

**EL EMPLEO DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LA RE-NARRACIÓN.
UN ESTUDIO DE LAS PRODUCCIONES ORALES Y ESCRITAS
DE NIÑOS PEQUEÑOS**

Verónica Sánchez Abchi
María Luisa Silva
Ana María Borzone
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
vsanchezabchi@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este estudio longitudinal tiene por objeto analizar el empleo de los tiempos verbales en las re-narraciones orales y escritas, de niños hispanohablantes de 1º y 2º año de educación primaria para determinar qué demandas cognitivas pueden incidir en la selección de unidades lingüísticas en el inicio del aprendizaje y generar diferencias respecto de la oralidad. Los resultados mostraron que las diferencias entre modalidades se encuentran en la extensión de las producciones, lo que se refleja en la cantidad total de verbos, y en las características propias del estilo de lenguaje escrito (Chafe y Tannen 1987). Asimismo las diferencias entre 1º y 2º grado se encuentran en la extensión de los textos y consecuentemente en la cantidad de verbos.

PALABRAS CLAVE: tiempos verbales, narraciones infantiles, oralidad y escritura

ABSTRACT

The purpose of this longitudinal study is to analyze the use of verb tenses in oral and written retellings of narratives produced by Spanish speaking children in the first two years of elementary school, in order to reveal the cognitive demands which may affect the learners' selection of linguistic units in the first stages of literacy development. The results showed that the main difference between modalities is observed in text length. This factor influences the number of verbs used in the use of stylistic features which characterize written texts (Chafe and Tannen 1987). Similarly, text length and total number of verbs increased with children's age.

KEY WORDS: verb tenses, children narratives; speech and writing differences.

Recibido el 14-11-2008. Aceptado el 20-06-2009.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio, de carácter longitudinal, tiene por objeto explorar y comparar el empleo de los tiempos verbales en las re-narraciones orales y escritas, producidas por niños de 1º y 2º año de la Educación General Básica (EGB) hablantes de español. Asimismo, intenta indagar acerca de la naturaleza de las posibles diferencias entre las producciones orales y escritas.

Entre las teorías que atienden a las formas verbales al analizar la relación entre el contexto y los recursos de textualización, ocupa un lugar relevante la teoría del *Interaccionismo Socio-discursivo*, postulada por Bronckart y su equipo (Bronckart 2004, Bronckart *et al.* 1985). En el marco de este modelo, se plantea que las condiciones de producción externas (lugar social de producción, estatus del enunciador y el destinatario, parámetros físicos de la producción, etc.) pueden incidir en la distribución de las unidades lingüísticas en los diferentes tipos de textos. A partir del análisis de un corpus importante de textos en francés, los autores definen cuatro arquetipos discursivos: discurso teórico, discurso en situación, relato interactivo y narración. Estos cuatro arquetipos se caracterizan por la selección de determinadas unidades lingüísticas. En relación con las formas verbales, la narración –que nos ocupa en este trabajo– se define en el francés por el empleo de los tiempos de la historia o de los tiempos narrativos, esto es, la dominancia clara del *passé simple* (*il mangea*) –tiempo verbal equivalente al pretérito indefinido (Seco 1972) o pretérito perfecto (RAE 1999; Di Tullio 1998) español (*comió*) pero que se utiliza sólo en la escritura– y el *imparfait* (*il mangeait*) –pretérito imperfecto (RAE 1999, Seco 1972, Di Tullio 1998) (*comía*)–, para marcar diferencias aspectuales en el texto. También puede reconocerse el empleo del *plusqueparfait* (*il avait mangé*) y del *passé antérieur* (*il eut mangé*). Dolz (1989), siguiendo el planteamiento de Bronckart (1985), analiza el empleo de los tiempos verbales en diferentes tipos de textos, producidos por niños de 10 a 14 años, hablantes de francés. El autor compara la producción de cuentos, de sucesos o anécdotas, la explicación y la carta. En cada tipo de texto, encuentra una distribución diferente de los tiempos verbales que resulta característica de cada género, porque, en cada caso, las condiciones de producción son diferentes. Así, en la explicación se observa una ausencia de *passé simple*, una presencia débil del *imparfait* y una marcada predominancia del *présente*. El cuento, por su parte, se caracteriza por una fuerte presencia del *passé simple*.

Dolz (1989) encontró, además, un patrón de co-ocurrencia de determinados tiempos verbales y de ciertos conectores, patrones que se

asocian con los diferentes tipos textuales identificados. En efecto, observó que los deícticos temporales como *la semaine dernière* ('la semana pasada') se emplean frecuentemente junto con el *passé composé*; por su parte, los marcadores no temporales se asocian principalmente con el presente; mientras que la conjunción copulativa *et* ('y') y el adverbio *alors* ('entonces') se vinculan con el *passé simple*.

El autor plantea que el uso diferencial de unidades lingüísticas responde a procesos de planificación diferentes. Estos procesos están asociados a distintas formas de anclaje socio-enunciativo (Schneuwly y Dolz 1987). Así, un mismo contenido puede organizarse de acuerdo a planes lingüísticos diferentes, según se trate de una narración literaria o de una anécdota personal.

En español, Sebastián (1991) analizó el empleo de los tiempos verbales en narraciones orales producidas por niños y adultos a partir de imágenes. La autora observó que ya desde los tres años los niños pueden utilizar prácticamente todas las formas verbales de su lengua, aunque, en algunos casos, con un uso diferente al de los hablantes adultos. La autora encontró que los niños más pequeños, de 3 años, tenían dificultad para seleccionar un solo tiempo para sus narraciones y que, cuando lo hacían, elegían el presente, pues sus producciones eran principalmente descripciones de imágenes. Los niños de 4 y 5 años, en cambio, empleaban predominantemente el pasado y podían reconocer diferencias entre los distintos matices de pretéritos.

Resulta ampliamente reconocido que, en español, la oposición de los aspectos perfecto e imperfecto se actualiza en la alternancia de los tiempos pretérito perfecto simple e imperfecto. El primero permite expresar una acción terminada, limitada, con un final; el segundo, en cambio, acciones no limitadas, simultáneas a otros eventos del pasado y por ello puede emplearse para indicar el escenario temporal en el que tienen lugar eventos completos (RAE 1999, Di Tullio 1998). Sebastián advierte que, si bien los contrastes entre perfectivos e imperfectivos pueden encontrarse ya desde los 3 años, no es sino hasta los 5 que esta oposición se consolida. Por ello, la autora plantea que a esta edad se produce el comienzo de la capacidad narrativa en español. Esta característica resulta diferente en otras lenguas. Así, por ejemplo, en francés, se ha reconocido que el dominio de la oposición *imparfait / parfait*, es más tardía, aunque cabe señalar que esta oposición se manifiesta con un uso específico y diferente de los tiempos perfectos en la escritura respecto de la oralidad (Fayol *et al.* 1993, Fayol 1998).

En un estudio posterior, Sebastián y Slobin (1994) compararon las narrativas orales de niños de 3, 4, 5, 9 años y adultos (españoles, argentinos y

chilenos), producidas a partir de una secuencia de imágenes. Observaron que los niños, antes de ingresar a la escuela, ya utilizaban un amplio rango de distinciones aspectuales y diferenciaban entre procesos, estados y acciones completas. Asimismo, los autores confirmaron que, alrededor de los 5 años, los niños ya utilizan el contraste aspectual en el contexto narrativo. Es notable, además, que los niños utilizan las formas verbales respetando las reglas de la *consecutio temporum*, es decir, las reglas de concordancia entre el verbo de la oración principal y el de la oración subordinada, de acuerdo a los usos de la lengua española descritos por Carrasco Gutiérrez (1999).

Sebastián y Slobin (1994) observaron también que los niños españoles emplean frecuentemente el pretérito perfecto compuesto, mientras que esta forma no aparece en las producciones de los niños chilenos y argentinos. La ausencia del perfecto compuesto en el español de Chile y Argentina había sido observada en estudios previos (Slobin y Bocaz 1988), pero se había atribuido a una adquisición tardía de esta forma verbal. Sin embargo, al analizar las producciones peninsulares, Sebastián y Slobin consideran que la ausencia del perfecto compuesto en el español de América responde a razones dialectales y no evolutivas. De hecho, en la Argentina, el empleo de este tiempo verbal se ha identificado sólo en algunas regiones, en las que puede pensarse que las condiciones históricas, políticas y sociales han hecho posible que se mantengan formas gramaticales poco frecuentes en el resto del país. En este sentido, se ha observado que estas zonas también presentan otras formas gramaticales que pueden brindar indicios acerca del carácter de zonas aisladas o más conservadoras (Vidal de Battini 1966). Sobre el pretérito pluscuamperfecto, éste tiene relativamente poca presencia en las narraciones de los más pequeños, pero que comienza a aparecer entre los 4 y 5 años y se vuelve más frecuente alrededor de los 7 años (Bocaz 1989).

Aún cuando existen trabajos sobre los usos verbales infantiles en narraciones (Gili Gaya 1965), el empleo de los tiempos verbales en producciones escritas de niños hablantes de español ha sido poco explorado. Asimismo, no se ha abordado el estudio de la manera en que la situación de escritura y la situación de sobrecarga cognitiva que conlleva la tarea en los escritores principiantes podrían afectar el desempeño en la selección de los verbos en el inicio del aprendizaje de la escritura.

Modelos recientes de escritura han planteado que las múltiples demandas cognitivas de la escritura de textos pueden dificultar la tarea, incidir en el desarrollo de los procesos involucrados y afectar la calidad de las producciones textuales (Berninger y Swanson 1994). En el inicio del

aprendizaje, las habilidades de transcripción (tales como la recodificación fonológica, el trazado de las letras y la escritura de palabras) no están suficientemente automatizadas y demandan muchos recursos que ocupan la atención del escritor principiante. Se ha observado que esta situación puede afectar el desempeño de los niños en las habilidades de composición involucradas en la escritura, tales como la generación de ideas, la organización textual o la fluidez en la producción (Berninger *et al.* 1992, Berninger y Swanson 1994). En efecto, podría pensarse que las demandas cognitivas específicas de la escritura respecto de la oralidad podrían afectar la distribución de las unidades lingüísticas (Alamargot y Chanquoy 2001).

En el presente estudio longitudinal, nos proponemos indagar y comparar el uso de los tiempos verbales que hacen los niños pequeños en sus re-narraciones orales y escritas en los dos primeros años de escolaridad. Asimismo, exploraremos las posibles diferencias entre modalidades, en el empleo de los tiempos verbales, que podrían atribuirse a las demandas cognitivas de las habilidades básicas o de transcripción o bien a las características propias de situación comunicativa.

Un diseño metodológico que hace posible la exploración de las restricciones que las habilidades básicas imponen a la composición es el de la comparación de textos escritos con textos orales, producidos a partir de un mismo cuento fuente. En efecto, en la oralidad, a diferencia de la escritura, las habilidades de transcripción no están involucradas. Dado que en la escritura, en las etapas iniciales de su aprendizaje, el trazado de las letras y la linearización demandan muchos recursos cognitivos, es dable suponer que se afecten ciertas relaciones sintácticas complejas, como por ejemplo la conservación de la *consecutio temporum*. Así, si se observara un mejor desempeño en la oralidad respecto de la escritura, esto es, si en la escritura los niños no variarían la selección de tiempos verbales y si además no conservarían las relaciones sintácticas, sería posible suponer que la sobrecarga de las habilidades básicas hace que los niños no formulen un relato sino que formulen enunciados. Es decir, existiría una pista de que la sobrecarga afecta la planificación y, por ende, la cohesión; en este sentido, no es que los niños tengan que aprender a usar los verbos sino que deben aprender a automatizar procesos para que no consuman recursos de orden superior.

Asimismo, la tarea de re-narración se seleccionó porque posibilita reducir la carga cognitiva de la escritura, en tanto le permite al niño evitar las demandas de la planificación textual e incluso le proporciona un modelo para la linearización.

Por otra parte, la incidencia que las habilidades básicas pueden tener en la calidad de las producciones parece disminuir con la edad y el nivel escolar de los niños (Berninger *et al.* 1992, Berninger y Swanson 1994). En este sentido, en el presente estudio longitudinal, se explorarán también las posibles diferencias en el desempeño entre primero y segundo grado.

1. METODOLOGÍA

1.1 *Participantes*

Participaron de este estudio 163 niños (82 varones y 81 hembras) que asistían a tres escuelas de la provincia de Córdoba, Argentina.

Todos los niños eran argentinos, excepto dos que eran de nacionalidad boliviana. La edad de los niños (medida a comienzos del primer año de investigación) era de 6;1¹ años (extremos 5;9 y 7;2). Se estimó también el nivel de escolaridad y nivel ocupacional de los padres, determinados por una escala de grupos ocupacionales (Sautú 1992). Los indicadores socioeconómicos utilizados pusieron en evidencia el carácter heterogéneo de la muestra: los niños provenían de niveles socioeconómicos medios, altos y bajos.

1.2. *Materiales*

Para evaluar las habilidades de producción textual, se aplicaron dos pruebas de re-narración oral y escrita. Para esta tarea se seleccionó un cuento de estructura canónica (Sánchez Abchi, *et al* 2007) analizado de acuerdo a las categorías de Stein y Glenn (1979). Se procuró que el cuento poseyera las siguientes categorías: escena (introduce al protagonista y contiene información acerca del contexto social, físico o temporal), evento inicial (acción (es), evento(s) o suceso(s) que causa(n) o inicia(n) una respuesta en el protagonista), respuesta interna (emoción, cognición y/o propósito del protagonista), intento (acción(es) o evento(s) para lograr el propósito del protagonista), consecuencia directa (acción(es) o evento(s) que marcan el éxito o el fracaso del protagonista) y reacción (emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito) (ver cuento en Anexo).

1. En la indicación de la edad de los niños, el número de la izquierda del punto y coma indica los años y el número a la derecha del punto y coma los meses.

Todos los niños participantes realizaron las siguientes pruebas:

-Producción oral. En entrevistas individuales, se solicitó a los niños la re-narración del cuento seleccionado. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

-Producción escrita. Se solicitó a los niños la re-escritura del cuento seleccionado.

1.3. *Procedimiento*

Las pruebas de re-narración oral y escrita fueron tomadas con una semana de diferencia. La mitad de los niños participó primero en la prueba oral y el resto de los niños realizó primero la prueba de renarración escrita. El orden de aplicación de las pruebas se asignó al azar. En cada caso, la entrevistadora leyó la historia dos veces, en forma colectiva. La narración estuvo apoyada por matices en la voz y por recursos extralingüísticos como gestos o expresiones dramáticas. En ningún caso se presentaron ilustraciones.

Luego de la lectura realizada en forma colectiva, los niños fueron llamados de uno en uno para realizar las entrevistas individuales. La lectura no se repetía a menos que los niños lo pidieran. En la mayoría de los casos, los niños manifestaban recordar bien la historia para narrarla. Las narraciones orales fueron grabadas en entrevistas individuales, realizadas en el aula más silenciosa de la escuela, asignada a tal fin. Posteriormente, fueron transcritas para su análisis.

A continuación de la lectura, se realizaron las narraciones escritas de manera colectiva. Los niños no tenían límite de tiempo para realizar la tarea.

A fin de reducir la posibilidad de que los niños produjeran un texto para la entrevistadora (que conocía la historia y por ende los niños podían omitir información), se les explicó en la consigna que los textos que ellos produjeran iban a ser escuchados o leídos por otros niños que no habían escuchado el cuento, y que por eso tenían que ser tan claros como fuera posible.

Por tratarse de un estudio longitudinal, los mismos niños fueron evaluados en dos momentos: a finales de 1° y de 2° de la EGB.

1.4. *Análisis de la información empírica*

En primer término, se estimó la extensión de las producciones, expresada en la cantidad de palabras completas. La extensión constituye un

índice de fluidez que permite inferir el peso de la transcripción en la escritura (Berninger *et al.* 1992, Berninger y Swanson 1994).

En el análisis de los tiempos verbales, se consideró la frecuencia de aparición de cada tiempo verbal en la oralidad y en la escritura. Asimismo, se atendió al empleo adecuado de las formas conjugadas en el contexto narrativo, de acuerdo con las reglas de concordancia en español, específicamente, la relación de *consecutio temporum*. Se considera la relación de *consecutio temporum* como una “relación de dependencia entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales si, entre sus respectivas oraciones existe una relación de dependencia o subordinación [...] y el [verbo] primero orienta sus relaciones temporales respecto al segundo” (Carrasco Gutiérrez 1999: 3063).

Se atendió también a criterios de mantenimiento de la referencia temporal en la narración, esto es el mantenimiento del tiempo verbal elegido para narrar en oposición a la alternancia entre presente y pasado (Sebastian y Slobin 1994). Para este análisis, se consideró cuál era el tiempo predominante en cada narración (Sebastián 1991).

Se realizó un análisis cuantitativo y una descripción cualitativa del empleo de los tiempos verbales en las producciones.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. *Primer Grado*

El análisis de las producciones de primer grado permitió advertir, en primer término, una diferencia de extensión entre la oralidad y la escritura. La oralidad presentaba una media de 65;2 palabras, mientras que en la escritura la media era de 35;6. Pese a esta diferencia en la extensión, se observó un dominio gramaticalmente adecuado de los tiempos verbales, tanto en la oralidad como en la escritura.

Los resultados parecen indicar que, en términos generales, el empleo de las formas verbales no presenta dificultades para los niños, pues la mayor parte de ellos utilizó en sus reformulaciones las formas verbales gramaticalmente adecuadas a las relaciones temporales y aspectuales entre los eventos narrados, variando e incluso modificando las formas verbales de la narración fuente.

No obstante resulta necesario hacer algunas consideraciones en relación con los diferentes tiempos usados en la oralidad y la escritura. El cuadro 1 presenta el número de casos totales (frecuencias absolutas) de cada

tiempo verbal y los porcentajes correspondientes (frecuencia relativa) en las producciones de los niños. La frecuencia relativa se estimó en relación con la totalidad de los verbos en la producción oral por una parte y en la escrita por otra.

Cuadro 1. Usos de los tiempos verbales a finales de primer grado

	Presente		Pret. imper.		Perf. simple		Plusc.		Perf. comp.		Otros		Total N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Orales	30	1,6	389	21,2	1375	75,1	17	0,9	14	0,7	5	0,2	1830
Escritas	9	0,9	257	25,9	705	71,2	15	1,5	3	0,3	1	0,1	990

Se advirtió que en todos los textos de los niños predominó el uso del pretérito imperfecto (que expresa información relativa al marco del relato) y del pretérito perfecto simple (que hace avanzar la acción).

El pretérito imperfecto, con un porcentaje de casos del 21% en la oralidad y 26% en la escritura, cumple distintas funciones en los relatos de los niños. Así por ejemplo, se observó como parte de la fórmula de inicio *había una vez* tanto en las narraciones escritas como en las orales. El porcentaje del empleo de imperfecto dentro de la fórmula corresponde a un 19% en la oralidad y a un 29,18 % en la escritura. En estos casos, pareciera que el empleo del tiempo verbal está *soldado* al contexto formulaico, puesto que el pretérito imperfecto se halla en una frase introductoria típica del discurso ficcional, que los niños han aprendido como una expresión fija.

En las narraciones, el pretérito imperfecto fundamentalmente da información relacionada con el personaje y el contexto de la acción, como lo muestran los ejemplos (1), (2) y (3):

- (1) Un león que caminaba por la selva (...) el león estaba paseando (narración escrita).
- (2) Andaba caminando (narración escrita).
- (3) El león estaba paseando (...) un tigre lo estaba por matar (narración escrita).

En algunos casos marginales, el imperfecto forma parte de acotaciones dialogales y se emplea, por ejemplo, para expresar dudas respecto de cómo avanzar en la historia *¿Cómo era?* En efecto, este uso del imperfecto no se incluye en los enunciados de la diégesis (Genette 1980), sino que indica la voz del enunciador, por lo que estos casos no fueron considerados para el análisis de los tiempos verbales en el discurso narrativo infantil.

Por su parte, el pretérito perfecto simple presenta información relacionada con los eventos del primer plano narrativo, específicamente aquellos que, de acuerdo a las categorías de Stein y Glenn (1979), presentan el evento inicial y la consecuencia del relato.

La oposición de tiempos verbales asociada a la información sucesos focales / información secundaria es característica de la narración y, en español, en particular, esta oposición se manifiesta en la dupla pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple. Relevaremos, a continuación, esta relación entre los diferentes tiempos.

En el corpus analizado se advierte que, en coincidencia con los estudios previos (Sebastián 1991, Sebastián y Slobin 1994), el dominio de esta oposición temporal resulta precoz, si lo comparamos con los tiempos de adquisición descritos para el francés. Si bien hay textos en los que sólo se emplea el pretérito perfecto simple, estas narraciones son una minoría (0,9% en la oralidad y 3,8% en la escritura). Cabe señalar que en la escritura este porcentaje es mayor, posiblemente, por las demandas de la transcripción. En efecto, las habilidades básicas pueden requerir demasiados recursos atencionales de la memoria operativa y restarle atención a otros procesos, tales como la selección de unidades lingüísticas. Debido a la situación de sobrecarga cognitiva, es posible que en ocasiones se pierda la posibilidad de mantener la *consecutio temporum*, lo que puede constituir un indicador de que los niños no están formulando un relato sino enunciados aislados vinculados entre sí solo por las relaciones temáticas. En este sentido, no estamos planteando que escribir la forma *comió* resulte más difícil que escribir la forma *comía*, sino que, para algunos niños, las habilidades básicas podrían resultar tan demandantes que la planificación de las relaciones gramaticales entre enunciados y la selección de unidades a tal efecto podría verse afectada, argumento que se encuentra validado, además, cuando el niño en su re-narración oral utiliza la alternancia aspectual considerada.

Por otra parte, se observaron también textos en los que los eventos que deberían expresarse en pretérito perfecto simple aparecen en imperfecto:

- (4) Mordió el elefante. Y después eran juntos (narración oral).
- (5) Un elefante lo escuchó y le dio mucha pena y lo ayudó. Y el león podía escapar (narración escrita).

En los ejemplos (4) y (5), la elección del tiempo verbal imperfecto tiene consecuencias en la interpretación de los eventos. Puesto que el imperfecto

remite a información del marco narrativo, los enunciados se entienden como parte de la categoría escena y no como consecuencia de la historia (tal como aparecían en el texto fuente).

Sin embargo, más allá de estos casos puntuales, las falencias para alternar el imperfecto y el perfecto en función del tipo de información fueron escasas en el corpus analizado, en ambas modalidades. Los textos muestran que los niños de primer grado reconocen el funcionamiento de esta relación. En la mayor parte de las producciones del corpus no se advirtieron problemas respecto del dominio de la oposición verbal típica de la narración, lo que resulta coincidente con lo observado en otros estudios realizados sobre narraciones orales. En efecto, Sebastián y Slobin (1994) encontraron que los niños pequeños hablantes de español eran capaces de emplear correctamente la oposición perfectivo / imperfectivo en sus narraciones, aun antes de empezar la escuela.

Por otra parte, se advirtió que, como sucede en otras lenguas (Dolz 1989), determinados tiempos verbales parecen asociarse al empleo de conectores específicos. En el corpus que nos ocupa se encuentra un patrón de co-ocurrencia sistemática: los sintagmas *de repente* y *de pronto*, que funcionan como marcadores temporales, se encuentran en todos los casos seguidos de pretérito perfecto simple, como se observa en el ejemplo (6).

- (6) caminaba por la selva y de repente se cayó en un pozo profundo (narración escrita).

El empleo de estos marcadores supone una ruptura temporal en relación con lo que se presenta como marco (*camina por la selva*). *De repente* y *de pronto* introducen una complicación (en todos los casos aparecen en la categoría evento inicial) y se asocian, por esto, al pretérito perfecto simple, que indica acción puntual. Este uso sugiere que los niños son sensibles a la co-ocurrencia de conectores de ruptura temporal y del perfecto simple, que resulta típica del discurso narrativo en el español. Cabe señalar, no obstante, que en nuestro corpus la asociación perfecto / marcadores de ruptura se observa fundamentalmente en la escritura, puesto que en la oralidad la presencia de estos conectores es considerablemente menos frecuente (6 casos en la oralidad vs. 32 en la escritura)

En cuanto al empleo de otras formas verbales, en algunas narraciones se registró el uso del pretérito pluscuamperfecto (Di Tullio 1998). La oposición pasado / acción previa al pasado que expresa el pluscuamperfecto respecto del pretérito perfecto es, ciertamente, más compleja que la oposición presente /

pasado, de más temprana adquisición (Bonnotte *et al.* 1991), probablemente porque el pretérito pluscuamperfecto requiere atender a tres puntos temporales de manera simultánea (Sebastián y Slobin 1994). Así, era esperable que la presencia de este tiempo verbal fuera mucho menor en los textos estudiados. En efecto, presenta un porcentaje de 0,9% en la oralidad y 1,5% en la escritura.

En la oralidad, en 9 casos el empleo del pluscuamperfecto se utilizó en el marco de la interacción, como respuesta a la pregunta de la entrevistadora para iniciar la narración:

- (7) - Contame ¿cómo era la historia?
- El león se había caído en el pozo (narración oral).

En estos casos, los niños comienzan contando la historia desde el evento inicial, pero lo presentan como información de escena.

En la escritura, en cambio, prácticamente en todos los casos, los niños utilizan el pluscuamperfecto en consonancia con el uso que se le da en el texto fuente, aunque con reformulaciones:

El enunciado original: *El león se acordó que el elefante había sido bueno con él.*

- (8) y recordó lo que había ocurrido (narración escrita).
(9) el elefante le había salvado la vida (narración escrita).
(10) el león se acordó que él había sido muy bueno (narración escrita).
(11) y recordó que él había salvado su vida (narración escrita).

Salvo en un texto escrito, los niños no utilizan este tiempo verbal en otro enunciado del cuento. Es notable observar, además, que en los textos que carecen de esta forma verbal se observa que los niños no mencionan este segmento de la narración o, en algunos pocos casos, lo expresan en imperfecto o perfecto simple:

- (12) Se acordó que era bueno (narración escrita).
(13) Como el elefante fue muy bueno con él tenía que ayudarlo (narración escrita).

Puesto que el uso del pluscuamperfecto está asociado, en muchos casos, al recuerdo del enunciado del texto fuente, es posible pensar que su recuperación está vinculada con la capacidad de recuperar información del texto original. Es decir, los niños recuerdan con precisión el enunciado y el tiempo

verbal que lo expresa y, en este sentido, podría interpretarse como un indicador de que la capacidad de la memoria operativa es más amplia.

El pretérito perfecto compuesto (Di Tullio 1998) o pretérito perfecto próximo (RAE 1999), posee una baja frecuencia de uso (0,7% en la oralidad y 0,3% en la escritura) y aparece solamente en las fórmulas de ficción de cierre: “colorín colorado este cuento *ha terminado / ha acabado*.” Es decir, la totalidad de los casos del perfecto compuesto corresponden a la fórmula. Es posible pensar que la ausencia de este tiempo verbal, de manera independiente de la fórmula, en las producciones de los niños se deba a la tendencia de uso observada en estudios dialectales sobre la variedad de español hablada en la región en la que se realizó el estudio (Vidal de Batinni 1966). Asimismo, resulta coincidente con lo observado en estudios previos sobre la competencia narrativa, llevados a cabo con niños de Chile y Argentina (Slobin y Bocaz 1988).

Por otra parte, el empleo del presente fue marginal en todas las producciones tanto orales como escritas y se registró en solo dos contextos particulares. En el primero, el niño alterna la acción que transcurre en el pasado con la acción del presente:

- (14) había salvado la vida y el león salta (narración escrita).
 (15) Y el otro león fue y se tiró arriba del otro león y el otro león fue asustado y el elefante está libre y el león y el elefante se fueron como amigos (narración oral).

Esta confusión de planos temporales se da sólo en dos textos en la oralidad y en cinco textos en la escritura. Cabe señalar que esta dificultad para adherir a un tiempo determinado en la narración había sido observada por Sebastián (1991) en las producciones de niños de 3 y 4 años, quien también advirtió que esta tendencia disminuía en los niños de 5 años. En el caso de nuestro corpus, es posible pensar que la introducción de presentes en textos orales y escritos, que se han elaborado predominantemente en pasado, puede atribuirse a habilidades de narración estilísticamente marcadas (Michaels 1988) o a la manifestación de estrategias de narración aún no consolidadas según el modelo letrado (Michaels 1988).

El segundo contexto en el que aparece el presente se relaciona con fórmulas introductorias narrativas. Así se observa que en un texto se utiliza el presente como parte de una expresión coloquial muy común para introducir relatos orales informales: *Resulta que...* (narración oral). Mientras que en otro texto aparece la expresión *Se trata de que* (narración oral) para iniciar la historia.

Ambas expresiones son fórmulas introductorias típicas de los textos orales coloquiales (Berenguer 1994).

Por último, se observó también el empleo de algunos otros tiempos verbales pero sólo de manera aislada: el presente subjuntivo (tres casos en la oralidad y uno en la escritura), y el pretérito imperfecto subjuntivo y el condicional simple, en dos textos orales. Cabe señalar que estos tiempos verbales no aparecían en el texto fuente.

2.2. Segundo Grado

Como se observara en primer grado, en segundo grado existe una importante diferencia en la extensión de las producciones orales (con una media de 79,50 palabras) respecto de la escritura (media de 59,96). Sin embargo, la mayor parte de los niños utiliza de manera adecuada los tiempos verbales incluidos en sus textos, en ambas modalidades. Se observa, además, que las re-narraciones son más extensas que en primer grado y presentan, consecuentemente, una mayor cantidad de uso de tiempos verbales. En el cuadro 2 se presentan el número de casos y los porcentajes de los diferentes tiempos verbales utilizados por los niños en sus producciones orales y escritas a finales de segundo grado.

Cuadro 2. Uso de los tiempos verbales finales de segundo grado

	Presente		Pret. imper.		Perf. simple		Plusc.		Perf. comp.		Otros		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Orales	29	1,3	455	19,9	1698	74,1	85	3,7	16	0,7	8	0,3	2291
Escritas	5	0,3	359	20,4	1339	76,0	50	2,8	7	0,4	2	0,1	1762

Lo primero que se advierte al analizar el empleo de los tiempos verbales a finales de segundo grado es que, tanto en la oralidad como en la escritura, hay una fuerte predominancia del perfecto simple y del imperfecto, con las mismas funciones que se identificaron en primer grado. Asimismo, la diferencia de porcentaje entre estos tiempos (marcadamente mayor en el caso del perfecto) refleja las características del texto fuente, en el que un 85% de los tiempos verbales utilizados era perfecto simple y sólo un 18% era imperfecto. Esta proporción remite al tipo de información que expresan las narraciones: el imperfecto presenta la información de marco (las escenas en las categorías de Stein y Glenn (1979)) y el perfecto es el tiempo que hace avanzar la narración

(y que aparece en la mayoría de los enunciados de las demás categorías narrativas).

De esta manera, la distribución de porcentajes en el uso de tiempos verbales que encontramos en las narraciones de nuestro corpus parece confirmar que el empleo de la oposición verbal perfectivo / imperfectivo para marcar las diferencias entre eventos principales y de segundo plano se consolida tempranamente en el español (Sebastian y Slobin 1994).

Por otra parte, es destacable también el aumento significativo en el empleo del pretérito pluscuamperfecto en las producciones de segundo grado. El incremento en el uso del pluscuamperfecto coincide con otras investigaciones que observaron que el dominio de este tiempo es de adquisición relativamente más tardía, pero que se vuelve frecuente alrededor de los 7 años (Slobin y Bocaz 1988, Sebastian y Slobin 1994). No obstante, continúa siendo un tiempo más difícil de usar adecuadamente, por lo que, en algunos casos, los niños utilizan el perfecto con valor de pluscuamperfecto, sin distinción clara de que los eventos se ubican en dos planos temporales diferentes.

En cuanto al tiempo presente, se advierte que su uso disminuye, aunque no de manera importante. En segundo grado hay menos casos de narraciones que alternan presente y pasado (cuatro casos en la escritura y uno en la oralidad). Asimismo, se observa que los niños siguen empleando el presente para expresar dudas o comentarios que no forman parte de la narración (*me parece, creo, digo lo que me acuerdo*), pero las acotaciones dialogales se producen exclusivamente en los textos orales y nunca en la escritura; mientras que en primer grado se había observado sólo una acotación dialogal en la escritura. En cambio, en la oralidad, las acotaciones dialogales son más frecuentes, porque el niño interactúa con la entrevistadora, como se observa en los ejemplos que siguen:

- (16) Iba caminando un león para la se... *uy no me acuerdo*. Un león iba caminando en la selva y se cayó en un pozo (narración oral).
- (17) Iba un león en la selva muy feliz –*creo*– y se cayó en un pozo muy profundo (narración oral).
- (18) Había una vez un león... no, una selva, ¿no? Bueno, un león que estaba caminando por la selva. De pronto... (*Bueno, yo digo lo que me acuerdo*) De pronto se cayó en un pozo (narración oral)

En los dos primeros casos, (16) y (17), el presente se selecciona para expresar la duda o inseguridad del narrador. En el ejemplo (18), el niño justifica la posible falta de información de la historia. En todos los casos, el tiempo

presente corresponde a lo que Weinrich (1964) denomina “mundo comentado”, en oposición al “mundo narrado”. La mayor inclusión de acotaciones en tiempo presente en la oralidad sugiere que los niños están distinguiendo entre ambas modalidades de producción.

También en la oralidad, se registró el uso del presente para iniciar algunas narraciones: *Se trata de que y resulta que*.

- (19) Resulta que un león iba... iba por la selva y se cayó en un pozo (narración oral).

Además, en los textos orales se observó un empleo de este tiempo que no aparece en los textos de primer grado. El presente se utiliza como un indicador informal del límite de la narración o del intercambio comunicativo en sí mismo. En efecto, algunos niños concluyen sus relatos con un *ya está*, que señala que el cuento ha terminado.

- (20) Después el león se acordó que él había ayudado, saltó sobre el tigre y lo mordió y ya está (narración oral).

En algunos casos, era un aviso para que la investigadora apagara el grabador y así poder empezar a hablar de otros temas que al niño le interesaban. En este sentido, en tanto límite del mundo narrado y de la ficción, el empleo coloquial del presente funciona como una fórmula de cierre no convencional, creada a los efectos de la interacción.

Por otra parte, no se observaron diferencias, respecto de primer grado, en el empleo de formas verbales como el presente subjuntivo o el imperfecto subjuntivo. Esto podría explicarse por dos razones. Por una parte, si bien el subjuntivo es de adquisición temprana, su uso en algunos contextos resulta tardío (ver revisión en Perez-Leroux 2008), lo que podría relacionarse con su escasa frecuencia en nuestra muestra. Por otra parte, puesto que la tarea con la que se evaluó a los niños era la re-narración, es posible pensar que el texto fuente (que no presentaba formas en subjuntivo) restringe la producción de los niños. No obstante, en la oralidad, se registraron dos textos en los que los niños emplean el futuro perifrástico *ir + infinitivo*, que tampoco aparece en el texto fuente. En una de las producciones se lo utiliza para comenzar la narración: *Les voy a contar un cuento*. En el otro texto, el niño lo incluye como parte del discurso de uno de los personajes: *El león dijo: lo voy a ayudar*.

Si bien las diferencias de frecuencias absolutas y relativas entre

oralidad y escritura son marcadas respecto del pretérito imperfecto y el perfecto simple, no lo son respecto de los demás tiempos verbales. Al parecer, las diferencias más importantes entre ambas modalidades de producción se dan, pues, en relación con dos aspectos:

a) En la cantidad total de verbos, pero esto sólo se pone de manifiesto en la oposición perfecto / imperfecto, propia de la narración, sistema de oposiciones que los niños adquieren tempranamente y, por tanto, parece ya automatizada en el segundo grado de escolaridad.

b) En ciertas características estilísticas de la oralidad, que pueden asociarse a un registro más informal, apoyado por la situación de interacción dialógica. Estas formas se evidencian en el empleo del presente con valor de acotaciones dialogales narrativas y en el empleo de formas verbales de presente que constituyen fórmulas de apertura o cierre informales: *resulta que, se trata de que, ya está*.

3. DISCUSIÓN

El empleo de los tiempos verbales puso de manifiesto algunas diferencias entre las modalidades de producción. En la oralidad, puesto que la extensión general de las producciones fue mayor que en la escritura, también lo fue la cantidad de formas verbales que se registraron. Asimismo, se observaron diferencias que delatan características propias de un estilo de lenguaje escrito en oposición a un estilo de lenguaje oral (Chafe y Tannen 1987). El lenguaje escrito requiere de un mayor nivel de precisión y de especificidad léxica, a diferencia del lenguaje oral, de carácter contextualizado. Así, por ejemplo, se advirtió que, en los textos orales producidos por los niños, fue más frecuente la presencia del tiempo presente para fórmulas coloquiales de apertura y cierre. Asimismo, se observó que, en algunos casos, la presencia del pluscuamperfecto fue más común en la escritura que en la oralidad, lo que puede explicarse tanto por los contextos de uso como por las posibles experiencias con narraciones de los niños que las utilizan.

Otra diferencia estuvo en la co-ocurrencia entre el tiempo perfecto simple y los conectores temporales que indican ruptura temporal (*de repente, de pronto*), que fue marcadamente más frecuente en la escritura que en la oralidad. La asociación de estas unidades lingüísticas indica un conocimiento de una característica propia del discurso narrativo en español. El hecho de que se observe fundamentalmente en la escritura podría sugerir también que los

niños apelan a un estilo más preciso y cuidado en esta modalidad, estilo propio del lenguaje escrito (Chafe y Tannen 1987).

Más allá de estas diferencias, no se observaron oposiciones marcadas entre la oralidad y la escritura.

Por otra parte, se advirtió que en las producciones, tanto orales como escritas, los niños utilizaban de manera adecuada la alternancia entre los tiempos de la narración: pretérito perfecto simple para las acciones que hacen avanzar el relato y pretérito imperfecto para el segundo plano narrativo.

Contrariamente a lo observado para otras lenguas como el francés (Fayol 1985, 1996), en las que el sistema de oposiciones temporales en las narraciones se establece muy lentamente en el curso de la escolaridad, los niños de este estudio muestran un dominio adecuado de los tiempos del relato ya en primer grado. Esta diferencia puede explicarse por las características del sistema de los tiempos verbales de cada lengua. Fayol (1998) advierte que, si bien los niños, desde edades tempranas, son sensibles al carácter pasado, futuro o presente de los eventos descritos, el dominio de las dimensiones aspectuales del pasado es tardío, al menos en la escritura. Fayol señala, además, que el empleo adecuado de la oposición *imparfait/passé simple* presenta dificultades incluso para los niños mayores. Esto podría deberse a que, en el francés, la oposición de los tiempos del relato en la oralidad se da entre el *passé composé* y el *imparfait*; mientras que en la escritura, en lugar del *passé composé* se utiliza el *passé simple*, tiempo verbal cuyo uso se remite sólo a la lengua escrita. Podría pensarse que este factor suma complejidad al dominio de la oposición en el francés; contrariamente a lo que sucede en el español, lengua en la que el sistema de oposiciones es idéntico en la oralidad y la escritura.

Respecto a las diferencias entre primero y segundo grado, los avances más importantes se dan en torno a la extensión de las producciones y, consecuentemente, a las frecuencias absolutas de los tiempos registrados. Este aumento se observó fundamentalmente en los tiempos centrales de la narración: el pretérito perfecto simple y el imperfecto.

Asimismo, a finales de segundo grado asciende el número de casos de pluscuamperfecto, tiempo poco frecuente en las producciones de primer grado. Este tiempo verbal se observa principalmente en la recuperación del enunciado *El león se acordó que el elefante había sido bueno con él*, que corresponde a la categoría *respuesta interna* en el texto fuente, por lo que puede pensarse que la mayor presencia de este tiempo en las producciones de los niños puede deberse tanto a un mejor dominio del sistema verbal como a una mayor capacidad de memoria que los habilita para recordar el texto fuente con más precisión.

El empleo del tiempo presente, en cambio, disminuye, y su empleo como acotaciones dialogales se restringe sólo a la oralidad.

En síntesis, ya en primer grado los niños hablantes de español manifiestan un conocimiento de la distribución de los tiempos verbales característicos de la narración, que se apoya en la alternancia del imperfecto / perfecto simple y en la co-ocurrencia de ciertos conectores temporales con tiempos verbales específicos.

Asimismo, las diferencias entre ambas modalidades se observan en la cantidad total de verbos y en algunas características estilísticas que pueden asociarse a las diferencias de estilo de lenguaje oral vs. lenguaje escrito (Chafe y Tannen 1987). Si bien la diferencia en la extensión entre ambas modalidades podría adjudicarse a las demandas cognitivas de la transcripción durante el aprendizaje de la escritura, como planteáramos en la introducción, la situación de sobrecarga cognitiva de la escritura no parece tener incidencia en otros aspectos del empleo de los tiempos verbales. Ni la selección de un tiempo verbal predominante ni las relaciones de *consecutio temporum* se verían afectadas por las demandas de las habilidades básicas en la escritura. Esto permite suponer que, si bien en estudios previos se ha observado que la transcripción puede afectar la calidad de las producciones de escritores principiantes (Berninger *et al.* 1992, Berninger y Swanson 1994), el empleo de los tiempos del relato no se vería necesariamente afectado en las producciones infantiles. Sin embargo, para confirmar estas primeras observaciones, serían necesarias investigaciones que comparasen las modalidades oral vs. escrita en otras condiciones de producción, en las que no se les facilite a los niños un *input* lingüístico, por ejemplo: la narración a partir de imágenes, o la narración de experiencias personales propias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamargot, Denis y Lucile Chanquoy. 2001. *Through the models of writing: Studies in writing*, Vol. 9. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Berenguer, Josefa. 1994. Marcadores discursivos y relato conversacional. *Caplletra* 18. 109-120.
- Berninger, Virginia y Lee Swanson. 1994. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in Cognition and Educational Practice* 2. 57-81.
- Berninger, Virginia; Cheryl Yates; Ana Cartwright; Judith Rutberg; Elizabeth Remy y Robert Abbott. 1992. Lower-level developmental skills in

- beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4. 257-280.
- Bocaz, Aura. 1989. Desarrollo de la referencia temporal adverbial. *Lenguas Modernas* 16. 23-40.
- Bronckart, Jean-Paul. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, Jean Paul; Daniel Bain; Bernard Schneuwly; Clairette Davaud y Auguste Pasquier. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bonnotte, Isabelle; Anton Kaifer; Michel Fayol e Itziar Idiazábal. 1991. La representación cognitiva de los verbos. Aproximación descriptiva y evolutiva. *Infancia y Aprendizaje* 54. 101-116.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles. 1999. El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum. En Ignacio Bosque y Violeta Belmonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2. 3061-3128. Madrid: Real Academia Española / Espasa.
- Chafe, Wallace y Deborah Tannen. 1987. The relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology* 16. 383-407.
- Di Tullio, Ángela. 1998. *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Edicial.
- Dolz, Joaquim. 1989. L'analyse des temps du verbe dans les textes d'enfants vers la construction d'une méthodologie. En Christian Rubattel (ed.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse Romande*, 379-402. Bern: Peter Lang.
- Fayol, Michel; Maya Hickmann; Isabelle Bonnotte y Jean Emile Gombert. 1993. The effects of narrative context on French verbal inflections: A developmental perspective. *Journal of Psycholinguistic Research* 22. 453-478.
- Fayol, Michel. 1998. L'emploi de formes verbales du passé dans les récits: un apprentissage long et difficile. *Langage et Pratiques* 21. 17-22.
- Fayol, Michel. 1996. La production d'écrits narratifs: approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte. En Jacques David y Sylvie Plane (eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, 9-36. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, Michel. 1985. *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Genette, Gérard. 1980. *Narrative discourse: An essay in method*. Ithaca: Cornell University Press.

- Gili Gaya, Samuel. 1965. *Nuestra lengua materna: observaciones gramaticales y léxicas*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- Michaels, Sarah. 1988. Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En Jenny Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*, 109-135. Barcelona: Paidós.
- Pérez- Leroux, Ana Teresa. 2008. Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición del lenguaje y la teoría de la mente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 2, 28. 90-98.
- Real Academia Española. [1771] 1999. [En línea]. *Gramática de la lengua castellana*. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/57915175105571384100080/index.htm> [Consulta: 10 de agosto de 2009].
- Sánchez Abchi, Verónica; Ana María Borzone y Beatriz Diuk. 2007. La escritura de textos en niños pequeños. Relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*. 3, 6. 559-570.
- Sautú, Ruth. 1992. *Teoría y técnicas de la medición del estatus ocupacional: escalas objetivas y de prestigio*. Cuadernos de Ciencias Sociales 10. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Sebastián, Eugenia. 1991. El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: un paseo por la morfología verbal. *Anales de Psicología* 7, 2. 181-196.
- Sebastián, Eugenia y Dan Slobin. 1994. Development of linguistic forms: Spanish. En Ruth Berman y Dan Slobin (eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, 157-186. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.
- Schneuwly, Bernard y Joaquim Dolz. 1987. La planification langagière chez l'enfant. Esquisse d'un modèle. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée* 46. 55-64.
- Slobin, Dan y Aura Bocaz. 1988. Learning to talk about the movement time and space: The development of narrative abilities in Spanish and English. *Lenguas Modernas* 15. 5-24.
- Stein, Nancy y Christine Glenn. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. En Roy Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*, Vol. 2. 53-120. Norwood, NJ: Ablex.

Vidal de Battini, Berta. 1966. *El español de Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Weinrich, H. 1964. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

ANEXO

Fórmula de ficción: Había una vez,

Escena: en una selva, un león muy feroz.

Evento Inicial 1: Un día, el león se cayó en un pozo profundo.

Respuesta 1: Rugió y rugió. Un elefante lo escuchó y sintió pena.

Intento 1: Entonces corrió a ayudar al león. El elefante puso un tronco de un árbol adentro del pozo

Consecuencia 1: y el león subió por el tronco y escapó del pozo.

Reacción 1: El león se fue muy contento.

Escena menor: Después de un tiempo, el león estaba paseando por la selva.

Evento 2: De pronto vio que un tigre quería atacar al elefante.

Respuesta 2: El león se acordó que el elefante había sido bueno con él y pensó que tenía que ayudarlo.

Intento 2: Entonces saltó sobre el tigre y lo mordió.

Consecuencia 2: El tigre huyó asustado y el elefante se salvó.

Reacción Final: El león y el elefante se fueron como buenos amigos.

Fórmula de cierre: Colorín colorado, este cuento se ha terminado / acabado.

VERÓNICA SÁNCHEZ ABCHI

Doctora en Ciencias del Lenguaje, con mención en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria de Postdoctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), investiga los procesos de producción escrita de textos en niños. Actualmente, realiza una estancia de investigación en didáctica de las lenguas en la Sección de Psicología de la Universidad de Ginebra, Suiza, con beca de la Confederación Suiza. Ha publicado artículos sobre aprendizaje de la escritura en revistas especializadas.

MARÍA LUISA SILVA

Doctora en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Especialista Principal en Procesos de Lectura y Escritura y maestranda en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Premio “Ignacio Chaves Cuevas a la mejor investigación sobre gramática española”, 2009. Profesora de la Universidad del Salvador y del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente integra el equipo de investigación que dirige la Dra. Ana María Borzone e investiga los procesos de desarrollo sintáctico en el discurso infantil.

ANA MARÍA BORZONE

Doctora en Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Buenos Aires). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investiga sobre los procesos de lectura y escritura. Dicta cursos de maestría y doctorado en Argentina y en el extranjero. Ha publicado libros y artículos en revistas especializadas, así como materiales didácticos y de divulgación. Es directora de proyectos de Investigación Aplicada en el área de la lectura y la escritura.