lo primero?; ¿por qué aquí ya no es lo primero?

Claudia: Yo digo porque, por..."le hicieron"...este, que... antes... antes de curarse y que se enfermaron...

Exp.: ¿Me quieres decir que está en pasado?

Claudia: ¡Sí!

Exp.: Pero las demás también están en pasado...

Claudia: Sí,...pero menos... bueno, yo digo... porque no creo lógico que primero se enfermaran y después



los curaran, ¡y hasta el último la fiesta!

Exp.: ¿En dónde se enfermaron?

Claudia: Pues en la fiesta... además, no puede ser que tan rápido les hicieran una fiesta.

-----

Altea, después de mucho dudar y percatarse de que el orden de presentación le sugiere otra serie, encuentra en esta lista de acciones un orden diferente al de presentación del enunciado patrón, apoyándose en consideraciones pragmáticas. No podemos negar, que en efecto, la forma en que Altea ordena las acciones fuese igualmente aceptable.

Claudia también prefiere el orden  $3 \rightarrow 1 \rightarrow 2$ , relegando a una segunda posición el orden de presentación. A Claudia le parece que la fiesta tiene que suceder en primer lugar; ya sea porque la enfermedad deviene con la fiesta, o bien porque el período de convalecencia prolongado impide la realización de una fiesta inmediata. Claudia es más específica que Altea en sus argumentaciones y ambas chicas nos hacen pensar que una interpretación del orden diferente al de presentación implica la presencia de otros indicadores temporales (en la interpretación de series presentadas por escrito), no estudiadas hasta ahora, resultando entonces, éste, un nuevo tema a investigar.

Cabe mencionar que cuando nos encontramos ante casos como estos, donde los chicos encontraban diferentes series a las propuestas, pedíamos la transformación a partir del último evento enunciado por ellos mismos. Veamos rápidamente el ejemplo de Altea.

Exp.: Comienza a escribirlo por "los curaron..."  
 Altea: [Los curaron pero antes hicieron una fiesta y luego se enfermaron.]

Adriana: Aquí primero ----- una fiesta y después se enfermaron y después ya los curaron.

Exp.: Oye, ay para que se entienda que hasta el último hicieron una fiesta.

Si hubiéramos sido estrictos en la forma de vaciar los resultados, esta transformación correspondería a lo siguiente:

$$2 \# \xleftarrow{A} 3 \xrightarrow{L} 1$$

y en este sentido se hubiera interpretado como no lograda la transformación, situación completamente errónea. Es por ello que esta producción quedó registrada de la siguiente manera:

$$3 \# \xleftarrow{A} 1 \xrightarrow{L} 2 \quad \text{ó} \quad 3 \# (1 \xrightarrow{A/L} 2)$$

Pasemos a continuación a mostrar los resultados de la fase posterior.

### Respuestas a la transformación.

Trataremos de ser breves en nuestra exposición mostrando solamente la producción escrita de los niños y en algunos casos el diálogo que se efectuó entre el niño y el entrevistador y que fue de mucha ayuda para comprender la intención de los niños. Veamos ahora el primer grupo de respuestas:

#### A. La transformación altera la significación original.

- a.1) Exp.: Comienza a escribirlo por "hicieron una fiesta" y acuérdate que tienen que decir lo mismito.

Adriana ( 7 años): [Hicimos una fiesta se enfermaron y luego los curaron.]

Exp.: ¿Eso qué quiere decir?

Adriana: Aquí primero hicieron una fiesta y después se enfermaron y después ya los curaron.

Exp.: Oye, ¿y para que se entienda que hasta el último hicieron una fiesta?

Adriana: ¡Pues como esto! (señalando oración patrón).

Exp.: ¡Sí! ¿pero comenzando a escribirlo por "hicieron una fiesta"?

Adriana: ¡No queda!... así no se puede entender lo mismo, sólo si lo escribo así (oración patrón).

Exp.: A ver, ¿cómo le podrías hacer para que se entienda que primero se enfermaron luego los curaron y al último hicieron una fiesta?

Adriana: ¿Otra vez lo hago? (sorprendida).

Exp.: ¡No! sino comenzando a escribirlo por "hicieron una fiesta".

Adriana: Entonces, primero hicieron una fiesta...

Exp.: Oye, ¿y no se podrá escribir para que se entienda lo mismo?

Adriana: No se puede (se sonríe).

-----

a.3) [Después de realizar un ejercicio previo (recuérdese el mencionado anteriormente referente al de la "muñequita", el experimentador trabaja únicamente con dos eventos (los primeros), para saber si le resultaba más fácil a la niña responder a la consigna. (Isabel logra resolver el problema de la "muñequita" a nivel oral exitosamente)].

a.2) Exp.: Comienza por "los curaron"...

Isabel: [Los curaron y se enfermaron y los curaron], o sea que, se enfermaron y los curaron...

Exp.: ¿Y esto de acá? (inicio de la producción "los curaron")

Isabel: ¡Ah! pues estos dos se juntan (curaron y curaron)

Exp.: ¿Y cómo diría?

Isabel: Se enfermaron y los curaron.

Exp.: ¿Y así se lee?

Isabel: ¡No!...dice: los curaron (enfáticamente) y se enfermaron y los curaron.

Exp.: ¿Y eso qué quiere decir?

Isabel: Que los curaron...y des...pués...se enfermaron y después ya los curaron.

Exp.: ¿Qué fue lo primero que pasó?

Isabel: Los curaron... y al último los curaron...

Exp.: ¿Cómo está eso?

Isabel: Sí...o sea... como que ya están borrados y se ponen acá (señala "los curaron" del principio junto con el último).

Exp.: Entonces no entiendo, ¿qué pasó primero?

Isabel: Pues se enfermaron y luego los curaron.

Exp.: ¿Entonces por qué te queda así?

Isabel: ...para ponerlo así... ¡como al revés!... (en voz muy bajita).

-----

a.3) Exp.: Comienza por "hicieron una fiesta".

Clara ( 7 años): [hicieron una fiesta y los curaron y le hicieron una fiesta]... es que al último hicieron otra fiesta... porque ya no to sían ni nada...

-----

Exp.: Misma consigna.

Susana( 9 años): [Iban a hacer una fiesta pero antes de-

hacerla se enfermaron y los curaron y después hicieron su fiesta] .

Exp.: ¿Y si le tapamos esto último? ("y después hicieron su fiesta").

Susana: No dijera que harían la fiesta.

Veamos qué sucede con este grupo de respuestas. De alguna manera estas cuatro niñas tienen un problema para lograr la transformación. Podemos decir, que ninguna logra permutar con éxito, y ello se debe a que tienen una centración en el orden de enunciación. Sin embargo, no todas responden de la misma manera. Adriana explicita muy claramente cómo la transformación no puede realizarse a menos de cambiar el significado de la oración. Isabel y Clara optan por una alternativa diferente, pero igualmente sin éxito. Enuncian el hecho que se solicita transformar como una respuesta complaciente, o como un evento previo a la serie que sigue, y no como una reordenación de los hechos. Para estas chicas, comenzar con el tercer evento implica que éste suceda un par de veces: "en primer y último lugar". Isabel y Clara entienden muy bien de qué se trata el problema y no tienen ningún conflicto para comprender la consigna; a pesar de ello, no encuentran otra solución, y es como si nos dijeran: "lo pongo así como tú me dices pero entonces los tienen que volver a curar... o tienen que hacer otra fiesta...".

Lo que Susana hace es algo muy interesante. Ella tiene los recursos lingüísticos para lograr esta transformación: nótese cómo usa la subordinación para relacionar 2 eventos ("antes de hacerla se enfermaron") logrando expresar claramente la anterioridad de un evento. Como Susana sabe muy bien que la

fiesta sucede hasta el final y que tiene que enunciarla en el primer sitio, resuelve este conflicto de forma muy elegante: expresando el hecho como pura eventualidad no realizada.

B. La transformación permite construir un par bien ordenado (en general  $3 \leftarrow 1$ ) pero fracasa al intentar construir la relación con el evento restante.

b.1) Felipe: [Hicieron una fiesta pero antes se habian enfermado de que se habian metido un chicle a la boca los curaron].

$$3 \# \xleftarrow{A} (1 \xleftarrow{V} Y_{tcp}) / 2$$

-----

Ana María: [Hicieron una fiesta los curaron pero antes se enfermaron].

$$3 / (2 \# \xleftarrow{A} 1) \quad \text{ó} \quad (3/2) \# \xleftarrow{A} 1$$

-----

Sara: [Hicieron una fiesta después que se enfermaron y se curaron].

$$3 \xleftarrow{DQ} (1+2)_s \quad \text{ó} \quad (3 \xleftarrow{DQ} 1)_s + 2$$

-----

b.2) Magali: [Antes de que hicieran la fiesta se enfermaron y los curaron y ahora sí hicieron la fiesta y se

divirtieron].

$$(3_B \xleftarrow{AQ} 1+2) \xrightarrow{V} 3 + Z \quad \text{ó} \quad (3_B \xleftarrow{AQ} 1) + (2 \xrightarrow{V} 3) + Z$$

-----

Todos estos niños hacen una relación especificando el orden entre los eventos sin llegar a marcar la posición del evento restante. Siendo muy estrictos en la interpretación de estas producciones, podríamos decir que no existe ambigüedad y que se puede reconstruir el orden  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$  inicial, a partir de los enunciados transformados. Ello se justifica porque se puede ver cómo la semántica que los verbos adquieren en su conjunto sugiere esa secuencia y a pesar de que el evento 1 ó 2 (según el caso) no esté marcado temporalmente en los enunciados transformados se puede reconstruir dicha secuencia inicial.

Estos ejemplos quedaron ubicados en la categoría B, porque pudimos comprobar cómo para el total de las producciones en los demás enunciados estos mismos niños respondieron con este criterio.

C. La transformación se logra realizar con éxito.

Sólo mostraremos algunos ejemplos correspondientes a esta categoría para evidenciar algunos recursos utilizados por los niños:

José Manuel: [Una fiesta hicieron después que los curaron a los que se enfermaron].

$$3 \xleftarrow{DQ} (2 \xleftarrow{V} 1)_S$$

-----

3.3.2 Eva: [Hicieron una fiesta al último antes de eso los curaron y primero se enfermaron].

3  $\xleftarrow{U/A}$  2  $\xleftarrow{P}$  1

-----

Jesús: [Hicieron una fiesta después de que los curaron a todos porque se enfermaron].

3  $\xleftarrow{DQ}$  (2  $\xleftarrow{C}$  1<sub>s</sub>)<sub>s</sub>

-----

Queremos resaltar que el valor que toman los adverbios temporales (bipolares) como "último-primero" privilegian el inicio de un evento y el final de otro, dejando a otro tipo de adverbios como "antes-después" para marcar una sucesión intermedia. De alguna manera el adverbio "primero", (Eva) enuncia el primer evento presuponiéndose que antes de él ningún otro ha sucedido. Sin embargo no sucede lo mismo para el adverbio "antes", que si bien especifica que un hecho ha sucedido antes que otro no presupone que necesariamente fue el primero en suceder.

Ya habíamos mencionado que la elección del tipo de adverbios en la producción de enunciados no es aleatoria y esto que acabamos de mencionar justifica esa afirmación. En el trabajo de Emilia Ferreiro "Las relaciones Temporales...", (cap. VIII, p. 325) se explica con mayor detalle y profundidad este aspecto.



### 3.3.2 Oración 3.- "PINTARAN, ENSUCIARAN, LIMPIARAN".

#### Características Generales del Enunciado.

- Los tres verbos del enunciado están en futuro simple y se presentan de forma yuxtapuesta.
- El orden de presentación y el valor semántico que los verbos adquieren en conjunto expresan la secuencia  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$ . Para que las acciones 2 y 3 se realicen se requiere de la culminación de las acciones previas.
- Los tres verbos del enunciado son perfectivos.
- El sujeto gramatical de cada uno de los verbos es el mismo. (tercera personal del plural), sin embargo el sujeto referencial queda indeterminado. No hay forma de saber si el sujeto referencial de "Pintar" y "Ensuciar" es el mismo, y el de "Limpiar" varía; si cada verbo tiene un sujeto referencial diferente o bien si éste se mantiene para cada verbo. Para reconstruir la serie  $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$  se necesita suponer que el sujeto de los dos primeros verbos es el mismo, pero no es necesario sostener que el sujeto referencial se mantenga en el tercero, pues la semántica de los verbos ayuda a reconstruir la serie. Veremos más adelante si esta ambigüedad para identificar los sujetos referenciales causa algún tipo de conflicto a los niños.

#### Indagación Preliminar.

Veamos algunos ejemplos de las respuestas de los niños de 2° grado:

Exp.: Dime qué quiere decir, y cómo fueron pasando las cosas.

Luis Jorge ( 7 años ): que van a pintar van a ensuciar y luego traen un trapo y van a limpiar.

-----

Mario Alberto (7 años): o sea que van a pintar una pared y ensuciarán también y luego limpiarán después.

-----

Jenny (8 años): que primero lo pintan después lo vuelven a ensuciar después lo limpian.

-----

Ahora veamos algunas respuestas de chicos de 4° grado:

Exp.: Misma consigna.

Felipe(12 años): que pintaron una casa ensuciaron y limpiaron.

-----

Ana María (11 años): Los niños pintarán, después ensuciarán y luego volverán a limpiar.

-----

Magali( 10 años): Mis hermanos o mis primos pintarán después ensuciarán y después limpiarán.

-----

Ana María V. (10 años): Digamos un señor está platicando que le dijo a sus hijos... primero pintarán y después ensuciarán y que

después lo tienen que ordenar... que les había dado permiso de pintar y ensuciar pero que después lo tienen que ordenar.

-----

Finalmente revisemos algunas respuestas de los niños de 6° grado.

Exp.: Misma consigna.

Eva (11 años): Que todos están (señala cada uno de los verbos) están diciendo que lo van a hacer después (...) que primero pintarán luego ensuciarán y luego limpiarán, (...) no hay forma de saber qué pasó primero porque todo se hace hasta después... pero, primero pintarán porque está escrito primero.

-----

José Carlos (11 años): Que está diciendo que unas personas van a pintar primero después ensuciar y luego a limpiar para que quede limpio otra vez.

-----

Eugenia (11 años): Puede ser que estén pintando y a la vez que pintan se ensucian y hasta el último se limpian... porque si no están sucios no se pueden limpiar.

-----

Raúl (11 años): Después de pintar ensuciarán, entonces yo creo que les llamarían la atención y ellos mismos lo limpiarían.

-----

Podemos observar con estos pocos ejemplos, como los niños más pequeños de 2° grado, tienden a transformar en una forma particular el tiempo del enunciado, ya que en el uso cotidiano de la lengua es muy difícil encontrar la forma del futuro simple. Obsérvese cómo de "pintarán" pasa a expresarse "van a pintar" en la forma más usual de la perífrasis de futuro. También para este enunciado volvemos a encontrar una especificación de objetos directos expresados como complementos, conservándose la no especificación de los sujetos. Quizás ello se deba a que se supone que es el mismo sujeto en los tres eventos y que ante una no ambigüedad del mismo, no hace falta una sobre especificación. La manera de expresar el objeto directo puede ser de diferentes formas, ya sea por medio del nombre, "... van a pintar una pared". "...traen un trapo", o bien por medio de pronombres referenciales no anafóricos ni correlacionados en el texto como por ejemplo "...lo pintan... lo limpian", etc.

Una situación muy curiosa que se presentó en este enunciado, se relaciona muy directamente con la semántica de los verbos. Es decir, cuando Jenny responde: "...después lo vuelven a ensuciar..." nos está diciendo que la relación entre limpiar y ensuciar tiene que ver con una sucesión circular y que no existe otra razón más que la del orden de enunciación para saber qué acción sucede en primer lugar.

Revisando las otras respuestas vemos que hay un intento por marcar en los tiempos, un orden serial por ejemplo, José Manuel usa la oposición de tiempos para marcar precisamente la se

cuencia. De igual forma los chicos de 4° hacen especificaciones al enunciado ya sea del sujeto o del objeto directo, pero siempre especificando algo en ese enunciado tan escueto. También encontramos el "volver a limpiar" como si "ese algo" ya estuviera limpio de antemano. Nos parece que los verbos de este enunciado provocan que el niño nos explicita cómo concibe su semántica, en el sentido de acciones perfectas pero reiterativas. En el enunciado 2 ("se enfermaron") encontramos que la semántica de esos verbos podía provocar el reconocer otro orden, aparte del de presentación. Para este enunciado no encontramos ningún chico que explicitara otra secuencia diferente a la de presentación. En cambio, sí observamos una tendencia a cambiar los tiempos de los verbos y a usar preferentemente la oposición de tiempos más que la subordinación. También encontramos que no fue difícil para el niño reconocer el mismo sujeto gramatical y referencial para cada evento y en este sentido podemos decir que no causa mayor problema la ambigüedad del sujeto referencial del que ya habíamos hablado.

A manera de conclusión para esta fase de indagación preliminar diremos que este enunciado fue uno de los que menores problemas causó a los chicos, en lo que respecta a la identificación de la secuencia.

### Respuestas a la transformación.

Sólo mostraremos algunos ejemplos de las categorías que ya hemos expuesto. Nos reservamos los comentarios para la última parte del capítulo donde trataremos de exponer las conclusiones más generales.

#### Categoría A

a<sub>1</sub>) Adriana (7 años- 2°): [Limpiaron y después lo ensusiaron y después pintaron]

3  $\xrightarrow{D}$  2  $\xrightarrow{D}$  1

-----

a<sub>2</sub>) Altea (9 años- 4°): [limpiaron pero antes pintaron en-  
suciaron y limpiaron]

$$(3\# \xleftarrow{A} 1)/(2+3) \quad \text{ó} \quad 3\# \xleftarrow{A} (1/2)+3$$

Categoría B

b<sub>1</sub>) Ana María (11 años- 4°): [limpiaron pero ya habían pin-  
tado y ensuciado]

$$3_p \# \xleftarrow{V} (1_{tcp} + 2_{tcp}) \quad \text{ó} \quad (3_p \# \xleftarrow{V} 1_{tcp}) + 2_{tcp}$$

b<sub>2</sub>) José Carlos (11 años- 6°): [limpiaron pero antes pinta-  
ron y ensuciaron y al último  
limpiaron]

$$3 \# \xleftarrow{A} (1+2) \xrightarrow{U} 3 \quad \text{ó} \quad (3\# \xleftarrow{A} 1) + (2 \xrightarrow{U} 3)$$

Exp.: ¿Y si le tapamos esta última parte? ("...y al úl-  
timo limpiaron").

José Carlos: Sigue diciendo lo mismo porque sólo es un  
adjetivo calificativo.

Exp.: ¿Entonces por qué se lo pusiste?

José Carlos: Se lo pongo porque podría ser que algunas  
personas lo entendieran mal... podrían en-  
tender que limpiarán, pero no se sabe cuán-  
do ¿antes o después? por eso mejor lo pongo  
y que queda al último de todo.

Categoría C

Francisco (12 años- 6°): [limpiaron porque lo ensuciaron después de pintado]

3 ←<sup>C</sup> (2 ←<sup>D</sup> 1s)<sub>S</sub>

-----

3.3.3 Oración 4.- "CHOCO, COMIO, DURMIO".

Características del enunciado.

- El enunciado tiene 3 verbos yuxtapuestos.
- El tiempo gramatical de cada uno de los verbos es el pretérito perfecto absoluto.
- El único indicador temporal para reconstruir la serie es el orden de presentación ya que ninguna otra característica permite identificar el orden 1 → 2 → 3. El orden en que pueden suceder las acciones es indistinto y no hay razón para negar que la secuencia fuera otra si no se considerara el orden de enunciación.
- El sujeto gramatical de los tres verbos es el mismo (tercera persona del singular). El sujeto referencial de cada verbo queda indeterminado, pero en este enunciado es muy importante asumir la igualdad del sujeto referencial, pues de otra forma no tendría sentido hablar de una secuencia. Si pensamos por ejemplo que los tres sujetos son diferentes personas, se podría pensar que las acciones suceden simultáneamente. Por ello es necesario suponer que es el mismo actor el que ejerce las tres acciones.

Indagación Preliminar

Exp.: Dime qué pasó, cómo sucedieron las cosas.

Mario Alberto (7 años - 2°): O sea que un señor chocó y llegó a su casa, comió carne y durmió y se fue a dormir.

-----

Mario E. (7 años - 2°): O sea que le pasó un accidente, primero se fue a su casa herido, comió y se durmió.

-----

Magali (10 años - 4°): Pues... no podía chocar y después comer... Bueno, si el choque no fue muy grande... sí comía y dormía... pero si se murió entonces no podía comer ni dormir.

Exp.: Bueno, has de cuenta que el choque no fue muy fuerte.

Magali: Entonces... tuvo un accidente, luego lo llevaron a la Cruz Roja, le dieron de comer y después se durmió.

-----

Ana (10 años - 4°): (Duda del orden) Bueno, que... digamos que salió, iba en su coche... no se fijó y chocó, llegó la ambulancia, lo llevaron entonces ya le dieron de comer y luego le dijeron que descansara y se durmió. O, también podría ser otra historia... adelante iban a pasar a una casa donde habían



unos policías que estaban pidiendo permiso para conducir; por ir buscando el suyo, chocó, después lo llevaron al hospital y comió y le dijeron que descansara y se durmió.

-----

Juan Gabriel (11 años- 6°): Que primero chocó después se fue a su casa y comió y después se durmió... primero chocó porque dice chocó y cuando comió no iba a... bueno sí podía comer en la calle ¡pero luego dormirse no! entonces se fue a su casa comió y durmió.

-----

José Carlos (11 años- 6°): O sea una persona chocó, pero del susto yo creo que comió y durmió.

-----

Francisco (12 años- 6°): Que primero comió, luego durmió y luego chocó... que tal que iba el carro y chocó y que tal si se murió...

Exp.: Supón que no se muere...

Francisco: Entonces así... que iba en el carro chocó luego lo llevaron al hospital, luego tenía hambre y comió y luego se durmió.

Raúl (11 años- 6°): Creo, que primero como iba a comer al ir en el camino, chocó y ya... ¡no! creo que no va primero chocó, O sería... durmió comió y después se fue a trabajar y a la hora de irse a trabajar en el coche, chocó... ¡está muy difícil! de verdad no sé si primero chocó o primero se durmió...

(Experimentador sugiere secuencia 1 → 2 → 3 y Raúl acepta)

José Manuel (10 años- 4°): Primero chocó, comió y se fue a dormir... primero chocó porque aquí está diciendo en el tiempo pasado que chocó... hace mucho... luego aquí que comió... y luego se fue a dormir...

Exp.: Pero todos los verbos están en pasado...

José Manuel: Entonces, no sé si primero chocó... que tal si se murió... entonces pudo chocar primero.

Exp.: Pero has de cuenta que no murió

José Manuel: O.K., primero chocó, luego del choque se fue a dormir, y cuando despertó, comió.  
(no admite otra secuencia).

Como podemos observar, este enunciado causó algunas dificultades que no habíamos previsto: la fatalidad y pesimismo de algunos chicos. Quizás ante una serie de acciones que no

manifiesten "alguna clara pista" de la secuencia, los niños se ven orillados a encontrarla. Si se piensa que el sujeto se muere, se le ha encontrado por lo menos el final de la serie, para tratar posteriormente de ajustar el orden de los eventos restantes. Pero como vemos, si se les lleva por el camino optimista, les cuesta más trabajo encontrar la serie; y los criterios semánticos rebasan al orden de presentación.

Encontramos también una necesidad de sobre-contextualizar esta serie: los choques son accidentes y los accidentados van al hospital... un choque asusta, y se necesita dormir y comer en el período de convalecencia, etc. Por otra parte aquí también observamos cómo el niño asume una relación de identidad entre el sujeto gramatical y referencial. Es decir a los niños no les cuesta trabajo reconocer que el sujeto gramatical es la tercera persona del singular y el mismo actor de los tres eventos. Como si la homogeneidad del sujeto gramatical presupusiera la existencia del mismo sujeto referencial. Ahora nos surge una duda más, ¿será que el niño no se ha percatado de la diferencia entre el sujeto referencial y gramatical? o ¿sólo un cambio de sujeto gramatical implica reconocer el cambio de referente?. No podemos en estos momentos decir nada al respecto y sólo nos queda dejar apuntado este problema.

También queremos mencionar que el verbo "dormir" es transformado por todos los niños de la muestra, (al menos en algún momento del discurso) a la forma reflexiva directa; además de ir acompañado muy frecuentemente por la palabra "ya" ("...ya se durmió"). De esta forma los niños procuran, además de garantizar la expresión del aspecto perfectivo del verbo, la terminación total de las tres acciones.

Respuestas a la transformación.Categoría A

- a.1) Mario Alberto (7 años- 2°): [primero dormi despues sali a la calle me paso un asidente y despues comi]

Exp.: ¿Para que siga diciendo lo mismo?

Mario Alberto: No se puede.

$$3 \xrightarrow{P/D} X/1' \xrightarrow{D} 2$$

-----

- a.2) Susana (9 años- 4°): [Durmio pero mucho antes choco y despues comio y despues durmio]

$$(3 \# \xleftarrow{A} 1) \xrightarrow{D} 2 \xrightarrow{D} 3 \quad \text{ó} \quad 3 \# \xleftarrow{A} (1 \xrightarrow{D} 2 \xrightarrow{D} 3)$$

-----

Categoría B

- b.1) Lázaro (9 años- 4°): [antes de dormir choco y comio]

$$(3 \xleftarrow{A} 1_s) + 2 \quad \text{ó} \quad 3 \xleftarrow{A} (1+2)_s$$

-----

Categoría C

Juan Gabriel (11 años- 6°): [antes de dormirse comio porque antes choco]

(3<sub>s</sub> ←<sup>A</sup> 2) ←<sup>CA</sup> 1<sub>s</sub>

Indagación Preliminar. -----



Eugenia (11 años- 6°): [Un señor durmió al último en la noche, en la tarde comió y lo primero que le paso fue que choco.]

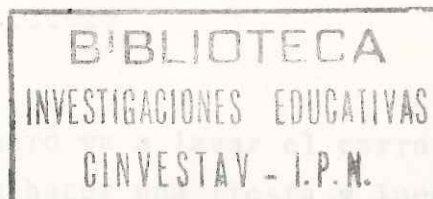
3 ←<sup>U/V</sup> 2 ←<sup>P</sup> 1

3.3.4 Oración 5.- "LAVARE EL CARRO, HARE UNA FIESTA, COLGARE EL CUADRO".

Características del Enunciado.

- El enunciado presenta tres eventos yuxtapuestos en tiempo futuro simple.
- Los tres verbos del enunciado son transitivos, y cada oración tiene su complemento correspondiente.
- El sujeto gramatical de los tres verbos es la primera persona del singular y de nuevo tenemos que el sujeto referencial necesita ser reconocido como único si se quiere extraer la secuencia 1 → 2 → 3.

- Este enunciado no tiene ningún marcador temporal que indique el orden de las acciones, es por ello que el orden de presentación es el único que sirve para reconstruir el orden 1→2→3.



Indagación Preliminar.

José Dionisio (7 años- 2°): lavaré el carro, después va a hacer una fiesta y colgará el cuadro.

Adriana (7 años- 2°): que primero va a lavar el carro y que hará una fiesta y luego colgará el cuadro.

Mario A. (7 años- 2°): Primero lavaré el carro, después la fiesta y después colgará el cuadro.

Ana María (11 años-4°): Pues un hombre va a lavar su coche, hará una fiesta y colgará el cuadro.

Guillermo (10 años- 4°): Primero van a lavar el carro, porque ahí dice, y luego hacen la fiesta y luego colgar el cuadro.

-----

Altea (9 años- 4°): Primero va a lavar el carro, luego va a hacer una fiesta y luego va a colgar el cuadro... y todo lo va a hacer a hoy.

-----

Jesús (11 años- 6°): Dice que primero va a lavar su carro después hará su fiesta y ya que todo haya terminado va a colgar su cuadro.

-----

Claudia (11 años- 6°): Colgará el cuadro, después lavará el carro y después hará la fiesta, porque no me parece lógico que haga una fiesta antes de colgar el cuadro... como que no queda. (3 → 1 → 2).

-----

Raúl (11 años- 6°): Todas están en futuro ¿verdad?... primero colgaré el cuadro, luego haré una fiesta y luego lavaré el carro... porque puede colgar un cuadro de su hija y después hacer una fiesta; o sea, colgar el cuadro en

un lugar donde todos los vean, luego hacer una fiesta y luego lavar el carro.

(3 → 2 → 1).

Encontramos en general que este enunciado fue reconocido por los niños de 2° y 4° año con facilidad es decir, reconstruyendo la serie 1 → 2 → 3. Sin embargo para algunos niños de 6° grado la secuencia y el orden no es trivial, ellos manifiestan una objeción pragmática dejando en un segundo plano el orden de presentación. Una vez más, esta atención a la semántica de los verbos nos hace sospechar que puede ser interpretada como otro indicador temporal.

Quizá porque el enunciado ya presentaba complementos directos, los niños no hicieron ningún énfasis en enunciar más complementos. Sin embargo, sí nos resultó curioso observar cómo para los niños de 2° año, la identificación del sujeto o bien la expresión del mismo sí resultó conflictiva. Vemos cómo José Dionisio intenta comenzar su producción con el mismo sujeto del enunciado ("lavaré...") pero al ver quizá que en el momento de la enunciación él mismo se convierte en el actor del evento, cambia de sujeto al enunciar la segunda acción ("va a hacer...") pudiéndose interpretar que el sujeto referencial no es el mismo en las tres acciones porque pasa de la primera persona del singular a la tercera persona del singular. Es posible que el niño, ante la posibilidad de verse reconocido como el actor de los eventos, se vea conflictuado y prefiera cambiar el sujeto. Esto puede ser observado en todos los ejemplos pues la mayoría de los niños utilizan la tercera persona del singular en sus descripciones (tanto los de segundo como los de cuarto y sexto grado).



3.3.5 Oración 6.- "FUI AL CINE, VOY AL SUPER, IRE AL COLEGIO".Características Generales del enunciado.

- Este enunciado presenta dos indicadores temporales: el orden de presentación y la oposición temporal de los verbos.
- El primero verbo está en pretérito perfecto absoluto, el segundo en presente y el tercero en futuro simple, tratándose siempre del mismo verbo: "ir". (intransitivo).
- El sujeto gramatical es la primera persona del singular y cada acción no puede ser realizada hasta que se haya realizado la previa.

Indagación Preliminar.

José (7 años- 2°): Que primero fue al cine, y, después voy al super y hasta el último voy a ir al colegio.

Jenny (8 años- 2°): Que primero fue al cine luego al super y luego al colegio.

Verónica (11 años- 4°): Que primero fue al cine luego al super y luego al colegio.

Magali (10 años- 4°): Ayer fue al cine, hoy voy a ir  
al super iré mañana al colegio.

Susana (9 años- 4°): Que fue al cine, después fue al  
super y después fue al colegio.

Juan Manuel (12 años- 6°): Primero fue al cine después  
dice: voy al super y después  
dice: iré al colegio.

Jesús (11 años- 6°): Que un día antes fue al cine, des-  
pués ahora en el presente va al  
super y para el día de mañana o...  
para más tarde... irá al colegio...  
ésta está más fácil, sé que prime-  
ro fue al cine porque me dejé guiar  
por los tiempos.

Observamos en esta fase de indagación preliminar cómo  
al tratarse del mismo verbo en el enunciado provoca lo  
que antes no había aparecido y que es una elipsis verbal o sus-  
titución vacía del verbo. Por ejemplo, en el caso de Verónica  
no hay especificación del verbo en los últimos dos eventos:

"[fue al cine luego al super y luego al colegio ]". Varios chicos hacen lo mismo y ello quizá se deba a que no es necesario repetir el mismo verbo y sobre todo en el mismo tiempo. Es importante señalar que hay también tendencia de los chicos por homogeneizar los tiempos verbales (es decir, en futuro o pasado). Si el discurso del niño comienza en pasado entonces los demás verbos asumen el mismo tiempo, como lo expresa Susana muy claramente: ("...fue al cine, después fue al super y después fue al colegio"). Quizás esta tendencia de los niños por homogeneizar el tiempo, tenga que ver como ya hemos dicho, por la presencia del mismo verbo en el enunciado, pero por otra parte con una falta de conciencia sobre el valor del tiempo gramatical como indicador temporal. Aunque hay que resaltar que la mayoría de los niños de 6° usan precisamente este criterio para expresar la temporalidad.

Encontramos también algunos casos de 6° año que invierten el orden de los eventos siguiendo como parámetro un "deber ser" que obliga a seguir ese orden.

Hay que señalar que para todos los niños que proponían otra secuencia, se les indicaba el tiempo de los verbos tratando de alejar el "deber ser" que este tipo de secuencias de acciones podría acarrear, pero muchos chicos se sostuvieron en su interpretación, y se trabajó con el orden que ellos habían propuesto.

Veamos varios ejemplos:

José Manuel (10 años- 4°): Primero fui al colegio, estoy en el super e iré al cine... porque primero iré al colegio porque no le da tiempo de ir al super. Después del colegio va a comprar al

Respuestas a la Construcción

super, después ya que acaba de esto, va al cine.

Categoría A

-----

3.1) Jenny (11 años- 6°): [Voy ir al colegio y después voy ir super, después ya que acaba de esto, va al cine.]

Claudia (11 años- 6°): Yo diría que primero iré al colegio y después al super y después al cine... porque no encuentro lógico que primero vaya al cine y luego al super y después al colegio (se le pide que vuelva a leer)... primero iré al colegio después voy al super... fui al cine... Ahí, bueno, podría ser que fue un día anterior al cine... después al siguiente día iré al

Categoría B

4.1) Eugenia (11 años- 6°): colegio y después voy al super.  
Exp.: ¿Por qué no es ésta la última: "iré al colegio"?

Claudia: ¡No! fue es pasado y ese sí tenía que ser en un día antes, pero primero voy al colegio porque es la obligación y luego al super.

Exp.: ¡Pero está en presente y futuro!

Claudia: No importa... primero iré al colegio...

Categoría C

-----

Jesús (11 años- 6°): [Iré al colegio pero ahora voy al super y voy ir al cine]

Raúl (11 años- 6°): Primero debe ir al colegio luego ir al super y luego ir al cine... primero, ir al colegio porque es lo más importante para aprender todos.

-----

Respuestas a la transformación.Categoría A

a.1) Jenny (8 años- 2°): [Voy ir al colegio y despues boy ir al super y despues al cine]

Exp.: ¿Y para que siga diciendo igual?

Jenny: Sólo ponerlo otra vez igual.

$$3 \text{ Ri} \xrightarrow{\text{D}} 2 \text{ Ri} \xrightarrow{\text{D}} 1 \emptyset$$

Categoría B

b.1) Eugenia (11 años- 6°): [Al ultimo ire al colegio primero ire al cine y al super]

$$3 \xleftarrow{\text{U/P}} (1 + 2 \emptyset)$$

$$\text{ó } (3 \xleftarrow{\text{U/P}} 1) + 2 \emptyset$$

Categoría C

Jesús (11 años-6°): [Iré al colegio pero ahora voy al super y ayer fui al cine]

$$3 \# \xleftarrow{\text{V}} 2 \xleftarrow{\text{V}} 1$$

3.3.6 Oración 7.- "RECOGI EL DINERO, VOY AL CINE, LLEGARE A LA CASA"

Características del enunciado.

- En este enunciado se enuncian tres oraciones marcadas por oposición temporal.
- Son tres acciones secuenciadas en tiempo pasado simple, presente y futuro simple.
- Cada una de las oraciones tiene complemento directo y el sujeto gramatical es la primera persona del singular.
- Los dos indicadores temporales son el orden de presentación y la oposición temporal.
- Para reconstruir la serie 1→2→3 hay que suponer que el sujeto referencial de los tres eventos es el mismo.

Indagación preliminar:

Luis Jorge (7 años-2°): Que primero va a coger el dinero de la mesa y va a ir al cine a ver una película y después va a llegar ya que acabó el cine a la casa.

-----

Mario (7 años- 2°): El dinero estaba en la mesa y lo recogió va al cine con sus hermanos y se va a la casa a dormir.

-----

Mario Alberto (7 años- 2°): O sea que primero a su papá le pidió dinero luego se fue al cine con sus amigos y luego en la noche regresó a la casa.

-----

Susana (9 años- 4°): Que recogió el dinero para ir al cine y llegar a la casa.

-----

Magali (10 años- 4°): Recogí el dinero, que lo recogí del suelo se le cayó a alguien jeso sería que fue un robo!...se fue al cine y después llegará a su casa...pero iba a estar con la conciencia de que robó, pues se lo gastó sabiendo que no era de él.

-----

Lázaro (9 años- 4°): El tuvo una novia, quería ir al cine y no tenía dinero, pero se acordó que ese mismo día le pagaban entonces fue, recogió el dinero y después fue al cine, va a dejar a su novia y llega a la casa.

-----

José Manuel (10 años- 4°): Que primero fui al banco a recoger el dinero, luego me fui al cine y después llegaré a la casa.

-----

Juan Manuel (12 años- 6°): Fue a recoger el dinero a un banco después que regresó fue a un cine y después estará pensando: "llegaré a la casa".

-----

Juan Gabriel (11 años- 6°): Que primero recogió el dinero luego dice: "voy al cine, llegaré a la casa".

-----

Claudia (11 años- 6°): Que primero fue por el dinero luego es lo primero! porque está indicando luego fui al cine y después ya del cine, llega a su casa... porque está diciendo que antes de hacer esto (señala "voy al cine") dice: "recogí el dinero"... ya había pasado antes de "voy"... ¿ves?

-----



Podemos observar cómo en general, los niños tienden a buscar razones que enlacen una acción con otra. El recurso sintáctico más usado para ello es una oración terminal; por ejemplo, Susana dice: "que recogió el dinero para ir al cine".

Encontramos en las producciones de los niños oraciones con complementos directos, indirectos y circunstanciales, como si hiciese falta agregar otro tipo de especificaciones. Se tiene que explicitar de dónde se recoge el dinero; que, lo que se ve en el cine es una película; si se va solo o acompañado, etc., para completar la información que parece empobrecida. Llama aún más la atención un cambio de verbo: "Ir" por "Regresar", parece que los niños más pequeños tienen la conciencia de que llegar a casa es regresar a ella, volver al sitio de partida; y en este sentido no parece haber diferencia por parte de los chicos más pequeños, entre la acción de llegar y de regresar para este contexto específico. Tenemos el ejemplo concreto de Mario Alberto quien lo expresa claramente: "...y luego en la noche regresó a la casa". A la par de esta situación volvemos a encontrar que los niños tienden a manifestar las acciones en tiempo pasado y haciendo un cambio de sujeto: de la primera persona del plural a la tercera persona del plural, homogeneizándolos tres eventos como acciones ya concluidas y efectuadas en el pasado.

Los chicos de 6° grado, se percatan de que el enunciado está en primera persona y que si conservan el mismo sujeto en sus interpretaciones, se verían involucrados en las acciones que refieren los eventos, por lo que generalmente cambian el sujeto de la primera a la tercera persona del singular. Sin embargo, algunos chicos se dan cuenta de este cambio, e intentan algunos ajustes como por ejemplo modificar el tipo de discurso para conservar el mismo sujeto. Así vemos cómo Juan Gabriel lo expresa de una manera muy elegante: "...recogió el dinero y luego dice: voy al cine, llegaré a la casa".

Respuestas a la transformación.

Categoría A

- a.2) Ana María (10 años- 4°): [llegare a casa Recogere el dinero y ire al cine Regresare a casa]

$$3/1_F + 2_F/3'$$


---

Categoría B

- b.2) Altea (9 años -4°): [llegare a mi casa y antes que fui a mi casa recoji el dinero y fui al cine y luego llego a su casa]

$$3 + (3'_{PB} \xleftarrow{AQ} 1) + 2_p \xrightarrow{L} 3_p$$


---

Categoría C

- Claudia (11 años- 6°): [llegare a la casa antes fui al cine y primero recogí mi dinero]

$$3 \xleftarrow{A} 2_p \xleftarrow{P} 1$$


---

Para concluir este capítulo presentaremos algunas obser

vaciones generales referente a la fase de indagación preliminar y algunas conclusiones muy generales acerca de las categorías de respuestas.

#### INDAGACION PRELIMINAR. (Conclusiones).

- En general los niños no presentan problemas para reconocer una serie si se basan en el orden de presentación, aunque hay algunos pocos casos en que la semántica que los verbos adquieren en conjunto sugiere otra secuencia y algunos niños prefieren esa otra secuencia. (Dos de 4° y tres de 6°; y sólo en algunas oraciones).
- Cuando el enunciado se presenta muy "desnudo" (sujeto implícito y ausencia de complemento), los niños tienden a agregar estas especificaciones en sus producciones orales.
- Encontramos en general marcadores adverbiales temporales para explicitar el orden de los eventos y algunos subordinantes adverbiales preferentemente en chicos de mayor edad.

#### CATEGORIAS DE RESPUESTAS (Conclusiones).

##### A) La transformación altera la significación original.

En este grupo hemos conjuntado a todas aquellas respuestas que de alguna forma no fueron exitosas. Una de las características principales consiste en que si se produce algún cambio en el orden de presentación se altera inmediatamente el significado original propuesto, debido a una centración en el orden de enunciación.

A pesar de que el experimentador sugiere alternativas

de respuestas, ningún chico de esta categoría logra comprenderlas y en cambio explicitan un orden diferente al del enunciado patrón. Podemos decir que en estos chicos no se ha podido establecer una coordinación entre las posibilidades lingüísticas para construir enunciados semánticamente equivalentes y los recursos propiamente sintácticos que permiten construir enunciados con secuencias. Decimos esto, porque el chico se centra en un aspecto que es el de permutar y se olvida de otro, que es conservar la significación global. →

B) La transformación permite construir un par bien ordenado (en general 3 ← 1) pero fracasa al intentar construir la relación con el evento restante.

En este grupo encontramos todas aquellas respuestas que logran establecer una relación entre dos elementos pero la inclusión del tercero ya no puede ser exitosa y ello provoca que la última relación de sucesión quede ambigua. Hemos ya mencionado que los niños tienen que ajustar sus recursos lingüísticos a su propia intención lógica (de ordenar eventos) y en el transcurso de este intento no se logra esta coordinación.

Hemos visto que los chicos usan la subordinación o la coordinación con uso exclusivo de marcadores adverbiales para establecer las relaciones; a pesar de ello sólo consiguen recuperar significados parciales.

Cuando la inversión es (3,1,2) hay una tendencia a introducir marcadores entre los eventos (3) y (1), y en este sentido, la relación de sucesión ambigua se presenta en el evento (2). Cuando la inversión es (3,2,1) lo que importa destacar es la anterioridad del evento (1) con respecto a los demás.

Los chicos de esta categoría utilizan una serie de estrategias muy ingeniosas y elaboradas para producir enunciados que intentan ser semánticamente similares a los enunciados pro-

puestos, sin lograr recuperar más que un significado parcial.

C) La transformación se logra realizar con éxito.

Los chicos de esta categoría se han percatado de que la parataxis no es un buen recurso para construir enunciados transformados que conserven el mismo significado que el enunciado patrón. Estos niños han logrado una buena coordinación entre los recursos sintácticos que poseen y la intención lógica de ordenar eventos. El único orden que encontramos en las transformaciones de estos niños fue el (3,2,1). Habíamos mencionado que dos adverbios bi-polares (por ejemplo: "antes/después") eran insuficientes por sí mismos para expresar la relación entre tres eventos; sin embargo vemos cómo estos chicos utilizan otros recursos sintácticos o lexicales para transformar con éxito: utilizar la subordinación y reiterar un evento como referencial de tiempo, o introducir otros adverbios en medio de la serie y reservar los bi-polares para los extremos.

## 3.4. Anexo 1

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓNLISTA DE LAS ORACIONES CON TRES EVENTOS.

Para la transcripción de los enunciados se transcribieron en dos de los niños utilizaron solamente la combinación como una de los eventos, se usó la siguiente simbología:

- 1) ROBO, HUYO, DESAPARECIO.
- 2) SE ENFERMARON, LOS CURARON, HICIERON UNA FIESTA.
- 3) PINTARON, ENSUCIARON, LIMPIARON.
- 4) CHOCO, COMIO, DURMIO.
- 5) LAVARE EL CARRO, HARE UNA FIESTA, COLGARE EL CUADRO.
- 6) FUI AL CINE, VOY AL SUPER, IRE AL COLEGIO.
- 7) RECOGI EL DINERO, VOY AL CINE, LLEGARE A LA CASA.

del evento. (ej.: desaparición y no se va así... no desaparición...)

El apóstrofo indica cambio de verbo por otro sustantivamente muy relacionado con el evento correspondiente. (Ej.: "se fue" en lugar de "desapareció").

Yuxtaposición que marca un corte debido al uso contradictorio de adverbios. (ej.: "al último desapareció luego huyó").

Se utilizarán las letras "X", "Y", "Z" para codificar un evento introducido por el niño que no pertenece al enunciado patrón.

Yuxtaposición agregando adverbios de tiempo. La orientación de la flecha indica la relación temporal entre los eventos marcados por los adverbios. (Ej.: "desapareció, antes robó luego huyó").

Una sola flecha indica el uso de un solo marcador adverbial en el segundo término de un par de eventos. (Ej.: "robó, después huyó").

## 3.5. Anexo 2

CODIGO DE TRANSCRIPCION

Para la transcripción de los enunciados ya transformados en don de los niños utilizaron solamente la coordinación como nexo entre eventos, se usó la siguiente simbología:

- 3/2/1 = Yuxtaposición de eventos (Ej.: desapareció, huyó, robó)
- 3+1+2 = Coordinación introducida por el nexo "y". (Ej.: desapareció y robó y huyó)
- 3#1#2 = Coordinación introducida por el nexo "pero". (Ej.: desapareció pero robó pero huyó)
- 3#2 = Coordinación introducida por el nexo "pero ya". (Ej.: desapareció pero ya había huído)
- 3+ $\bar{3}$  = Toda barra arriba de un número indica la negación del evento. (ej.: desapareció y eso no es así... no desapareció...)
- 1/2' = El apóstrofe indica cambio de verbo por otro semánticamente muy relacionado con el evento correspondiente. (Ej.: ("se fue" en lugar de "desapareció").
- 3 // 2 = Yuxtaposición que marca un corte debido al uso contradictorio de adverbios. (ej.: al último desapareció luego huyó)
- 3/X/Y/Z = Se utilizarán las letras "X", "Y", "Z" para codificar un evento introducido por el niño que no pertenece al enunciado patrón.
- 3 $\leftarrow$ 1 $\rightarrow$ 2 = Yuxtaposición agregando adverbios de tiempo. La orientación de la flecha indica la relación temporal entre los eventos marcados por los adverbios. (Ej.: desapareció, antes robó luego huyó)
- 1 $\rightarrow$ 2 = Una sola flecha indica el uso de un solo marcador adverbial en el segundo término de un par de eventos. (Ej.: robó, después huyó)

- $1 \Rightarrow 2$  = La doble flecha indica el uso de un doble marcador adverbial. (ej.: primero robó después huyó)
- $1 \leftrightarrow 2$  = Simultaneidad entre dos eventos. (Ej.: Robó al mismo tiempo que huyó)
- $1 \xrightarrow{D} 2$  = La letra arriba de una flecha indica la inicial del adverbio usado para marcar la secuencia; esta letra puede presentarse tanto en oraciones subordinadas como en coordinadas. (Ej.: robó después huyó)
- $2 \xleftarrow{A} 1$  = Ej.: Huyó antes robó.
- $2 \xleftarrow{P} 1$  = Ej.: Huyó primero robó.
- $1 \xrightarrow{L} 2$  = Ej.: robó luego huyó.
- $1 \xrightarrow{U} 2$  = Ej.: robó al último huyó.
- $1 \xrightarrow{P/D} 2$  = Ej.: Primero robó después huyó.
- $2 \xleftarrow{V} 1$  = La letra "V" indica cualquier otro adverbio que por su escasa aparición no ameritaba una codificación particular. (Ej.: Después ensuciarán ahora pintarán)
- $1 \xrightarrow{F} 2$  = La letra "F" indica que la secuencia se marca por una fecha o por cualquiera de los dos adverbios de tiempo "ayer/hoy". (Ej.: En 1984 llegará Lupe en 1985 llegará Pepe).

Para la transcripción de los enunciados ya transformados en donde los niños utilizaron la subordinación como recurso sintáctico, se usó la siguiente simbología:

- $( 3 \leftarrow 1_s )$  = El paréntesis delimita cuáles fueron los eventos relacionados; el subíndice (s) indica la cláusula subordinada y la flecha indica la relación temporal entre los eventos.



- ( 2  $\xleftarrow{C}$  1<sub>s</sub> ) = La letra "C" indica siempre una relación causal expresada bajo la forma "porque". (Ej.: huyó porque robó)
- ( 2  $\xrightarrow{E}$  3<sub>s</sub> ) = La letra "E" expresa una relación final. (Ej.: huyó para desaparecer)
- ( 1  $\xrightarrow{A}$  2<sub>s</sub> ) = Ej.: robó antes de huir.
- ( 2<sub>s</sub>  $\xleftarrow{A}$  1 ) = Ej.: antes de huir, robó.
- ( 2<sub>s</sub>  $\xleftarrow{AQ}$  1 ) = Ej.: Antes que huyera, robó.
- ( 1<sub>s</sub>  $\xrightarrow{DQ}$  2 ) = Ej.: después de que robara huyó.
- ( 2  $\xleftarrow{D}$  1<sub>s</sub> ) = Ej.: Huyó después de Robar.

Todo número puede tener un subíndice que generalmente indica un cambio de tiempo en el verbo al que el evento se refiere. La simbología utilizada fue:

- |                |   |
|----------------|---|
| P = Pasado     | CP = Copretérito                              |
| R = Presente   | PP = Pospretérito                             |
| F = Futuro     | ∅ = Elisión de verbo                          |
| B = Subjuntivo | I = Imperativo                                |
| i = Infinitivo | Ri = Perífrasis del futuro (Ej.: voy a jugar) |
- T = Tiempo compuesto (Ej.: iba caminando, etc.)

Tcp = Tiempo compuesto con el verbo "haber" en copretérito (Ej.: había robado )

TRB = Tiempo compuesto con el verbo "haber" en presente del subjuntivo. (Ej.: haya robado)

Tis = Perífrasis verbal con el verbo "haber" en infinitivo+ participio (ej.: haber robado).

Cualquier codificación puede presentar una aclaración previa an teponiéndole a ésta una letra; la simbología utilizada fue:

L = Alguna variación en el contenido no comprendida en los casos anteriores.

J = Permutación de actvantes.

G = Cambio de un verbo por otro (lexical).

D = Elimina algún adverbio de tiempo dado en la oración patrón.

P = Permuta de las oraciones en la transformación.

P+ = Permuta de las oraciones agregando el nexa "y" entre las oraciones.

\* = Elimina un evento.

N = No logra la transformación.

#### 1.1 Oraciones subordinadas con operadores temporales adverbiales.

Los cuatro enunciados con las que trabajamos fueron los siguientes:

- a) DESPUES DE ESTUDIAR VEREMOS LA TELEVISION.
- b) ANTES DE JUGAR HACIMOS LA TAREA.
- c) HABLE CON EL DOCTOR ANTES QUE LLEGARA MI AMIGO.
- d) BUSCARE LA MOPA DESPUES QUE VENGAN LOS NIÑOS.

## CAPITULO IV

## ANALISIS DE ORACIONES CON DOS EVENTOS

En el capítulo anterior analizamos las secuencias que refieren a tres eventos; en este capítulo vamos a analizar los enunciados que refieren a dos eventos. Presentamos a los niños 9 enunciados que clasificaremos en tres grupos para facilitar la presentación de los resultados. El primer grupo consta de 4 enunciados, todos ellos con una oración subordinada y adverbios de tiempo. El segundo grupo consta de 3 enunciados con oraciones yuxtapuestas donde el único indicador temporal son fechas. El tercer grupo consta de 2 enunciados y en cada uno hay dos oraciones yuxtapuestas marcadas con adverbios de tiempo.

#### 4.1 Oraciones subordinadas con marcadores temporales adverbiales.

Los cuatro enunciados con los que trabajamos fueron los siguientes:

- a) DESPUES DE ESTUDIAR VEREMOS LA TELEVISION.
- b) ANTES DE JUGAR HICIMOS LA TAREA.
- c) HABLE CON EL DOCTOR ANTES QUE LLEGARA MI AMIGO.
- d) BUSCARE LA ROPA DESPUES QUE VENGAN LOS NIÑOS.

El enunciado (a), refiere a dos eventos cuya orden de sucesión corresponde al de presentación; es decir (1  $\xrightarrow{D}$  2). La expresión subordinante "después de" obliga a expresar el evento (1) en infinitivo (forma no-temporal del verbo) y a pesar de ello e independientemente del tiempo de la segunda oración (principal), ese primer evento queda marcado como anterior.

El enunciado (b) refiere a dos eventos cuyo orden de sucesión es inverso al de presentación, es decir (1  $\xleftarrow{A}$  2). La oración se inicia con un adverbio temporal, que cuando está sola da a entender que el primer evento sucede "antes" pero la expresión "antes de" indica que el evento (1) sucede "después" del evento (2). El verbo de la oración subordinada está en infinitivo y el de la oración principal en pasado simple y con su respectivo complemento directo. El sujeto gramatical de la oración principal es la primera persona del plural; la única manera de garantizar la secuencia (al igual que en el enunciado anterior) es asumir la identidad del sujeto referencial en las dos oraciones.

El enunciado (c) comienza con una oración principal en pasado simple e inmediatamente se enuncia el segundo evento en la oración subordinada. El verbo de la segunda oración corresponde al imperfecto del subjuntivo cuyo límite temporal se encuentra básicamente en el pretérito (\*). Con el uso del subjuntivo es difícil expresar la relación de anterioridad, posterioridad o coexistencia, por lo tanto el papel que tiene en el enunciado, la expresión "antes que" es fundamental para reconocer

---

(\*) Gili Gaya, Samuel: Curso superior de sintaxis española. pp. 175-185.

la secuencia; (1  $\xrightarrow{A}$  2). Los sujetos gramaticales y referenciales de las dos oraciones varían, ya que en la oración principal el sujeto corresponde a la primera persona del singular y en la oración subordinada a la tercera persona del singular. El enunciado además presenta tres actores: "yo", "mi amigo" y "el doctor".

El enunciado (d) comienza con la oración principal en futuro simple cuyo sujeto gramatical es la primera persona del singular y tiene además un complemento directo. El verbo de la oración subordinada está en futuro y corresponde al imperfecto del subjuntivo (\*). El sujeto de esta segunda oración cambia y es la tercera persona del plural. En este caso, el sujeto está explícito a diferencia de la primera oración que está implícito. Expresamos la forma temporal de este enunciado de la siguiente manera: (1  $\xleftarrow{D}$  2). El orden de presentación de los eventos no corresponde al orden de sucesión.

Ahora pasemos a revisar algunas de las respuestas que dieron los niños en la parte inicial de indagación preliminar.

#### Indagación Preliminar

##### a) DESPUES DE ESTUDIAR VEREMOS LA TELEVISION

En general los niños no tuvieron ningún problema en identificar la secuencia; todos aceptaron el orden (1  $\xrightarrow{D}$  2). Como la semántica de esta secuencia tiene una gran similitud con la vida real y cotidiana de los niños en edad escolar pensamos en un primer momento que a ello se debía en gran parte la identificación de la secuencia, pero ya veremos más adelante con el

(\*) Idem. p. 177.

enunciado (b) (cuya semántica es similar a la de este enunciado) como no se presentaron los mismos resultados.

En este enunciado (a) la mayoría de los chicos nos argumentaron que reconocían la secuencia porque así tenía que ser; apoyándose en un deber ser que ya han internalizado muy bien. De todos modos, encontramos algunos datos interesantes. Dentro de esta fase de indagación les preguntamos a los niños que cuándo sucedían los eventos; es decir, primero preguntábamos "cuán-do sucedía uno y cuándo sucedía el otro". Esperábamos encontrar la clásica respuesta referente a la oposición adverbial: "antes una-después la otra". Sin embargo, los niños recurrían a otros criterios. Veamos algunos ejemplos:

Luis Jorge (2° - 7 años): ... que después de estudiar voy a ver la televisión un rato...

Exp.: Platícame qué quiere decir...

Luis Jorge (2° - 7 años): ...que después de hacer la tarea vamos a ver las caricaturas.

Exp.: ¿Cómo supiste?

Luis Jorge: Porque yo así le hago...

Exp.: Pero aquí, donde está escrito, ¿cómo supiste?

Luis Jorge: Por eso, porque yo así le hago.

Exp.: Oye, ¿qué sucedió primero?

Luis Jorge: A ver... pues que primero... ¡no! este...

Exp.: ¿Qué? ¿qué no está haciendo las dos cosas al mismo tiempo?... que ve la televisión y está haciendo la tarea.

Exp.: No sé... ¿tú qué crees?... a ver ¿cuándo estudian?

Luis Jorge: A la una... porque a lo mejor llegan a la una (13:00 hrs.) y hacen la tarea. Bueno, primero comen y luego hacen su tarea.

Exp.: ¿Y cuándo ven las caricaturas?

Luis Jorge: Y... se tardan 2 horas... y a las tres (15:00 hrs.) empiezan las caricaturas.

Mario Alberto (2° - 7 años): O sea... que yo cuando ter...  
 primero llego, hago mi tarea  
 entonces, ya cuando llegué, me  
 espero un ratito y ya veo las  
 caricaturas.

Exp.: ¿Cuándo estudias?

Mario Alberto: Primero.

Exp.: ¿Y cuándo ves las caricaturas?

Mario Alberto: Por eso... al ratito...

Exp.: ¿Cómo supiste... -----

Clara (2° - 7 años): ... que después de estudiar voy a  
 ver la televisión un rato...

Exp.: ¿Cuándo vas a estudiar?

Clara: Este... ahora.

Exp.: ¿Y cuándo vas a ver la televisión?

Clara: Al rato... porque mi mamá me puso a estudiar y yo

quería ver primero la tele y me dijo mi mamá:

"Primero vas a estudiar y luego ver la tele".

Exp.: ¿Cuándo van a ver la televisión?

Claudio: Después... -----

Exp.: ¿Cuándo vieron la televisión?

Lázaro (4° - 9 años): Después de estudiar.

Exp.: ¿Y cuándo estudiaron?

Lázaro: Antes de ver la televisión.

Exp.: ¿Cuándo van a ver la televisión?

Altea (4° - 9 años): Hasta el último.



Exp.: ¿Y cuándo van a estudiar?

Altea: Después... ¡no! antes de ver la tele.

Exp.: Pláticame qué quiere decir.

Juan Gabriel (6° - 11 años): Que después de que estudien van a prender la tele para verla.

Exp.: ¿Cómo supiste?

Juan Gabriel: Porque ahí lo dice... por el "después".

Exp.: Pláticame qué quiere decir.

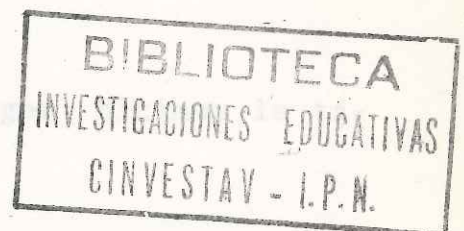
Claudia (6° - 11 años): Que primero van a estudiar y después van a ver la televisión.

Exp.: ¿Cómo supiste?

Claudia: Por el "después".

Exp.: ¿Cuándo van a ver la televisión?

Claudia: Después de estudiar.



Luis Jorge responde a la pregunta "cuándo" ubicándose en una posición muy personal. La referencia temporal podría haberla establecido con los mismos adverbios temporales del enunciado, pero se centra preferentemente en "la hora" para marcar su propio tiempo.

Los niños más grandes de 4° y 6° recurren al uso de esos adverbios. También se puede observar cómo la forma del fu



turo simple de la oración principal, pasa a ser expresada en la forma más usual del lenguaje oral; el futuro perifrástico.

b) ANTES DE JUGAR HICIMOS LA TAREA

En este enunciado encontramos un poco más de dificultad para reconocer la secuencia (1  $\xleftarrow{A}$  2), a pesar de que su contenido semántico es similar al del enunciado (a): "la obligación escolar antes de la diversión". Veamos algunos ejemplos.

Jenny (2°- 8 años): Primero jugamos y después hicimos la tarea.

Exp.: ¿Cómo sabes que primero es jugar?

Jenny: Por eso, porque ahí dice, fíjate "antes... jugar..."

Exp.: ¿Cómo?... dice: "antes de jugar".

Jenny: Ajá... primero jugamos... y después hicimos la tarea.

Isabel (2°- 8 años): Que antes de jugar, hicimos la tarea.

Exp.: ¿Y cuándo jugaron?

Isabel: Antes.

Exp.: ¿Y cuándo hicieron la tarea?

Isabel: Antes de acabar de jugar.

Exp.: No entiendo... ¿cuándo jugaron?

Isabel: Antes que... cuando llegaron... después...

antes empezaron a jugar y la tarea la hicieron después... ¡sí! primero jugar y después la tarea.

Exp.: ¿Y qué fue lo primerito que hicieron?

Isabel: Jugar y luego hacer la tarea.

Exp.: ¿Cuándo hicieron la tarea?

Isabel: Antes de jugar... antes.

Exp.: ¿Y cuándo jugaron?

Isabel: Después de que hicieron la tarea.

Exp.: ¿Y qué pasa primero?

Isabel: Primero hicieron la tarea.

Exp.: No entiendo ya..

Isabel: O sea, primero jugar y luego hicieron la tarea.

Exp.: ¿Entonces cuándo hicieron la tarea?

Isabel: Cuando acabaron de jugar.

Exp.: ¿Segura, Isabel?

Isabel: Sí.

Jesús: En el tiempo pasado.

Exp.: ¿Cuál está en el tiempo pasado?

Jesús: Pues "antes" o sea que primero se pusieron a hacer

la tarea para después ir a jugar ¿no?

Verónica (4° - 11 años): Que primero jugaron y después hicieron su tarea jah, no! primero hicieron la tarea.

Exp.: ¿Cómo te diste cuenta?

Verónica: Porque dice: "antes de jugar hicimos la tarea".

notarial en el reconocimiento de la secuencia. Algo similar le

ocurre a Isabel, que después de varios intentos y varias dudas

nos dice que la secuencia es (1-2) dificultando su interpreta-

ción a la que el enunciado patético sugiere. Sin embargo, Isabel

la dice

Magali (4° - 10 años): Que hice la tarea y después me salí a jugar.

Magali: La dificultad para reconocer el orden de las acciones,

si bien puede deberse a una concentración privilegiada en el orden

de presentación, también puede deberse a una dificultad cogni-

tiva referente a la indiferenciación del significado lingüísti-

co de dos expresiones muy próximas entre sí: "antes" por opo-

sición a

Lázaro (4° - 9 años): Que antes de jugar, los niños hi-

cieron la tarea.

trabajo Exp.: ¿Qué pasó primero?

Lázaro: Primero hicieron la tarea y luego jugaron... por que esta oración quiere decir que hicieron la tarea antes de que jugara.

-----

Jesús (6°- 11 años): Que primero hicieron su tarea y después se fueron a jugar.

Exp.: ¿Cómo supiste, en qué te fijaste?

Jesús: Pues me fijé en los tiempos, o sea que primero hicieron la tarea y después se pusieron a jugar.

Exp.: ¿Cuáles tiempos?

Jesús: En el tiempo pasado.

Exp.: ¿Cuál está en el tiempo pasado?

Jesús: Pues "antes" o sea que primero se pusieron hacer la tarea para después irse a jugar ¿ves?

-----

Para Jenny el orden de presentación juega un papel primordial en el reconocimiento de la secuencia. Algo similar le sucede a Isabel, que después de varios intentos y varias dudas nos dice que la secuencia es (1→2) difiriendo su interpretación a la que el enunciado patrón sugiere. Sin embargo, Isabel (a diferencia de Jenny) nos muestra otra cara de esta problemática. La dificultad para reconocer el orden de las acciones, si bien puede deberse a una centración privilegiada en el orden de presentación, también puede deberse a una dificultad cognitiva referente a la indiferenciación del significado lingüístico de dos expresiones muy próximas entre sí: "antes" por oposición a "antes de". Los niños asumen desde muy pequeños una igualdad en el significado de estas dos expresiones, les cuesta trabajo reconocer que el papel que juega la expresión adverbial

"antes de", cambia de sentido el orden de los elementos involucrados (Ferreiro 1971, Cap. V).

Lázaro y Jesús recurren a la permutación del orden en el enunciado patrón para argumentar precisamente la secuencia (1←2), mostrándonos de antemano los recursos sintácticos tan ricos y variados que ellos usan para expresar oralmente un argumento.

Todos los niños asumen la identidad de sujetos para los dos eventos; en algunos casos utilizan la primera persona del singular y en otros la tercera del plural para expresar esa identidad del sujeto referencial.

c) HABLE CON EL DOCTOR ANTES QUE LLEGARA MI AMIGO

Este enunciado causó una serie de problemas que no habíamos sospechado. La causa de estos problemas parece residir en el cambio de actantes en los dos eventos. Veamos algunos ejemplos:

Adriana (2°- 7 años): Que primero habló con el doctor...  
y después ¡no! para que después  
atendiera a su amigo.

Mario Alberto (2°- 7 años): No sé qué quiere decir.

Exp.: ¿Pero qué da a entender de lo que está diciendo?

Mario Alberto: Que se enferma y que le dan medicina.

Exp.: Fíjate bien (lee enunciado) ¿qué es lo que hace

primero?

Mario Alberto: Decir de lo que está enfermo...

\* (No se trabajó la transformación de este enunciado con Mario)

José Manuel: Porque él que estaba no estaba el amigo.

Exp.: ¿Dónde viste eso?

José Manuel: En el consultorio del doctor ¿no?

Jenny (2°- 8 años): Que fue con el doctor y después mi  
amigo habló ¡no! que fue con el doct  
tor y luego mi amigo llegó... ¿o es  
al revés? no entiendo.

\* (El experimentador ayuda a comprender el significado y con  
esa ayuda se le solicita a Jenny la tarea posterior de trans  
formación).

Mario (2°- 7 años): Que fue al doctor y habló con el  
doctor entonces le dije al doctor  
todo antes de que llegara mi amigo.

Exp.: ¿Cuándo llegaste tú?

Mario: Primero que mi amigo... y luego mi amigo llegó.

Ana Ma. (4°- 11 años): Primero habló con el doctor des  
pués llegó su amigo... o sea, es  
como si estoy hablando con el doct  
tor. Terminé de hablar y llegó  
mi amigo. y después iba a llegar

Exp.: ¿Cómo sabes que fue primero?

José Manuel (4°- 10 años): Por ejemplo que yo hablé antes de que llegara un amigo.

Exp.: ¿Cómo te diste cuenta que luego llegó tu amigo?

José Manuel: Porque vi que todavía no estaba mi amigo.

Exp.: ¿Dónde viste eso?

José Manuel: En el consultorio del doctor ¿no?

-----

José Carlos (6°- 11 años): Que una persona le está comentando a otra que habló con el doctor, que posiblemente lo va a atender antes de que llegara su amigo que puede ser el paciente. O sea, primero habló una persona que no es el amigo del paciente, sino el que le ha de haber sacado la ficha o algo así, y ya al último llegó el amigo, para ya entrar a la consulta... ¡me imagino!

Citlali (6°- 11 años): Que antes de que llegara el amigo de esa persona que estamos hablando, habló con el doctor. O sea, primero lo que iba a pasar es que iba a hablar con el doctor y después iba a llegar con su amigo.

Exp.: ¿Cómo sabes lo que sucede primero?

Citlali: Bueno, la palabra que dice que es la que hace que las cosas sean así como debe de ser es la palabra "antes", porque está diciendo que fue antes de que llegara su amigo.

Exp.: ¿Y cuándo llegará su amigo?

Citlali: Después de que hablara con el doctor.

-----

Jesús (6°- 11 años): Quiere decir que una persona habla mientras llega alguien a quien está esperando.

-----

Algunos niños de 2° año tienen dificultad en comprender el significado del enunciado. Quizá lo que más trabajo les cuesta reconocer es que cada acción tiene su propio actor y en ese trabajo por reconocer sujetos y acciones, confunden los actantes de las acciones correspondientes. Nótese en el ejemplo de Jenny cómo se invierten los actores, pues el que habla es el amigo y el que llega es el sujeto de la oración principal. En un segundo intento Jenny expresa otra interpretación que a su vez resulta inclusive para ella misma confusa, ahora la acción de "ir" le corresponde a los dos actores y la acción de hablar se pierde. Hasta que finalmente Jenny nos confiesa que no comprende el enunciado y que éste es demasiado complicado para extraer su significado.

Ningún chico de 4° y 6° grado tuvo dificultad en reconocer la secuencia y comprender su significado. Sin embargo, puede observarse en los ejemplos que muchos niños tratan de ir más allá de lo que la consigna les solicita. Es decir,

algunos niños tratan de comprender la secuencia pero en función de la causa que la motiva o bien, intentan conectar de alguna manera la lógica de este par de acciones que al parecer no es natural. Por ejemplo, José Carlos (6°) intenta comprender la razón de la existencia del doctor expresando que ambos actores (el sujeto de la oración principal y de la subordinada) de alguna manera están enfermos y necesitan tener contacto con el doctor. José Carlos intenta una primera explicación que no le satisface y finalmente encuentra otra alternativa: interpretar que el amigo que habla con el doctor previo a la visita del paciente sólo tiene como intención sacar la ficha de la consulta.

d) BUSCARE LA ROPA DESPUES QUE VENGAN LOS NIÑOS

Este enunciado causó, al igual que el anterior, una serie de dificultades para su interpretación. La dificultad principal consistió aquí en reconocer la secuencia más que en el cambio de los sujetos referenciales. Veamos algunos ejemplos:

Mario Alberto (2°- 7 años): O sea va a buscar la ropa de los niños.

Exp.: ¿Cuándo la va a buscar?

Mario Alberto: Puede ser el lunes.

Exp.: ¿Y primero busca la ropa o primero llegan los niños?

Mario Alberto: Primero busca la ropa porque después llegan los niños.

Isabel (2°- 8 años): Primero buscar la ropa después que vengan los niños... o sea que una



señora busca la ropa de sus niños,  
el uniforme, mientras que vienen los  
niños.

Exp.: ¿Busca la ropa antes o después?

Isabel: Primero.

-----

Clara (2° - 7 años): Primero llegan los niños... porque  
primero llegan los niños, después  
la mamá les dice, porque son sus  
hijos ¿no?: "quítense la ropa" y  
va al ropero, a su cuarto de los ni  
ños y abre el ropero y busca la ro-  
pa que le va a poner...

-----

Felipe (4° - 11 años): Primero, esperó a los niños para  
que buscara la ropa, ¡sí! lo pri  
mero que hizo: esperar a los ni-  
ños para cuando llegaran, buscar  
la ropa...

Exp.: ¿Lo primerito que pasó?

Felipe: Buscó la ropa y luego que vengan los niños.

Exp.: ¿Cómo supiste que primero buscó la ropa?

Felipe: ¡Ah, no! primero vinieron los niños y después  
buscó la ropa... porque ahí dice: "buscaré la  
ropa después de que vengan..."

-----

Verónica (4° - 11 años): Que primero buscará la ropa y después llegarán los niños.

Magali (4° - 10 años): Que por decir, yo soy grande... porque son mis hermanitos... entonces buscaré la ropa y después que vengan mis hermanitos.

Exp.: ¿Qué sucede primero?

Magali: Primero yo buscaré la ropa y luego va a llegar los niños... porque según yo, o sea... me apuraría para que no llegarán antes... ¡ves!

Juan Manuel (6° - 12 años): Que una mamá primero va a esperar a que vengan los niños y después buscará la ropa.

Claudia (6° - 11 años): Van a venir primero los niños por el "DESPUES" ¡sí!... si hubiera dicho "ANTES" fuera primero buscará la ropa y luego llegan los niños. Pero dice "DESPUES" entonces primero llegan los niños ¡ajá!

Eugenia (6° - 11 años): Que una persona va a buscar la ropa ya cuando estén los niños en su casa.

Exp.: ¿Cómo te diste cuenta?

Eugenia: Hay una palabra que tiene del tiempo y que es "después" y la palabra "después" quiere decir que ya vinieron los niños y que luego buscará la ropa. O no, que primero van a llegar los niños y después va a buscar la ropa.

-----

Como puede observarse en los ejemplos, los niños de 2° y 4° grado tienen dificultad para reconocer la secuencia (1 ← 2). Seguramente la presencia de la expresión adverbial ("después que") resulta para estos niños un factor de confusión más que de aclaración. En cambio, para los niños de 6° año, la presencia de la misma expresión adverbial resulta ser el factor clave para interpretar el orden, pues ellos mismos expresan en sus argumentos que ella "les dio la pista" para reconocer la secuencia.

Casi todos los niños explicitan el sujeto referencial del primero evento, manifestando que la relación entre los actores de ambas acciones es de padres e hijos.

A continuación presentaremos algunas consideraciones acerca de esta fase preliminar, sin pretender ser muy concluyentes, debido a que no se hizo un análisis minucioso para esta fase.

Tenemos dos grupos de enunciados a comparar: el (a) con (b) y el (c) con (d). Los dos primeros enunciados (a) y (b), tienen la característica común de iniciar con las expresiones adverbiales temporales ("antes de") ("después de"). Vimos en las respuestas

de los niños cómo a pesar de que ambos enunciados tenían el mismo significado referente al "deber ser", y la presencia de una conjunción de valor semántico "pleno"<sup>(\*)</sup>, no se llega a los mismos resultados. Si fuera totalmente cierto que los niños se guiaran en el indicador temporal del "deber ser" no encontramos la razón del cambio de interpretación para el enunciado (b). Parece ser que a los niños se les dificulta entender el papel que juega esta conjunción subordinante en el significado total del enunciado. Si bien es cierto que el orden de las acciones puede ser considerado como derivación de una interpretación de la frase, es decir, de las dos proposiciones y de la relación temporal que las une, no es totalmente cierto que se comprenda para estos casos el valor de las conjunciones. Es probable que el niño haga una equiparación semántica de "antes" con "antes de" sin alcanzar a diferenciar que en la última expresión, el orden de sucesión es inverso al de enunciación.

En cambio para los enunciados donde aparece la conjunción después de que la primera proposición ha sido enunciada, es probable que el niño interprete esta "señal temporal" como reforzador del orden. Es por ello que en el enunciado (d) encontramos algunas dificultades para reconstruir la serie (1 ← 2).

Lo que podemos concluir es que enunciados que presentan este tipo de conjunciones de valor semántico "pleno" causan dificultades en la interpretación de los mismos, debido a la inversión de la relación temporal que se produce particularmente en (b) y (d).

---

(\*) E. Ferreiro (1971, Apartado 2.5. Cap. VIII).

## Transformación del enunciado

Una vez que los niños reconocían la secuencia de los enunciados propuestos, pasaban a la fase de transformación. Cabe aclarar que solicitamos al niño la producción escrita a partir de la forma en que ellos hubieran interpretado el enunciado patrón. Nosotros pensábamos que la simple permutación iba a constituir el porcentaje más alto de respuestas. Sin embargo, tuvimos una gran sorpresa al descubrir que no era cierta nuestra suposición. Parece ser que lo más fácil desde nuestro punto de vista como adultos (que sería permutar las oraciones para responder a la consigna) resulta ser lo más difícil desde el punto de vista del niño. Los niños más pequeños buscan caminos que pueden desembocar en respuestas exitosas o fallidas, pero en muy pocos de ellos encontramos la permuta exacta (Véase Cuadro IX). A medida que el niño va evolucionando, se va dando cuenta que la permuta es un camino plausible y por demás sencillo. Algunas producciones logran mantener el mismo significado pero introducen algún cambio. Estos cambios pueden ser: cambiar el adverbio manteniendo la subordinación; eliminar subordinación e introducir oposición temporal para expresar la misma serie; cambiar algún verbo por otro de igual significado (sinónimos), etc.

Para facilitar la presentación de este apartado y no hacerla demasiado cansada, decidimos juntar todos los enunciados y explicar la categorías de respuesta, englobando a todos los enunciados.

Las respuestas las agrupamos de la siguiente manera en el cuadro IX:

Distribución de respuestas de las cuatro oraciones subordinadas con 2 eventos.

Categorías Grado	A	B		C	Total
		i	ii		
2°	5 19%	2 7%	15 55%	5 19%	27
4°	3 8%	2 5%	20 51%	14 36%	39
6°	-	-	18 45%	22 55%	40

A) Imposibilidad para transformar

Veamos que hace Clara cuando le solicitamos la transformación de la oración (a):

Clara (2° - 7 años): [veremos la tele luego apagan la tele y despues estudiamos]

(2 → 1) (N)

Exp.: ¿Quiére decir lo mismo?

Clara: No... en la mía primero ven la tele.

Exp.: ¿Y para que diga lo mismo?

Clara: primero estudian un ratito y luego ven la tele...

Exp.: Pero se trata de comenzar a escribir por "veremos la tele..."

Clara: [Veremos la television y despues estudiare]

(2  $\xrightarrow{D}$  1<sub>F</sub>)

Exp.: ¿Quiere decir lo mismo?

Clara: No, pero si no, no se puede...

En este ejemplo, volvemos a encontrar lo mismo que ya ejemplificamos en el capítulo III con respecto a la categoría (A).

Revisemos otros ejemplos del enunciado (c):

Mario (2° - 7 años): [Mi amigo llegara antes que yo y yo llegué antes y mi amigo habló primero que yo]

$$J/(2_F \xleftarrow{A} X_\emptyset) + X_p \xleftarrow{A} // + X_p \xrightarrow{P} X_\emptyset \quad (N)$$

Jenny (2° - 8 años): [Mi amigo habló con el doctor antes que llegara yo]

$$J/(1 \xleftarrow{AQ} 2_B) \quad (N)$$

Tanto Mario como Jenny presentan una gran dificultad para conservar los mismos sujetos a las acciones correspondientes. La tarea de transformar el enunciado los conduce a producir un intercambio entre actores. Se puede notar una vez más la similitud con respecto a lo encontrado por E. Ferreiro (1971, Cap. V), en donde los niños evidenciaban a nivel oral esta permuta de actores ante la consigna de transformar el enunciado.

Dentro de esta categoría (A), encontramos básicamente estos dos tipos de respuestas: Se cambia la secuencia porque existe una centración en el orden de producción, o se permutan los actores de ambos eventos, lo que altera el significado parcial y la secuencia total del enunciado patrón.

B) La transformación provoca cambios sintácticos y/o lexicales sin alterar la secuencia.

Encontramos una gran variedad de respuestas por parte de los niños donde al realizar la transformación se introducían cambios sintácticos o lexicales cuyo resultado era exitoso. Dentro de esta categoría tenemos dos grupos de respuestas semejantes pero que vale la pena explicar por separado.

b.1) Re-presentación de una acción como referencial de tiempo.

Uno de los ejemplos más claros es el de Altea (4° - 9 años):

[Veremos la television pero antes que vieramos la television vamos a estudiar ]

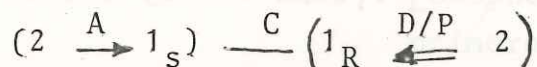
2# (2<sub>S</sub> ←<sup>A</sup> 1)

La repetición del evento (2) no es gratuita, ya que la primera escritura corresponde a la expresión del hecho y la segunda a la referencia temporal, y desde esta perspectiva la repetición no resulta innecesaria, sino más bien lo contrario.

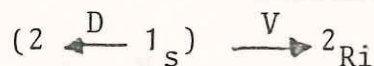
Veamos otros dos ejemplos:



Isabel (2° - 8 años): [Hicimos la tarea antes de jugar porque despues jugamos y primero hicimos la tarea]



Magali (4° - 10 años): [la television la veremos despues de estudiar y ahora sí podemos ver la tele]



Todos los niños que agrupamos en esta categoría tienen en común lo siguiente: hacer una producción exitosa con una re-escritura subsecuente. Recuérdese que en el capítulo anterior, apartado 2 (p. 101), mencionamos una categoría que se asemeja a ésta y que ya hemos comentado. No queremos extendernos demasiado por lo que sólo se destaca la similitud de respuestas entre esta categoría y la categoría (b2), del capítulo anterior.

b.2) Introduce cambios en la producción sin alterar la secuencia.

Uno de los cambios que encontramos en la estructura sintáctica del enunciado transformado, consistió en que algunos niños eliminaban la subordinación y producían simplemente enunciados yuxtapuestos o coordinados, variando en algunos casos el adverbio de tiempo o cambiando el tiempo del verbo o usando si-

nónimos. Veamos algunos ejemplos:

Mario Alberto (2° - 7 años): [Después vi las caricaturas  
primero hice mi tarea]

2' <sub>p</sub>  $\xleftarrow{D/P}$  1' <sub>p</sub>

Adriana (2° - 7 años): [Veremos la televisión y pri-  
mero hacemos la tarea]

Ana Ma. (4° - 11 años): [Veremos la televisión pero ya  
habíamos estudiado]

2 #  $\xleftarrow{V}$  1

Raúl (6° - 11 años): [Veremos la tele pero primero vamos  
a estudiar]

2#  $\xleftarrow{P}$  1 <sub>Ri</sub>

Marco Alberto (2° - 7 años): [Primero yce mi tarea y  
después voy a jugar]

2 <sub>p</sub>  $\xrightarrow{P/D}$  1 <sub>Ri</sub>

Jesús (6° - 11 años) [ Los niños llegaron primero y después buscare la ropa ]

(2' <sub>F</sub>  $\xrightarrow{P/D}$  1)

-----

Adriana (2° - 7 años): [ Prenderemos la television y primero aremos la tarea ]

(2'  $\xleftarrow{P}$  1' <sub>F</sub> )

-----

Estos cambios sintácticos suponen que el chico ha comprendido bien la semántica del enunciado y que a su vez sabe que puede producir diferentes enunciados que quieran decir lo mismo. Estos ejemplos nos muestran la gama tan amplia y variada de recursos sintácticos que los niños usan para expresarse por escrito. Vemos en el cuadro IX (p. 179) que el porcentaje de respuestas no varía considerablemente entre los grados de 2°, 4° y 6° para esta sub-categoría. Ello quiere decir que, como recurso sintáctico, la producción de enunciados de este tipo no es privativa de alguna edad en particular. No podemos establecer el límite inferior de edad para el uso de este recurso, pues no tenemos datos de niños de menor edad.

Otro tipo de cambios que encontramos en las producciones de los niños fue: la misma estructura de subordinación, pero substituir el adverbio temporal por uno contrario(u otro), o mantener el mismo adverbio temporal pero hacer alguna modificación en los verbos. De igual manera encontramos que la variedad de recursos es muy amplia. Veamos unos ejemplos:

Luis Jorge (2°- 7 años): [Beremos la televisión después de aser la tarea]

(2  $\xleftarrow{D}$  1' is)

-----

Magali (4°- 10 años): [la televisión la boy a ber después de aber terminado de estudiar]

(2 Ri  $\xleftarrow{D}$  1 Tis)

-----

Lázaro (4°- 9 años): [Veremos la televisión al terminar de estudiar]

(2  $\xleftarrow{V}$  1s)

-----

José Carlos (6°- 11 años): [los niños llegaron antes de que busqué la ropa]

(2' p  $\xrightarrow{AQ}$  1 p)

-----

José Dionisio (2°- 7 años): [la tarea la haré primero antes de jugar]

(2<sub>F</sub>  $\xrightarrow{P/A}$  1<sub>s</sub>)

-----

Todas estas respuestas son exitosas. La única razón de separarlas de la categoría siguiente (c) consiste en que supone mos que la permuta del enunciado implica asumir una especie de "Reversibilidad de los significantes" (\*) y en ese sentido una conciencia metalingüística un poco más evolucionada.

### C) Permutación de las oraciones

Los ejemplos que mostraremos son por demás previsibles pero daremos unos pocos:

José (2° - 7 años): [la televisión la veremos después de estudiar]

$P(2_S \xleftarrow{D} 1_S)$

Altea (4° - 9 años): [Después que vengan los niños busca re la ropa]

$P(2_S \xrightarrow{D} 1)$

(\*) Llamaremos Reversibilidad de los significantes a la simple inversión de las oraciones de la producción escrita sin alterar la estructura sintáctica del enunciado, ni modificar ninguna de sus partes.

Raúl (6° - 11 años): [Antes que llegara mi amigo yo hablé  
con el doctor]

$$P(2 \xleftarrow{A} 1)$$

Habíamos mencionado que usar diferentes recursos para responder a la consigna lo podían hacer muchos niños; sin embargo, permutar, lo pueden hacer pocos. Observando el cuadro IX (p.179) vemos que el mayor porcentaje de respuestas de esta categoría (C) se encuentra en la casilla del 6° grado. Si lo comparamos con el porcentaje de respuestas de los niños de 2° año (19% y 55% de 6°), vemos que la posibilidad de permutar existe pero que aparece con mayor frecuencia en chicos de mayor edad. Quizá la dificultad para permutar se deba a que el niño tiene que realizar simultáneamente una coordinación entre varios elementos. Pensamos que la permuta es una respuesta más evolucionada porque el niño tuvo que reconocer que en este tipo de construcciones sintácticas la permutación de las oraciones no invierte el orden de sucesión. Además creemos que existe una conciencia metalingüística en las permutaciones, porque el niño evidencia una reflexión sobre la significación de la semántica de las oraciones cuando el enunciado queda permutado. No creemos que sea un juego de palabras decir que el niño reflexiona sobre el significado específico de los significados posibles de un mismo significante cuando éste aparece en diferente lugar. Por un lado, el niño conserva el significado de la oración aunque se invierta su posición en el enunciado y por otro, conserva la misma estructura sintáctica, considerándola como un todo, y que a pesar de la transformación sigue conservando las mismas relaciones entre sus partes. De aquí que le llamemos a este tipo de producciones: transformaciones con reversibilidad de los significantes.

Antes de expresar algunas conclusiones, quisiéramos mostrar los resultados de los enunciados restantes,

#### 4.2 Oraciones yuxtapuestas cuyo único indicador temporal son fechas

Los tres enunciados con los que trabajamos fueron los siguientes:

- A) EN 1325 LOS MEXICAS FUNDARON TENOCHTITLAN, EN 1519 LOS ESPAÑOLES LLEGARON A MEXICO.
- B) EN 1984 COMPRARE UN CARRO. EN 1985 IRE DE VACACIONES.
- C) EN JULIO VENDRA LUPE, EN DICIEMBRE VENDRA PEPE.

#### Indagación Preliminar

- A) EN 1325 LOS MEXICAS FUNDARON TENOCHTITLAN, EN 1519 LOS ESPAÑOLES LLEGARON A MEXICO.

El enunciado presenta dos oraciones yuxtapuestas en tiempo pasado simple. Los indicadores temporales de la serie son: el contenido semántico y la presencia de las fechas. El orden de sucesión de los hechos corresponde al orden de presentación (1 → 2).

En un principio pensamos que este tipo de enunciados con fechas iba a causar menos problemas y que en general iba a resultar fácil la identificación de la secuencia, lo mismo que la transformación. Veamos primeramente algunos ejemplos de la fase de la indagación preliminar.

Exp.: Dime qué entiendes, ¿qué pasó primero?

Luis Jorge (2°- 7 años): Que en 1325 los mexicas fundaron Tenochtitlán y cuando... en 1519 los españoles llegaron a México... y ellos pensaron que eran dioses porque venían en caballos.

Exp.: ¿Pero qué sucedió primero?

Luis Jorge: Que los mexicas fundaron Tenochtitlán.

José Dionisio (2°- 7 años): Primero llegaron los mexicanos a Tenochtitlan y después llegaron los españoles a México.

Magali (4°- 10 años): Están explicando cómo nos conquistaron los españoles a nosotros, a México. Tenochtitlán es una ciudad y los mexicas a Tenochtitlan... después ya, ellos como que la renovaron y este... los mexicas fundaron Tenochtitlan, es como si ellos hubieran hecho esa ciudad... Primero los mexicas fundaron Tenochtitlan porque ahí dice 1325 y acá 1519 ¿ves?...



Ana Ma. (4°- 10 años): Es como que... digamos un maestro que les está enseñando geografía a sus alumnos está diciendo que en 1325 los mexicanos fundaron Tenochtitlan... y que después en 1519 los españoles llegaron a México ... primero los mexicanos fundaron Tenochtitlan porque el enunciado lo dice... porque el siglo es primero, porque dice en 1325 y cuando llegaron los españoles dice 1519.

Eugenia (6°- 11 años): Primero los mexicanos fundaron Tenochtitlan porque dice que en 1325 que es mucho antes de 1519 y después ya llegaron los españoles.

Eva (6°- 11 años): -Primero los mexicanos fundaron Tenochtitlan, se puede decir un Estado, porque ellos fundaron Tenochtitlán en el año de 1325, y los españoles llegaron a México hasta el año de 1519.

Como se puede observar todos los niños reconocieron la secuencia (1→2) y todos ellos, argumentaban de alguna forma que la fecha fue el factor decisivo en la interpretación. Otros niños trataban de agregar algunas especificaciones al enunciado haciéndonos ver que además sabían algo de "geografía" (perdón, de Historia). Todos los niños saben que esta información tiene que ver evidentemente con algún contenido académico.

Parece ser entonces que este tipo de enunciado no causa ninguna dificultad de interpretación. Veremos más adelante si resulta ser transformado con la misma sencillez.

B) EN 1984 COMPRARE UN CARRO, EN 1985 IRE DE VACACIONES.

El enunciado presenta dos oraciones yuxtapuestas en tiempo futuro simple. De nuevo, el indicador temporal se identifica en la presencia de las fechas, es decir el orden de los eventos coincide con el de presentación y corresponde a la serie: (1→2). El sujeto gramatical del enunciado es el mismo para las dos oraciones (primera persona del singular). Por lo tanto, el actor es el mismo en las dos oraciones. También esperábamos que los niños no presentaran dificultad en la interpretación del enunciado. Veamos algunos ejemplos:

Exp.: Dime qué quiere decir.

Adriana (2°- 7 años); ... que en 1984 va a comprar un carro y en 1985 va a salir de vacaciones.

Exp.: ¿Hay algo que va a hacer primero?

Adriana: Sí, comprar su carro.

Exp.: ¿En qué te fijaste para saber que primero compra el carro?

Adriana: Porque... si no, tiene que pagar para ir de viaje... si se va en camión le cobran dinero

Sara (6°) o si se va en un ayi6n tambi6n... y si se va en su carro, ya jno!... primero es comprarse un carro y luego salir de vacaciones.

-----

Mario Alberto (2°- 7 a6os): O sea, que un se6or se compra un carro y se va a Acapulco.

-----

Clara (2°- 7 a6os): ...que compr6 un carro para que se vaya a pasear... y a trabajar... primero comprarse el carro porque lo necesita para hacer muchas cosas...

Jes6s (6°- 11 a6os): Exp.: ¿C6mo supiste?  
Jes6s: Bueno, porque 1984 va antes que 1985 y por otra, el carro lo puede necesitar para las de vacaciones.

Ana Ma. (4°- 10 a6os): Primero van a comprar un carro porque 1984 es un a6o antes que 1985.

-----

Jos6 Manuel (4°- 10 a6os): Primero va a comprar un carro porque estamos en 1984 y luego en 1985 se ir6 de vacaciones.

Sara (6° - 12 años): Que primero en 1984 va a comprar un carro y después en 1985, cuando lleguen las vacaciones va a ir de vacaciones.

-----

Juan Manuel (6° - 12 años): Que una persona está haciendo planes para 1984, que está pensando que en 1984 va a comprar un carro y pensando ese año, después que entre 1985, se va ir de vacaciones.

-----

Jesús (6° - 11 años): Primero va a comprar el carro.

Exp.: ¿Cómo supiste?

Jesús: Bueno. por una parte, porque 1984 va antes que 1985 y por otra, el carro lo puede necesitar para ir de vacaciones.

-----

Todos los niños identificaron fácilmente la secuencia 1 → 2 que propone el enunciado, sólo que ninguno de los niños más chiquitos de 2° año argumentaron que la fecha fuera un indicador decisivo en el establecimiento de la secuencia. Más bien parece que son terriblemente pragmáticos. ya que para salir de vacaciones habrá que tener un coche pues tal parece que esa fuera la forma más económica de viajar. Los niños más grandes lo expresan claramente: "1984 va antes que 1985" (Jesús).

No queremos decir que los niños de 2° año no se fijen en la fecha como indicador temporal, sino que privilegian otros indicadores que para nosotros como adultos parecen secundarios. Recuérdese que en el primer enunciado de este grupo II. (EN 1325...) todos los niños reconocían la fecha como un indicador temporal muy fuerte. Quizás eso se deba a que tienen mayor contacto con ese tipo de contenidos académicos. Sin embargo, este enunciado resulta ser más familiar para los chicos en términos de un conocimiento sobre el mundo que los rodea. En este caso, creemos que la interpretación de este enunciado se realiza bajo un conocimiento EXTRATEXTUAL por parte de los niños, lo que los conduce a agregar especificaciones que no se extraen directamente del texto.

Es curioso observar cómo el sujeto gramatical fue identificado como MASCULINO y expresado abiertamente por algunos niños de 2°; como si la compra del coche estuviese reservado para un hombre trabajador.

Finalmente veamos qué responden los niños en el tercer enunciado de este grupo II correspondiente a la fase de Indagación Preliminar.

C) EN JULIO VENDRA LUPE, EN DICIEMBRE VENDRA PEPE.

El enunciado presenta dos oraciones yuxtapuestas y ambas en tiempo futuro simple. El sujeto gramatical de las dos oraciones es la tercera persona del singular pero el sujeto referencial es diferente: en una oración es Lupe y en la otra es Pepe. El indicador temporal son los nombres de los meses. Veamos algunos ejemplos.

Exp.: Dime qué quiere decir.

Luis Jorge (2°- 7 años) Pues que él, los está esperando, y a Lupe la está esperando en julio y a Pepe en diciembre.

Exp.: ¿Quién va a llegar primero?

José Manuel: Lupe, porque primero es el mes de julio.

Mario (2°- 7 años): O sea, en julio vendrá Lupe a comer.  
En diciembre vendrá Pepe a cenar...  
bueno, también a comer.

Exp.: ¿Quién va a llegar primero?

Mario: Lupe... porque a ella la invitaron primero.

Exp.: ¿Cuándo va a llegar Lupe?

Mario: En julio y Pepe en diciembre.

Exp.: ¿Y quién cree que llegue primero?

Alfonso: Pues... Lupe, porque ahora estamos en julio y luego sigue julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre.

Isabel (2°- 8 años): Pepe llega en diciembre y Lupe en julio.

Exp.: ¿Y quién va a llegar primero ¿Lupe o Pepe?

Isabel: Lupe... porque julio... primero es... y hasta el último es diciembre.

Ana (4°- 11 años): Que primero llegó Lupe y después vendrá Pepe.

José Manuel (4°- 10 años): Que en el mes de julio vendrá a visitarme Lupe y en el mes de diciembre vendrá a visitarme Pepe.

Exp.: ¿Quién va a llegar primero?

José Manuel: Lupe, porque primero es el mes de julio.

Altea (4°- 9 años): Va a llegar primero Pepe... ¿no?

Exp.: ¿Y luego va a llegar Lupe?

Altea: ¡No! es que no se sabe... la fecha...

Exp.: ¿Cuándo llega Lupe?

Altea: En julio y Pepe en diciembre.

Exp.: ¿Y quién crees que llegue primero?

Altea: Pues...Lupe...porque ahora estamos en junio y luego sigue julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre y diciembre.

Raúl (6°- 11 años): Que primero vendrá Lupe y después

vendrá Pepe... porque julio es primero que diciembre.

José Carlos (6°- 11 años): Primero va a llegar Lupe por que está primero el mes de julio que el de diciembre.

No observamos dificultades en ningún chico para identificar esta secuencia 1 → 2; excepto en la primera vacilación que tuvo Altea, quien a lo mejor dudó porque si bien es cierto que julio es anterior a diciembre en un año, también es cierto que los meses son cíclicos y podría decirse: "en diciembre de este año y en julio del que entra...". De nuevo observamos cómo todos los niños reconocen el indicador temporal en los nombres de los meses y cómo éstos resultan ser un factor decisivo en el reconocimiento de la serie.

### Transformación del enunciado.

Para este grupo de enunciados encontramos una gama de respuestas muy amplia y variada; la mayoría de ellas resultan exitosas. Encontramos tres grupos de respuestas, las cuales se asemejan a las que presentamos para el grupo anterior.

- A) Imposibilidad para transformar.
- B) La transformación provoca cambios sintácticos y/o lexicales sin alterar la secuencia.
  - b.1) Re-presentación de una acción como referencial de tiempo.
  - b.2) Se introducen cambios en la producción .
- C) Permutación de las acciones.

La primera categoría está constituida por las respuestas que de alguna forma violan la consigna y alteran la significación del mismo. Las dos categorías restantes, agrupan a todas aquellas respuestas donde la transformación se logra realizar con éxito. Encontramos respuestas de la categoría (B) en las que se elimina el indicador temporal propuesto en el enunciado (fechas) y se agrega otro; se hace una sobre-especificación de la secuencia usando otros adverbios o con oposición temporal; se establece una relación causal entre



los eventos, etc. Todos estos recursos, con el fin de especificar el orden que se establece entre los eventos.

Analicemos el siguiente cuadro:

Cuadro X

Distribución de respuestas para las oraciones yuxtapuestas cuyo principal indicador temporal son fechas.

Grado \ Categoría	A	B		C	Total
		b.1	b.2		
2°	5 25%	2 10%	7 35%	6 30%	20 100%
4°	-	3 10%	18 62%	8 28%	29 100%
6°	-	7 3%	16 53%	13 44%	30 100%

Si consideramos que las categorías (B) y (C) agrupan respuestas exitosas, vemos que el 100% de las respuestas de 4° y 6° grado son exitosas. En cambio, sólo el 75% de las respuestas de 2° grado lo son. Veamos en detalle cada grupo de respuesta.

A) Imposibilidad para transformar

Veamos qué nos dicen algunos niños de 2° año en la

oración (B).

Jenny (8 años): [ire de vacaciones y después me compraré el carro en 1985.]

2  $\xrightarrow{D/F}$  1 (N)

Exp.: Oye, ¿acá (enunciado original) dice que se compra el carro en 1984?

Jenny: Pues porque está primero...

Exp.: ¿Pero no se compró ya el carro en 1984?

Jenny: ¡No! todavía no lo compra, hasta después...

Exp.: ¿Tú dices que lo compra en 1985?

Jenny: O...ya no lo compra... y...si digo ¿me iré de vacaciones en 1985 y en 1984 compraré el carro...?

Exp.: Ajá...¿ahí qué hace primero?

Jenny: Primero se va de vacaciones y después se compra su carro.

Exp.: ¿A poco 1985 es primero y luego 1984?

Jenny: ¿A poco no puedo irme primero de vacaciones y luego comprar un carro?

Exp.: ¡Sí! claro que sí.

-----

Pese a cualquier argumento que le presentemos, Jenny ha establecido, al transformar, una secuencia que es inversa a la que propone el enunciado patrón, y hasta es capaz de contradecirse con tal de sostener su primera interpretación: "primero las vacaciones y después comprar el carro, aunque 1985 sea posterior a 1984". Veamos otros ejemplos:

Mario Alberto (7 años): "En las vacaciones me compraré

un carro"... "iré de vacaciones en 1984 y regresaré en 1985"...

Exp.: ¿Y lo del carro?

Mario Alberto: No lo compré...

Exp.: Fíjate bien, Mario, trata de decir lo mismo que aquí comenzando por "iré de vacaciones".

Mario Alberto: "En vacaciones voy a comprar un carro y en 1984 voy a ir de vacaciones y en 1985 voy a regresar"... "en vacaciones me compraré un carro en 1984, en 1985 lo voy a sacar a estrenar".

Exp.: A ver, escríbelo, Mario, pero acuérdate que tiene que decir lo mismito...

Mario Alberto: [En vacaciones En 1984 voi a salir a estrenando mi coche nuevo] ... o si no...

[En 1984 voi a salir de vacasione regresar En 1985 ]

$$G/2_{Ri} \xrightarrow{F} 2_z \quad (N)$$

Mario Alberto sabe que tiene que comenzar su producción por el segundo evento (ir de vacaciones), pero al mismo tiempo sabe que 1984 es primero que 1985, por lo que le resulta una inversión de acciones para los años correspondientes. Por otro lado, sabe que el coche ya no se puede comprar después, y por lo tanto, en su última producción escrita omite quizás intencionalmente la acción de comprar un coche. Mario Alberto piensa que ha resuelto el problema, por omisión, dejando de lado el asunto del coche. Es muy interesante observar la problemática a la que se enfrentan estos niños cuando intentan coordinar fallidamente una serie de aspectos para responder a la consigna. Por un lado, hay que reproducir una escritura que inicie con el evento que sucede en segundo lugar; por otro lado, el niño sabe

que lo que se escribe en el primer sitio tiene una significación temporal muy particular; es decir, en el orden temporal, ser el primer evento en suceder. Además el niño ha comprendido bien el significado del enunciado patrón, por lo que a su vez resulta ser más difícil la tarea. Para este caso particular las fechas son indicadores muy fuertes y el niño tratará de ajustar con sus propios recursos lógicos una escritura que no se desli- gue demasiado del significado original, pero que a la vez sea coherente con sus propias ideas.

Veamos rápidamente un par de respuestas más correspon- dientes a la oración (C).

Adriana (7 años): [Vrenda Pepe en julio y vendra Lupe  
en diciembre]

Exp.: ¿Quién va a llegar primero?

Adriana: Primero va a llegar Pepe porque aquí dice ju-  
lio.

Exp.: Pero fíjate, Adriana, ya no quedaron iguales...

Adriana: ¡Ah! ya sé, acá voy a poner diciembre y acá

julio:

[Vrenda pepe en disiembre y vendra lupe en ju-  
lio]

$J / (2 \xrightarrow{F} 1) \quad (N)$

Exp.: ¿Por qué lo cambiaste?

Adriana: Pa' que diga que primero viene Pepe en diciem-  
bre y después el otro año, ella viene en ju-  
lio.

Exp.: ¿Quién llegaría primero?

Adriana: Pepe... porque después de enero, febrero, mar-  
zo, abril, mayo, junio, julio. ¡ya ella llega-  
ba!

Exp.: ¿Y en ésta (enunciado patrón) quién va a llegar

Suzana: primero?

Adriana: Lupe, porque aquí julio es primero... y luego, agosto, septiembre, octubre, noviembre y al final diciembre ¿ves?

-----

Isabel (8 años): [Vendra Pepe en julio En diciembre vendrá Lupe]

J / 2 /  $\xrightarrow{F}$  1 (N)

-----

Este par de ejemplos muestra muy claramente la concentración en el orden de escritura como indicador PRIVILEGIADO para indicar una serie temporal. Tanto Adriana como Isabel, saben muy bien que los meses son cíclicos y que se pueden intercambiar para establecer secuencias diferentes. Lo que también saben es que la consigna no puede violarse y que habrá que comenzar la producción escrita con: "Pepe", ahora bien ¿qué papel ocupa Pepe al interior de la serie?. Parece que estas niñas nos dijeran: "no importa si Pepe viene en diciembre o en julio, lo importante es que viene primero. y en este sentido el significado de las producciones es exactamente el contrario al propuesto.

Analícemos ahora el siguiente grupo de respuestas.

b.1) Re-presentación de una acción como referencial de tiempo.

Comencemos con algunos ejemplos:

Susana (4° - 9 años): [Yre de vacaciones, pero antes  
comprare un coche en el 1984 para  
recresar en el 1985 de vacaciones]

$$(2\# \xleftarrow{A/F} 1) \xrightarrow{E} 2_z$$

Susana (Idem): [Los españoles van a llegar después que  
los mexicanos porque van a llegar a Te-  
nochtitlan en 1325 y los españoles ban  
a llegar en 1519]

$$(2_{Ri} \xleftarrow{DQ} 1_\emptyset) \xrightarrow{C} (1_\emptyset \xrightarrow{F} 2_{Ri})$$

Clara (2° - 8 años): [En Diciembre vendra Pepe en julio  
vendra Lupe porque julio es prime  
ro y despues es diciembre. prime  
ro ba a yegar Lupe y despues Pepe]

$$(2 \xleftarrow{F} 1) \xrightarrow{C} (1_\emptyset \xrightarrow{P/D} 2_\emptyset) / 1'_{Fi} \xrightarrow{D/F} 2_\emptyset$$

Se puede observar en todos estos ejemplos una necesidad imperante por aclarar lo que parecería ser claro. Todos ellos repiten al final de la escritura el orden correspondiente al del enunciado patrón, como si la transformación sólo fuese una respuesta complaciente a la consigna y lo que ellos intentan decir, realmente se especifica al final.

b.2) Se introducen cambios en la producción.

Es sorprendente encontrar en este grupo un sobre uso de adverbios. Parece ser que el enunciado patrón que presenta dos oraciones yuxtapuestas sugiere la introducción de algún tipo de nexos que además de conectar este par de oraciones, sirva para especificar la secuencia que enlaza a las respectivas acciones.

Encontramos básicamente el uso de adverbios como "antes", "primero" y "después", tanto introduciendo oraciones subordinadas como yuxtaponiéndolas. También encontramos en mayor porcentaje que en los otros enunciados, oposiciones de tiempo como indicadores temporales para especificar la secuencia. Veamos algunos ejemplos.

Jesús (6° - 11 años): [pepe vendra en Diciembre pero antes en julio vendra Lupe ]-

2#     A/F     1  
 ←

José Manuel (4° - 10 años): [Vendra Pepe despues en diciembre y ahora en julio vendra Lupe ]

2     D/F     1  
 ←

Magali (4° - 11 años): [Los españoles llegaron a México en 1519 antes paso esto, en 1325

los mexicanos fundaron Tenochti  
tlan ]

2  $\xleftarrow{A/F}$  1

-----

Ana Ma. (4°- 10 años): [ Los españoles llegaron en 1519  
pero primero Los mexicanos Fun-  
daron TenochtHan ]

2 #  $\xleftarrow{P/F}$  1

-----

Lázaro (4°- 9 años): [ Iré de vacaciones despues en 1985  
y ahora en 1984 comprare un carro ]

2  $\xleftarrow{D/V}$  1

-----

Vemos claramente en todos estos ejemplos una sobreespe-  
cificación de la secuencia, ya que parece que las fechas no fue-  
ron indicadores suficientes para expresar la serie. La consig-  
na de transformación les sugiere a todos estos niños que el e-  
nunciado transformado requiere de alguna manera, de otro tipo  
de nexos temporales. Este tipo de respuestas son muy claras y  
demuestran una gran competencia y desempeño en los niños. pues  
ellos logran producir enunciados muy diversos. Veamos otro ti-  
po de respuestas de esta categoría (b.2):



Ana Ma. (4°- 11 años): [En diciembre llegará pepe pero en julio llegó Lupe ]

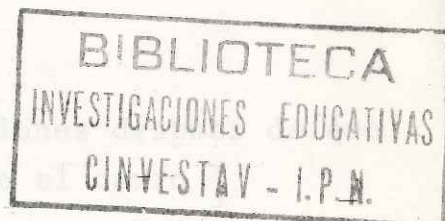
2' #  $\overleftarrow{F}$  1<sub>p</sub>

Sara (6°- 12 años): [bendra Pepe en diciembre y antes vino en julio Lupe ]

2' +  $\overleftarrow{A/F}$  1<sub>p</sub>

Juan Manuel (6°- 12 años): [los españoles llegaron a México en 1519 pero antes habían fundado los mexicanos - Tenochtitlan en el año de 1325 ]

2 #  $\overleftarrow{A/F}$  1<sub>Tcp</sub>



En estos tres ejemplos encontramos una clara oposición temporal ya sea con futuro vs. pasado simple, o bien con el pasado simple vs. pluscuamperfecto.

Finalmente encontramos un tipo de respuestas muy interesante en esta misma categoría. Se elimina una de las fechas o las dos fechas y se sustituye por algún otro indicador temporal; el enunciado transformado queda con dos oraciones yuxtapuestas o con una subordinada. Veamos unos ejemplos.

Magali (4° - 10 años): [En 1985 ire de vacaciones pero  
antes comprare un carro]

2#  $\leftarrow^A$  1

---

Eva (6° - 11 años): [Despues vendra Pepe y primero vendra  
Lupe ]

2  $\leftarrow^{D/P}$  1

---

Luis Jorge (2° - 7 años): [pepe verda en diciembre pero  
Lupe estra aqui primero ]

2 #  $\leftarrow^{F/P}$  1'

---

Felipe (4° - 12 años): [Ire de vacaciones despues de que  
ayga comprado el carro ]

(2  $\leftarrow^{DQ}$  1<sub>Trb</sub> )

---

Magali (4° - 1 años): [Pepe vendra despues de Lupe ]

(2  $\leftarrow^D$  1<sub>o</sub> )

---

C) Permuta José Dionisio (2° - 7 años): [Los españoles llegaron despues de que las mexicanas llegaran a Tenochtitlan]

(2  $\xleftarrow{DQ}$  1' Pb )

Felipe (4° - 12 años): [los españoles llegarón después de que abían fundado Tenochtitlan]

(2  $\xleftarrow{DQ}$  1' Tcp )

En todos estos ejemplos están omitidas las fechas que intencionalmente habíamos puesto en el enunciado patrón, excepto Magali y Luis Jorge quienes omiten sólo una de las dos fechas. Una vez reconocida la secuencia, el niño puede optar por múltiples caminos. Es curioso observar que en las producciones de los niños donde aparecía una oración subordinada introducida por un adverbio de tiempo, ya no fue necesaria la escritura de las fechas puesto que con dicho adverbio ya queda marcada la secuencia.

Todos estos ejemplos nos hacen sostener una vez más que los niños entre las edades de 7 a 12 años son capaces de producir y comprender enunciados que remiten a un par de eventos secuenciados y sobre todo que utilizan una gran variedad de recursos sintácticos. Cabe mencionar que el porcentaje mayor de este tipo de respuestas se concentra en el 4° grado (62%, ver cuadro X. p. 198 ).

C) Permutación de las acciones

Este grupo de respuestas está compuesto por todas las respuestas donde se permutaron sin más las oraciones, tanto como aquellas respuestas donde se agregó el nexos "y" y "pero" en la permutación.

En este grupo de enunciados yuxtapuestos encontramos un mayor porcentaje de nexos agregados a los enunciados propuestos que en la categoría (C) del grupo de enunciados anterior (I) donde las oraciones ya estaban ligadas por medio de la subordinación. Tal vez el niño piense que si las acciones en sí están relacionadas y secuenciadas deben estar a nivel sintáctico también conectadas. Veamos algunos ejemplos que son por demás ilustrativos.

Verónica (4° - 11 años): [En 1985 ire de vacaciones y  
En 1984 comprare un carro]

P + 2 ←<sup>F</sup> 1

Claudia (6° - 11 años): [Ire de vacaciones en 1985 pero  
en 1984 comprare un carro]

P # 2 ←<sup>F</sup> 1

Indicador Preliminar

Francisco (6° - 11 años): [En diciembre vendra pepe  
pero en julio vendra Lupe]

P # 2  $\xleftarrow{F}$  1

Verónica (4° - 11 años): [En 1519 los Españoles llega-  
ron a Mexico y en 1325 los  
Mexicas fundieron a Tenoch-  
titlan]

P + 2  $\xleftarrow{F}$  1

- 4.3 Oraciones yuxtapuestas cuyo indicador temporal es un par de adverbios de tiempo (ayer/hoy).

Los dos enunciados presentados a los niños fueron los siguientes:

- A) AYER HICE UN PASTEL, HOY LAVARE EL PATIO.  
B) AYER PERDI MI LAPIZ, HOY PERDI MI MOCHILA.

Indagación PreliminarA) AYER HICE UN PASTEL, HOY LAVARE EL PATIO.

El enunciado presenta dos oraciones yuxtapuestas marcadas por los adverbios temporales: ayer/hoy. La primera oración, está en pasado simple y la segunda en futuro simple. El sujeto gramatical es el mismo en las dos oraciones (primera persona del singular) y el sujeto referencial también debe ser el mismo para suponer la secuencia (1→2). El orden de los eventos corresponde con el de presentación. Veamos algunos ejemplos.

Exp.: Dime qué quiere decir, cómo fueron pasando las cosas.

Mario Alberto (2°- 7 años): Que ayer hice un pastel de limón y hoy lavaré el patio porque está muy sucio.

Ana Ma. (4°- 10 años): Que primero hizo el pastel.

Exp.: ¿Cuándo lavaré el patio?

Ana Ma.: Hoy.

Exp.: ¿Y el pastel?

Ana Ma.: Ayer.

Exp.: ¿Cómo supiste que primero hizo el pastel?

Ana Ma.: Porque ayer es una cosa que... bueno, un día... que ya pasó... y hoy es que todavía no pasa.

José Carlos (6° - 11 años): Que ayer cocinó algo delicioso, hoy lavó el patio, o sea, primero hizo el pastel porque lo hizo ayer.

Exp.: ¿Cuándo hizo el pastel?

Altea (4° - 9 años): Ayer.

Exp.: ¿Cuándo va a lavar el patio?

Altea: Hoy.

Exp.: ¿Qué hizo primero de las dos cosas?

Altea: Hizo el pastel porque ahí lo dice...ayer...jah, no!... primero lavó el patio porque dice...

El niño (vuelve a leer el enunciado)... primero lavó el patio y luego hizo el pastel... sí, porque mira, hay unas veces que unas señoras primero lavan su patio, luego se lavan las manos y luego hacen el pastel para no dejar el pastel en el horno! Primero lavó el patio y luego hizo el pastel porque dice "hoy" y acá "ayer"...¿ves?...

Todos los niños excepto uno de 4° año (Altea) reconocieron fácilmente la secuencia 1 → 2 y todos argumentaban que los adverbios de tiempo fungían como buenos indicadores temporales. Quizás Altea esté centrada en una secuencia de acciones muy particular y cercana a su situación familiar y por ello elija otro orden al propuesto en el enunciado. Una vez más encontramos una clara intención por sobre especificar y contextualizar los eventos, de tal forma, que se enfatice el orden de los mismos.

Es por ello quizá que los niños expresan el antecedente de lavar el patio con: "porque está sucio", o bien, hacer una especificación mayor indicando hasta de qué sabor es el pastel: "...de limón" dice Mario Alberto. Lo interesante pues, resulta ser que ellos agregan una información que rebasa los límites textuales y no escatiman en agregar especificaciones, sobre todo porque ellos mismos creen que así debe o tiene que ser, y si se les sugiere que algo están inventando, utilizan aún más argumentos para justificar el porqué de sus interpretaciones.

B) AYER PERDI MI LAPIZ, HOY PERDI MI MOCHILA.

El enunciado presenta dos oraciones yuxtapuestas en pasado simple. Los indicadores temporales además del orden de presentación son los adverbios temporales ayer/hoy. El sujeto gramatical de ambas oraciones es la primera persona del singular; el sujeto referencial también debe ser el mismo para reconocer la secuencia 1 → 2. Veamos algunos ejemplos de la indagación preliminar:

Exp.: Dime qué quiere decir, cómo fueron pasando las cosas.

Mario (2°- 7 años): Que por estar jugando le agarraron su lápiz y su mochila también... por andar jugando le escondieron su mochila.

Exp.: ¿Cuándo perdió el lápiz?

Mario: Puede ser el lunes.

Exp.: ¿Y la mochila?

Mario: ...el martes...o sea que primero perdió su lápiz ¿o no?

-----



Magali (4°- 10 años): Yo deajo mi lápiz aquí (señala sobre la mesa) y me voy al baño y lo deajo y voy y ya no encontré mi lápiz.

Exp.: ¿Cuándo?

Magali: Ayer...y ahora deajo mi mochila, me voy a mi casa, vengo, y hoy perdí mi mochila...

José Manuel (4°- 10 años): Primero perdió el lápiz porque está diciendo que ayer perdí el lápiz en tiempo pasado y hoy perdí mi mochila que en este momento acabo de perder mi mochila.

-----

Transformación del enunciado

Jesús (6°- 11 años): Ayer algún niño seguramente, el día de ayer perdió su lápiz y el día de ahora perdió su mochila; primero perdió su lápiz porque ahí lo relata, dice que ayer perdió su lápiz.

Distribución de respuestas

Grado	Categoría	A		C	Total
		A.1	A.2		
6°	1	100	0	100	100
6°	2	100	0	100	100

Claudia (6°- 11 años): Que pierde cosas cada día primero el lápiz, luego la mochila...

Todos los niños reconocieron fácilmente la secuencia 1 → 2 y de nuevo argumentaban que los indicadores principales eran los adverbios de tiempo. Los niños tienden a reconocer el adverbio AYER como referente al tiempo pasado y HOY, al tiempo presente.

También aquí encontramos una serie de agregados informativos y parece ser que el consenso fue que el actor del enunciado era muy descuidado o travieso por lo cual otros niños le roban sus cosas. Todos los niños asumen idéntico actor para los dos eventos.

Este tipo de enunciados yuxtapuestos donde el orden corresponde a 1 → 2, no presentó ninguna dificultad en la interpretación del mismo por parte de los niños. La secuencia es fácilmente reconocida y sobre todo el papel que ocupan este par de adverbios de tiempo al interior de un enunciado es por demás reconocido y utilizado por estos mismos niños.

#### Transformación del enunciado

Las respuestas se distribuyeron de la siguiente forma según las tres categorías que ya hemos mencionado.

Cuadro XI

Distribución de respuestas para los dos enunciados con oraciones yuxtapuestas y adverbios temporales: ayer/hoy.

Grado \ Categoría	A	B		C	Total
		b.1	b.2		
2°	2 15%	3 23%	3 24%	5 38%	13 100%
4°	2 10%	-	6 30%	12 60%	20 100%
6°	-	-	4 20%	16 80%	20 100%

A) Imposibilidad para transformar

Veamos algunos ejemplos:

Adriana (2°- 7 años): [Ayer lave el patio y hoy voy a  
acer un pastel]

Exp.: ¿Que no hace el patio el pastel?  
Susana: ¡Ah! ¿Ayer lavó el patio y mañana lava  
ré el patio

$${}^2_p + \xrightarrow{F} {}^1_{Ri} \quad (*) \quad (N)$$

Exp.: Pero comencé por "lavaré el patio."  
Susana: "el patio lo lavare hoy y mañana haré el pastel"

Jenny (2°- 8 años): [Ayer lave el patio y hoy voy a  
acer un pastel]

$${}^2_p + \xrightarrow{F} {}^1_{Ri} \quad (N)$$

Exp.: Pero fíiate, Jenny, dice: "hoy lavaré el patio".

Jenny: "Hoy lavaré el patio..." (piensa)...(duda)

Jenny cambian [Hoy voy a lavar el patio después hoy lavare  
por: "Ayer lave el patio y después voy a hacer un pastel"]

$${}^2_{Ri} \xrightarrow{F/D} 2 \xrightarrow{D} {}^1_{Ri} \quad (N)$$

Por otro lado, también cambian los tiempos verbales pa  
ra que, por ejemplo, el [lavaré un pastel] se exprese  
en tiempo futuro y así queda como posterior al evento (2) que  
fue expresado en pasado. Lo que hace Susana es ajustar con el  
adverbio

Susana (4°- 9 años): "El patio lo lavaré hoy el pastel  
lo hago hoy" ¡no!

b.1) Re-presentación de una acción con referencial de tiempo.

(\*) Usaremos la letra "F" para marcar el indicador temporal aun  
que para estos casos se trate de adverbios y no precisamente  
de fechas.

"El patio lo lavare hoy el pastel lo hare despues" ¡no!

[El patio lo lavare hoy y mañana hare el pastel]

2+  $\xrightarrow{F}$  1<sub>F</sub> (N)

Exp.: ¿Que no hace primero el pastel?

Susana: ¡Ah! entonces hoy haré el pastel y mañana lavaré el patio.

Exp.: Pero comenzando por "lavaré el patio..."

Susana: "el patio lo lavare hoy y mañana hare el pastel"

-----

Todas estas niñas piensan que al transformar el enunciado, éste permuta también su significación. Tanto Adriana como Jenny cambian el adverbio de tiempo de "Hoy lavaré el patio" por: "Ayer lavé el patio", pues al escribir primero el evento (2), éste tendría que ser el primero en suceder.

Por otro lado, también cambian los tiempos verbales para que, por ejemplo, el evento (1) (hacer un pastel) se exprese en tiempo futuro y así quede como posterior al evento (2) que fue expresado en pasado. Lo que hace Susana es ajustar con el adverbio "mañana" la serie (1→2), aunque con ello, se vea alterado el significado original.

b.1) Re-presentación de una acción como referencial de tiempo.

Veamos tres ejemplos:

Veamos algunos ejemplos:

Isabel (2°- 8 años): [Hoy lavare el patio porque hoy hi  
zo primero lo del patio y ayer hi  
zo el pastel porque el pastel fue  
primero y después el patio]

$$(2 \xrightarrow{C} 2' p) + \xleftarrow{F} 1 \xrightarrow{C} (1_p \xrightarrow{P/D} 2_\phi)$$

-----

Mario (2°- 7 años): [Hoy lavare el patio porque esta  
muy sucio y ailer iso un pastel]

Luis Jorge (2°- 7 años): [Antes de perder la mochila  
perdí el lápiz y después la  
mochila ]

$$(2_s \xleftarrow{A} 1) \xrightarrow{D} 2_\phi$$

-----

Ann Mx. (4°- 11 años): [Hoy lavare el patio pero un dia  
antes ya habia hecho el pastel]

-----

Isabel (2°- 8 años): [Perdi mi mochila Ayer perdi mi  
lápiz pero primero perdio el lá  
piz y despues la mochila ]

$$2/1\# \xleftarrow{F/P} 1 \xrightarrow{D} 2_\phi$$

-----

Nagalli (4°- 10 años): [El patio lo lavare despues de  
hoy y

Este tipo de producciones ya las hemos comentado varias veces por lo que pasemos a ver la sub-categoría siguiente.

b.2) Se introducen cambios en la producción.

Veamos algunos ejemplos:

Mario Alberto (2°- 7 años): [oy lavé el patio Ayer yce  
un pastel]

$$2_p \xleftarrow{F} 1$$


---

Mario (2°- 7 años): [Hoy lavare el patio porque esta  
muy sucio y aller ise un pastel]

$$(2 \xleftarrow{C} X_R) + \xleftarrow{F} 1$$


---

Ana Ma. (4°- 11 años): [Hoy lavare el patio pero un dia  
antes ya había hecho el pastel]

$$2 \xleftarrow{F} 1_{TCP}$$


---

José Carlos (6°- 11 años): [mi mochila la perdí hoy y  
mi lápiz ayer]

$$2 \xleftarrow{F} 1_\emptyset$$


---

Magali (4°- 10 años): [El patio lo lavare despues de  
que aga el pastel]

$$(2 \xleftarrow{DQ} 1_{RB})$$


---

Juan Manuel (6° - 12 años): [hoy lavare el patio porque  
ayer hice un pastel]

2  $\xleftarrow{F/C}$  1

-----

Magali (4° - 10 años): [mi mochila la perdi después de  
que perdiera mi lápiz]

(2  $\xleftarrow{DQ}$  1<sub>PB</sub>)

-----

Mario Alberto homogeiniza el tiempo de las dos oraciones y deja en tiempo pasado los verbos del enunciado; Ana María utiliza una oposición temporal muy marcada para expresar la anterioridad de "hacer un pastel" con respecto a "lavar el patio". José Carlos usa una elipsis verbal muy bonita pues siente innecesaria la repetición del verbo cuando lo importante es enfatizar la anterioridad del hecho sin tener que escribir otra vez el mismo verbo.

### C) Permutación de las acciones.

La frecuencia mayor de respuestas permutadas se localiza en la casilla del 6° grado (80%) (ver Cuadro XI, p. 215). Sólo un 38% de las respuestas de los niños de 2° . y un 60% de las respuestas de 4° grado, consisten en permutaciones. No estamos seguros de que esta producción por demás sencilla, sea la que

más trabajo les cueste a los niños, pues apareció en todos los grados. Sin embargo, sí nos sorprende que sea el niño de 6° año quien tienda a producir enunciados de este tipo con mayor frecuencia, siendo que la consigna es idéntica para todos. Mostremos solamente un par de ejemplos:

Adriana (2°- 7 años): [Mi mochila perdi hoy y ayer per  
di mi lápiz ]

P + 2  $\leftarrow$  F 1

-----

Raúl (6°- 11 años): [Hoy perdi mi mochila pero ayer per  
di mi lápiz ]

P 2  $\leftarrow$  F 1

-----

#### OBSERVACIONES FINALES

- En términos generales, la transformación se logra realizar con éxito en todos los grados (Ver Cuadro XII). El 100% de las respuestas de 6°, el 94% de las de 4° y el 80% de 2°, lo evidencian. Sin embargo, aparecen algunas respuestas de niños de 2° y 4° año (20% y 6% respectivamente) donde no hay éxito en la permutación.
- Cuando el enunciado presenta oraciones subordinadas, les resulta a los niños más difícil realizar la tarea de transformación (permutación) que cuando el enunciado presenta oraciones yuxtapuestas. (Ver Cuadros IX, X y XI).



- Una vez que se ha logrado la transformación, existe una tendencia muy marcada por introducir nexos entre dos oraciones yuxtapuestas o subordinadas (ver Cuadro XIII). El 85% de las respuestas de 2° año agregan nexos, el 82% de los de 4° y el 93% de las de 6° año. Si consideramos el total de respuestas para todos los grados (221) y en los 9 enunciados presentados (Grupo I, II, III), vemos una gran diferencia entre el porcentaje de respuestas que logrando transformar con éxito, no introducen ningún tipo de nexo (13%) contra el 87% de las respuestas, en las que sí aparece al menos un tipo de liga entre las dos oraciones del enunciado.
  
- No existen diferencias significativas para responder con éxito a la consigna entre los niños de 2°, 4° y 6° grado siempre y cuando se utilicen libre y espontáneamente los recursos con los que cuentan los niños. El 42% de las respuestas de 2°, el 50% de 4° y el 42% de 6° corresponden a la categoría (b.2) donde las respuestas presentan algún tipo de cambio sintáctico o alguna variante lexical. (Ver Cuadro XIV).
  
- Según nuestros datos hemos visto que desde muy pequeños, los niños poseen una variedad de recursos sintácticos que les permiten realizar con éxito diferentes tareas en donde tengan que poner en práctica esos recursos. Sin embargo, observamos que al interior de una producción muy concreta como la "permutación", ésta es frecuentemente más observada en niños más grandes. El 57% de las respuestas de 6° son permutas mientras que sólo un 26% de las respuestas de 2° año lo son. (Ver Cuadro XIV). Habíamos mencionado que estas respuestas son más evolucionadas porque implican una conciencia metalingüística, es decir, la posibilidad de hacer reversibles los significantes.

Distribución de respuestas según el grado de éxito logrado

las categorías (B) y (C).

TABLAS DE RESPUESTAS PARA LOS 9 ENUNCIADOS QUE  
REFIEREN A DOS EVENTOS

Grado	Exito Logrado	No logra transformar	Sí transforma	Total
2°	12	48	60	100%
4°	5	83	88	100%
6°	-	90	90	100%
Total	28	193	321	

Cuadro XII

Distribución de respuestas según el éxito logrado en la tarea.

Grado	Exito Logrado	No logra transformar	Sí transforma	Total
2°	12 20%	48 80%	60 100%	
4°	5 6%	83 94%	88 100%	
6°	-	90 100%	90 100%	

Grado	Categoría	A	B.1	B.2	C	Total
2°		12 20%	7 12%	25 42%	16 26%	60 100%
4°		5 6%	5 6%	44 50%	34 38%	88 100%
6°		-	1 1%	38 42%	51 57%	90 100%

Distribución de respuestas según el agregado de nexos sólo para las categorías (B) y (C).

Uso de Grado \ nexo	Yuxtapone	Agrega nexo	Total
2°	7 15%	41 85%	48 100%
4°	15 18%	68 82%	83 100%
6°	6 7%	84 93%	90 100%
Total	28 13%	193 87%	221 100%

Cuadro XIV

Distribución de respuestas según categorías de análisis.

Grado \ Categoría	A	B		C	Total
		b.1	b.2		
2°	12 20%	7 12%	25 42%	16 26%	60 100%
4°	5 6%	5 6%	44 50%	34 38%	88 100%
6°	-	1 1%	38 42%	51 57%	90 100%

ANALISIS DE ENUNCIADOS CUANDO  
SE SOLICITABA CAMBIO DE TIEMPO

En la presentación de la técnica (Cap. II) habíamos mencionado la metodología de la entrevista, y se vio que en una parte de la entrevista presentábamos a los niños un enunciado y solicitábamos que identificaran el tiempo del mismo. Posteriormente les pedíamos que transformaran dicho enunciado a otros tiempos: ("Escribe el enunciado en, presente, pasado o futuro, según el caso"). Es decir si el enunciado estaba en pasado o si los niños pensaban que estaba en pasado o si pensaban que estaba en futuro, tenían que transformarlo a presente y pasado.

Los cinco enunciados que presentamos a los niños fueron los siguientes:

- i) El abuelo contó a su nieta que antes Tlalpan era un pueblito.
- ii) Cuando consiga dinero quizá vaya de vacaciones.
- iii) El barco saldrá para Manzanillo cuando el capitán ordene.
- iv) Cuando estaba chica me operaron de las anginas.
- v) El árbol se cayó cuando lo golpearon.

Como puede observarse todos los enunciados refieren 2 eventos; la relación entre ellos es de subordinación. En algunos casos la relación es causal.

La intención de presentar este tipo de enunciados que refieren 2 eventos no es fortuita. Sabemos muy bien que casi para cualquier niño de 4° , 5° ó 6° grado de primaria no existe ninguna dificultad en reconocer el tiempo de un enunciado "sencillo". En oraciones del tipo: "El perro ladró" o "El perro café ladró durante toda la noche" (donde pueden o no existir diversos tipos de complementos), los tiempos son fácilmente identificables y transforma-

bles a cualquier otro tiempo, Sin embargo, parece ser que la identificación del tiempo se complica cuando el enunciado tiene más de un verbo, o sea, cuando se hace referencia a más de una acción. Cuando esto sucede, como en los enunciados que nosotros presentamos, es posible que el niño se pregunte; ¿cuál de los dos eventos ya pasó o pasará? ¿sucedieron los 2 eventos al mismo tiempo en el pasado o sucederán simultáneamente en el futuro? ¿todo par de acciones necesariamente tienen que serarse, y si es ese el caso, cuál evento precede al otro? ¿en dónde exactamente puedo buscar el indicador temporal? etc., etc.

Pasemos a analizar, por separado, cada uno de los enunciados ya que, siendo tan diferentes entre sí, no pueden analizarse en su conjunto. Como era de esperarse cada enunciado presentó una dificultad diferente que obligó a los niños a hacer una reflexión particular para cada uno de ellos, haciéndonos ver que, efectivamente, el niño es capaz de reflexionar y responder de manera diferente según el tipo de problema al que se enfrente.

### 5.1 Oración 1:

El abuelo contó a su nieta que antes Tlalpan era un pueblito.

Este enunciado tiene dos oraciones, la principal: "El abuelo contó a su nieta" y la subordinada "que antes Tlalpan era un pueblito". Tanto la oración principal como la subordinada están en pasado simple. Sin embargo, para efectos de dar respuesta a la consigna las oraciones no presentan la misma dificultad. Es obvio que el evento de "contar" puede transformarse a varios tiempos y que con ello no modificamos significativamente su connotación semántica; sin embargo, lo que se "cuenta" sí puede sufrir serias modificaciones semánticas si se transforma a otro tiempo. Es decir, si dijéramos: "Tlalpan es un pueblito" o "Tlalpan será un pueblito", de alguna manera estaríamos alterando la significación de la referencia real del hecho. Como ya habíamos mencionado, cualquier modificación temporal que se haga a un enunciado implica una modificación semántica. Por ello, queremos enfatizar, que además de este cambio semántico, la relación entre la oración subordinada y la realidad rea

lidad referencial sufre una alteración cuando se transforma el tiempo del verbo. Por lo tanto, resultará interesante observar cómo los niños responden ante la consigna para este enunciado, ya que o bien pueden percatarse del problema e intentar eliminar la alteración en la referencia de la subordinada o bien no percatarse del problema y contestar fielmente a la consigna. Veamos qué hacen los niños cuando se les solicita que transformen el enunciado a tiempo presente.

a) Transformación al presente

Todos los niños de segundo, al igual que los de cuarto y sexto grado, no tuvieron ninguna dificultad en identificar el tiempo original del enunciado y todos ellos accedían a responder cuando se les preguntaba "¿en qué tiempo está el enunciado?": "En pasado, porque ya lo conté", "En pasado porque fue antes", etc.

Ningún niño de segundo grado transformó el enunciado al presente en su totalidad. Con respecto a la subordinada, algunos intentan un ajuste haciendo desaparecer el verbo, y con ello, deshacerse del problema de alterar la referencia con respecto a un presente "falso". Veamos unos ejemplos:

Exp.: ¿Todo ya quedó en presente?

Ana Ma.: No, lo del pueblo no.

Exp.: ¿Se puede cambiar a presente?

Ana Ma.: Sí se puede: "El abuelo le está contando a su nieta que Tlalpan es un pueblo", pero eso no se

Luis Jorge (2°- 7 años): [el abuelo le esta contando a su nieta la historia del pueblito ]

Exp.: ¿Por qué le pusiste eso de "la historia"?

Luis Jorge: Porque historia fue que antes...

José D. (2° - 7 años): [E ABuelo apenas me ba a contar  
lo de talpaN (\*) ]

-----

Este par de ejemplos muestran de manera muy clara cómo estos niños se dan cuenta que no es posible transformar el tiempo de la oración subordinada sin alterar la referencia y no sólo eso, sino que mantener el tiempo original implica violar, de alguna manera, la consigna. Otros niños, también de segundo grado, prefieren violar la consigna pero respetar la verdad del hecho y en este sentido, los enunciados que producen son del tipo: [oy lesta contando el abuelo a su nieta que tlalpan era un Pueblo ] (Israel- 8 años).

El 60% de los niños de 4° año también produjeron enunciados tales como el último que mencionamos. Veamos un ejemplo:

Ana Ma. (4°- 11 años): [El abuelo le esta contando a su  
nieta que antes tlalpan era un  
pueblito ]

Exp.: ¿Todo ya quedó en presente?

Ana Ma.: No, lo del pueblo no.

Exp.: ¿No se puede cambiar a presente?

Ana ma.: Sí se puede: "El abuelo le está contando a su nieta que Tlalpan es un pueblo", pero eso no se puede decir...

Exp.: ¿Tú conoces Tlalpan?

---

(\*) Tlalpan, actualmente, es el nombre de una delegación política, una colonia, una avenida y una calle; por esto, frecuentemente encontramos, en las respuestas de otros niños, diferencias con respecto al referente "Tlalpan".

Ana Ma.: ... también sería presente... por una parte es transformado también bien, pero lo verdadero es que no es un pueblo ya no es un pueblo. Y eso lo dice verbalmente: "... aquí no explica

Exp.: ¿Entonces para ponerlo en presente, este pedacito tiene que quedar en pasado? (era un pueblo).

Ana ma.: Es que si lo pongo todo en presente queda que la oración subordinada "Tlalpan es un pueblo" y eso no se puede escribir, no lo podemos dejar... es lo más posible a la realidad.

-----

Encontramos otro caso, el de José Manuel (4°; 10 años) quien accede a homogeneizar el tiempo de los dos verbos en presente. Ana María nos lo ha explicado claramente. Ella sabe muy bien cómo realizar este tipo de tareas, pues nos llega a decir cómo quedaría todo el enunciado en presente; sin embargo, para ella, la escritura de la falsedad no es posible y esta imposibilidad pesa demasiado, tanto, que prefiere dejar el enunciado parcialmente en presente pero totalmente verdadero. (\*)

Guillermo, otro niño de 4° grado, resuelve este mismo problema de una manera muy original:

[El abuelo esta contándole a su nieta lo que era el pueblo  
to ahora es Tlalpan]

(\*) Para un estudio más profundo sobre este tema remitirse a E. Ferreiro, "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad", Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 4; DIE-CINVESTAV-IPN, 1981.



Aquí hay un intento por conciliar un pasado difícil de transformar con un presente posible. Guillermo sabe que Tlalpan ya no es un pueblo y nos lo dice verbalmente: "...aquí no explica lo que era el pueblito, pero ahora ya es una calle que se llama Tlalpan". Es por ello que no pone "es un pueblo" pero sí, lo que "ahora es Tlalpan". Al disociar el significado de la oración subordinada en 2 eventos, Guillermo nos está diciendo también que su escritura tiene que apegarse lo más posible a la realidad.

Encontramos otro caso, el de José Manuel (4°; 10 años) quien accede a homogeneizar el tiempo de los dos verbos en presente, siempre y cuando, se le haga al enunciado una pequeña (pero gran) variación léxical.

Veamos qué nos dice José Manuel: "...si ponemos que el abuelo cuenta que Tlalpan es un pueblito eso no es verdad, mejor le ponemos:

[el abuelo cuenta a su nieta que Tlalpan es una delegación ]

¡Ya queda en presente!

Ese "pequeño" cambio léxical: "delegación" por "pueblo" implica que también José Manuel sabe que aquello que se escribe tiene que apegarse a la realidad.

Sólo un par de niños de 4° grado producen enunciados aceptando el cambio a presente de los dos verbos:

[El abuelo cuenta a su nieta que Tlalpan es un pueblito]

Magali nos argumenta que Tlalpan ya no es un pueblito sino una ciudad pero que si la consigna es ponerlo todo en presente, pues habrá que hacerlo. El otro niño, Lázaro, nos dice muy enfáticamente: "Pero Tlalpan sí sigue siendo un pueblito". Quizá Lázaro

conoce Tlalpan y ha estado en algún festejo donde se hacen intentos por conservar antiguas tradiciones; y por ello lo reconoce como un pueblo o simplemente quiere hacernos saber que no está escribiendo una falsedad,

Algo diferente sucede con las producciones de los niños de 6° grado. El 50% son producciones del tipo:

[El abuelo le esta contando a su nieta que antes Tlalpan era un pueblito] (Francisco - 11 años).

El otro 50% son producciones tales como:

[El abuelo cuenta a su nieta que Tlalpan es un pueblito] (Juan Gabriel - 11 años).

En todas las producciones donde se escribieron los dos verbos en presente, se omitió el adverbio "antes". Asimismo, los niños argumentaban que a pesar de que el hecho no fuera cierto ("Tlalpan es un pueblo") era la única manera de poner el enunciado en presente. Este tipo de enunciados, prácticamente sólo lo produjeron niños de 6° grado. En este tipo de enunciado, la omisión del adverbio "antes", demuestra un conocimiento lingüístico del niño, ya que su presencia sería incompatible con los verbos en presente. De alguna manera se evidencía un intento por formalizar el enunciado, aunque la referencia al hecho real quedara alterada.

En cuanto a las producciones donde se escribía el verbo "contar" en presente y "lo del pueblito" se mantenía en pasado, es probable que el niño pensara que sólo es posible transformar el tiempo de aquella acción susceptible a modificarse (sin alterar la realidad referencial), y en este sentido no modificar los hechos reales.

Parece ser que el niño más pequeño centra más su atención en los aspectos referenciales que en la formalidad misma de la construcción de ese enunciado en presente. De la misma manera, también suponemos que el niño de mayor edad, toma en consideración dicha formalidad.

b) Transformación al futuro

En cuanto a la parte de la tarea donde solicitábamos que el enunciado se transformara a futuro, todos los niños de 2° grado mantuvieron consistencia con la otra transformación y ninguno de ellos transformó a futuro la oración subordinada. Algunos de ellos transformaron el verbo "contar" en "contará" produciendo enunciados tales como el de José Dionisio (7 años):

[el abuelo contara a su nieta que Tlalpan era un pueblito]

También encontramos quienes trataban de evadir el tener que escribir el verbo "ser" produciendo enunciados como los que ya habíamos comentado de Luis Jorge y José Dionisio, por ejemplo:

[el abuelo le va a contar a su nieta la istoria del pueblito]

(Luis Jorge - 7 años).

De los niños de 4° grado, un 30% produjo enunciados donde el verbo "contar" quedaba en futuro y la oración subordinada quedaba tal cual se presentó, es decir, en pasado. También un 70% de los niños de 6° grado produjeron este tipo de respuesta: "contará (futuro)... Antes era (pasado)...".

Quizás estos niños se resistan a escribir en futuro un hecho que difícilmente puede ser realidad ("Tlalpan va a ser un pueblito"). Cuando solicitamos la transformación de este enunciado al presente observamos más respuestas donde la oración "Que Tlalpan era un pueblito" podía ser modificada. Sin embargo, nos sorprendió observar que cuando la solicitud de transformación se refería al futuro, la cosa no marchaba igual. Nosotros esperábamos encontrar porcentajes similares de respuestas donde todo el enunciado quedara transformado ya sea al futuro, o al presente; pero parece ser que no es lo mismo modificar un enunciado a un tiempo que a otro. Cuando se solicita modificar el enunciado al presente, es probable que el niño, además de contestar "fielmente" a la consigna, piense que el hecho

de que "Tlalpan es un pueblito" resulta, hasta cierto punto, plausible. Sin embargo, la idea de que "Tlalpan será un pueblito" rebasa ya los límites de la probabilidad. Veamos el caso de Ana María. Ella, en un principio, asume la tarea con bastante fidelidad, lo que le hace intentar varias respuestas hasta que finalmente produce lo siguiente: [El abuelo va a contar a su futura nieta que Tlalpan va a ser un pueblito]. Inmediatamente después de escribir nos dice: "...ay, ay, ay... ¡va a ser un pueblito! pues eso está muy difícil, pero tampoco le puedo poner "antes"... Mejor que todo quede en futuro..." Ana Ma. nos está diciendo que en cuanto a la referencia real, este enunciado es falso, pero como respuesta a la consigna resulta aceptable. De alguna manera todos los niños realizan una reflexión muy interesante. Parece ser que la mayoría de los niños (tanto de 2°, 4°, y 6° año), ven a la escritura como soporte y vehículo de la manifestación de hechos reales. Y en este sentido, cuando tienen que hacer un análisis del "tiempo verbal" están introduciendo una variable en términos de "referencia real".

El resto de los niños de 6° grado (30%), al igual que un 30% de los niños de 4° grado transformaron todo el enunciado a futuro. Veamos un par de ejemplos:

Lázaro (4° - 9 años): [El abuelo va a contar a su nieta que Tlalpan va a ser un pueblito]

Juan Manuel (6° - 12 años): [El abuelo le va a contar a su nieta que Tlalpan va a hacer un pueblito]

Los demás niños de 4° grado (40%) intentaron hacer un ajuste en la transformación, cambiando la palabra "Pueblito" por "Ciudad" o intentando no modificar lo conocido acerca del referente, como lo hizo Guillermo (10 años): [el abuelo le ira a contar lo que era el Pueblito y lo que ahora es Tlalpan]. También en estos casos, el niño se resiste a la idea de tener que escribir un futuro improbable.

Este enunciado, por un lado pone en relieve, de manera muy particular, el problema de la relación temporal de dos eventos con referencia a la realidad que remiten; y por otro, la posibilidad de escribir o no, enunciados cuya referencia a lo real pueda ser verdadera o falsa. Parece ser que, aun para el niño de 12 años, prevalece una tendencia a escribir enunciados cuya referencia a lo real sea verdadera.

## 5.2 Oración 2:

Cuando consiga dinero quizá vaya de vacaciones.

En este enunciado la oración subordinada es introducida por la conjunción adverbial "cuando" y la oración principal por el adverbio de duda "quizá". Ambos otorgan al enunciado un valor temporal propiamente de futuro. Los dos verbos ("consiga" y "vaya") están conjugados en subjuntivo lo que hace que sea difícil identificarlos plenamente como presente o futuro. Como están en subjuntivo, el aspecto de ambos verbos es imperfecto. Ahora bien, en términos de la relación temporal de los dos eventos a los que se hace mención, tenemos que la conjunción adverbial "cuando" puede ser interpretado como fijando el antecedente de una secuencia, es decir, "primero consigo el dinero y luego me voy de vacaciones" (1 → 2) o bien, haciendo simultáneos los eventos (1 ↔ 2).

Si bien es cierto que las formas verbales: "consiga dinero" y "vaya de vacaciones" pueden pertenecer tanto al presente como al

futuro, también es cierto que el enunciado en su conjunto, tiene un valor temporal propiamente del futuro ya que los adverbios de duda extienden la acción hacia el futuro (\*). Lo interesante de este enunciado es observar cómo interpreta el niño estas particularidades acerca del tiempo y modo en que se presentan estos dos verbos, además cómo interpreta el significado temporal de la conjunción adverbial "cuando" en términos de la seriación de los eventos, cuando un enunciado es transformado a otro tiempo.

Cuando le solicitamos a los niños que identificaran el tiempo del enunciado, observamos que la mayoría de ellos lo identificaba como futuro. Sólo tres niños (dos de 4° año y uno de 6° grado) dijeron que el enunciado estaba en presente, pero tras una reflexión, dos de estos niños acabaron por aceptar que estaba en futuro. Sólo Verónica, de 4° grado, insistió en que el enunciado estaba en presente porque "si fuera futuro tendría que decir: voy a conseguir". Como no había dificultad, para casi ningún niño, en identificar el tiempo del enunciado, supusimos que tampoco debería de haber ninguna dificultad en transformar el tiempo. Lo que sí se podría esbozar, es que el aspecto imperfectivo del verbo "conseguir" podría introducir algún conflicto.

#### a) Transformación al presente

En esta transformación del enunciado nos sorprendió encontrar los siguientes porcentajes de respuestas: el 50% de los niños de 2° grado, el 50% de los de 4° y el 50% de los de 6°, produjeron enunciados del siguiente tipo:

Adriana (2° -7 años): [ya conseguí dinero ya me voy de vacaciones]

---

(\*) Gili Gaya, 1981. p.312.

Guillermo (4° - 10 años): [ahora que conseguí dinero me voy a vacaciones.]

José Carlos (6° - 11 años): [ahorita conseguí dinero y me voy de vacaciones.]

Lo que quiere decir Lázaro es que, finalmente, el tiempo pasado no está en función de la acción terminada, sino en función de la relación entre el momento de la realización de la acción y el momento de la enunciación. Como puede observarse el tiempo del verbo "conseguir" está en pasado en los tres ejemplos, y el tiempo del verbo "ir" está en presente. También es necesario hacer notar que en la oración subordinada, el verbo "conseguir" frecuentemente se acompañó con un adverbio temporal ("ahora", "ahorita", etc.). Es interesante señalar que tanto los niños de 2° como los de 4° y 6° grado, afirmaban que el enunciado en su totalidad quedaba en presente, aunque el verbo "conseguí" estuviera en pasado. Algunos niños argumentaban que el enunciado estaba en presente por la sola presencia del adverbio "ahora", como si éste fuera el indicador suficiente para marcar el presente; y en ese mismo sentido, los niños nos están haciendo saber que para ellos, también los límites del presente son bastante relativos. Veamos con un ejemplo lo que queremos decir:

Lázaro (4° - 9 años): [Conseguí dinero para ir de vacaciones.]

Exp.: Oye, Lázaro, fíjate que en las dos oraciones que escribiste, para el presente y para el pasado (\*)

(\*) Lázaro había escrito el mismo verbo ante el pedido de transformar el enunciado a pasado.

te quedó "CONSEGUI", ¿cómo se sabe cuándo es una presente y la otra pasado?

Lázaro: Bueno, en ésta del presente le puedo poner "acabé de conseguir" ¿no?... ¡sí!... porque ahorita... o sea que... ya acabó de conseguir... o sea que ya consiguió... y eso es en el presente.

-----

Lo que quiere decir Lázaro es que, finalmente, el tiempo pasado no está en función de la acción terminada, sino en función de la relación entre el momento de la realización de la acción y el momento de la enunciación. Es decir, para Lázaro, el presente se extiende hacia el pasado o hacia el futuro inmediatos, y aquello que acaba de suceder o apenas va a pasar, entra sin mayor discusión en las fronteras del presente. Más aún, no debería haber duda, cuando se refuerza la idea del tiempo presente acompañándolo de un adverbio ("ahora") que indica fuertemente sus fronteras temporales.

Esto resulta interesante, pues se puede observar que los niños se han dado cuenta que los límites temporales son relativos; y que a pesar de que la escuela es insistente en fijar "claras fronteras" entre un tiempo y otro, la conciencia de esta falsa realidad es adquirida tempranamente por parte de los niños. Con esto no queremos decir que aceptamos que este tipo de respuestas sean totalmente exitosas, lo que queremos decir es que, ante una dificultad real en cuanto a delimitar las fronteras temporales, el niño procura dar respuesta a dicha problemática con aquellos elementos producto de su propia reflexión.

Sara, una niña de sexto año, nos dio una respuesta casi idéntica al ejemplo anterior; pero al interrogarla sobre su producción nos hizo saber algo más:



Sara (6° - 12 años): [Conseguí el dinero voy de vacaciones]

Exp.: Oye, Sara, ¿"conseguí" está en presente?

Sara: Pues sí... o sea, estoy diciendo que yo conseguí el dinero... bueno, está en pasado y en presente, porque no se puede los dos verbos en presente, porque si digo: "yo consigo el dinero" quiere decir que lo va a conseguir... y "conseguí" da idea más de presente... porque ahora lo conseguí.

Sara está diciéndonos que el verbo "conseguir" tiene algo más que tiempo y modo; y que ese algo más, llamado "aspecto verbal", tiene más que ver con la duración de la acción que con el mismo tiempo del verbo. Es decir, la forma verbal "consigo dinero" tiene un aspecto imperfecto y reiterativo, de tal modo que su significación temporal se extiende hacia el futuro, por lo que a Sara le parece que no puede pertenecer al presente. Sin embargo, al decir "ahora conseguí dinero" nos está queriendo decir: "ya lo tengo en mis manos", y por consiguiente tengo algo tangible que sí entra en los límites del tiempo presente.

Por otro lado, resulta interesantes algunos otros puntos que resaltan cuando observamos el contraste entre las producciones elaboradas para el "pasado" y el "presente". Habíamos mencionado que la conjunción adverbial "cuando" podía ser interpretada como un elemento secuenciador de eventos o bien, como un indicador de que los eventos se realizan simultáneamente. Cuando el enunciado es interpretado como una secuencia de eventos, se hace necesario en primer término, "conseguir el dinero" para posteriormente "gozar de unas vacaciones". Asimismo, tenemos que, al interior de la expresión de un tiempo pasado, existen dos formas verbales que al oponerse facilitan la expresión de

la secuencia entre dos pasados; es decir, existe un pasado simple y uno compuesto que ayudan a secuenciar dos eventos que ya han pasado. Por ejemplo si decimos "salí de casa una vez que hube terminado mi tarea" se está hablando de dos hechos pasados, y al mismo tiempo se está diciendo que primero "se hizo la tarea" y que después "se salió de casa". Esto mismo sucede con el tiempo futuro, donde existen oposiciones de tiempo que ayudan a marcar una secuencia de eventos. Pero para el tiempo presente no existe la posibilidad de establecer esa oposición temporal. Y si para el enunciado que nos ocupa, el niño sabe que un evento precede a otro ¿cómo marcar esa secuencia si no es oponiendo un tiempo pasado a un presente?

Cuando el enunciado sólo refiere a un evento, resulta sencillo identificar el tiempo de la acción. Pero cuando el enunciado refiere a dos eventos, el niño tendrá que hacerse más preguntas: ¿En cuál de las acciones se localiza el tiempo?; y si ambas pertenecen al mismo tiempo: ¿cuál evento sucede primero? o ¿los dos eventos se realizan simultáneamente? Por ello decimos que va a depender de la interpretación del enunciado el que el niño produzca diferentes tipos de respuestas.

Parecería ser que para los niños, el par de eventos del enunciado que nos ocupa ("conseguir dinero" y "salir de vacaciones"), no coexisten en un mismo tiempo y mucho menos en un presente; así nos lo revela la mitad de las respuestas para este tipo de producción; y sobre todo, es un indicador de que el niño hace una reflexión no sólo centrándose en el verbo, sino en el conjunto de los elementos sintácticos y semánticos que en dicho enunciado se involucran; es decir, el niño está considerando, tanto el tiempo y aspecto del verbo, como el papel que juegan los adverbios y las características temporales de dos acciones cualesquiera. Esto hace que resulte tremendamente difícil, para el niño, transformar este enunciado al presente.

es: "primero consigo dinero y luego voy de vacaciones"

atendiendo Con respecto al otro 50% de respuestas encontramos aquellas en donde la oposición de tiempo se establece entre un presente o futuro perifrástico acompañado de la conjunción "para" y un infinitivo. Veamos unos ejemplos: Dos niños de segundo, uno de cuarto y uno de sexto grado, dieron este tipo de respuesta.

Sólo un 20% de los niños de 4° y un 70% de 6°, dieron respuestas formadas al presente. Veamos un ejemplo de un niño de 6° grado.  
 Jenny (2° - 8 años): [oy voy a conseguir dinero para irme de vacaciones]

Felipe (4° - 11 años): [ya tengo el dinero ya estoy de vacaciones]

-----

Es probable que en esta producción el niño piense que la conjunción "para" indica que el evento del anuncio suceda en el presente. Veamos un ejemplo de un niño de 4° grado.  
 Ana Ma. (4° - 11 años): [ahora consigo dinero para irme de vacaciones]

Notamos que el cambio de verbo "conseguir" por "tener" ayuda a conjugar la oración en tiempo presente. Además es probable que el niño prefiera usar el verbo "tener" porque su aspecto es perfectivo, y ello le otorga a la acción un valor terminal.

-----

Por otra parte, encontramos que sólo dos niños de sexto año mantienen el modo subjuntivo en la oración correspondiente a "las vacaciones".

De igual manera que en los ejemplos anteriormente presentados, en éstos encontramos que la oposición "presente/infinitivo" implica, de alguna manera, el establecimiento secuencial de ambos eventos. Con el uso de la conjunción "para", se le da a la oposición una significación terminal (con respecto al segundo evento), y en ese sentido el significado de las producciones de estos niños es: "primero consigo dinero y luego voy de vacaciones".

Nótese que ambos niños comienzan su producción atendiendo a la consigna: "ponlo todo en presente"; sin embargo, se dan cuenta que no pueden conjugar el verbo de la segunda oración en presente; por lo que prefieren dejarlo en un infinitivo "atemporal" para evitarse problemas. Dos niños de segundo, uno de cuarto y uno de sexto grado, dieron este tipo de respuesta.

Sólo un 20% de los niños de 4° y un 20% de 6°, dieron respuestas en donde los dos verbos del enunciado fueron transformados al presente. Veamos un ejemplo.

Felipe (4° - 12 años): [ya tengo el dinero lla estoy de vacaciones ]

Es probable que en esta producción el niño piense que la conjunción "ya" ayuda a fortalecer la idea de que los eventos del enunciado suceden en el presente. Por otro lado, encontramos que el cambio de verbo "conseguir" por "tener" ayuda a conjugar la oración en tiempo presente. Además es probable que el niño prefiera usar el verbo "tener" porque su aspecto es perfectivo, y ello le otorga a la acción un valor terminal.

Por otra parte, encontramos que sólo dos niños de sexto año mantienen el modo subjuntivo en la oración correspondiente a "las vacaciones". Veamos lo que hacen:

Claudia (11 años): [tengo que conseguir dinero y quizá vaya de vacaciones ]

Raúl ( 11 años ): [yo consigo dinero para que alomejor  
vaya de vacaciones ]

De alguna manera aquí están transformando el enunciado al presente. Ya que como habíamos mencionado, el valor temporal de la forma "vaya de vacaciones" puede interpretarse como presente o futuro debido al uso del subjuntivo. Es interesante ver que, a pesar de que sólo aparecieron dos respuestas de este tipo, éstas fueron producidas por niños de sexto año. No tenemos elementos suficientes para afirmar que ambos niños se hayan percatado de la polivalencia del significado temporal del subjuntivo, pero conscientes o no, ellos fueron capaces de producir, desde nuestro punto de vista, un enunciado en presente.

Ahora bien, nuestras interrogantes son: ¿subsistirán el mismo tipo de razonamientos, cuando se solicita que el enunciado sea transformado al pasado? ¿aparecerán con mayor frecuencia oposiciones temporales con el uso del pasado compuesto? y en este sentido ¿persistirá la idea de que un evento le sucede a otro?

b) Transformación al pasado.

Para nuestra sorpresa, encontramos que un alto porcentaje de respuestas eran transformaciones donde los dos verbos del enunciado se daban en pasado simple; pero en una gran mayoría de éstas, el verbo "conseguir" venía acompañado con un adverbio, una conjunción o simplemente con un indicador, que enfatizaba la anterioridad de este evento con respecto al otro. Veamos unos ejemplos:

Adriana ( 2°- 7 años): [Ya pasaron las vacaciones ya me gasté el dinero ora me voy a trabajar]

Exp.: ¿Y esto de "ora me voy a trabajar" también está en pasado?

Adriana: ¡Sí! porque ya pasaron las vacaciones, ya pasó muchos días y ya se gastó el dinero.

-----

Ana Ma. (4°- 10 años): [hace un mes conseguí dinero y me fui de vacaciones]

-----

Eugenia (6°- 11 años): [Hace tiempo que conseguí dinero y me fui de vacaciones]

El hecho de que en los enunciados no aparezca una oposición de tiempo del tipo: "había conseguido/me fui" (pasado compuesto/pasado simple), no nos hace descartar la idea de que los niños supongan que existe una secuencia entre ambos eventos. En los ejemplos, vemos que no es azaroso que la escritura del adverbio "ya" o la expresión "hace tiempo" esté acompañando al verbo "conseguí" y no al verbo "ir", como si el niño nos quisiera decir: "primero consigo dinero"... "luego voy de vacaciones". Es probable que este recurso sea más accesible que el uso de la oposición temporal para secuenciar eventos. Esto es comprensible si consideramos, por un lado, que el niño ha aprendido de la escuela que los marcadores temporales, los adverbios y expresiones semejantes a ellos, son buenos indicadores de tiempo; y por el otro, que se ha visto sujeto a una escasa producción escolar de textos narrativos, situación que, en términos de uso, hace que los pasados compuestos le resulten poco comunes. También creemos que puede ser posible que evolutiva-

mente hablando, el uso de la oposición temporal entre los verbos sea más tardía que el uso de marcadores temporales. Esto puede deberse a la construcción de una conciencia de la relatividad de los tiempos, que hace posible marcar la anterioridad de un hecho con respecto a otro, cuando ambos están en pasado. Como no tenemos datos que nos ayuden a sostener esta interpretación, nos quedamos por ahora, con la hipótesis de que si el niño quiere expresar por escrito una secuencia temporal entre dos eventos pasados, tenderá a usar con mayor frecuencia, adverbios o complementos. El 50% de los niños de 2° año, el 90% de los de 4° y el 70% de los de 6° grado, produjeron este tipo de respuestas.

Sólo una niña de 2° grado produjo una respuestas oponiendo el tiempo pasado con el futuro perifrástico. Veamos su producción:

Claudia (2° - 7 años): [Tenía que conseguir el dinero y ir de vacaciones]

Jenny (2° - 8 años): [ayer conseguí el dinero y me voy ir de vacaciones]

Exp.: ¿Por qué está en pasado?

Jenny: Porque ya consiguió el dinero y ya se puede ir de vacaciones.

Exp.: ¿Y todo... todo, quedó en pasado?

Jenny: ¡Sí!

Sólo una niña de 4° grado, utilizó el recurso de oponer el tiempo pasado con el infinitivo. Además esta niña se apoyó en la conjunción "para". Lo que Ana Ma. (4°- 11 años) hizo fue lo siguiente: [ya conseguí mi dinero para irme de vacaciones]. Ya habíamos comentado que la conjunción "para" le daba un valor terminal al segundo evento y es por esto que decimos que el enunciado refleja una secuencia.

El resto de los niños de 6° grado intentaron conservar el modo subjuntivo para la transformación del enunciado en pasado. Aquí observamos que no sólo el pasado simple del subjuntivo aparecía en el verbo "ir", sino que se intentó conservar la duda de la realización de dicho evento (aun cuando éste se expresara en pasado); esto lo pudieron hacer manteniendo en el enunciado la palabra "quizá". Veamos un ejemplo:

Claudia (6°- 11 años): [Tenía que conseguir el dinero y quizá iría de vacaciones]

Otro niño, Raúl, también de sexto año, utilizó un recurso diferente pero igualmente ingenioso. Transformó el enunciado a pasado pero modificando el tipo de discurso, es decir en discurso indirecto. Esta respuesta es interesante, pues, expresando el enunciado en primera persona del singular, se facilita la transformación al pasado, manteniendo con aceptable fidelidad el significado del enunciado patrón; evitándose a la vez, entrar en complicaciones. Lo que Raúl (6°- 11 años) escribió fue: [cuando conseguí dinero dije que quizá iba de vacaciones].



Por otra parte, encontramos que el 30% de los niños de 2º año omitieron en su producción la oración referente al dinero. Veamos un ejemplo:

Exp.: Ahora, Isabel, escribe todo el enunciado en pasado.

Isabel (8 años): [yo me fui de vacaciones.]

Exp.: ¿Y lo del dinero, ya no lo pones?

Isabel: Ya lo había conseguido, ya lo había pagado para lo del... bueno, ya lo había gastado... ¡ya llevaba el dinero!

-----

Además de encontrar en la respuesta oral de Isabel el tiempo pasado compuesto de indicativo ( pluscuamperfecto), que refleja cómo el evento referente a "conseguir dinero" fue anterior al "irse de vacaciones"; vemos que la omisión en la escritura referente a la última acción, puede estar significando que las acciones que concluyen y sirven como antecedente de otra acción también pasada, no se escriben, no vale la pena escribirlas, pues además de estar terminadas, están incluidas en el segundo evento. Nos parece que para la niña, la escritura de: "conseguí dinero" sería redundante, pues dicha información se incluye en la expresión: "fui de vacaciones" si se considera el enunciado original.

Como pudimos observar en todos los ejemplos que hemos presentado, este enunciado, provoca una serie de reflexiones por parte de los niños que hacen que una transformación de tiempo se convierta en algo muy complicado. En términos generales, podemos decir que no todos los verbos presentan la misma dificultad para hacer una transformación como la que nosotros hemos solicitado a los niños. En el caso del verbo "conseguir" o bien, éste presenta una carga semánti-

ca tan fuerte, que obliga al niño a hacer una reflexión centrada en su aspecto, aun y cuando se solicita que se reflexione sobre el tiempo; o bien, provoca que el niño suponga que ninguna otra acción puede coexistir simultáneamente con la acción de "conseguir" algo, y en este sentido, un enunciado que tenga este verbo signifique que dicho enunciado expresa una relación secuenciada entre dos eventos.

### 5.3 Oración 3:

El barco saldrá para Manzanillo cuando el capitán ordene.

Este enunciado tiene dos oraciones; la principal: "El barco saldrá para Manzanillo" y la subordinada: "cuando el capitán ordene".

El verbo de la oración principal está en futuro simple del indicativo y el de la subordinada en futuro del subjuntivo. Cabe mencionar que debido al uso del subjuntivo, el verbo de la subordinada pudiera estar en presente; sin embargo, como el verbo de la oración principal está en futuro, y el significado temporal del subjuntivo depende enteramente de la relación que guarde con el resto de la oración, se dice que la forma verbal "ordene" está en futuro del subjuntivo (\*). La relación tempo-

---

(\*) Gili Gaya, Idem.

ral del enunciado en su conjunto corresponde al orden de sucesión (1 → 2), es decir que para que "salga el barco" tendrá que "ordenarlo el capitán"; en este sentido la relación entre los dos eventos es de tipo condicional. Esto se puede traducir así: "si el capitán lo ordena, el barco sale". Pasemos ahora a ver las respuestas que nos dieron los niños.

a) Transformación al presente.

Encontramos, una vez más, que para el evento que sucede primero ("El capitán ordene"), el verbo fue conjugado por algunos niños en pasado y para el verbo del segundo evento ("El barco saldrá") en presente. Veamos unos ejemplos, donde las producciones presentan la oposición pasado/presente. El 30% de los niños de 2°, el 50% de los de 4°, y sólo un 10% de los de 6° dieron este tipo de respuesta.

Felipe (4°- 12 años): [El barco llava para Manzanillo ya lo ordeno el capitán.]

José Manuel (4°- 10 años): [El barco esta saliendo para Manzanillo ahora que el capitán ordeno.]

Francisco (6°- 12 años): [El barco sale para Manzanillo porque el capitán ordeno.]

(\*) Se confronta su producción elaborada para la transformación a presente, con su producción elaborada para el pasado.

Exp.: Fíjate que en las dos oraciones, en pasado y en presente, te quedó "ordenó" (\*).

Francisco: Es porque aquí ordenó que salga (señala producción para pasado)... y aquí apenas va a salir... apenas sale... (señala presente).

-----

Ya hemos comentado este tipo de producciones. Sólo quisiéramos agregar que además de expresarse el orden de sucesión (1  $\rightarrow$  2) de los eventos con la oposición presente/pasado, los niños se centran en el aspecto perfectivo del verbo "ordenar", entendido como una acción momentánea y acabada, y confrontado ante una acción prolongada como es el que "un barco salga para Manzanillo"; pareciera que a los niños no les queda mayor opción que expresar el verbo "ordenar" en pasado. Hubo niños que en sus producciones presentaron el tiempo del verbo "ordenar" en presente del indicativo. Algunos de ellos lo hacían después que se les hacía ver que el verbo "ordenar" había quedado en pasado para las dos transformaciones pedidas (a pasado y a presente). (Esto provocó que los porcentajes para el tipo de respuesta con oposiciones de tiempo (pasado/presente) no fueran tan altos como lo fueron en las otras oraciones). Es importante indagar por qué para este enunciado el niño sí aceptaba, tras una confrontación, modificar el tiempo que inicialmente había escrito en pasado. Este tipo de respuesta, (en conjunto, tanto las que se modificaron ante la confrontación como las que inicialmente se escribieron en presente) fueron más frecuentes en los niños de 6° grado (60%); frente a un 30% de los de 4° y sólo un 10% de los de 2°. Veamos unos ejemplos:

---

(\*) Se confronta su producción elaborada para la transformación a presente, con su producción elaborada para el pasado.

Guillermo (4°- 10 años): [El barco se esta hiendo para Manzanillo y lo esta ordenando el capitán.]

Jerry (7°- 8 años): [-----  
-----  
-----]

Juan Gabriel (6°- 12 años): [El barco sale porque el capitán lo ordena]

José Carlos (6°- 11 años): [-----  
-----  
-----]

Sara (6°- 12 años): [el barco sale de manzanillo el capitán lo ordena]

En los tres ejemplos anteriores, vemos que la conjunción adverbial "cuando" desaparece (en la respuesta de Juan Gabriel es sustituido por "porque"). Parece que no hay menor problema para los niños de 6° grado en transformar este enunciado al presente ya que la mayoría así lo hizo (60%). Sin embargo, encontramos varios casos en los que la conjunción adverbial "cuando" se mantuvo siempre y cuando el verbo al cual precede ("ordenar") quedara conjugado en presente del subjuntivo (\*). En este tipo de respuestas, se con-

(\*) Con respecto a los niños que inicialmente habían puesto "ordenó" y lo cambiaron por "ordena", pensamos que quizá creyeron, que oponiendo los verbos, se podría expresar la secuencia. Pero esto es sólo una alternativa, y no la única; de ahí que la presencia del cuando (o la conjunción porque) también le está otorgando una significación temporal de secuencia a sus producciones.

servó intacta la oración subordinada y sólo la oración principal sufrió modificaciones. Veamos unos ejemplos:

Jenny (2°- 8 años): [oy ba salir el barco para manzanillo cuando et capitán ordene]

José Carlos (6°- 11 años): [El barco esta saliendo cada año y cuando el capitán ordene.]

Habíamos mencionado, al inicio de este apartado, que la forma verbal "ordene" podría ser interpretada como presente o futuro del subjuntivo según la relación que éste verbo estableciera con el verbo de la oración principal. Como el verbo de la oración principal en este tipo de transformaciones está en presente, nosotros consideramos estas respuestas como enunciados con los dos verbos en presente. El 30% de los niños de 2°, el 10% de los de 4° y el 20% de los de 6°, produjeron este tipo de respuestas.

También encontramos que dos niños de segundo año suprimieron la escritura de la oración subordinada; y la suprimieron no como una respuesta evasiva, sino con toda intención. Adriana (2°-7 años) escribe: [El barco para manzanillo sale dentro de 10 minutos]. Cuando el experimentador le pregunta si no necesita escribir lo del capitán, Adriana contesta: "... ¡ya así! sin lo del capitán, porque si no lo ordenó pues no sale...". Para Adriana resulta innecesaria la escritura de la oración referente a la ac-

ción de "ordenar". Tal vez el ejemplo de Adriana sea un caso más donde se manifiesta la dificultad para hacer una sucesión dentro del presente.

Exp.: ¿Cómo se sabe que es presente?

Eugenia: Porque aquí (presente) lo está haciendo, y es

Otro par de niños, uno de 4° y uno de 6°, produjeron respuestas donde los dos verbos del enunciado se presentan en pasado. Nos sorprendió mucho que hubiera estos casos, pues la consigna era clarísima: "escribe el enunciado en presente". Sin embargo, pensamos que estas respuestas no fueron fruto de una confusión, porque ambos niños argumentaron sus respuestas.

ciendo... es que... ¿cómo te lo explico?...  
no sé...

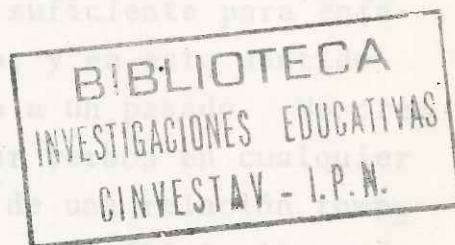
Altea (4°- 9 años): [El varco ya salio a Manzanillo]

Exp.: Oye, Altea, en los dos enunciados<sup>(\*)</sup> te quedó que "el barco ya salió..." ¿por qué está en presente?

Altea: Porque aquí (presente) dice salió y allá (pasado) ya salió hace mucho.

Exp.: ¿Y lo del capitán ya no se lo pones?

Altea: ¡Sí! [El varco ya salio a manzanillo porque ya ordeno el capitan.]



(\*) Se confronta con su producción para la transformación al tiempo pasado.

Eugenia (6°- 11 años): [El barco ya salio porque el capitán ya lo ordeno].

Exp.: ¿Cómo se sabe que es presente?

Eugenia: Porque aquí (presente) lo está haciendo, y en la otra (pasado) ya lo hizo.

Exp.: ¿Cómo está eso de que "ya salió" y "lo está haciendo"?

Eugenia: Mira... en la otra (pasado) el barco ya ha salido, ya lo hizo, ya se fue... y aquí (presente) ya salió porque ordenó, pero lo está haciendo... es que... ¿cómo te lo explico?... no sé...

Es evidente que a Eugenia le resulta muy difícil explicarnos que los límites del presente son bastante difíciles de establecer, y que muy poco ayuda el que un verbo esté conjugado en pasado o en presente para explicar lo que desde su punto de vista sucede en "estos momentos" (momento de enunciación). Lo que Eugenia nos quiere mostrar es que la diferencia temporal entre los verbos "salió" y "ha salido" es suficiente para enfatizar que un evento sucedió antes que otro, y en este sentido uno correspondería a un presente y el otro a un pasado. No creemos que Eugenia tenga problema en conjugar verbos en cualquier tiempo, lo que creemos es que al interior de una relación temporal entre dos eventos ella desplaza su eje de análisis llevando su reflexión a buscar en el momento de la enunciación, los indicadores de las diferencias temporales.



b) Transformación al pasado

Encontramos que esta tarea arrojó como resultado una gran homogeneidad en las respuestas. El 70% de los niños de 2° grado, el 80% de los de 4° y el 100% de los de 6°, conjugaron los dos verbos en pasado simple (excepto una niña de 4°, que utilizó el pluscuamperfecto para oponer los dos tiempos en pasado y Eugenia, una niña de 6°, quien hace una oposición entre pasado simple y compuesto). Veamos algunos ejemplos:

Jenny (2° - 8 años): [ayer salió el barco para Manzanillo cuando el capitán lo ordeno]

Verónica (4° - 11 años): [El barco ya salió para Manzanillo porque el capitán lo ordeno]

Eugenia (6° - 11 años): [el barco ya ha salido porque el capitán ya lo ordeno]

Magali (4° - 10 años): [El barco ya salió porque el capitán ya avia dado la orden]

En términos generales este enunciado no representó ningún problema para los niños ya que la mayoría transformó los dos verbos del enunciado a pasado. Sólo nos resta mencionar que dos niños de 2° y dos de 4° omitieron la escritura de la oración "cuando el capitán ordene". Veamos un ejemplo:

Felipe (4° - 12 años): [El barco lla salio de el puerto]

Exp.: ¿Y lo del capitán?

Felipe: En futuro está...

Exp.: ¿Y no se puede escribir cuando lo pones en pasado?

Felipe: ¡No! porque ya el barco ya salió y aquí en el presente (se refiere al momento de enunciación) el capitán ya lo ordenó... Mira, en pasado ya no podemos poner que el capitán ordenó, solamente que "vuélvamos" al futuro... que lo ordene otra vez...

Exp.: ¿Ya no se puede escribir otra vez?

Felipe: Bueno... también puede ordenar muchas cosas pero que salga para Manzanillo el barco, no. Ya lo ordenó aquí en presente y acá en pasado ya no se puede... porque ya lo ordenó, ya está en pasado...

Resulta bastante complicado pero interesante comprender porqué Felipe piensa que la acción de "ordenar que el barco salga" se tenga que desplazar hacia el futuro para expresar un hecho pasado. Felipe nos había dicho que para escribir este enunciado en presente, tenía que decir "el barco sale porque el capitán ordenó". O sea, que el capitán ya dio la orden. Cuando se enfrenta a la necesidad de producir una respuesta en pasado, asume que "el barco ya salió" y que para ello, "el capi-

tán ya había dado la orden". Si Felipe escribiera "el barco salió, el capitán ordenó" no sólo pensaría que "el capitán" estaría dando "la orden dos veces", sino que le resultaría bastante incoherente ordenarlo, cuando "el barco" ya va a la mitad del camino. Es por esto que dice "solamente que vuélvamos al futuro y que lo ordene otra vez..." pero no para expresarlo en futuro, sino para darle sentido a la posible reiteración de la acción de "ordenar", en el caso de escribirla de nuevo. Básicamente el problema ante el que se enfrenta Felipe, consiste en considerar a la expresión "ordenó" como una acción presente que no coexiste con una pasada: "salió". La respuesta de Felipe nos muestra todo un razonamiento lógico; además de reflejar cómo, para él, el uso del tiempo verbal resulta insuficiente cuando se trata de comprender y expresar la realidad a la que se refiere un enunciado cualquiera.

#### 5.4 Oración 4:

Cuando estaba chica me operaron de las anginas.

Este enunciado presenta dos oraciones en donde la relación entre los eventos a los que se refieren, es de naturaleza muy diferente a la de las oraciones anteriores. Más que presentar una si multaneidad o secuencia entre los eventos, el enunciado se refiere a un hecho con una especificación particular. La oración subordinada, agrega una información sin especificar una relación de orden. Por otra parte, la significación de la oración subordinada tiene una carga semántica específica que hace que el suceso no pueda transformarse a otro tiempo, a menos de cambiar la palabra "chica". Veamos cómo contestaron los niños a la consigna.

##### a) Transformación al presente

El 67% de los niños de 2°, el 60% de los de 4° y el

30% de los de 6°, omitieron, en sus producciones, la escritura de la oración subordinada. Pero no todos ellos hicieron lo mismo en sus producciones gráficas: algunos escribieron el verbo de la oración principal en pasado y otros en presente. De los niños de 2° grado que dieron este tipo de respuesta, dos conjugaron el verbo de la oración en presente y dos en pasado. De los niños de 4° grado, sólo uno conjugó el verbo en pasado y los otros en presente. Y dos de los niños de 6° pusieron el verbo en presente y sólo uno en pasado.

Como podrá notarse no existe mayor semejanza entre estas respuestas, salvo la de omitir la escritura de la subordinada. Sin embargo, resulta interesante observar cómo ante la consigna "ponlo todo en presente" aparecen oraciones en pasado. Veamos unos ejemplos.

Mario Alberto ( 2° - 7 años): [oi me operaron de las anginas]

Exp.: ¿Por qué está en presente?

Mario Alberto: Porque la acaban de operar.

Exp.: ¿Y lo de cuando esta chica?

Mario Alberto: Ya no se lo necesito poner.

-----

Magali (4° - 10 años): [hoy me operaron de las anginas]

-----

Guillermo (4° - 10 años): [ahora se estan operando de las anginas]

Francisco (6° - 12 años): [aora me operaron de las anginas]

Exp.: ¿Y por qué ya no le pones eso de cuando estaba chi

ca...?

Francisco: Porque usted me dijo que la pusiera en presente...

Guillermo: No... creo que no...

-----

Nos parece realmente muy original la respuesta de Francisco. Manteniéndose fiel a la consigna, siente la necesidad de omitir la escritura de la oración subordinada; sin embargo, no se da cuenta que el tiempo del verbo "operar" queda en pasado. Su argumentación parecería ser contradictoria si no fuera porque nos dijo que la diferencia entre "me operaron" extraído del enunciado patrón y "me operaron" de su producción, se refleja por la presencia del adverbio "aora" en su producción. Como podrá observarse, en los tres ejemplos se encuentra el adverbio "hoy" (ahora) acompañando al verbo principal, ocupando un lugar importante, ya que de no estar escrito, nada diferenciaría esta oración a la del enunciado patrón. Con esto queremos mostrar que el lugar que ocupa el adverbio de tiempo en un enunciado, es definitorio, y en muchos casos, llega a constituir el único indicador temporal.

En cuanto a las respuestas en donde se omitió la oración subordinada, pero el tiempo del verbo quedó en presente, los niños intentaron responder fielmente a la consigna, pero esto también les impidió escribir la parte correspondiente a la oración subordinada ("estaba chica"). Veamos unos ejemplos:

Guillermo (4° - 10 años): [ahora me estan operando de las anginas]

Exp.: ¿Y eso de cuando estaba chica ya no se lo pones?

Guillermo: No, porque si no, también ahí estuviera ha-

Juan Manuel: blando de pasado y no se puede aquí del presente...  
de las anginas ]

Exp.: ¿Y no hay manera de que aquí quede...?

Guillermo: No... creo que no...

-----

Algunos niños como Altea y Claudia, introducen el adverbio "como", con el cual le otorgan un valor muy particular a la oración. Jesús (6° - 11 años): [ Haora me operaron de las anginas ]

Exp.: ¿Por qué ya no le pusiste eso de cuando estaba que estaba chica...? "como". Al escribirlo, introduce

Jesús: Porque ya no está chica... y ya no se tiene que poner.

La expresión "cuando estaba chica" se traduce a "porque estoy chica, se operan..." y esto le da una significación -----

En todos estos ejemplos, donde se omite la escritura de la oración subordinada, parece ser que los niños tienden a asumir el enunciado patrón como punto de partida verdadero, y en ese sentido, la posibilidad de la escritura del verbo subordinado, en otro tiempo, se vuelve casi nula.

Por otra parte, tenemos que un 50% de los niños de 6° grado responden a la tarea poniendo los dos verbos del enunciado en presente. Junto con ellos dos niños de 4° produjeron este tipo de enunciados. Vamos unos ejemplos:

Altea (4° - 9 años): [ como aorita estoy chica me estan operando de las anginas ]

José Antonio (4° - 9 años): [ Estoy grande me estan operando de las anginas ]

Claudia (6° - 11 años): [ como estoy chica me operan de las anginas ]

Lázaro (4° - 9 años): [ Hoy que estoy grande me estan operando de las anginas ]

-----

Juan Manuel (6° - 12 años): [cuando estoy chica me operan  
de las anginas]

-----

Algunos niños como Altea y Claudia, introducen el adverbio "como", con el cual le otorgan un valor muy particular a la oración "estoy chica". Esto niños no sólo dan cuenta de la consigna; ya que el enunciado les podría quedar en presente sin tener que escribir la palabra "como". Al escribirlo, introducen un elemento que sirve para aproximar su producción escrita a una realidad más plausible. La expresión "cuando estaba chica" se traduce a "porque estoy chica, me operan..." y esto le da una significación causal al enunciado. Sabemos que el operarse de las anginas es algo que puede suceder en cualquier momento de la vida; sin embargo, parece ser que para los niños, el ser "chicos" los convierte en sujetos potencialmente "operables de las anginas". Lo que intentamos decir, es que la tarea de producir este enunciado en presente, representa para el niño una situación particular que provoca el tener que introducir un elemento, aparentemente alejado de la reflexión sobre los tiempos pero igualmente importante: incesante búsqueda de la realidad referencial.

Sólo dos niños, uno de 2° y otro de 4° intentan un cambio lexical, y sus producciones resultan de la siguiente manera:

Isabel: ¡Ah! bueno... entonces tengo 2 cuaplo 3. (Barra)

José Antonio (2° - 7 años): [Estoy grande me estan operando de las anginas]

-----

Lázaro (4° - 9 años): [Hoy que estoy grande me estan operando de las anginas]

-----

Este cambio lexical "chica" por "grande" resulta ser una buena alternativa. Creemos que estos niños, atinadamente, suponen que el cambio de tiempo en el enunciado (pasado a presente) debe tener una consecuencia sobre los eventos que refiere. En este sentido un enunciado que se transforma de un tiempo pasado a un presente hace que, además de provocar un cambio temporal, el sujeto referencial sufra reales cambios. De alguna manera, la tarea de transformar el enunciado a otro tiempo, implica reflexionar sobre el plano referencial y en ese sentido no sólo sería el "verbo" el que sufriría las alteraciones temporales, sino algunos otros elementos de la oración.

Otro ejemplo, de una niña de segundo grado, nos muestra otra variante del problema que acabamos de mencionar. Veamos lo que nos dijo.

Isabel (2°- 8 años): [ apenas me estan operando y ya  
estoy bien todavía tengo 8 y aora  
cumpló 9 años de chica ]

Exp.: ¿A los nueve años eres chica?

Isabel: Poco... poco chica...

Exp.: ¿Hasta qué edad eres chica?

Isabel: A los 7 años ya no... ¡ya es grande! (nótese que ella ya tiene 8 años) .

Exp.: ¿Y cómo está eso de que 9 años de chica?... no entiendo...

Isabel: ¡Ah! bueno... entonces tengo 2 cumpló 3. (Borra 8 y escribe 2; borra 9 y pone 3).

-----

Los niños pueden intentar transformar el tiempo del verbo "est". Isabel introduce otro elemento más: la edad. Con esto nos quiere decir que en el paso del pasado al presente intervie



ne un año de edad. Sin embargo, entra en el conflicto de no saber a qué edad se le puede considerar a alguien "chico" o "grande" (y sobre todo, porque ella misma no se quiere considerar chica). Este conflicto hace que tenga que cambiar el número de años que inicialmente había escrito. Una vez más encontramos, en este ejemplo, niños que nos hacen saber que la transformación de los tiempos de un enunciado requiere de una reflexión sobre el plano referencial.

Por otra parte encontramos un par de ejemplos donde la intención de no alterar la veracidad del hecho: estar chica provocó que la oración principal no se pudiera transformar al presente: el verbo "operar" quedó en pasado, probablemente por la necesidad de conservar la palabra "chica", Veamos los ejemplos:

Verónica (4°- 11 años): [Cuando De las anguinas me operaron todavía estana chica]

Exp.: ¿Por qué está en presente?

Verónica: Porque aquí todavía estaba chica y no había crecido.

Juan Gabriel (6°- 11 años): [Estoy chica y me operaron de las anginas]

Mario Alberto (2°- 7 años): [mañana se han a operar de las anginas]

Los niños pueden intentar transformar el tiempo del verbo "estaba chica" en presente. Algunos lo logran. Pero esto no implica que el significado total del enunciado se modifique.

Esto debido a que el enunciado patrón dice "cuando estaba chica me operaron". Si el niño escribe que el sujeto continúa estando "chico", muy probablemente éste ya ha sido operado. El niño, al centrarse en considerar un aspecto para transformar el tiempo de la oración desatiende otros.

Este problema de considerar algunos aspectos y no atender otros, resulta muy evidente en la mayoría de los ejemplos que hemos mostrado de este enunciado. Así hemos visto que, si el niño atiende a la realidad referencial, puede eliminar la oración que causa incongruencia o bien introducir un cambio lexical; pero en ambos casos, viola parte de la consigna. Si atiende a la necesidad de no modificar el léxico, entra en contradicciones semánticas y sólo resuelve parcialmente la consigna.

Para resumir, pensamos que este enunciado muestra claramente cómo la tarea de transformación de tiempo verbal no resulta trivial cuando se considera más de uno de los elementos de análisis, que la misma tarea impone.

#### b) Transformación al futuro

Aquí también encontramos respuestas donde se omite la oración subordinada pero transformando el verbo de la oración principal a futuro. Frecuentemente encontramos el verbo de la oración principal acompañado del adverbio temporal "mañana". Veamos unos ejemplos:

Mario Alberto (2° - 7 años): [mañana me ban a operar de las anjinas]

Juan Manuel (6° - 12 años): [Cuando sea grande me opera  
río de las anjinas.]

Felipe (4° - 12 años): [me van a operar de las anginas]

Francisco (6° - 12 años): [mañana me van a operar de las anginas]

Tenemos que el 50% de los niños de 2°, el 50% de los de 4° y el 40% de los de 6° dieron este tipo de respuestas donde se omitió la oración subordinada. Asimismo, en todas estas respuestas apareció el futuro perifrástico: "me van a operar". Como habíamos mencionado, la eliminación de la oración subordinada ("estaba chica") representa una manera de evitar el problema de transformar un verbo a otro tiempo cuando se toman en cuenta las consecuencias del paso del tiempo con respecto a la realidad a la cual remite pragmáticamente el enunciado.

Los niños que escribieron la subordinada cambiaron la palabra "chica" por "grande" y además escribieron el futuro simple en la oración principal dándole al enunciado un carácter más formal, propio de la lengua escrita:

Lázaro (4° - 9 años): [Cuando esté grande me operarán de las anginas.]

Juan Manuel (6° - 12 años): [Cuando sea grande me operarán de las anginas.]

El 15 % de los niños de 2°, el 15% de los de 4° y el 50% de los de 6° año, realizaron producciones como las anteriores.

Luis Jorge es el único niño que escribe la subordinada y sin utilizar el futuro simple. Veamos qué nos dice:

Luis Jorge (2°- 7 años): [Cuando yo sea grande me van a operar de las anginas]

Exp.: ¿Cómo está eso de que cuando seas grande?

Luis Jorge : Es que estaba nenita... y va a crecer, pero todavía va a estar chiquita... con esta oración la van a operar como de 4 años... Ella tenía 4 años cuando estaba chica y la operaron... pero eso lo dice cuando tiene 3 años, y ella cree que de 4 años ya va a ser grande, ¿ves?...

Finalmente, para este enunciado, encontramos un tipo de respuesta donde una oración quedaba en presente y la otra en futuro. Veamos unos ejemplos:

José Dionisio (2°- 7 años): [Estoy grande me operarán de las anginas]

Exp.: ¿Por qué está en futuro?

José Dionisio: Porque ya está grande y sigue siendo grande, lo chico sí se quita... pero lo grande no...

### 5.5 Oración 5:

El árbol se cayó cuando la abuelita...

Este enunciado tiene una oración principal en pasado

Verónica (4°- 11 años): [Me van a operar de las anginas porque estoy chica]

Juan Gabriel (6°- 11 años): [Estoy chico, y me operarán de las anginas.]

a) Transformación al presente.

-----

En todas las respuestas que encontramos de este tipo, la oración principal "me van a operar" está en futuro y la subordinada en presente. En términos generales, parecería ser que para estos niños, la producción del enunciado en futuro estriba en transformar el verbo que refiere a la "operación", manteniendo de algún modo, la semántica del enunciado donde el sujeto es una persona "chica". El 35% de niños de 2°, el 35% de los de 4° y sólo un 10% de los de 6° dieron este tipo de producciones.

Excepto José Dionisio de 2° grado, todos estos niños pusieron "estoy chica (o)". Para este niño, la palabra "chica" sólo corresponde al pasado, pues "lo chico sí se quita"; y como lo "grande" no (se quita), da lo mismo ponerlo en presente que en futuro. J. Dionisio asume el momento de la enunciación como un elemento importante para el manejo del tiempo gramatical; si alguien "llega a ser grande", llega a serlo para siempre. En este sentido la expresión "estoy grande" es válida para el "ahora" y el "después", independientemente de qué tan lejano sea ese futuro.

### 5.5 Oración 5:

El árbol se cayó cuando lo golpearon

Este enunciado tiene una oración principal en pasado

simple ("El árbol se cayó") y una oración subordinada también en pasado simple pero introducida por la conjunción adverbial "cuando". Esta conjunción adverbial hace que la interpretación de la relación temporal de los eventos referidos por el enunciado sea ambigua, pues puede interpretarse que los eventos suceden simultáneamente o bien que primero "se golpea el árbol" y luego "se cae".

a) Transformación al presente.

El 70% de niños de 2°, 50 % de 4° y 65% de 6° grado produjeron enunciados con los dos verbos en presente. En algunos de estos casos, "cuando" fue cambiado por la conjunción "porque" (los niños de 6° grado usaron preferentemente para el verbo de la oración subordinada, el modo subjuntivo). Veamos unos ejemplos:

Clara (2° - 8 años): [Al árbol le están pegando y se está cayendo]

-----

Felipe (4° - 12 años): [El árbol se está cayendo con los golpes que le están dando]

-----

Ana María (4° - 11 años): [El árbol se está cayendo porque lo están golpeando]

-----

Jesús (6° - 11 años): [El árbol se cae mientras lo golpean]

José Carlos (6° - 11 años): [El árbol se esta cayendo cada que lo golpean]

Como podrá notarse, la relación temporal de los eventos del enunciado es interpretada como la realización simultánea de ambos. Es importante señalar que la mayoría de las producciones realizan una construcción con gerundio, lo cual da carácter durativo a ambas acciones y permite la interpretación de simultaneidad. No causó demasiadas dificultades la producción de este enunciado en presente; aunque desde luego encontramos algunas respuestas donde apareció, al menos, un verbo en pasado, pero eso sí, acompañado de un adverbio temporal (generalmente ahorita). Tres niños de 4° año y un niño de segundo escribieron la perífrasis del presente "Se está cayendo el árbol", junto con la oración subordinada en pasado: "porque lo golpearon ahorita". El argumento que estos niños dieron fue: para que se caiga un árbol se tiene que golpear y como "lo acaban de golpear ahorita", el enunciado está en presente. Es decir, el valor temporal del enunciado queda primordialmente marcado por el adverbio temporal otorgándole al tiempo del verbo un papel secundario.

Sólo un niño (2° grado) omitió la escritura de la oración principal:

Luis Jorge (2° - 7 años): [A el arvol lo estan golpeando]

Exp.: ¿Y lo de "se cayó"... ya no lo escribes?

Luis Jorge: ¡Ya no combina! ... es que el árbol se va a caer así... (hace con el brazo el movimiento como de caída de un árbol).

Tal vez Luis Jorge nos quiere decir que posteriormente el árbol se caerá y que eso no puede quedar expresado en el presente, pues la única acción del presente es que golpeen el árbol.

Tres niños de 6° grado escribieron toda la oración en pasado, a pesar de que la consigna era "ponlo en presente". Creemos que estas respuestas no tienen que ver con una falta de comprensión en la consigna, ni tampoco con una confusión en la conjugación de los verbos. Es el uso del adverbio de tiempo el que puede darle a esta oración el valor temporal. Veamos un ejemplo:

Juan Gabriel (6° - 11 años): [El arbol se cayo ahorita  
que lo golpearon ]

Exp.: Fíjate que dice "cayó" igual que en la oración original, ¿cómo se sabe cuándo es presente y cuándo es pasado?

Juan Gabriel: Porque es ahorita que lo golpearon.

Exp.: Y aunque diga "se cayó", ¿es presente?

Juan Gabriel: Pues sí...

Encontramos dos respuestas de niños de 4° grado que respondieron de forma diferente a los casos ya mencionados. Verónica (4° - 11 años), escribió lo siguiente:



[El árbol se va caer cuando lo golpearon]

Como puede verse, una oración está en futuro perifrástico y la otra en pasado, esto a pesar de la consigna dada para la transformación en presente. No tenemos en este caso, datos ni mayor indagación que nos permitan dar una explicación.

La otra niña, Magali (4° - 10 años), comienza su producción así:

[no le an pegado al árbol y todavia...] "¡Ah, no, mejor así!" : [Hay esta el árbol y no le an pegado]

Cuando el experimentador le pregunta porqué cambió su producción, Magali contesta: "...porque es casi lo mismo... pero aquí (en la segunda producción) es como más información de que ahí estaba el árbol...". Nos parece que esta respuesta es sumamente interesante porque al transformar una oración a otro tiempo, Magali supone que realmente se está transformando una acción en su inversa: "se cayó" (porque fue golpeado) vs. "ahí está" (si ahí está, no se ha caído y por lo tanto no se le ha golpeado) en ese sentido, para Magali la transformación de un tiempo a otro, tiene que ver con el valor aspectual del verbo además de su valor temporal. No habíamos encontrado una respuesta que, con tanta claridad nos mostrara cómo algunos niños introducen estos elementos en su reflexión acerca de los tiempos verbales. También es sorprendente ver cómo la negación de la acción (no le han pegado) resulta, para Magali, fundamen

tal al escribir el enunciado en presente.

b) Transformación al futuro.

El 50% de los niños de 2°, el 60% de los de 4° y el 90% de los de 6° grado, transformaron el enunciado al futuro sin mayor dificultad. Encontramos las dos formas del futuro: simple y compuesto, pero con mayor porcentaje de aparición del primero en niños de 6° grado.

Susana (4°- 9 años): [El árbol se va a caer cuando lo  
Clara (2°- 8 años): [El árbol se va a caer y le van a  
pegar ]

-----

Ana María (4°- 11 años): [El árbol se caera cuando lo  
golpeen ]

Juan Manuel (6°- 12 años): [El árbol se caera cuando lo  
golpeen ]

-----

Eva (6°- 11 años): [Cuando al árbol lo golpeen el árbol  
se caera ]

-----

Sólo en niños de 4° grado (20%), encontramos producciones donde la oración principal está en futuro y la subordinada en pasado. Por ejemplo: [El árbol se va a caer porque lo golpearon] (Altea- 9 años). En este ejemplo también hay un intento por expresar la existencia de una secuencia en donde primero se golpea al árbol y luego éste se cae.

Por otra parte, encontramos que sólo dos niños de cuarto y uno de sexto produjeron enunciados donde la oración principal está en futuro y la subordinada en presente de subjuntivo, lo que hace que la relación temporal de los dos eventos sea una relación de simultaneidad. Por ejemplo:

Susana (4° - 9 años): [El árbol se ha a caer cuando lo esten golpiando]

Quizás en este ejemplo haya un intento más explícito por expresar que los eventos suceden simultáneamente que en algunos ejemplos anteriores (observemos que en enunciados como el de Ana María [El árbol se caerá cuando lo golpeen] también sugieren la simultaneidad). Pero en producciones como las de Susana, el uso de la perífrasis "lo están golpeando" le otorga al enunciado un significado de reiteración y simultaneidad plena.

Sólo nos falta mencionar que dos niños de segundo año omitieron la escritura de la oración subordinada, y cambiaron el verbo de la oración principal. Veamos este par de ejemplos:

Adriana (2° - 7 años): [Ese árbol lo tiraremos para aser  
leña ]

Exp.: ¿Y lo de "lo golpearon", ya no lo pones?

Adriana: ¡No! Ya no queda con el enunciado.

Exp.: ¿Y si lo tuvieras que poner, cómo quedaría?

Adriana: ...quedaría mal, porque no da con el enunciado.

Mario Alberto (2° - 7 años): [ vamos a tirar el árbol ]

Exp.: ¿Y lo de "lo golpearon"?

Mario Alberto: ¡No! ... porque apenas lo van a tirar.

Tanto Adriana como Mario Alberto tal vez estén pensando que si el árbol no se ha caído es porque todavía no lo han golpearo, y que sólo vale la pena escribir el hecho final y observable referente a la acción de tirar un árbol. Quizá también piensen que para tirar un árbol es condición necesaria la acción de golpearlo y, por lo tanto, no hace falta hacer una sobre-especificación; en una acción (tirar un árbol) ya expresada, se presupone la otra (golpearlo).

Para finalizar este capítulo quisiéramos expresar algunas consideraciones generales. Es difícil poder establecer un patrón evolutivo de respuestas, pues como hemos observado, en nuestros datos no hay una clara línea evolutiva. Lo que podemos decir al respecto es que los niños más pequeños intentan dar cuenta con mayor énfasis del valor aspectual de los verbos que los niños mayores; asimismo los niños de 2° se apegan más fielmente a la realidad referencial de los enunciados. Parece ser que el enunciado ya leído o expresado, toma un valor de ver

dad ante el cual, se deben tomar una serie de precauciones para transportar un verbo a otro tiempo. Por otra parte, vemos cómo para los niños más grandes las precauciones que deben tomarse están en el plano de la formalidad sintáctica y concordancia temporal.

Hemos visto tras una descripción muy minuciosa de las producciones infantiles cómo los niños evidencian que las tareas que se pueden realizar sobre los tiempos verbales no son aisladas, sino que involucran varios elementos como son el tiempo, el modo y el aspecto verbal, la realidad referencial, uso de adverbios, el momento de la enunciación, etc., elementos que necesariamente juegan un papel determinante en la conceptualización de los tiempos expresados en el lenguaje. ✓

En base a lo anterior, pensamos que cuando el maestro se esfuerza por enseñar los tiempos verbales a los alumnos, insistiéndoles durante varias horas, varios días y varios años que: "...yo compro, tú compras, él compra..." etc., es la conjugación en presente del verbo "comprar"; y que "yo tendré, tú tendrás, él tendrá..." etc., es la conjugación en futuro simple del verbo "tener"; para algunos de ellos, la posibilidad de comprar o tener algo resulta tan remota, que quizá se pregunten si tiene sentido planteárselo en algún tiempo y sobre todo si forma parte de su presente o futuro. Creemos que para poder conjugar un verbo, el niño debe de echar mano de algo más que los tiempos, y él lo sabe; el problema es que la escuela insiste en aislar esta información, mostrando a la vez que los tiempos, además, son absolutos.

Ahora, con lo que hemos venido planteando, estamos en condiciones de entender porqué aquel viejo chiste que refiere a dos personas enfrascadas en una discusión para saber quién es más culto, es tan bien aceptado en el ámbito escolar:

Sr. X: Dime en qué tiempo está "yo amo".

Sr. Y: En presente.

Sr. X: ¿Y en qué tiempo está "yo amé sin ser amado"?

Sr. Y: En tiempo perdido, seguramente.

En presente/pasado/futuro; (ii) la reflexión que los niños llevan a cabo sobre el tiempo de un enunciado, cuando éste se marca con el adverbio "Hoy" sin que necesariamente éste se encuentre en tiempo presente, y (iii) que plasman los niños sobre el tiempo atribuible a la realización de una acción. Cabe señalar que para esta última parte de la entrevista, no teníamos predeterminado ningún material experimental; esto debido a que las condiciones de indagación surgieron durante el transcurso del levantamiento de datos. Es por esto que los enunciados trabajados no fueron los mismos para todos los niños ya que éstos dependían de la situación específica para cada sujeto. Así pues, ante tal situación, aún podemos presentar este análisis con carácter de exploratorio con todos los limitantes que esto significa.

Comenzamos con el análisis del primer especie mencionada.

1) COMO SE CONSTITUYEN EN LENGUA ORAL ENUNCIADOS EN PRESENTE, PASADO-FUTURO?

Solicitadas a cada niño que produjera oralmente algunos enunciados concernientes en el tiempo del verbo: en presente, en pasado y su futuro. En algunos casos los niños producían varios enunciados para un solo tiempo de verbo y otros, solamente uno. Cuando los niños no manejaban los términos "presente, pasado y futuro" no entendían la consigna ya sea porque en la escuela no se les hubieran enseñado o simplemente porque nunca habían tenido acceso a este tipo de tareas, el experimentador les decía que el tiempo presente se podría entender como "lo que sucede

El presente anexo tiene como finalidad mostrar lo que sucedió en la última parte de la entrevista. Básicamente indagamos tres aspectos: i) la producción oral de enunciados en presente/pasado/futuro ; ii) la reflexión que los niños llevan a cabo sobre el tiempo de un enunciado, cuando éste se marca con el adverbio "HOY" sin que necesariamente éste se encuentre en tiempo presente, y iii) qué piensan los niños sobre el tiempo atribuible a la negación de una acción. Cabe señalar que para esta última parte de la entrevista, no teníamos predeterminado ningún material experimental; esto debido a que las condiciones de indagación surgieron durante el transcurso del levantamiento de datos. Es por esto que los enunciados trabajados no fueron los mismos para todos los niños ya que éstos dependían de la situación específica para cada sujeto. Así pues, ante tal situación, sólo podemos presentar este análisis con carácter de exploratorio con todas las limitantes que esto significa.

Comencemos con el análisis del primer aspecto mencionado.

i) ¿COMO SE CONSTRUYEN EN LENGUA ORAL ENUNCIADOS EN PRESENTE-PASADO-FUTURO?

Solicitamos a cada niño que produjera oralmente algunos enunciados centrándose en el tiempo del verbo: en presente, en pasado y en futuro. En algunos casos los niños producían varios enunciados para un solo tiempo de verbo y otros, solamente uno. Cuando los niños no manejaban los términos "presente, pasado y futuro" o no entendían la consigna ya sea porque en la escuela no se los hubieran enseñado o simplemente porque nunca habían tenido acceso a este tipo de tareas, el experimentador les decía que el tiempo presente se podría entender como "lo que sucede

Enlistado de enunciados producidos ante la petición:

"Dime una oración en: presente/pasado/futuro".

PRESENTE	PASADO	FUTURO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a la casa la están derrumbando.</li> <li>- la bicicleta se está yendo.</li> <li>- <u>ya</u> estoy en el parque ahora.</li> <li>- <u>ya</u> voy a jugar con mi hermano.</li> <li>- la bolsa está bonita.</li> <li>- <u>acá</u> está mi tío <u>presente</u>.</li> <li>- voy a ver los árboles.</li> <li>- estoy viendo la televisión.</li> <li>- yo voy a ir a la escuela.</li> <li>- el foco está prendido.</li> <li>- el árbol <u>ya</u> se va a caer.</li> <li>- estoy dormida y mi mamá me está despertando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la bicicleta se fue.</li> <li>- <u>ayer</u> jugué mucho.</li> <li>- <u>ayer</u> llegué al parque y jugué con mi hermano.</li> <li>- él fue la <u>otra semana</u> al cine.</li> <li>- <u>ayer</u> fuimos a la casa.</li> <li>- <u>comí</u> cacahuates.</li> <li>- se cayó el perro.</li> <li>- el árbol está <u>viejo</u>.</li> <li>- las <u>hojas del árbol</u> se caen por <u>viejas</u>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a la casa la van a demoler.</li> <li>- <u>mañana</u> iré al parque.</li> <li>- el lunes iré a la escuela.</li> <li>- iremos <u>pasado mañana</u> al cine.</li> <li>- para el <u>otro año</u> haremos un pastel.</li> <li>- yo correré mucho.</li> <li>- prenderé el radio.</li> <li>- voy a ver la televisión.</li> <li>- <u>mañana</u> voy a la escuela.</li> <li>- voy a pintar la <u>venta</u> na.</li> <li>- comeré con mi abuelita.</li> <li>- me bañaré.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>ya</u> estamos en el campo.</li> <li>- estoy comprando cuadernos.</li> <li>- el caballo corre.</li> <li>- estoy escribiendo.</li> <li>- estoy haciendo la tarea.</li> <li>- yo estoy en la calle.</li> <li>- voy a comer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>ya</u> fuimos a la casa de mi abuelita.</li> <li>- <u>ya</u> compré cuadernos.</li> <li>- <u>el</u> coche chocó.</li> <li>- estudió.</li> <li>- la niña <u>ya</u> salió al recreo.</li> <li>- nosotros hicimos la tarea.</li> <li>- yo <u>salí</u> a la calle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- iremos a Acapulco.</li> <li>- <u>mañana</u> iré al cine.</li> <li>- <u>mañana</u> voy a ver a mi papá.</li> <li>- iré al bosque.</li> <li>- yo saldría... voy a salir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- el árbol está tirado.</li> <li>- el señor está comiendo manzanas.</li> <li>- los tabiques se están cayendo al piso.</li> <li>- yo estoy comiendo sopa.</li> <li>- estoy en la regadera.</li> <li>- la niña juega con sus muñecas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a mí me pegaron <u>ayer</u>.</li> <li>- <u>ayer</u> comí carne.</li> <li>- <u>el</u> coche chocó.</li> <li>- la silla se rompió <u>ayer</u> por la tarde.</li> <li>- yo comí sopa.</li> <li>- el niño se cayó de la bicicleta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la televisión se descompondrá.</li> <li>- voy a jugar fútbol <u>mañana</u>.</li> <li>- <u>las</u> rosas para la <u>otra semana</u> se van... se <u>mar</u>chitarán.</li> <li>- iré de campamento.</li> <li>- mi prima se casará en <u>julio</u>.</li> </ul>

Todos los subrayados corresponden a marcadores temporales independientes del verbo.



en estos momentos" o "lo que está pasando"; que el pasado se refiera a "las cosas que ya pasaron" o a "lo que ya pasó" y el futuro a "lo que va a pasar o suceder". Todos los niños comprendieron rápidamente la tarea propuesta y accedieron a producir las oraciones. (7 niños de 2°; 8 de 4°; y 6 de 6° fueron el total de sujetos con los que trabajamos esta parte referente a la producción de enunciados en forma oral). El Cuadro I muestra el total de enunciados producidos para cada tiempo, agrupados en cuanto al grado escolar de los niños que los produjeron.

Como se puede observar, en algunos de los 25 enunciados producidos en tiempo presente aparecen marcadores temporales como "ahora" y "ya". En la mayoría de los enunciados aparece el verbo "ESTAR" conjugado, obviamente, en tiempo presente. En muy pocos casos este verbo aparece aislado en el enunciado (8 de 25); lo que aparece con mayor frecuencia son las típicas perífrasis verbales (15 del total de 25 enunciados). Sólo encontramos 5 casos de perífrasis verbal: verbo auxiliar (ir)+ infinitivo, (4 de 2°, uno de 4° y ninguno de 6°). En lo que respecta a la perífrasis verbal: verbo auxiliar (estar)+gerundio, se encontraron 10 casos (4 en 2°, 3 en 4° y 3 en 6°). Las perífrasis con infinitivo en tiempo presente tienen un sentido general de acción dirigida hacia el futuro (\*). En cambio el gerundio le da a la perífrasis un sentido general de acción durativa y reiterativa para el caso de verbos de acción momentánea.

Encontramos sólo dos enunciados que tienen el verbo en presente del indicativo y que son diferentes del verbo "estar": "El caballo corre" (4° grado), y "la niña juega con sus muñecas" (6° grado) (enunciados por demás típicamente escolares).

En el mismo Cuadro I, vemos que los niños de segundo grado son quienes utilizan preferentemente la perífrasis del futuro, sólo una respuesta de 4° grado corresponde a este tipo de respuesta y no observamos ninguna en 6° grado. Este uso de la

---

(\*) Real Academia Española: "Esbozo de una nueva gramática" p. 445

perífrasis nos ha hecho pensar que los niños de 2° tienen una manera muy particular de concebir el presente otorgándole a este tiempo verbal, un límite superior que se extiende hacia un futuro inmediato. El problema al que se enfrentan los niños es por demás complejo, puesto que no es trivial delimitar las fronteras del presente. Sólo queremos dejar asentado que parece ser que el uso de la perífrasis del gerundio fuera paulatinamente sustituyendo al uso de la perífrasis del futuro al intentar producir enunciados en presente.

Por otra parte, en los enunciados producidos en tiempo pasado, aparece una alta frecuencia de enunciados que presentan el adverbio temporal "ayer". Nótese cómo en ninguno de ellos aparece la forma compuesta del tiempo pasado y cómo en todos los casos (excepto 2 enunciados de 2°), el verbo está en pasado simple del indicativo. A diferencia de las producciones en pasado, para los enunciados en futuro encontramos lo siguiente: 16 de un total de 22, son oraciones con el verbo en futuro simple; 5 con perífrasis del futuro y sólo una, de 2° grado, con verbo en presente (acompañado con el adverbio "mañana"). Para entender la diferencia entre las producciones en pasado y futuro, habrá que recordar que esta tarea se realizó a nivel oral. Queremos señalar cómo los niños al producir enunciados en pasado, utilizan la forma más usual del lenguaje oral y cómo, al producirlos en futuro, utilizan una estructura más formal, propia de la escritura. Asimismo, vemos cómo en los enunciados producidos en tiempo futuro también aparece un adverbio temporal ("mañana"), como si éste fuera indispensable para marcar el tiempo del enunciado. En este último tipo de enunciados encontramos una variante no menos interesante que consiste en el uso de marcadores del tipo: "pasado mañana", "...para el otro año", "la otra semana", "...en julio...", etc. para alejar lo más posible ese futuro del que se habla.

Con base en estos datos y todos los anteriores hemos llegado a la conclusión de que, para los niños, los adverbios y otros tipos de marcadores temporales constituyen la manera privilegiada de expresar el tiempo de cualquier enunciado; la escuela se los ha hecho saber insistentemente y el niño lo ha llegado a asumir así.

Para finalizar este pequeño apartado mostraremos lo que Mario, un chico de 2º grado (7 años) nos contestó ante la sugerencia "dinos un enunciado en pasado":

Mario: "El árbol está viejo" porque primero estaba así el árbol y en pasado se envejeció...

Exp.: A ver... dime otra en pasado.

Mario: "Las hojas del árbol se caen por viejas".

Exp.: Oye, Mario, inventa otra oración.

Mario: La maestra está vieja.

Exp.: ¿En qué está?

Mario: En segundo. (Grado, quiso decir).

Exp.: No, pero...

Mario: ¡Ah, no!... no está vieja.

Exp.: ¿Pero qué es eso: pasado, presente, futuro...?

Mario: Pues pasado...

## ii) ENUNCIADOS MARCADOS CON EL ADVERBIO "HOY".

En la mayoría de los textos escolares es común encontrar que en la enseñanza de "los tiempos de los verbos", hay una correspondencia biunívoca de los adverbios "hoy-ayer-mañana" con los tiempos "presente-pasado-futuro" respectivamente. Paradójicamente esta situación (enteramente escolar) ha provocado que los niños entren en una serie

de confusiones que no les permiten observar la relatividad del tiempo verbal en enunciados que presentan verbos en diversos tiempos acompañados por el adverbio "HOY". Esta situación la trabajamos con 4 niños de 2°, 4 de 4°, y 5 de 6°. Veamos qué respondieron algunos de ellos.

Exp.: Fíjate bien, yo te voy a escribir una oración y tú me vas a decir en qué tiempo está: [Hoy escribí canciones].

José Dionisio (7 años): ¡En presente!

Veamos otros ejemplos:

Exp.: (Misma consigna): [Hoy iré al zoológico de Chapultepec].

Exp.: (Misma consigna): [Hoy se fue mi papá].

Luis Jorge (7 años): ¡Presente! porque hoy se fue...

Exp.: ¿Se podría escribir una oración que empiece con "hoy" y que esté en pasado?

Luis Jorge: Solamente: [Hoy en la mañana se fue mi mamá y mi papá].

Exp.: No entiendo, explícame porqué una está en presente y la otra en pasado...

Luis Jorge: Porque aquí dice: "...se fueron en la mañana..." sí... mira! supongamos que son las 5 de la tarde y se fueron en la mañana.

Exp.: ¿Y en la otra no se fue tu papá?

Luis Jorge: Sí, pero ahorita se fue mi papá... y mi mamá.

Magali (10 años): ----- que "hoy" representa el presente. A ver... si digo: "Hoy hice un pastel"... ¡hijole! esa es

Aunque Luis Jorge identifica una diferencia entre los dos enunciados, y afirma que una oración está en presente y

otra en pasado, no es el tiempo del verbo lo que le ayuda a identificar "el tiempo". Para la oración "Hoy se fue mi papá" admite que está en presente, pero es el adverbio "hoy" ("ahorita") lo que le otorga ese carácter. Parece ser que para Luis Jorge sí puede coexistir un pasado con el adverbio "hoy", siempre y cuando se aclare el momento en que sucedió la acción con respecto a una situación hipotética ("Supongamos que son las 5 de la tarde y se fueron en la mañana"). En este sentido, para Luis Jorge la solución consiste en lograr contrastar el momento de la acción con el momento de la enunciación (real o supuesta).

Veamos otros ejemplos:

Exp.: (Misma consigna): [Hoy iré al zoológico de Chapultepec].

Lázaro (9 años-4°): Presente... porque en futuro yo diría... ¡no podría decir hoy! porque es lo que va a venir. En pasado tampoco podría decir hoy...podría decir ayer o antier, porque así no se puede decir hoy.

Exp.: ¿Entonces con "hoy" no puede estar en pasado o en futuro?

Lázaro: No.

-----

Exp.: ¿Se podrá escribir una oración en pasado y que empiece con "hoy"?

Magali (10 años- 4°): ¡No! porque "hoy" representa a presente. A ver... si digo: "Hoy hice un pastel"... ¡híjole! ésa sí es pasado, porque ya lo hice, entonces yo creo que sí se puede en

pasado con "hoy", pero en futuro no...

Exp.: Dime tú una oración en presente con "hoy".

Magali: "Hoy me hicieron una prueba".

Exp.: ¿Y esa misma en pasado?

Magali: Yo estaba haciendo una prueba.

-----

Exp.: (Misma consigna): [Hoy salí].

José Manuel (10 años- 4°): ¡Presente!

Exp.: ¿Se podrá decir una oración que tenga "hoy" y que esté en pasado?

José Manuel: ¡No! Todas las que tienen "hoy" es presente.

Exp.: Tú dime una oración en presente con "hoy".

José Manuel: "Hoy grabé a José".

Exp.: Si te digo "hoy gritaré en el recreo", ¿en qué tiempo está?

José Manuel: En futuro.

Exp.: ¿Pues no que todas con "hoy" era presente?

José Manuel: Pero también de futuro, en pasado no, en pasado no se puede.

Exp.: ¿Se podrá escribir un enunciado con "hoy" y que esté en pasado?-----

Claudia (11 años- 6°): ¡No, porque hoy...(!)... sólo que sea ayer o lo que pasó hace muchos años.

Ninguno de los tres niños acepta, al iniciar el interrogatorio, que enunciados con el adverbio "hoy" puedan estar en otro tiempo que no sea presente. Más tarde, Magali y José Manuel descubren que sí pueden llegar a existir oraciones con "hoy" que estén en otro tiempo que no sea el presente, pero sólo aceptan uno y no más (... yo creo que sí se puede en pasado con "hoy" pero en futuro no..."; "...pero también en futu-

ro, en pasado no, en pasado no se puede"), Pareciera ser que ya cedieron mucho aceptando otro tiempo con "hoy". Todo esto a pesar de que ante la petición de que produjeran un enunciado en presente iniciando con "hoy", los dos producen enunciados en pasado. Parece ser pues, que existe un uso privilegiado de este adverbio, tanto, que sólo basta su presencia en un enunciado para expresar el tiempo presente.

Revisemos sólo un par de ejemplos más.

Exp.: (Misma consigna): [Hoy jugaré con la pelota].

Eva (11 años- 6°): Presente, porque es lo que está sucediendo.

Exp.: ¿Y si digo "hoy iré a la escuela"?

Eva: Presente, porque está diciendo cosas que están pasando.

Exp.: ¿Se puede decir una oración con "hoy" y que sea futuro?

Eva: ¡No, porque "hoy" se está refiriendo a presente!

-----

Exp.: ¿Se podrá escribir un enunciado con "hoy" y que esté en pasado?

Claudia (11 años- 6°): ¡No, porque hoy...(?)... sólo que sea ayer o lo que pasó hace muchos años.

-----

Parece ser que los niños en edad escolar (7, 8 años) asocian el adverbio "hoy" con el tiempo presente, y que todavía ✓

hasta los 11-12 años subsiste esta idea. Creemos que sería interesante seguir indagando con chicos de mayor edad, para ver hasta cuándo y en qué condiciones llegan a aceptar que el adverbio "hoy" no es de uso exclusivo para el presente. Por lo pronto sólo señalaremos el hecho de que la escuela estimula esta idea de correspondencia biunívoca entre los adverbios y los tiempos; y que el chico la acepta y la introyecta. Lo que ahora se nos revela alarmante, es que con esta forma de enseñar los tiempos verbales la escuela cae en la transmisión de contenidos falsos. Si se quiere presentar la oposición de los tiempos como un contraste absoluto, y se usa la asociación sistemática de los adverbios "hoy-ayer-mañana" para el presente, pasado y futuro (o eventualmente con adverbios del tipo "antes-después" para los últimos) se le está transmitiendo al niño una noción falsa, pues el adverbio "antes", por ejemplo, sirve también para marcar la anterioridad de una acción futura con respecto a otra, también futura.

Para finalizar este anexo veamos qué sucedió en la indagación del último aspecto tratado en la entrevista.

### iii) ¿QUE TIEMPO SE PUEDE ATRIBUIR A LA NEGACION?

Cuando en algún momento del levantamiento de datos vimos la posibilidad de indagar sobre el tiempo que se puede atribuir a la negación de una acción, nunca sospechamos el gran problema que para los niños esto representa. Imaginamos que tal vez a los niños más pequeños les causaría conflicto, pero que no llegaría a ser un problema serio para los niños más grandes. Antes de adelantar algún tipo de interpretación de los resultados, mostraremos algunos ejemplos. Para entender el razonamiento del niño, resulta indispensable transcribir fragmentos



extensos de la entrevista,

Cabe mencionar que casi siempre interrogamos a los niños en forma oral, salvo algunos casos en que el experimentador escribía la oración o cuando el niño espontáneamente lo hacía; para estos casos la oración se presenta entre corchetes.

Exp.: Fíjate bien, Isabel, yo te voy diciendo unas oraciones y tú me vas diciendo en qué tiempo están...:  
"Yo comí una torta".

Isabel (8 años- 2°): Pasado...

Exp.: "Fui a la escuela".

Isabel: Pasado también...

Exp.: "El árbol se cayó".

Isabel: Ya pasó...pasado...

Exp.: "El árbol no se cayó".

Isabel: ¡Futuro, porque va a pasar lo del árbol... que se va a caer!

Exp.: "Cerré la ventana".

Isabel: Pasado.

Exp.: "No cerré las ventanas".

Isabel: ¡Futuro, porque va a abrir las ventanas!

Exp.: "Borré el pizarrón".

Isabel: Pasado.

Exp.: "No borré el pizarrón".

Isabel: Futuro, porque va a pasar que lo va a pintar.

Exp.: "No escribí la carta".

Isabel: Futuro, porque a lo mejor la va a escribir.

-----

Exp.: (Misma consigna); "El árbol no se cayó".

Clara (7 años- 2°): Presente porque no se ha caído.

Exp.: "Cerraré la ventana".

Clara: Pasado.

Exp.: "No cerraré la ventana".

Clara: Presente, porque no la has cerrado, porque no está haciendo calor.

Exp.: "Abriré la puerta".

Clara: Futuro.

Exp.: "No abriré la puerta".

Clara: Presente porque no se puede abrir, porque está cerrada con candado.

Exp.: "Bañaré a mi perro".

Clara: Futuro.

Exp.: "No bañaré a mi perro".

Clara: Presente, porque no lo vas a bañar hasta que tú quieras.

Exp.: "No iré al doctor".

Clara: ¡Presente! porque no quiere ir al doctor.

Exp.: "No traeré mi abrigo".

Clara: ¡Presente! ya te dije... es que tú no lo quieres traer... es que hasta que tú no quieras, no vas a hacer las cosas.

-----

Aunque Isabel y Clara dan respuestas diferentes (cada una ubica al enunciado negado en diferente tiempo: futuro y presente respectivamente), hay algo común en sus respuestas. Si esperamos encontrar respuestas idénticas para agruparlas en una misma categoría, nuestros datos sencillamente no lo permiten. Las respuestas de Isabel y Clara expresan una constante: para ambas chicas la negación de la acción implica la conciencia

de la no realización y al mismo tiempo provoca que sea necesaria la identificación de otra acción que sí se realice y por ello, tratan a veces de ubicar la acción en la consecuencia (de aquella acción no realizada), y de alguna manera reconocen también que existe la probabilidad de su realización en términos de la acción inversa. Esto se ejemplifica claramente cuando Isabel nos responde ante la oración "No cerré las ventanas" que está en "futuro" porque "...va a abrir las ventanas" O bien, cuando Clara nos dice que el enunciado "No abriré las ventanas" está en "presente" porque "...está cerrada con candado". En todos estos ejemplos la negación introduce un elemento perturbador que si bien afecta al verbo y sólo a él, también implica un cambio de perspectiva en el reconocimiento de los indicadores temporales del mismo verbo. La negación de la acción hace suponer a Isabel que esa acción iba dirigida a su realización. Cuando ella contesta que la oración "El árbol no se cayó" está en "futuro porque va a pasar lo del árbol... se va a caer" presupone que la acción aún no se ha realizado pero que tiene que suceder y es por ello que esta presuposición provoca que Isabel identifique la oración en futuro.

Por ejemplo, cuando decimos: "¿No ha llegado Rafael?" suponemos que él tenía que llegar y la negativa interrogativa contiene esa presuposición (debe llegar). En cambio la oración "No haré la tarea" no tiene necesariamente la misma presuposición, ya que nada hace suponer que el sujeto "sí va a hacer la tarea" posteriormente. Parece ser que Isabel y Clara se centraran en la presuposición de que a toda acción negada le corresponde una acción por realizarse (o aún no realizada). Ahora bien, esta acción puede ser la misma que se ha negado pero orientada a su realización (Isabel: "No se cayó", futuro: "Se va a caer"), o puede ser la acción inversa y en este sentido la consecuencia de la no realización (Isabel: "No borré el pizarrón" futuro, porque va a pasar que lo va a pintar").

Exp. 1 Y... ¿"La ventana se abrió"?

Para Clara, otro elemento más parece estar jugando en este problema sobre la negación: la voluntad. Cuando ella expresa: "...es que hasta que tú no quieras no vas a hacer las cosas" nos está diciendo que la negación de la acción se ubica en el presente porque la propia voluntad (de no querer hacer algo) se expresa en el presente.

Pasemos ahora a ver respuestas de niños de 4° grado:

Exp.: (Misma consigna): "El barco no saldrá".

José Manuel (10 años): Pasado... porque no va a salir...

Exp.: "El avión no se ah, ojo, es presente!... ¡ah,

Ana María: ¡hasta más f no!... es pasado porque no saldrá...

supone que se quedó en el puerto... está

Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

José Manuel: También pasado, se quedó ahí...

Ana María: Pasado...

Exp.: "Fui a la -----"

Ana María: Presente... pasado...

Exp.: ¡las dos en pasado?

Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

Ana María (10 años): Presente.

Exp.: "La niña no saldrá al recreo".

Ana María: Presente... porque mira, pasado sería..."la

Exp.: "La niña no salió" y futuro sería: "La niña no...

Ana María: ¡ah, es futuro!...

Exp.: ¿Si digo: "La niña va a salir"?

Ana María: Pues es futuro.

Exp.: Entonces las dos oraciones están en futuro...

Ana María: ¡No!... "no saldrá" es presente... ¿o futuro?

Exp.: (Misma consigna): "Fui al banco y no me dieron

Exp.: "La ventana no se abrió".

Ana María: Pasado, porque cerré y no se abrió y ya pasó.

Exp.: Y... ¿"la ventana se abrió"?... se lo dieron...

Ana María: Presente... si fuera pasado diría "se abrirá" y se abrió... ¡ah, no!... "se abrirá" es futuro... ¿por qué me sale con presente?

Exp.: A ver... vamos a ver... "No se abrió" en qué tiempo está?

Ana María: Es pasado.

Exp.: ¿Y "se abrió", en qué tiempo está?

Ana María: Es presente... si fuera pasado diría: "La ventana se abrirá" pero no, eso es futuro... ¡ay, ay, qué difícil! creo que es presente.

Exp.: Vamos a ver otra...: "El avión se cayó".

Ana María: Pasado.

Exp.: "El avión no se cayó".

Ana María: ¡Está más fácil!...es presente...porque se supone que se iba a caer y no se cayó, está volando... es presente, ¿ves?...

Exp.: Otra...: "No fui con mi mamá a la escuela".

Ana María: Pasado.

Exp.: "Fui a la escuela".

Ana María: Presente...pasado...

Exp.: ¿Las dos en pasado?

Ana María : Sí...¡no! "hoy sí fui a la escuela" es presente.

Exp.: Ya la última: "No lloró el niño".

Ana María: Presente.

Exp.: ¿Y en pasado cómo sería?

Ana María: Pues que el niño lloró.

-----

Exp.: (Misma consigna): "Fui al banco y no me dieron dinero".

Altea (9 años): Presente...pasado...porque no me lo dieron, pasó que no se lo dieron...

Exp.: "El árbol no se cayó".

Altea: Futuro... ¡no! pasado... ¡no, presente!... porque está pasando ahorita que no se cayó...

Exp.: "El árbol se cayó".

Altea: ¡Puf, eso sí es pasado!... porque ya se cayó.

Exp.: "El barco no saldrá".

Altea: Pasado... ¿o es presente? no sé... así se me confunde...

Exp.: Oye, Altea... ¿y estará en algún tiempo?

Altea: No... bueno, sí... creo que es presente.

Exp.: "Comí una torta".

Altea: Pasado... porque ya me la comí.

Exp.: "No comí una torta".

Altea: Futuro... no... pasado, porque ya se la comió.

Exp.: ¡No!... no me la comí.

Altea: Entonces es futuro, o la verdad no sé si es presente... pero pasado... no es...

-----

También en estos ejemplos encontramos que la negación es un elemento perturbador que provoca serias dificultades para la identificación del tiempo del enunciado. La dificultad que estos chicos muestran parece ser un tanto diferente a la que mostraron las niñas de los primeros ejemplos (Clara e Isabel). También para estos últimos, la negación altera el tiempo del verbo, pero aquí los niños intentan resolver el problema de identificar el tiempo, tratando de establecer una oposición: si la acción está en pasado, al negarla se pasa al presente o futuro. Es por ello que los tres niños oscilan en sus respuestas para identificar enunciados con negación. José Manuel y Ana María oscilan entre "presente y pasado". Altea lo hace oscilando entre "presente, pasado y futuro". Veamos con más detalle las respuestas de Ana María. Como puede observarse ella asigna,

sistemáticamente, el tiempo "presente" al enunciado con negación; pero sus argumentos son diferentes a los de Clara (la primera niña que vimos), pues evidentemente Ana María trata de con jugar los verbos como lo ha aprendido en la escuela, tratando de ajustar la conjugación al enunciado que tiene al frente. Sin embargo, parece que algo no va bien y que la tercia excluyente de los tiempos (presente, pasado y futuro) le resulta insuficiente. Cuando el experimentador le pregunta por la posibilidad de que los enunciados "La niña no saldrá al recreo" y "La niña va a salir", puedan estar en futuro, Ana María responde claramente que "no", pero duda en qué tiempo se puede ubicar el enunciado negado. La duda que Ana María manifiesta no sólo evidencia que la negación provoca una alteración en el tiempo del verbo sino también, que el tiempo que le correspondería podría, eventualmente, no coincidir con ninguno de los tres conocidos:

presente-pasado-futuro. Como no existen más tiempos que éstos, Ana María tiene que tratar de trabajar únicamente con ellos. Lo que resulta interesante observar es cómo a partir de la reflexión que Ana María hace, surgen sus respuestas oscilantes en cuanto a la determinación del tiempo del verbo en los enunciados con negación. Cuando se le presenta la oración "La ventana no se abrió" ella nos argumenta, muy acertadamente, que el tiempo se ubica en el pasado porque "... ya pasó". Sin embargo, cuando le presentamos este enunciado pero sin la negación, su respuesta aún nos sorprendió más, pues ahora lo ubica en "presente". Este cambio de tiempo frente a los dos enunciados nos hace pensar que algunos niños resuelven el conflicto que la negación provoca estableciendo una oposición de tiempos, y que no necesariamente lo hacen oponiendo, sistemáticamente, un determinado tiempo a otro. Quizá sea el tipo de verbo que presenta el enunciado lo que provoca que no se haga una oposición sistemática, ya que podrá depender si éste (el verbo) es de aspecto perfectivo-imperfectivo, o de duración momentánea o reiterativa, etc.

No ahondaremos en el análisis de las respuestas de Altea y José Manuel pero hay que mencionar que estos dos niños también hacen una reflexión sobre las consecuencias de negar o afirmar la acción de los enunciados, y que en cierto sentido, esta consideración es utilizada para identificar el tiempo de los enunciados. Hay que resaltar que para estos tres niños (Ana María, Altea y José Manuel) el conflicto es serio desde el momento en que intentan establecer la oposición entre tiempos ante la sola presencia de la negación en un enunciado; y quizá sea este punto lo más sobresaliente.

Para finalizar, veamos algunas respuestas que nos dieron los niños de 6° grado:

Exp.: Si sólo digo "irá al banco", ¿no hay problema?  
Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

Francisco (12 años): Presente, porque cuando lo están golpeando no se cayó...

Exp.: "El barco no saldrá".

Francisco: Presente, porque le están hablando a otra persona.

-----

Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

Eva (11 años): Presente, porque lo está diciendo... lo

que está pasando... o sea que no se cayó...

Exp.: "El barco no saldrá".

Exp.: "El barco no saldrá".

Eva: Presente, porque está hablando de lo que está pasando.

Exp.: ¿En qué mero te fijas para saber que es presente?

Eva: En el que NO saldrá y eso es presente...

-----



Exp.: (Misma consigna): "El barco no saldrá".

José Carlos (11 años): Futuro, porque se supone que iba a salir y no saldrá.

Exp.: Pero no va a salir...¡eh!

José Carlos: Entonces eso es presente...¿no? o una de dos, en presente o en futuro, no sé... pero creo que es futuro, porque tiene más palabras de futuro que de presente.

Exp.: "No iré al banco".

José Carlos: Futuro... ¡no...presente!... es que son dos... es que está diciéndolo en presente y lo que dice se supone que iba a suceder en futuro... y entonces no se decide si es uno o si es otro.

Exp.: Si sólo digo "iré al banco", ¿no hay problema?

José Carlos: Entonces seguro sí es futuro.

Exp.: ¿Y "no iré al banco"?

José Carlos: Ahí está el problema porque no irá y se supone que iba a ir y eso es futuro...¡no! es pasado porque ¡iba! y ya se le pasó la hora...

Exp.: "El barco no saldrá".

Eugenia (11 años): ----- porque no lo están diciendo ahora... ¡pero es futuro!

Exp.: "No voy a ir de aquí".

Exp.: (Misma consigna): "El barco no saldrá".

Jesús (11 años): Futuro.

Exp.: "El barco no saldrá porque el capitán ordenó".

Jesús: Suena muy mal.

Exp.: ¿En qué tiempo está?

Jesús: No, no... o sea, que suena mal.

Exp.: ¿No podrías decir que está en algún tiempo?

Jesús: Sí se podría, pero hasta cierta parte es futuro, y pasado... pero se oye muy mal...

Exp.: "El barco no saldrá".

-----

Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

Claudia (11 años): Pasado... ¡no... presente...! porque me lo están contando; si lo dice es presente, si está escrito es pasado, porque ya lo escribieron, ya sabían que no se cayó.

Exp.: "El árbol se cayó".

Claudia: Pasado.

Exp.: "El árbol no se cayó".

Claudia: Presente, porque además lo estoy viendo que no se cayó... es presente... porque no se ha caído... ¡está de pie!

Exp.: ¿Entonces "El barco no saldrá" en qué está?

Claudia: Presente porque estamos dando la noticia que no va a salir.

Exp.: ¿Y "El barco saldrá"?

Claudia: Futuro.

Exp.: "El barco no saldrá".

Eugenia (11 años): Presente porque me lo están diciendo ahorita... ¡pero es futuro!

Exp.: "No me voy a ir de aquí".

Eugenia: Presente, porque estoy haciendo un examen.

Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

Raúl (11 años): Presente... si estuviera en otro tiempo diría en pasado: "se cayó", en futuro "se caerá"...

Exp.: "El barco no saldrá".

Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

Claudia (11 años): Pasado... ¡no... presente...! porque me lo están contando; si lo dice es presente, si está escrito es pasado, porque ya lo escribieron, ya sabían que no se cayó.

Exp.: "El árbol se cayó".

Claudia: Pasado.

Exp.: "El árbol no se cayó".

Claudia: Presente, porque además lo estoy viendo que no se cayó... es presente... porque no se ha caído... ¡está de pie!

Exp.: ¿Entonces "El barco no saldrá" en qué está?

Claudia: Presente porque estamos dando la noticia que no va a salir.

Exp.: ¿Y "El barco saldrá"?

Claudia: Futuro.

Exp.: "El barco no saldrá".

Eugenia (11 años): Presente porque me lo están diciendo ahorita... ¡pero es futuro!

Exp.: "No me voy a ir de aquí".

Eugenia: Presente, porque estoy haciendo un examen.

Exp.: (Misma consigna): "El árbol no se cayó".

Raúl (11 años): Presente... si estuviera en otro tiempo diría en pasado: "se cayó", en futuro "se caerá"...

Exp.: "El barco no saldrá".

Raúl: No... no le doy...

Exp.: "Tu prima no se casará".

Raúl: No... no le doy... ¡está difícil! sin el no luego luego le doy... o ... a menos que sea presente por que lo dice ahora.

-----

Salvo Jesús y José Carlos que oscilan entre asignar el presente o el tiempo correcto a los enunciados se puede identificar una tendencia de estos niños de 6° grado en ubicar en tiempo presente los enunciados negados. Puede observarse, en todos estos niños, el mismo argumento, que consiste en considerar el momento de la enunciación como un factor determinante para ubicar el tiempo de una oración. Previo a la entrevista teníamos la impresión que esta consideración vale para cualquier tipo de enunciado y que por lo tanto era algo que funcionaba con carácter neutral para identificar el tiempo del enunciado; sin embargo, a los niños, el momento de la enunciación, no se les había hecho observable, ni siquiera lo habían tomado en cuenta para otros enunciados y fue hasta el momento en que se les presentó un enunciado negado que lo tomaron en cuenta. Parece ser que los enunciados que presentan acciones negadas, motivaron a los niños a tomar en cuenta aquellos aspectos "temporales" que nunca se habían hecho conscientes para ellos, como es el caso del "momento de la enunciación". Para ellos, ahora, este "momento" representa un elemento más de análisis. De alguna manera "la negación" introdujo un conflicto que provoca una reflexión entre dos diferentes planos temporales: el momento en que sucedió (o no) la acción y el momento en que se enuncia. Ahora bien, ¿por qué la negación provoca esta reflexión?; quizá porque también la consideración de la presuposición de que la acción debe realizarse está presente (y no necesariamente del tiempo presente) como nos lo dijo Claudia: "... 'no se cayó' es

Presente porque no se ha caído, está de pie". Sólo una acción realizada tiene una dimensión temporal; la ausencia de acción está fuera del tiempo, y eso es lo que permite recuperar, como único tiempo posible el de la enunciación. Es decir, cuando Claudia nos dice que el enunciado "el barco no saldrá" está en presente"...porque estamos dando la noticia de que no va a salir", o bien, cuando Eva nos argumenta que "el árbol no se cayó" está en presente "...porque lo está diciendo que realmente no se cayó" nos están queriendo decir, que a final de cuentas, si la acción no se realiza, lo que importa es el momento en que ésta se enuncia; y la enunciación evidentemente corresponde al presente.

Así pues, hemos visto a lo largo de este apartado que estos niños de 2°, 4° y 6° grado se centran en la realización o posible realización de la acción para asignarle un tiempo correspondiente a un enunciado, pero, si esa acción no se realiza o no se va a realizar ¿cómo asignarle un tiempo?. Es por ello que los niños más pequeños (2°), buscan los indicadores en la presuposición de la realización de otra acción (que puede ser la inversa); los niños de 4°, en la oposición temporal y los de 6° en el momento de la enunciación. Sin pretender exponer ahora una categorización definitiva, creemos que estos datos pueden dar lugar a una posible categorización en términos evolutivos:

- i) Centración en la presuposición de la realización de otra acción;
- ii) Intentos por oponer los tiempos (la negación crea, de por sí, un "cambio de tiempo");
- iii) Consideración del momento de enunciación, porque la negación de la acción la ubica fuera del tiempo.

Durante la entrevista surgieron una serie de respuestas y preguntas por parte de los niños que nos hacen observar

que el problema de identificar el tiempo de un enunciado requiere de una reflexión extensa y que los niños logran hacerla cuando el trabajo que se les propone hacer, resulta todo un reto. En dos casos particularmente surgió una indagación sobre el tiempo atribuible a un enunciado con interrogación. Ambas niñas (Ana María y Claudia) ubican el tiempo de este tipo de enunciados en el presente. Ante el problema de no identificar alguno de los tres tiempos típicamente conocidos: presente-pasado-futuro, (como lo expresa muy claramente Ana María: "...pues en tiempo de preguntas...") estas niñas reconocen en el momento de enunciación un indicador temporal que ayuda a identificar el tiempo de un enunciado interrogativo.

Veamos qué nos responden las dos niñas:

Exp.: (Misma consigna): "Lloró el niño".

Ana María (10 años - 4°): En pasado, porque lloró... ya pasó...¿sí lloró o no lloró?

Exp.: A ver... si dijera "¿Lloró el niño?".

Ana María: Pues en tiempo de preguntas.

Exp.: ¿Y ése cuál es?

Ana María: Presente...¡ah, no!...pasado...porque ya pasó... pero, yo no sé si lloró. A ver, si no lloró, pues no lloró y si lloró, en tiempo de que ya lloró...

Exp.: Y si lo pregunto "¿Lloró el niño?".

Ana María: Pero, si estás preguntando no se puede decir que sea futuro o pasado...¡ah!...entonces es presente, porque estás preguntando en presente.

Exp.: (Misma consigna): "¿Salió el barco para Manzanillo?"

Claudia (11 años- 6° ): ¿Me lo preguntas?

Exp.: Sí.

Claudia: Entonces está en presente... porque estoy preguntando ahorita. Es como si te digo: "¿Vas a ir a recreo?" pues es presente...

Lo hasta ahora mencionado nos da la oportunidad de hacer una reflexión sobre el trabajo escolar que a nivel primaria se lleva a cabo alrededor de la enseñanza-aprendizaje de los tiempos verbales. Como ya habíamos mencionado, este contenido escolar frecuentemente se transmite haciendo una correlación con adverbios como: hoy-ayer-mañana para los tiempos: Presente-Pasado-Futuro, respectivamente. Se trata pues en la escuela, de enseñarle al niño que aplicando relaciones de esta naturaleza, el problema de identificar el tiempo en los enunciados prácticamente a ello se reduce. Esto provoca, obviamente que el niño tienda a responder así cuando se le solicita hacer este tipo de tareas. Es decir, ante problemas típicamente escolares, el niño responde exclusivamente lo que la escuela espera de él; no intenta aplicar más que lo suficiente para que la escuela se manifieste satisfecha. Con todo esto, pareciera ser que más allá de esta asociación de los adverbios a los tiempos correspondientes, no hubiera reflexión posible que hacer alrededor de los tiempos verbales. Parece ser que sólo cuando se enfrenta al niño ante un problema inédito, esta reflexión se hace posible. ¿Qué queremos decir con esto? Al plantear a los niños el problema del tiempo que se pueda atribuir a un enunciado negado, ellos son capaces de identificar una serie de elementos, se dan cuenta que el momento de la enunciación es un factor que entra

en juego para identificar el tiempo de una oración. Si en el aula, el maestro presenta enunciados "abstractos", carentes de contexto, al niño se le dificultará percatarse de que existe un locutor que enuncia la oración en un momento determinado. Cuando presentamos a los niños los enunciados negados, éstos fueron capaces de contextualizar el enunciado, asumirse como el locutor y ubicarse con respecto a su momento de enunciación. Asimismo, estos niños nos hicieron saber que las condiciones de empleo de la negación no se reducen meramente al establecimiento de la correspondencia biunívoca con los adverbios que mejor se apareen en su caso, sino que están presentes elementos como presuposiciones, oposiciones temporales con respecto a acciones afirmadas y/o negadas, la voluntad del sujeto que enuncia y el mismo momento de enunciación.

Tenemos ante nosotros a chicos capaces de reflexionar sobre su lengua, sujetos inteligentes que razonan sobre los aspectos más abstractos de la lengua que usan, en una palabra, sujetos cuya reflexión metalingüística los reivindica ante cualquier adulto que suponga que conocen muy poco sobre la lengua. Lo que nos sorprende es ver cómo ante el problema típicamente escolar ("Hoy-Ayer-Mañana") esos mismos niños responden sin pensar, dando respuestas de otra naturaleza. Parece que fueran sujetos diferentes los que respondieron en cada uno de los apartados de este anexo, pero no, los niños son los mismos, las respuestas son diferentes al igual que los problemas que se les propusieron. Como ya habíamos dicho antes, cuando el problema representa un reto para el niño, éste es capaz de hacer una reflexión metalingüística y se nos presenta como un sujeto inteligente y creativo.



## CAPITULO VI

Conclusiones Generales

Hemos visto a lo largo de este trabajo, que son tres los indicadores temporales usados en toda enunciación que exprese una relación de sucesión temporal. A saber: i) el orden de enunciación; ii) el uso de adverbios y conjunciones temporales; iii) la oposición temporal entre los verbos. También hemos visto que a nivel oral y en situación experimental el niño muestra un dominio ordenado y progresivo de estos tres indicadores; y que, aproximadamente entre los 7 y 8 años puede resolver sin mucha dificultad, tareas tanto de comprensión como de producción en donde se involucre la interpretación de relaciones temporales.

En cuanto a la lengua escrita, en situaciones experimentales de comprensión (datos recopilados en nuestro trabajo en la fase "indagación preliminar") encontramos alguna similitud en cuanto al orden de adquisición de los tres indicadores temporales antes mencionados. La mayoría de los niños (de 2° 4° y 6°) utiliza el orden de presentación de los eventos como estrategia dominante para identificar una serie; también observamos que los niños de 4° y 6° ven en los adverbios y conjunciones temporales un indicador mas para establecer la serie y que, los niños de 6° encuentran en la oposición temporal otro marcador, además de los anteriores, que ayuda a identificar una serie.

Para situaciones de producción -específicamente en la tarea de transformación- tanto el tipo de indicador temporal como la estructura gramatical de los enunciados que refieren a dos o más eventos secuenciados, juegan un papel primordial.

Cuando se solicita al niño que transforme un enunciado que refiera dos o mas eventos por medio de oraciones yuxtapuestas o débilmente coordinadas pero sin ningún indicador temporal explícito entre ellas (por ejemplo: 1/2/3 ), el niño puede responder con alguna de las siguientes alternativas: (a) hacer una simple permuta (3/2/1 ) que provoca una alteración en el significado secuencial; o (b) introducir nexos o indicadores temporales para re-establecer el orden de los eventos buscando conservar el mismo significado. Cuando el enunciado refiere a dos eventos utilizando indicadores temporales que especifican la secuencia entre ellos (por ejemplo: (1<sup>A/D</sup> 2); (1<sub>s</sub><sup>A</sup> 2); (1<sup>F</sup> 2); etc., como los del capítulo IV), también el niño puede optar por responder con cualquiera de las dos alternativas: (a) hacer una simple permuta, en cuyo caso sí se conserva el significado del enunciado, o (b) introducir nexos y/o agregar indicadores temporales para re-establecer la serie y seguir conservando el significado.

Como podrá observarse la permuta y la introducción de nexos no siempre tienen el mismo peso significativo. Este depende de la estructura sintáctica del enunciado patrón y/o de la ausencia o presencia de marcadores temporales en el mismo.

Si el niño se enfrenta con un enunciado de tres eventos sin ligas gramaticales ni marcadores temporales explícitos (1/2/3) (por ejemplo: "robó, huyó, desapareció") y se le solicita realice una transformación que no altere el significado de la serie - ( 1 2 3) (dado el orden de presentación), el niño tiene que asumir que en este caso la parataxis en la transformación (simple permuta) no conduce a buenos resultados; se hace necesaria la introducción de conectivos que ayuden a especificar el orden en - que suceden los eventos. Sin embargo, si al mismo niño se le presenta el enunciado: "En 1984 compraré un coche, en 1985 me iré de vacaciones" (1 2) que no presenta ligas gramaticales pero sí marcadores temporales explícitos (1984 y 1985); el niño puede

ver en la permuta la mejor opción para resolver la tarea. En este caso, el lugar que ocupen las oraciones 1 y 2 (los significantes) no es determinante, ya que el significado secuencial está garantizado por las fechas.

Desde este punto de vista afirmamos que la permuta exige una valoración simultánea y coordinada de la estructura sintáctica del enunciado patrón y de la relación que los marcadores temporales establecen entre los elementos u oraciones del mismo.

La parataxis, por sí sola, no induce (en la tarea de transformación) necesariamente a la introducción de nexos; pues como ya dijimos, en enunciados del tipo (1/2/3) y (1 2), donde las oraciones se presentan yuxtapuestas, la simple permuta produce resultados diferentes. Parece ser que el centro del problema está en el tipo y número de marcadores temporales usados en los enunciados. Vayamos por partes:

Si tenemos dos eventos secuenciados por yuxtaposición o coordinación pero sin indicador temporal explícito, donde sólo el orden de presentación establece la secuencia (robó, huyó: (1 2), la permuta altera la significación original (huyó, robó: (2 1). Si tenemos dos eventos secuenciados yuxtapuestos o coordinados pero con un solo marcador (robó luego huyó; robó después huyó; etc., (1 2), la simple permuta también altera la significación original (huyó luego robó; huyó después robó (2 1). Por el contrario, usando dos marcadores temporales, cualesquiera que estos sean, para una serie de dos eventos u oraciones coordinadas o yuxtapuestas (robó antes, huyó después; ayer robó, hoy huyó, etc., (1 2) la permuta no altera la secuencia (huyó después, robó antes; hoy huyó, ayer robó (2 1).

Como es obvio, aquí no analizamos cada una de las variables involucradas en todas las combinaciones posibles de enunciados con referencias temporales. Pero sí podemos esbozar,

al menos, cuatro variables involucradas en todo enunciado, para decidir si la permuta resulta ser una buena estrategia en la tarea de transformación, o bien si se necesita de la introducción de nexos:

- i) el número de eventos referidos
- ii) el número de marcadores usados
- iii) el tipo de marcadores usados
- iv) el tipo de estructura sintáctica del enunciado.

Como nosotros no introdujimos sistemáticamente cada una de estas variables en nuestros enunciados, no podemos establecer patrones evolutivos claramente definidos, pero dada la complejidad que involucra entender cómo la permuta conserva en algunos casos el significado temporal de un enunciado, mientras que en otros altera la significación secuencial es que sostenemos la hipótesis de que esta estrategia en términos del reconocimiento de las condiciones de pertinencia de la permutación simple, es tardíamente adquirida por los niños (aproximadamente 9-10 años). Tenemos datos en el cuadro XIV (cap. IV) que muestran claramente como la mayor frecuencia de aparición de este tipo de estrategia en la transformación (categoría C) se concentra en la casilla del 6° grado. Cabe mencionar que la mayoría de los niños de 2° grado utilizan prioritariamente la permutación simple (sin introducción de nexos) pero esta estrategia es usada de forma cualitativamente diferente en niños de 7 años y en niños de 11-12 años. Los resultados en términos de conservación del significado lo muestran claramente. De acuerdo a los resultados obtenidos pensamos que el proceso podría esquematizarse así: en un primer momento, el niño tiende a hacer una permuta simple cuando se solicita la tarea de transformación. Independientemente de la estructura y tipo de enunciado al que se enfrenta, la consigna provoca una generalización de la respuesta de tal manera que el niño llega a producir en algunos casos enunciados "permutados" sin conservación del significado. Aundo a esto, hay una centración privilegiada en el orden de enunciación. Esto caracterizaría a un chico del nivel mas bajo en

cuanto a este tipo de tareas de transformación.

En un nivel intermedio, se pueden caracterizar a los niños que utilizan, como estrategia principal, la introducción de nexos para producir enunciados transformados; se percatan de que la tarea exige un ajuste gramatical para conservar el significado de la serie. Pero, en su búsqueda por encontrar ligas y marcadores temporales el niño no puede coordinar simultáneamente esta intención con la de conservar el mismo significado de la serie, lo que conduce a que se produzcan enunciados donde aparece una relación de sucesión ambigua. Finalmente se puede caracterizar al niño de un nivel superior, como aquel chico que puede valorar gramaticalmente el enunciado patrón de tal forma que estará en condiciones de decidir si la tarea de transformación exige la introducción de nexos o si basta con solo - permutar el enunciado para conservar el significado secuencial. Este chico logra encontrar además diferentes formas lingüísticas para restablecer las relaciones temporales entre el par o la - - terciaria de eventos presentados.

Ahora bien, cuando el enunciado refiere dos eventos, la transformación no provoca demasiados problemas pues sea cual fuera la estrategia usada, ésta tiende a realizarse con mayor éxito (ver cuadro XII cap. IV) que cuando el enunciado refiere tres eventos.

Dada una secuencia (1 2 3 ) el niño puede optar por - transformar en el orden (3, 1, 2) o (3, 2, 1). Parece ser que el orden de inversión influye en los resultados-obtenidos. Ningún niño que utilizó el orden (3,1,2) realizó con éxito la transformación y todos los que sí transformaron con éxito, eligieron el orden (3,2,1); ello no quiere decir que el orden de inversión (3,2,1) sea privativo de la transformación exitosa, ya que hubo casos donde el enunciado transformado presentaba este orden (3,2,1)

y la producción no fue del todo exitosa (ver cuadros III y VII cap. II).

Hemos mencionado a lo largo de nuestro trabajo el papel de los adverbios temporales (como "antes-después"; "primero-al último", etc.) en el establecimiento de una secuencia, haciendo énfasis en su valor bipolar.

Este tipo de adverbios sirven para expresar relaciones entre dos eventos y se prestan para ordenar dos acciones. Usados en su valor meramente adverbial, para producir enunciados transformados en una serie de tres eventos, ya no resultan ser elementos de igual valor para precisar la serie. ¿cómo expresar el orden de tres eventos con un par de adverbios bipolares, que al final de cuentas sirve únicamente para relacionar dos eventos? Este es uno de los problemas planteados por los niños, cuya solución requiere, por un lado, entender las consecuencias de elegir un cierto orden de inversión, y por otro, buscar alternativas sintácticas y léxicas pertinentes.

También hemos visto que este tipo de adverbios temporales usados como conjunciones de sentido pleno (E. Ferreiro, 1971, cap. IV), son comprendidos por los niños después de que han comprendido su uso meramente adverbial. Expresiones como "antes (de) que", "después (de) que" introducen oraciones subordinadas; entender el tipo de relación temporal entre la acción que refiere la oración principal y la que refiere la subordinada, implica hacer una reflexión que distinga la función gramatical tan diferente de dos expresiones similares: "antes" v.s "antes (de) que". Vale la pena insistir en lo siguiente: si el niño identifica correctamente los casos en los que, la inversión de las oraciones (para transformar el enunciado), no altera el significado, es porque posee una reversibilidad de los significantes, es porque entiende los límites de las oraciones y de las relaciones

de subordinación, es porque entiende el significado total de la serie y la significación particular de cada oración. En pocas palabras, es un niño capaz de operar con un objeto de conocimiento, entendiendo las relaciones que pueden establecerse entre los elementos que lo componen.

También encontramos que, para los niños (inclusive los de mayor edad), las oposiciones verbales no constituyen un recurso privilegiado como indicador de orden temporal; en la mayoría de sus producciones son los adverbios de tiempo los que determinan la temporalidad de un evento. Los adverbios "ayer", "hoy-ahora", "mañana" aparecen en la mayoría de los enunciados para los tiempos pasado, presente y futuro respectivamente. Según Moreno de Alba, por muy próximos que sean los préteritos de una acción son ciertamente perfectivos y concluidos y por ende, no pertenecientes "al ahora" (entendiéndolo como el momento de la enunciación). En su trabajo "Valores de las formas verbales en el español de México, 1978", no encontró ningún caso en que el pretérito fuera usado para expresar una acción situada en un pasado que se extendiera al ahora y lo abarcara. Nosotros tampoco lo encontramos, pero nos sorprende el uso de un pretérito acompañado del adverbio "ahora" para expresar un presente. Es aquí donde enfatizamos que la terminación verbal, por sí misma, no es suficiente para expresar un tiempo. Cabe aclarar que no pensamos que el niño tenga una confusión con respecto al aspecto perfectivo de un pretérito. Sin duda alguna, el niño sabe que, por ejemplo, la forma verbal "conseguí" se refiere a una acción ya concluída, pero que al ser acompañada de un adverbio temporal de carácter "presente" (ahora conseguí), dicha acción se ubica estrictamente en los límites del presente. Es decir, uno de los problemas que nosotros visualizamos se sitúa en la dificultad de establecer las fronteras temporales. En este sentido vemos que para un niño, los pretéritos y los futuros perifrásticos entran fácilmente en los límites del presente. Probablemente desde esta perspectiva, el valor temporal pleno pueda

estar determinado por el adverbio. Nos parece interesante señalar en estos momentos como el uso de los tiempos verbales para el establecimiento de relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad implica un alto grado de dificultad. Investigaciones como las de Ferreiro (1971), Bronckart (1973), etc., han evidenciado que el uso del tiempo verbal, en lengua oral - en niños pequeños de 3-5 años, está altamente determinado por el valor aspectual; y que una descentración en el resultado de la acción puede llevar al niño a comprender las relaciones de temporalidad involucradas entre eventos. Aunque nuestro estudio centra su objetivo en la lengua escrita y no hace énfasis en el valor aspectual del verbo propiamente dicho, creemos que una centración en indicadores temporales fuera del verbo, tales como adverbios y conjunciones temporales, está presente. Los adverbios al ser considerados en sus valores fijos (por ejemplo: "antes = pasado"; "después = futuro"; "ahora = presente") son tomados por el niño como los aspectos más confiables para identificar una serie temporal. Probablemente hasta que el niño no identifique la relatividad del uso de los adverbios y del tiempo en sí mismo, - podrá confiar en la terminación verbal (y en las oposiciones verbales), para establecer las relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad. Ello no es tan simple, ya que como lo señaló E. Ferreiro (1971), los tiempos verbales deben organizarse en un sistema de conjunto, tal que el valor de uno de ellos no sea considerado como absoluto, sino relativo al de los otros tiempos involucrados en una enunciación.

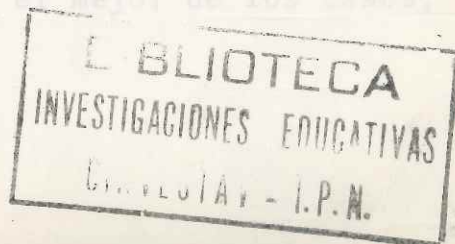
Alrededor de la reflexión realizada por los niños con respecto a los tiempos verbales (cap. V), encontramos que para ellos es indispensable hacer frecuentemente referencia a la realidad del evento expresado. En general, los niños no tratan al enunciado como una oración abstracta y carente de contenido, ellos tienden a crear un contexto que sirva de parámetro para transformar un verbo a otro tiempo. De tal modo que si la oración "el árbol se caerá cuando lo golpeen" se identifica en el futuro, ante la petición de escribir ese mismo enunciado en pa-



sado, hay chicos que escriben " el árbol se cayó", omitiendo la oración subordinada porque en su contexto referencial, tuvo que haber sido golpeado previamente y el único resultado objetivamente observable es el encontrar el árbol en el suelo. Así vemos cómo, de un modo u otro, los niños introducen elementos en su reflexión que rebasan en mucho a la mera conjugación temporal. Saben que el momento de la enunciación es un punto referencial de capital importancia para ubicar una acción en un determinado tiempo. Con esto no queremos decir que usen correctamente cada elemento de análisis, sino que se trata de conceptos tempranamente considerados y por lo mismo susceptibles de irse modificando y redefiniendo.

Cuando el niño trata de transformar un enunciado a otro tiempo, tal vez piense que sucede algo más que conjugar al verbo en otro tiempo. El niño, trata de situarse en un contexto, en su momento de enunciación, trata de tomar en cuenta el resultado de la acción, el valor aspectual, trata de considerar tantos elementos a la vez para establecer un punto de referencia, a partir del cual el evento pueda ser transportado a otro tiempo, que evidentemente algunos llegan a ser mal utilizados.

Los niños no tienen dificultad aparente en identificar el tiempo de un enunciado ya expresado; sin embargo, encontramos que puede haber elementos "perturbadores" que conlleven a otro tipo de reflexión. Por ejemplo, cuando se presenta a un niño un enunciado con negación, parece ser que la palabra "no" (que niega la acción), motiva al niño a ubicar el tiempo de la acción en el futuro, es decir, pensando en su posible realización. Efectivamente, vemos como la negación en antepresente permite el cambio de la oración negativa a la afirmativa en el futuro. Por ejemplo, "no se ha casado" se expresa de la siguiente forma: "puede casarse". Sin embargo, la negación en pretérito (una acción de aspecto perfectivo) impide que la acción se



realice en futuro. Por ejemplo: "no se casó" implica "ni se casará" (Moreno de Alba, P.59). Ahora bien, una cosa es que la negación en un tiempo permita el cambio de la oración a una afirmativa en otro tiempo, y otra cosa es identificar el tiempo de la acción negada en un tiempo que no corresponde. Parece ser que para los niños la negación afecta al tiempo del verbo, de tal modo que si ellos lo pudieran expresar claramente, dirían que existe otro tiempo que no responde a ninguno de los tres ya conocidos donde se ubicaría este tipo de enunciados negados. No contamos con suficientes datos que nos permitan extraer conclusiones al respecto, y pensamos que este tema tiene que ser ampliamente investigado. Nos interesa resaltar, a partir de lo que nosotros pudimos observar, que el niño presenta una reflexión muy profunda, donde la realidad referencial de los eventos y el momento de enunciación se presentan como elementos importantes a ser considerados, cuando se solicita una tarea tanto de identificación como de transformación temporal.

### Implicaciones Pedagógicas

Para finalizar este capítulo quisiéramos agregar algunas consideraciones que nos parecen relevantes para una reflexión pedagógica.

En la escuela, se tiende a privilegiar la lengua escrita para evaluar el grado de avance de los niños, acerca de las nociones gramaticales que tienen que ser transmitidas en la escuela.

Por ejemplo, el único medio usado por los maestros para descubrir el conocimiento de los niños con respecto a los tiempos verbales, es a través de la escritura. Los ejercicios que se solicitan, tanto para ser realizados en el aula, como para ser llevados a casa, consisten en el mejor de los casos, en completar oraciones.

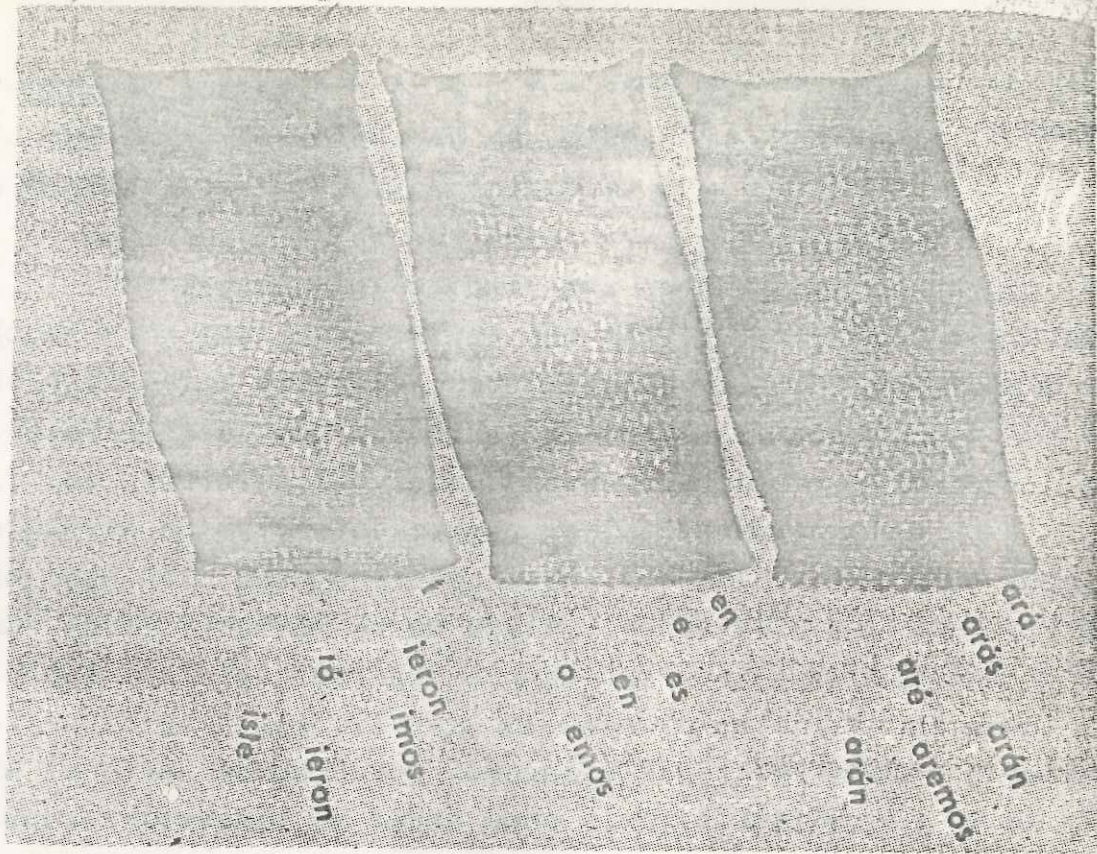
Hace 15 ó 20 años predominaban ejercicios de escrituras reiteradas del paradigma de la conjugación. Esto ha ido cambiando y en los libros actuales (por ejemplo, de S.E.P.) es más frecuente encontrar ejercicios donde los tiempos se empleen en enunciados aislados o tomados de un texto de lectura previo. Sin embargo, hay varias propuestas de ejercicios que apuntan más hacia la mecanización que hacia la comprensión. Para mostrar algunos ejemplos, escogimos los libros de S.E.P. Los niños que entrevistamos pertenecen a escuelas públicas y estos libros constituyen el material con el que cotidianamente trabajan. No es nuestra intención descalificar sin más los ejercicios que ahí se sugieren; los ejercicios propuestos en otros libros de editoriales privadas, también son de la misma naturaleza. Veamos un ejemplo: (\*)

De los cuadros están saliendo los morfemas de los tiempos pretérito, presente y futuro, respectivamente. Conjuga en estos tres tiempos los verbos bailar, correr y subir.

Abajo están escritas las morfemas que indican el significado del verbo. Escribe en los espacios en blanco los pronombres personales y las morfemas de tiempo y de persona.

Pretérito	Presente	Futuro
sub _____	corr _____	brinc _____
sub _____	corr _____	brinc _____
sub _____	corr _____	brinc _____
sub _____	corr _____	brinc _____
_____	corr _____	brinc _____

(\*) Libro de Español. Cuarto Grado. Ejercicio y Lecturas, México, 1984. p.168.



De los costales están saliendo los morfemas de los tiempos pretérito, presente y futuro, respectivamente. Conjuga en estos tres tiempos los verbos brincar, correr y subir.

Abajo están escritos los morfemas que indican el significado del verbo. Escribe en los espacios en blanco los pronombres personales y los morfemas de tiempo y de persona.

Pretérito	Presente	Futuro
_____ sub_____	_____ corr_____	_____ brinc_____
_____ sub_____	_____ corr_____	_____ brinc_____
_____ sub_____	_____ corr_____	_____ brinc_____
_____ sub_____	_____ corr_____	_____ brinc_____
_____ sub_____	_____ corr_____	_____ brinc_____
_____ sub_____	_____ corr_____	_____ brinc_____

A medida que los ejercicios se sigan presentando carentes de contexto y exijan tan sólo una aplicación mecánica de una serie de formas en un orden fijo, los niños tenderán a realizar la tarea sin pensar.

Curiosamente, encontramos en nuestros datos que cuando el niño realizaba tareas que más se parecen a este tipo de ejercicios escolares, los resultados no eran del todo satisfactorios ¿por qué si el niño está familiarizado con ejercicios similares, su desempeño parece no ser el mejor? Probablemente este tipo de tareas mecánicas exigen tan poco al niño, que éste así responde: dando muy poco. Por otro lado, es más fácil incurrir en un error, cuando sólo se hacen correspondencias mecánicas que cuando la tarea promueve una reflexión. Si la tarea no es trivial, el niño intentará en el proceso de la elaboración de la respuesta hacer relaciones y podrá hacer intervenir de algún modo, las variables que ya ha internalizado. Es importante señalar en estos momentos que ninguno de los niños de nuestra muestra, tuvo dificultades en identificar la persona a través del morfema gramatical. Ello podría darse por adquirido; sin embargo, encontramos en los ejercicios propuestos para adquirir el significado de los tiempos verbales, un énfasis en la identificación de persona.

Los trabajos que hemos resumido en el capítulo I, sustentan la hipótesis que los niños de 7 a 8 años pueden producir y comprender en lengua oral enunciados donde se involucren relaciones de temporalidad con bastante precisión. Aunque en la presente investigación no estudiamos la expresión oral de los niños, dados los antecedentes ya mencionados se puede notar un desfase en el desempeño cuando la tarea exige una escritura. Es muy posible que la escritura imponga una serie de exigencias específicas que crean restricciones a lo que los mismos sujetos pueden hacer a nivel oral.

Por esta razón pensamos que el uso exclusivo de la escritura limita las posibilidades del maestro para conocer el grado de comprensión y los recursos disponibles de los niños en cuanto a la noción temporal,

Por otro lado, vale destacar que con el tipo de ejercicios como el anteriormente señalado, una reflexión sobre los tiempos en términos de relaciones de anterioridad, y posterioridad queda descartada.

La mayoría de los ejercicios que presentan los tres tiempos fundamentales, enfatizan claramente la relación entre pasado y futuro con lo anterior y posterior respectivamente. Veamos un ejemplo: (\*)

Antes	Ahora	Después
		

¿Te fijaste en las tres ilustraciones? Escribe según corresponde el fu o sa o se debajo de cada una.

Los tres tiempos en que está el verbo son el presente, el pretérito y el futuro. Escribe el nombre de cada tiempo en el rectángulo.

(\*) Idem., p.150.

## El tiempo pasa

El zorro hizo tres dibujos de un león amigo suyo. Se los enseñó al leopardo y le dijo:

—Los leones crecen cuando pasa el tiempo. Y cuando pasa más tiempo se hacen tan viejos que no pueden ni caminar. Fijate en estos tres dibujos para que veas cómo fue antes, cómo es ahora y cómo será después el león.

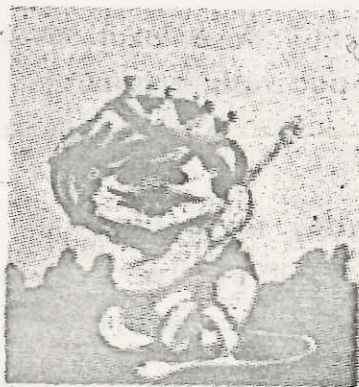
Cuando el leopardo vio que el león viejo ya no tenía dientes se imaginó que en ese momento podría quitarle la corona y le dijo al zorro:

Pensándolo bien, mejor será decirle al tiempo que pase rápido.

Antes

Ahora

Después









¿Te fijaste en las tres ilustraciones? Escribe según corresponda es, fue o será abajo de cada una.

Los tres tiempos en que está el verbo son el **presente**, el **pretérito** y el **futuro**. Escribe el nombre de cada tiempo en el rectángulo correspondiente.

Afirmará los conceptos de presente, pretérito y futuro y recompondrá estos tres tiempos fundamentales.

Las identificaciones entre ANTES=FUE= PRETERITO; AHORA=ES=PRESENTE; DESPUES=SERA=FUTURO, se imponen en ejercicios de este tipo.

Hemos visto a lo largo de nuestro trabajo cómo el niño enfrenta una dificultad particular para reconocer la relatividad de los tiempos verbales, ¿por qué la escuela insiste en presentar dichas nociones con una visión absolutista? No porque el niño presente una centración en el valor absoluto de los tiempos verbales a lo largo de la evolución, la escuela puede permitirse reforzar esa idea. Más bien, al contrario, la escuela debe promover situaciones de conflicto, donde esas ideas "absolutistas" sean puestas a consideración y representen realmente un motor de avance en la adquisición de las nociones temporales. A medida que se presenten problemas a modo de "retos", el niño acogerá "el conflicto" como un disparador, cuyo papel es decisivo en el proceso de aprendizaje.

Tras una revisión de los libros de textos encontramos que rara vez se hace un planteamiento sobre el significado de los "tiempo verbales" cuando salimos del modo indicativo. A pesar de que el subjuntivo por ejemplo, es usado por los niños y está presente en los mismos textos, el modo indicativo es prioritariamente utilizado por el maestro. Por otra parte, más allá de las formas simples del presente, pretérito y futuro, el aprendizaje de las otras denominaciones de los tiempos verbales plantea dificultades específicas que no hemos abordado en este trabajo. Por ejemplo es común encontrar que para los niños el "antefuturo" es concebido como lo anterior al futuro; y dificultades como ésta no son revisadas al interior del aula. Lo mismo sucede con el análisis de enunciados compuestos; las relaciones de subordinación se enseñan hasta la secundaria.



Pareciera ser que en el proceso de aprendizaje, el niño va incorporando gradual y jerárquicamente las nociones gramaticales, y con esta visión lineal del aprendizaje es muy difícil valorar las posibilidades lingüísticas que los niños manejan en un momento determinado. Si ciertas nociones son reservadas para unidades o programas escolares posteriores, el maestro tenderá a descartarlas aun cuando los niños y los textos las manifiesten diariamente en clase.

Carreras, José Antonio. El niño y el lenguaje. Madrid, 1974.

Chomsky, Noam. On the acquisition of the structure of language. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 10, No. 2, June 1971, p. 175-192.

Ferreiro, Emilia. Los razonamientos verbales del niño de 5 años. Librería Prof., Geneva, 1972.

Ferreiro, Emilia. La posibilidad de escritura de los niños y la falacia del "cuaderno de investigaciones". Revista de la UNLP, Vol. 30, 41, DIE-COMENTARIO-IPN, 1973, p. 125.

Gill Gaya, S. Estudios de lenguaje infantil. Barcelona, 1974.

Gill Gaya, S. Curso Superior de Sintaxis Española. Madrid, 1981.

Bibliografía

- Bronckart, J.P. and H. Sinclair (1973) . Time, Tense and Aspect, Cognition 2(1), pp.107-130.
- Brown, Ann. The construction of temporal succession by Preoperational Children. En: Pick, A.D. (ed.), "Minnesota Symposia on child psychology" Vol. 10: Minneapolis. The University of Minnesota Press. 1976.
- Carranza, José Antonio, Alfredo G. Brito y Gloria Torrecillas. Un estudio sobre la comprensión de términos espacio-temporales en niños de 4 a 6 años. Infancia y Aprendizaje, 1984, 26, 111-119.
- Clark, Eve V. "On the acquisition of the meaning of before and after". In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 10 Nú. 3 jun. 1971. p.266-275.
- Ferreiro, Emilia Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Librairie Droz, Geneve; 1971. Préface de Jean Piaget. p.389.
- Ferreiro, Emilia. La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad. Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 4; DIE-CINVESTAV-IPN, 1981, p.125.
- Gili Gaya, S. Estudios de Lenguaje Infantil. Barcelona Vox, 1974.
- Gili Gaya, S. Curso Superior de Sintaxis Española. España, Vox, 1981.

- Harner, Lorraine. Comprehension of Past and Future Reference Revisited. Journal of Experimental Child Psychology, 20, 170-182 (1980).
- Harner, Lorraine. Children Talk About the Time and Aspect of Action. Child Development, 1981, 52, 498-506.
- Horita González, Glandy. Algunas expresiones de la temporalidad en niños de 4 a 8 años Tesis de Licenciatura, UNAM México, 1981.
- Lyons, John. Semántica; tr. por: Ramón Cerdá, España :TEIDE, 1980.
- Lyons, John. Introducción en la lingüística teórica. España: Teide, 1981. 551 p.
- Moreno de Alba, José G. Valores de las formas verbales en el español de México. México, UNAM, 1978. Estudio coordinado de la norma lingüística cultural de la ciudad de México, 254 p.
- Piaget, Jean. El juicio y el razonamiento en el niño: Estudio sobre la lógica del niño I y II. Tr. por Mercedes Riani. Buenos Aires, Guadalupe, 1968, 1967, 214 p. y 229 p.
- Piaget, Jean. El desarrollo de la noción de tiempo Tr. por Victor Manuel Suarez. México, F.C.E. 1980, 301 p.
- Piaget, Jean y Alina Szeminska. Génesis del número en el niño. Tr. por Sara Vasallo. Ged. Buenos Aires, Guadalupe, 1982 289 p.
- Real Academia Española (Comisión de Gramática) Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española Madrid, Espasa-Calpe, 1978, 592 p.

Trosborg, Anna. "Children's Comprehension of 'before' and 'after' reinvestigated". Journal of Child Language, 9 , 381-402 February 1981.

Revista del Instituto Politécnico Nacional, agosto 1981  
Vol. 19 No. 19 de agosto de 1988.

*[Handwritten signature]*

Doctora  
Emilia Beatriz María Fajardo Schiavi  
Profesora Titular del Departamento de  
Investigaciones Educativas

*[Handwritten signature]*

Maestría en Ciencias  
J. de María Yolanda Carbone  
Profesora Adjunta del Departamento de  
Investigaciones Educativas

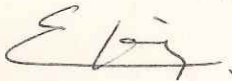
*[Handwritten signature]*

Doctora  
Cecilia Rojas Sierra  
Investigadora Asociada en el Instituto  
de Investigaciones Psicológicas de la  
Universidad Nacional Autónoma de México

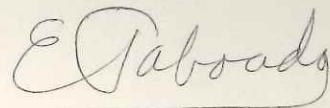
*[Handwritten signature]*

Doctora  
Eulalia Díaz-Martínez de  
Profesora Asociada en el Departamento  
de Educación y Comunicación de la  
Universidad Autónoma Metropolitana

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 19 de enero de 1988.



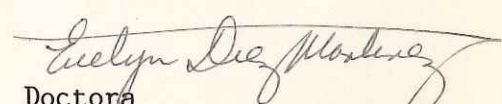
Doctora  
Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi  
Profesor Titular del Departamento de  
Investigaciones Educativas



Maestra en Ciencias  
Eva Lucía Taboada Cardone  
Profesor Adjunto del Departamento  
de Investigaciones Educativas



Doctora  
Cecilia Rojas Nieto  
Investigador Asociado en el Instituto  
de Investigaciones Filológicas de la  
Universidad Nacional Autónoma de México



Doctora  
Evelyn Diez-Martínez Day  
Profesor Asociado en el Departamento  
de Educación y Comunicación de la  
Universidad Autónoma Metropolitana