

**CAMPO / ARLOA**

**Ainara MARIEZCURRENA SALABERRI**

**ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN DE LA  
TEMPORALIDAD EN NIÑOS Y  
NIÑAS DE 3-6 AÑOS**

**TFG/*GBL* 2013**

**upna**  
Universidad  
Pública de Navarra  
Nafarroako  
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil /  
*Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua***



**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***ESTUDIO DE LA EXPRESIÓN DE LA  
TEMPORALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3-6  
AÑOS***

Ainara MARIEZCURRENA SALABERRI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Ainara MARIEZCURRENA SALABERRI

**Título / Izenburua**

Estudio sobre la expresión de la temporalidad en niños y niñas de 3-6 años.

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Magdalena ROMERA CIRIA

**Departamento / Saila**

Filología y didáctica de la lengua / Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Como podemos apreciar, el preámbulo consta de varios módulos. Uno de ellos es el de *formación básica* y dentro del mismo, hay varios apartados, los cuales varios se han visto reflejados en la elaboración de este estudio y vamos a exponerlo a continuación.

Comenzaremos con el apartado que hace referencia a los *procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)*. Dentro de este apartado hemos podido ver reflejado en nuestro estudio la dimensión pedagógica de la interacción con los adultos, la promoción de la participación en actividades escolares y el esfuerzo individual.

La interacción con los adultos se ha visto reflejada a la hora de llevar a cabo la actividad que iba a ser grabada para formar nuestro corpus. En ciertas ocasiones, el adulto interactuaba con el/la niño/a porque en ciertas ocasiones se sentían cohibidos debido a la novedad de la situación y por esto mismo, el adulto se mostraba cercano a él/ella para que se sintiera más seguro.

Para formar nuestro corpus necesitamos realizar una situación en la que los/as niño/as hablaran. Por ello, preparamos una actividad en la que el adulto interactuaba con los/as niños/as y además, les invitaba a tomar parte en la actividad y les daba libertad de expresión para que pudieran desarrollar todas sus ideas y éstas proporcionasen datos nuevos a nuestro estudio.

Dado que para este estudio íbamos a analizar los discursos de cada sujeto, quisimos hacer partícipes a todos/as los/as niños/as en la actividad tanto de manera grupal como de manera individual. Nuestro propósito era que ninguno de los/as niños/as se sintiera cohibido y, por esto mismo, animamos a todos los participantes a que colaboraran en nuestra acción.

En cuanto a la *organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes*, en nuestro estudio hemos procurado realizar la actividad a la hora de obtener el corpus en momentos en los que no se interrumpiera el proceso educativo del/la niño/a. De esta manera, en lugar de llevar a cabo la actividad en una hora en la que están en un momento educativo, decidimos llevarla a cabo en momentos de juego libre o de psicomotricidad. A pesar de que en estos espacios los/as niños/as también pueden

---

aprender del juego o de la interacción con los iguales, pensamos que podría perjudicar menos que si lo hubiéramos realizado en otros momentos. Igualmente, las habilidades docentes se han visto reflejadas en este estudio ya que, a la hora de seleccionar los sujetos que formarían parte de este estudio, pedimos a las maestras del centro su opinión al igual que también nos aconsejaron la manera de llevar a cabo la actividad. Así pues, podemos observar que se hizo un intercambio de opiniones para que la actividad se realizara de la mejor manera posible.

Podemos apreciar que el apartado de *observación sistemática y análisis de contextos* también se ve reflejado en nuestro estudio ya que, para poder obtener los resultados que en nuestro estudio se presentan, ha sido necesaria una observación, un registro y un análisis de lo observado. Para poder llevar a cabo esto, ha sido necesario realizar una grabación pues, sin ella, no podríamos haber obtenido numerosos detalles relevantes que se muestran en este estudio.

Dentro del módulo *didáctico y disciplinar* contamos también con diferentes apartados que se pueden observar en este estudio. Uno de ellos es el *aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura* y se ve reflejado a la hora de conocer las teorías de la adquisición y desarrollo del lenguaje. Dentro del apartado del *marco teórico* de nuestro estudio se puede observar que hacemos referencia a la adquisición del lenguaje y al desarrollo de las capacidades orales dado que la actividad llevada a cabo se realizó de manera oral. Gracias a esta actividad que se ha realizado para aportar datos empíricos a nuestro estudio hemos favorecido las capacidades de habla de los/as niños/as.

En cuanto al apartado que hace referencia a la *música, expresión plástica y corporal* creemos conveniente resaltar el fragmento que hace referencia al aprendizaje basado en principios lúdicos. Nuestra actividad ha sido por un lado educativa puesto que ha ayudado a los/as niños/as a recordar el cuento que se ha realizado y por otro lado, lúdica ya que un cuento es un objeto de diversión que, en este caso, ha tenido también una utilidad educativa.

Finalmente, consideramos al módulo *practicum* como la base que ha hecho posible nuestro estudio empírico. Hemos podido llevar a cabo este proyecto gracias al periodo

de prácticas realizado en los centros. De no haber sido por él, no podríamos haber recogido un corpus.

Además, gracias al practicum hemos podido adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma que nos ha ayudado a la hora de llevar a cabo la actividad. Gracias a este conocimiento adquirido, hemos podido aplicar procesos de interacción y comunicación que han conseguido mantener la atención de los sujetos y culminar con éxito la recogida de datos.

Por último, es importante destacar que el practicum no sería útil sin la teoría y viceversa. En este estudio han sido necesarias las dos partes puesto que hemos comprobado como los fundamentos teóricos son imprescindibles para el análisis de los datos. Asimismo creemos que hemos contribuido a corroborar algunos de los resultados mostrados en otros estudios.



## RESUMEN

El presente trabajo presenta un estudio empírico acerca de la expresión de la temporalidad en edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Para llevar a cabo esta investigación, se tomaron datos de los discursos de 18 niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil. Se estudiaron tres variables: los adverbios de tiempo, los conectores de tiempo y los verbos. Una vez analizados los datos se obtuvieron resultados que respaldan las teorías que hasta el momento se han propuesto en el campo para la adquisición de la temporalidad. Sin embargo, también se han encontrado datos de los que no se había hablado anteriormente. Dichos resultados reflejan por un lado que los verbos son la expresión de tiempo más utilizada frente a los adverbios y a los conectores de tiempo y por otro lado, que el tiempo verbal más utilizado es el presente, seguido del pasado perfecto e imperfecto.

*Palabras clave:* Adquisición de la temporalidad; adverbios de tiempo; conectores de tiempo; verbos; educación infantil.

## ABSTRACT

This paper presents an empirical study on the expression of temporality of children aged between 3 and 6. To carry out this research, we examined the speech of 18 children in the second cycle of childhood education. Three variables were studied: adverbs of time, connectors of time and verbs tense use. After analyzing the data we obtained results that support the theory that has so far have been proposed in the theory of the acquisition of temporality. However, data that had not been discussed so far have also been found. These results reflect, on the one hand, that verbs are the most common temporal expression used by children, less used are adverbs of time and connectors. While on the other hand, the children expressed themselves mostly in the present tenses are the most used tense, followed by the past perfect and imperfect.

*Keywords:* Acquisition of temporality; time adverbs; time connectors; verbs; childhood education.

## Índice

<b>1. Antecedentes, objetivos y cuestiones</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco teórico: fundamentación e implicaciones docentes</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Desarrollo de la adquisición del lenguaje</b>	<b>6</b>
<b>2.2. Desarrollo cognitivo</b>	<b>8</b>
<b>2.3. Nociones temporales y aspectuales desde el punto de vista lingüístico</b>	<b>10</b>
<b>3. Materiales y métodos</b>	<b>15</b>
<b>3.1. La selección de la muestra</b>	<b>15</b>
<b>3.2. Los materiales empleados</b>	<b>17</b>
<b>3.3. La técnica de recogida de datos</b>	<b>19</b>
<b>3.4. La codificación. Variables codificadas y método de codificación</b>	<b>19</b>
<b>4. Resultados y su discusión</b>	<b>20</b>
<b>4.1. Adverbios de tiempo</b>	<b>23</b>
<b>4.2. Conectores de tiempo</b>	<b>27</b>
<b>4.3. Verbos usados</b>	<b>28</b>
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>37</b>
<b>Referencias</b>	<b>41</b>
<b>Anexos</b>	<b>45</b>
<b>A. Anexo I – Plantilla de la ficha técnica rellena con los datos de cada sujeto</b>	<b>45</b>
<b>B. Anexo II – Cuento de los tres cerditos</b>	<b>47</b>
<b>C. Anexo III – Tablas modelo de recogida de datos</b>	<b>49</b>

## 1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

En este trabajo desarrollamos un estudio empírico sobre la expresión de nociones temporales en niños y niñas de los 3 a los 6 años. Tal y como más adelante se podrá comprobar, a lo largo de este estudio expondremos aportaciones de otros autores relacionadas con la temporalidad. La diferencia que podemos encontrar entre estos estudios y el que nosotros exponemos, es que nuestro estudio empírico ha podido unirse a los resultados de estudios realizados hasta el día de hoy y aportar resultados adicionales actualizados.

Por otro lado, en la búsqueda de estudios realizados por otros investigadores sobre el desarrollo de la temporalidad, no se han encontrado datos relacionados con sujetos de 3 a 6 años en la zona norte de la península. Por esto mismo, creemos que nuestro estudio aportará datos empíricos nuevos, que podrán contrastarse con los obtenidos para otras zonas del español.

Por lo tanto, nos proponemos conseguir aportar nueva información a los estudios realizados y aportar datos nuevos no estudiados hasta el momento.

A lo largo de este punto se presentarán antecedentes que muestren las aportaciones que otros autores han ido realizando en cuanto a la temporalidad.

Comenzaremos haciendo referencia a Sinclair y Bronckart (1973), Antinucci y Miller (1976), Aksu (1978), Bloom, Lifter y Hafitz (1980), Meisel (1985) y Sebastian (1985). Según estos autores, antes de que los/as niños/as se refieran a nociones ordinales de tiempo (pasado, presente y futuro) realizan distinciones aspectuales.

En este punto, se hace necesario presentar la diferencia entre los conceptos lingüísticos de tiempo y aspecto, Montolío, E., Díaz M.A., Polanco F., Martínez E., García M.A., Yúfera I., Franco A., Velázquez R., Varela C., Español T. (2009).

Para entender el concepto del *tiempo* es necesario saber cuál es el punto de referencia, es decir, el momento del habla y para entenderlo mejor, haremos uso del siguiente ejemplo:

(1) *Mi hijo está jugando.*

(2) *Mi hijo estuvo jugando toda la tarde.*

El ejemplo (1) nos muestra información que ocurre en el momento en el que estoy hablando, pero el ejemplo (2) hace que pensemos en una acción que ya pasó y que no está ocurriendo en este instante. A pesar de indicar un tiempo pasado, no resulta ser suficiente porque en la lengua española hay más de tres tiempos. Entre estos tiempos de pasado se encuentran el indefinido y el imperfecto. La diferencia entre ambos es que el pasado indefinido es un pasado absoluto y no importa si es un pasado lejano o cercano, por ejemplo: *Los egipcios construyeron las pirámides* y *ayer encontré mis llaves*. El pasado imperfecto, por su parte, es un tiempo que hace referencia al presente de manera indirecta, significa transcurso o desarrollo y viene de un pasado anterior, por ejemplo: *De pequeña, tenía una muñeca*. En este ejemplo observamos que el verbo expresa una acción en el pasado (tener) pero durante su desarrollo, es decir, no se expresa la finalización del acto de 'poseer una muñeca'. Es posible que la persona conserve la misma muñeca. El aspecto no acabado del verbo no permite saber cuándo finaliza la acción.

Es de esta diferenciación entre indefinido e imperfecto de donde obtenemos la definición de *aspecto*. Cuando decimos que el tiempo verbal tiene valor aspectual quiere decir que el suceso que ha ocurrido puede expresarse como finito (acabado) o como no finito (no acabado). Por lo tanto, la diferencia entre indefinido e imperfecto se ve definida por el aspecto. A continuación exponemos un ejemplo en el que se pueda observar la diferencia de manera más clara entre los tiempos pasados indefinido e imperfecto:

(3) *¿Qué tal fueron las tareas de casa?*

(3') *Quedaron tres ejercicios por hacer.*

(3'') *Quedaban tres ejercicios por hacer.*

En el ejemplo (3') se expresa que la persona dejó de realizar las tareas y le faltaron tres ejercicios para poder terminar. En el ejemplo (3'') sin embargo, el verbo indica que la acción no ha terminado aún.

Una vez hecha esta diferenciación, podemos explicar que de acuerdo a la teoría propuesta por Sinclair y Bronckart (1973), Antinucci y Miller (1976), Aksu (1978), Bloom, Lifter y Hafitz (1980), Meisel (1985) y Sebastian (1985), se puede observar que el menor utilizará la primera morfología verbal para marcar la estructura interna de los

sucesos y utilizará el tiempo pasado para nombrar situaciones de cambio de estado, a la vez que usará las formas imperfectivas o progresivas para expresar verbos de estado o actividad. Esto quiere decir que determinados significados (cambios de estado o resultados finales de una transformación) se expresan primero con formas perfectivas, lo cual explica la incorporación del sistema verbal a partir del significado. Este significado evoluciona a lo largo del desarrollo de los/as niños/as.

Por lo tanto, según estos autores, el/la niño/a utilizará los verbos en presente (*él juega*) para indicar qué es lo que ocurre en el momento. Utilizará también el tiempo pasado para indicar el estado de una situación, es decir, si ésta está terminada o no (*Véanse ejemplos 3' y 3''*) y lo hará utilizando tiempos pasados progresivos, imperfectos y perfectos.

Por otro lado y en contraposición a esta teoría mostrada anteriormente, Smith (1980) defiende que los/as niños/as son capaces de usar ciertos tiempos gramaticales con verbos que no son afines en cuanto a semántica se trata. Smith (1980) observó en su estudio que los/as niños/as utilizaban tiempos pasados tanto en el aspecto progresivo (*estaba/estuvo jugando*) como en el simple (*jugaba/jugó*).

Weist (1986) por su parte, reformulando la teoría piagetiana y apoyando lo que Smith muestra, defiende que los contrastes aspectuales se dan a la vez que los contrastes temporales (los sujetos de su estudio contrastaban las formas de pasado perfectivas con las de pasado imperfectivas).

Por otro lado, autores como Kuczaj (1977), Maratsos y Chalkley (1980) defienden la idea de que los/as niños/as utilizan los tiempos verbales sin darse cuenta de que son variaciones que se crean a partir de una misma raíz. Después, los menores se darían cuenta de ello y así se llevaría a cabo la formación de una categoría verbal. Por ejemplo: si queremos declinar el verbo *jugar*, utilizamos la raíz, en este caso *jug-*, para formar otros tiempos verbales. Por lo tanto, para formar el pasado utilizaremos la raíz y la terminación necesaria según el tiempo verbal que queramos utilizar, es decir, si queremos conseguir el pasado imperfecto del verbo *jugar*, por un lado escribiremos *jug-* y por otro, *-ué*, formando así el verbo *jugué*, 1ª persona del singular del pretérito imperfecto de indicativo. Con lo cual, una vez que los/as niños/as sean conscientes de

que los distintos tipos de verbos se forman de esta manera, aplicarán esta ley a los demás verbos y formarán así una categoría verbal.

Todos estos autores, a pesar de apoyar la idea de que los/as niños/as aprenden formas nuevas a medida que aprenden nuevos conceptos, no tienen en cuenta que atribuyen en sus estudios un significado semántico-referencial propio del adulto y no aportan pruebas de que esto ocurra en el discurso que realizan los niños (Cf. Cortés y Vila, 1991).

En contraste con estos autores se encuentran Sachs (1983) y Eisenberg (1985), quienes consideran que las relaciones sociales y la función comunicativa del lenguaje son importantes a la hora de adquirir las relaciones temporales. Ellos, en su teoría, afirman que el/la niño/a accede en el mundo de los tiempos gramaticales gracias a la interacción con el adulto. Estos tiempos gramaticales comienzan mostrando una simplicidad que a lo largo del tiempo, tras la interacción con el adulto, se van complicando poco a poco. Este desarrollo de los tiempos gramaticales se realiza utilizando una estrategia en la que los/as niños/as, en lugar de apoyar las formas lingüísticas en el contexto visible a la hora de hablar (describiendo situaciones que pueden observar), tienen que apoyarse en el discurso que realizan, teniendo en cuenta qué es de lo que están hablando para poder desarrollar sus ideas. La función del adulto en este caso es la de proporcionar contextos semánticamente claros para que los/as niños/as entiendan sin problemas. Un ejemplo de estas interacciones es que al principio tienen forma de rutinas de conversación en la que los/as niños/as pueden predecir de qué se va a hablar y además, son temas que tanto niños/as como adultos conocen.

En cuanto a la presencia de tiempos verbales pasados, el estudio de Berman y Slobin (1994) sostiene que *casi todas las combinaciones de forma de tiempo aparecen en los niños de 3 años*. Este estudio describe a los/as niños/as españoles/as como precoces a la hora de utilizar aspectos temporales y además, sugiere que la complejidad del sistema español en lugar de impedir la adquisición, la facilita. Una de las razones por las que esto ocurre es debido a que los/as niños/as de habla española comienzan a los dos años a utilizar verbos para expresar contrastes temporales (Fernández, 1994; Gathercole, Sebastian y Soto, 1999). La semántica del verbo también se ha

---

considerado como una variable influyente que contribuye a una adquisición temprana todavía selectiva de inflexiones en tiempo pasado (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2001). Este último factor, como bien hemos expresado anteriormente, hace referencia a la forma en la que se declinan los verbos en español (añadiendo a la raíz un final que demuestra el verbo que queremos utilizar: *jug-ué*).

Otros estudios que muestran lo contrario a esto proponen que hay un mínimo de presencia de verbos en formas pasadas hasta antes de los 3 años (González, 1980; Peronard, 1987; Morales, 1989; Johnson, 1996).

A modo de resumen, podríamos decir que nos encontramos por un lado con estudios de la adquisición que afirman que se produce una aparición temprana de formas verbales pasadas que tienen en cuenta la función comunicativa (Fernández, 1994; Gathercole, Sebastian y Soto, 1999). Por otro lado, nos encontramos con estudios que defienden que el uso del tiempo pasado comienza después de los 2-3 años y además, estos estudios remarcan la escasez o incluso la ausencia de estas inflexiones. Los estudios que defienden la postura de que el tiempo pasado no comienza a usarse hasta después de los 2-3 años están basados en estudios transversales y no tienen en cuenta el contexto.

En cuanto a estudios sobre marcadores temporales/aspectuales de los que los/as niños/as de 3 años hacen uso en la lengua española se considera relevante destacar que ellos/as formulan una serie de formas aisladas sin tener en cuenta el contexto o las funciones (Fernández, 1994; Gathercole, Sebastian y Soto, 1999). Sin embargo en contraposición a esto, González, (1980), Hernández Pina (1984) o Sebastian y Slobin (1994) observaron que niños/as narradores de 3 años hacían uso de marcadores aspectuales como pueden ser *ya* u *otra vez* para expresar resultado y recurrencia. Además de expresar marcadores aspectuales, formulaban también secuenciadores generales como pueden ser *entonces* y *luego*; expresiones anafóricas y conjunciones subordinadas como por ejemplo *cuando*; adverbios deícticos (*ayer*, *hoy*) y escaso número de frases expresando referencia temporal (*en la mañana*, *hace tiempo*).

En cuanto a los apartados que se presentan en este estudio, el lector podrá leer antecedentes que hacen referencia a estudios realizados por otros investigadores hasta el día de hoy, un marco teórico en el que se intenta que el lector pueda formar

---

una idea sobre los puntos que se tratan, los materiales y métodos utilizados para llevar a cabo el corpus que hemos necesitado para desarrollar el trabajo, un apartado en el que se muestran los resultados obtenidos junto a su debida discusión, y otro apartado de conclusiones y cuestiones abiertas y además de referencias bibliográficas y anexos.

## **2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN**

Respecto al marco teórico que se desarrollará en este estudio, trataremos en primer lugar la adquisición del lenguaje de los/as niños/as de 3 a 6 años. En segundo lugar, revisaremos las teorías del desarrollo cognitivo del niño así como el desarrollo de la noción del tiempo en el/la niño/a. Finalmente, haremos un repaso de las teorías que se han propuesto hasta el momento acerca del uso que realizan los/as niños/as de las relaciones temporales a la hora de narrar historias. Consideramos conveniente introducir conceptos del desarrollo cognitivo en primer lugar puesto que como se podrá comprobar a continuación, este influye en la adquisición del lenguaje; la noción del tiempo no puede darse si no hay previamente un desarrollo cognitivo y el uso que realizan los/as niños/as de las relaciones temporales no se puede dar si no se tiene una base con la que comparar acerca de cuándo se produce esa adquisición en el proceso del desarrollo lingüístico.

### **2.1. Desarrollo de la adquisición del lenguaje**

Hasta el día de hoy han sido numerosas las teorías que han tratado de explicar la adquisición del lenguaje pero en este estudio nos vamos a centrar en la teoría constructivista de Piaget. La razón por la que nos centraremos en los postulados de la doctrina de Piaget es porque creemos que es la doctrina que puede dar una mejor explicación al desarrollo cognitivo y desarrollo del lenguaje unidos.

El modelo de Piaget (Cf. Ruiz Bikandi, 2000) defiende que el individuo es un ser vivo que se adapta al medio y lo hace utilizando su inteligencia. Cada aprendizaje que el/la niño/a realiza es gracias a aprendizajes anteriores, con lo que cada nueva experiencia a la que se enfrenta, el/la niño/a tiene que modificar en la medida que sea necesaria (acomodación) esa información que ya tiene para enriquecerla o para modificarla y así, introducirla como un nuevo conocimiento (asimilación). Tras realizar estas dos



acciones, se dará un equilibrio entre el organismo y el medio donde el/la niño/a gozará de un nuevo aprendizaje. Por lo tanto y a modo de resumen, se puede decir que el/la niño/a adquiere nuevos conocimientos gracias al uso de mecanismos como la asimilación, acomodación y equilibración y gracias también, a la interacción con el medio.

En cuanto al lenguaje, Piaget apoya la idea de que el lenguaje es el resultado de las operaciones que realiza la mente y defiende la idea de que el lenguaje infantil es un sistema complejo, el cual tiene sus propias leyes. Además, desecha la idea de que el/la niño/a cometa errores a la hora de adquirir el lenguaje, es más, él considera que los/as niños/as tienen su propio sistema de leyes donde cada elemento lingüístico está situado en relación con los demás.

A continuación ofrecemos una tabla resumen en la que se puede observar más detalladamente el desarrollo del lenguaje en niños/as de 3, 4, 5 y 6 años (Cf. Puyuelo y Rondal, 2003).

**Tabla 1.** Tabla resumen del desarrollo del lenguaje en niños/as de 3 a 6 años.

3 años	4 años	5 años	6 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulario entre 900 y 1.000 palabras.</li> <li>▪ Enunciados de 3 o 4 palabras.</li> <li>▪ Utiliza frases con “s” y “v”, pero utilizando una construcción sencilla.</li> <li>▪ Utiliza palabras y sonidos para jugar</li> <li>▪ Sigue varias órdenes seguidas.</li> <li>▪ Habla sobre el presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulario de 1.500 a 1.600 palabras.</li> <li>▪ Se comienza a definir la lateralidad.</li> <li>▪ Se incrementa la memoria (ayuda a explicar y recordar el pasado).</li> <li>▪ Utiliza habilidades de categorización y procedimientos más avanzados para almacenar nueva información.</li> <li>▪ Frases de 5 palabras y pueden ser afirmativas, negativas, interrogativas e imperativas.</li> <li>▪ Se considera el lenguaje como un instrumento real de exploración.</li> <li>▪ Muestran ansiedad a la hora de exhibir sus conocimientos y habilidades.</li> <li>▪ Utilizan frases cada vez más complejas.</li> <li>▪ Explican historias del presente y del pasado reciente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El vocabulario de 2.100 a 2.200 palabras.</li> <li>▪ Entiende conceptos temporales (ayer-hoy-mañana).</li> <li>▪ Las nociones temporales le ayudan a entender y explicar contextos de causa-efecto.</li> <li>▪ Comprende términos temporales (antes-después).</li> <li>▪ Utiliza formas verbales tanto regulares como irregulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulario de 2.600 palabras.</li> <li>▪ Vocabulario receptivo de 20.000 a 24.000 palabras.</li> <li>▪ Define por la función.</li> <li>▪ Adquiere habilidades para ser un comunicador efectivo.</li> <li>▪ Aprende a introducir nuevos temas, a continuar y finalizar una conversación.</li> <li>▪ Aprende a ajustar sus conversaciones.</li> <li>▪ Utiliza frases complejas.</li> </ul>

## 2.2. Desarrollo cognitivo

A continuación, explicaremos algunas nociones acerca del desarrollo cognitivo de los/as niños/as con el fin de entender cómo adquieren el lenguaje y en concreto, cómo conceptualizan sus primeras nociones de tiempo.

Como se ha comentado anteriormente, para Piaget (1952) el desarrollo cognitivo se basa en la actividad constructivista que el infante mantiene con el ambiente y en la necesidad que tiene de adaptarse al ambiente en algunos momentos. Durante su desarrollo, los/as niños/as se encuentran con situaciones y/o problemas que no conocen y frente a ellos, intentan buscar una respuesta o una solución adaptándose al medio. Esta adaptación se da cuando el sujeto consigue elaborar esa respuesta con la

que conseguirá construir un repertorio que le ayudará a relacionarse en el ambiente. Una vez obtenidas estas respuestas, el sujeto tratará de relacionarlas entre sí y según el nivel de relación que establezca, el/la niño/a tendrá un nivel u otro de interpretación o de interacción con la realidad que le rodea.

Inhelder y Piaget (1958) sostienen que el desarrollo cognitivo sigue una secuencia que no puede variar y que es general. Esta secuencia se conoce como estadios, los cuales están marcados en cada caso por una determinada estructura. A continuación se presenta una tabla resumen adaptada de Flavell, Miller y Miller (1993) en la que se puede observar los estadios que Piaget presenta:

**Tabla 2.** Estadios y logros fundamentales del desarrollo cognitivo de Piaget.

Estadio	Logros fundamentales
Sensorio-motor (0-2 años)	Estructura espacio-tiempo y causal de las acciones. Inteligencia práctica basada en las acciones.
Preoperacional (2-7 años)	Inteligencia simbólica o representativa. Razonamiento por intuiciones, no lógico.
Operaciones concretas (7-12 años)	Primeras operaciones, aplicables a situaciones concretas, reales. Razonamiento lógico.
Operaciones formales (adolescencia)	Desligamiento de lo concreto. Razonamiento hipotético-deductivo y abstracto.

Como se ha podido observar en la tabla 2, el estadio preoperacional es el que abarca el desarrollo cognitivo de niños/as de entre 2 y 7 años. A lo largo de este estadio, el infante va adquiriendo la capacidad de manejar el mundo de forma simbólica utilizando representaciones (imagina una acción en lugar de realizarla). Este manejo simbólico se realiza mediante el lenguaje, la imitación, el dibujo simbólico, el juego simbólico y la imagen mental.

En el estadio preoperacional se hace referencia también a la noción del tiempo. Piaget (1946) defiende la dificultad con la que adquieren los/as niños/as la noción de edad, sucesión, duración, anterioridad y posterioridad. La razón por la que esto ocurre es que los/as niños/as en la etapa preoperacional no pueden convertir el tiempo en objetos de observación directa. A pesar de esto, poco a poco, conforme el/la niño/a se va dando cuenta de la existencia de otros, va formando el concepto de un periodo que existía antes que ellos.

El desarrollo se da en los/as niños/as a la hora de concebir que una noción del tiempo ocurre en distintas fases. En primer lugar, el/la niño/a tiene una idea del tiempo que está relacionado al presente y omite lo relacionado al pasado o al futuro; esto quiere decir que el/la niño/a tiene una única dimensión del tiempo. Más adelante, el/la niño/a extiende esta dimensión mediante la experiencia sensorial y va introduciendo en ella el tiempo continuo, lo cual muestra que los hechos ocurren antes del momento presente y que ocurrirán después del presente. Después, el/la niño/a comenzará a utilizar adverbios de tiempo como por ejemplo mañana o ayer, dando a entender así que entiende que hay un pasado y un futuro. Posteriormente, el/la niño/a comenzará a relatar hechos pasados pero no de manera secuencial y cronológica. Finalmente, el/la niño/a relatará hechos pasados de manera secuencial y cronológica, dando a entender así, que tendrá una visión objetiva del tiempo.

### **2.3. Nociones temporales y aspectuales desde el punto de vista lingüístico**

Pasamos ahora a hablar sobre el uso que realizan los/as niños/as de las nociones temporales. Éstas hacen referencia a los marcadores lingüísticos usados para expresar que un suceso ocurre en un determinado momento. Se puede exponer que las primeras conversaciones de los/as niños/as se centran en las personas, objetos o eventos que ocurren a su alrededor en el presente. Cuando hablan sobre el pasado, los/as niños/as tienen que cambiar su *aquí y ahora* por un *allí y entonces*; de esta manera, no puede depender tanto de la ayuda que el contexto puede facilitarle en ese momento Sachs, (1983). En otras palabras, este autor defiende que para hablar sobre el pasado los/as niños/as se apoyan en el contexto ya que éste les puede facilitar información; por ejemplo: si a un niño se le pregunta qué hace en ese momento no tendrá problemas a la hora de contar que está jugando ya que en ese momento puede observar dicha acción, sin embargo, si se le pregunta a un niño qué hizo ayer por la tarde, tendrá más dificultades a la hora de explicar qué es lo que hizo ya que en ese momento no puede observar las acciones realizadas el día anterior.

Este género discursivo sobre acciones ocurridas en el pasado requiere, como diría Gerhardt's (1988): *la capacidad de usar el lenguaje como su propio contexto*. Esto es, el apoyo contextual necesita ser reemplazado por herramientas lingüísticas para

---

expresar las conexiones temporales necesarias para construir una narración. La temporalidad es una dimensión crucial en las narraciones, así como la secuencia temporal de eventos es lo que mueve la trama hacia adelante (Labov y Waletzky, 1967).

En este caso, la temporalidad se define como *la expresión de la ubicación de los eventos en una línea del tiempo, relaciones temporales entre eventos y circunscripción temporal de los acontecimientos* (Cf. Berman y Slobin, 1994).

Se pueden observar señales temporales en el discurso de un hablador de distintas maneras: a través de morfemas gramaticales u oraciones o aspectos que marquen tiempos verbales; a través de adverbios temporales o aspectuales, conectores o expresiones (después, luego) y a través de estrategias discursivas, tales como la disposición secuencial de los eventos en una narrativa.

Todas las lenguas del mundo poseen mecanismos lingüísticos para marcar nociones temporales o aspectuales. El español es una lengua interesante para el estudio de dichas nociones temporales debido a su complejidad verbal y a las relaciones temporales y aspectuales que dichos verbos contienen.

Como ya hemos dicho, el tiempo gramatical es una categoría lingüística a través de la cual se puede establecer una relación que indica el tiempo que se está utilizando a la hora de hablar para reconocer así, cuándo ocurrió la situación que se está describiendo.

El aspecto del verbo es el mecanismo que las personas utilizamos para indicar el punto de vista que adoptamos para referirnos a un suceso, por ejemplo: si hablamos de un suceso desde fuera sin atender a su estructura interna en español se utilizará el aspecto perfectivo (comió); si se quiere prestar atención a dicha estructura interna del suceso, se podrá utilizar el imperfectivo (comía).

La diferencia entre perfectivo e imperfecto es algo aspectual, aunque la gramática tradicional diga que son tiempos gramaticales (pretérito perfecto y pretérito imperfecto). Como consecuencia de esta pequeña diferencia, se ha creado una confusión entre tiempo y aspecto (Lyons, 1977).

También existen otras confusiones entre la noción y el aspecto. La noción de aspecto puede observarse a través de la morfología verbal y a través del significado léxico al verbo. Por lo tanto, hay dos tipos de aspecto: el aspecto gramatical y el aspecto léxico.

El primero tiene que ver con el punto de vista de la persona que habla y puede presentar un suceso como si fuera completo (forma perfectiva: comió), como si estuviera en progreso (forma progresiva: está comiendo) y como si el suceso no hubiera terminado (forma imperfectiva: comía).

En cuanto al aspecto léxico, se podría decir que define la naturaleza de los momentos descritos, esto es, si son estáticos o dinámicos, puntuales o durativos, continuos o iterativos Comrie (1976) y Brinton (1988). Por ejemplo: *Él se cayó del columpio (forma gramatical perfectiva) y mientras se caía del columpio gritó muy alto*, Herring (1981).

A continuación procedemos a exponer la expresión del tiempo en español ya que, como se ha señalado anteriormente, el español es una lengua cuya morfología verbal ofrece abundante información sobre lo que el hablante está intentando transmitir. Por un lado, hay tres tiempos verbales que indican nociones temporales: presente, pasado y futuro. Dentro del pasado, hay nociones aspectuales: perfecto, progresivo y perfectivo/imperfectivo). A continuación se presenta una tabla en la que se recogen estas nociones temporales y aspectuales con su correspondiente ejemplo:

**Tabla 3.** Nociones temporales y aspectuales y sus respectivos ejemplos

NOCIÓN TEMPORAL	NOCIÓN ASPECTUAL	EJEMPLO (3ª persona sg.)
Presente		Bebe
Pasado	Imperfectivo	Bebía
Pasado	Perfectivo	Bebió
Presente	Perfecto	Ha bebido
Pasado	Perfecto	Había bebido
Futuro	Perfecto	Habrá bebido
Presente	Progresivo	Está bebiendo
Pasado	Imperfectivo progresivo	Estaba comiendo
Pasado	Perfectivo progresivo	Estuvo bebiendo
Futuro	Progresivo	Estará comiendo

La mayor parte de las formas de tiempo y aspecto verbal en español son morfemas flexivos, esto quiere indicar entre otras cosas que se ofrece una regularidad (Bosque, 1986). La regularidad verbal permite al hablante entender la información semántica

del morfema flexivo, esto es, la diferencia que hay entre *come* y *comió* en cuanto al contraste temporal entre pasado y presente se refiere.

Tal y como se ha dicho anteriormente, los/as niños/as de habla española hacen un uso de todas las formas verbales desde una edad temprana. A los 3 años y 6 meses, los/as niños/as incorporan a su repertorio todas las formas verbales menos el Pasado Perfecto o Pasado Pluscuamperfecto (había comido) y el Pasado Perfectivo Progresivo (estuvo comiendo). Esto revela que los/as niños/as de 3 años ya son sensibles a la naturaleza de la gramática española, e incorporan casi todas las formas verbales en su discurso (Slobin, 1990).

Las narraciones que los/as niños/as realizan se pueden dividir teniendo en cuenta el tiempo que más utilicen, por ejemplo presente frente a pasado. A continuación, pasamos a explicar brevemente las diferencias entre los distintos tiempos de presente y pasado en el español estándar.

El Presente Perfecto (ha bebido) es una forma verbal compleja y establece relaciones temporales con el presente y con el pasado a la vez. Aunque este tiempo verbal hace referencia a momentos que ya han pasado y que, por lo tanto, son parte del pasado, es una forma verbal que tiene que ver con el presente. Aunque, según Comrie (1976), el Perfecto no dice nada sobre una situación, puede adquirir valores perfectivos e imperfectivos, según el verbo al que acompañe y la situación a la que se refiera. Por lo tanto, el Presente Perfecto puede indicar el resultado final de un suceso (he encontrado tu juguete) o puede indicar un acción que dura (he llorado mucho su partida) (Fernández-Ramírez, 1986).

En cuanto al pasado perfecto o pretérito pluscuamperfecto (había comido), el uso que no realizan sobre él los/as niños/as pequeños/as, podría deberse ya que se centra más en las características aspectuales del Perfecto que en las temporales. Otra razón por la que no lo utilizan podría ser porque a los/as niños/as pequeños/as les parece difícil utilizar el pasado perfecto ya que para utilizarlo hay que tener en cuenta tres puntos temporales y esto, según Weist (1986) puede ser demasiado complicado para los/as niños/as que tengan menos de 4 años.

En cuanto a las formas progresivas o continuas, cabe comentar que se construyen con el verbo *estar* y añadiéndole otro verbo en gerundio y se puede combinar con el Imperfectivo (estaba + gerundio), Perfectivo (estuvo + gerundio), Perfecto Pasado/Pluscuamperfecto (había estado + gerundio), Perfecto Pasado (ha estado + gerundio) y el presente (está + gerundio), entre otras muchas más formas.

Lo que subyace en el uso de la forma Progresiva o continúa son la duración y el progreso. Por ejemplo: “estoy viendo la televisión” muestra por un lado que la acción de ver dura todavía en el momento en el que la persona está hablando (Comrie, 1976; RAE, 1982; Fernández-Ramírez, 1986).

Es importante destacar que hay diferencias entre la forma progresiva y la no progresiva pero la más esencial es que las formas no progresivas contienen un rasgo de habitualidad que las formas progresivas no tienen. Por ejemplo, con el Presente simple se puede indicar una acción habitual (yo juego todos los días a la tarde) pero no se puede indicar una acción habitual utilizando una forma progresiva (\*yo estoy jugando todos los días a la tarde).

Esto también ocurriría si la forma progresiva estuviera en pasado. Por ejemplo: “estaba jugando cuando llegó Miguel” expone que estaba ocurriendo una acción y que también duraba (jugar) cuando algo nuevo ocurrió (la llegada de Miguel).

A pesar de que en el idioma español esta separación entre formas progresivas y formas no progresivas no es de vital relevancia, en otros idiomas, como puede ser el inglés sí lo es.

Además, las personas de habla española pueden contestar utilizando una forma progresiva a una pregunta formulada con una forma no progresiva, por ejemplo: una persona pregunta “¿qué haces?” a lo que la otra persona puede contestar “estoy jugando” o “juego”. También puede ocurrir si realizamos una pregunta en forma progresiva: “¿qué estabas haciendo cuando llegué?” a lo que se puede contestar “estaba jugando” o “jugaba”.

Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que en español se puede reemplazar el progresivo por otras formas sin que por ello, se pierda el significado progresivo (Comrie 1976).



La forma progresiva o la forma continua se utiliza más frecuentemente porque tiene la característica de que también se puede describir con esta forma. Muchos/as niños/as, al no tener la capacidad de elaborar una historia con cohesión narrativa, se limitan a realizar descripciones de los dibujos.

### **3. MATERIALES Y MÉTODOS**

#### **3.1. La selección de la muestra**

Para poder llevar a cabo este estudio empírico hemos recopilado datos de niños/as de 3 a 6 años para después realizar un estudio exhaustivo con el fin de obtener resultados de datos reales que ayuden a observar la expresión de la temporalidad.

La información recogida se obtuvo durante el periodo de prácticas del Grado de Maestro en Educación Infantil en un centro escolar. El corpus se formó a través de la grabación del discurso de dieciocho niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Estos sujetos estaban divididos en tres grupos iguales y cada grupo pertenecía a uno de los cursos. Por lo tanto, se contaba con seis niños de 3-4 años pertenecientes a 1º de Educación Infantil (E.I.), seis niños de 4-5 años de la clase de 2º de E.I. y finalmente, seis niños de 5-6 años de 3º de E.I.

Para escoger a los niños y las niñas que formaron parte del estudio se tuvo en cuenta que los participantes de cada curso hubieran nacido a principio, mitad y final de año. Asimismo se controló que hubiera sujetos de ambos sexos en cada periodo de año. Así pues, la muestra de niños y niñas estaba compuesta por un niño y una niña nacidos a principio de año, otro niño y otra niña a final de año y finalmente, un niño y una niña nacidos a final de año.

La decisión de que unos sujetos u otros tomaran parte de la actividad se llevó a cabo entre las alumnas en prácticas y las maestras del centro. En primer curso, la alumna en prácticas decidió quiénes podrían realizar la actividad y tras consultarlo con la maestra tutora del grupo, decidió quiénes tomarían finalmente parte en la actividad. En segundo curso, ocurrió lo mismo pero en tercer curso, al no estar ninguna de las tres personas adultas en tercer curso, no se pudo llevar a cabo esta técnica. Por lo tanto,

para la grabación de los sujetos de tercer curso, se tuvo en cuenta a las indicaciones de la maestra tutora del grupo.

A continuación se muestran unas tablas que recogen los datos más relevantes obtenidos de las fichas técnicas que fueron rellenadas tras realizar las grabaciones (*Véase anexo I*):

**Tabla 4.** Tabla resumen de los datos más relevantes de los sujetos de 1º E.I.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
EDAD	4	4	3	3	3	3
SEXO	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
FECHA DE NACIMIENTO	15/01/2009	16/01/2009	6/06/2009	4/09/2009	5/12/2009	10/12/2009
SITUACIÓN LINGÜÍSTICA	No adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
LENGUA 1	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
LENGUA 2		Euskera		Euskera	Euskera	

**Tabla 5.** Tabla resumen de los datos más relevantes de los sujetos de 2º E.I.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
EDAD	5	5	4	4	4	4
SEXO	Masculino	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
FECHA DE NACIMIENTO	14/03/2008	11/04/2008	15/08/2008	23/09/2008	16/11/2008	11/12/2008
SITUACIÓN LINGÜÍSTICA	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
LENGUA 1	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
LENGUA 2		Euskera		Euskera		

**Tabla 6.** Tabla resumen de los datos más relevantes de los sujetos de 3º E.I.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
EDAD	6	6	5	5	5	5
SEXO	Masculino	Femenino	Femenino	Masculino	Masculino	Femenino
FECHA DE NACIMIENTO	18/01/2007	19/01/2007	15/06/2007	28/06/2007	11/12/2007	31/12/2007
SITUACIÓN LINGÜÍSTICA	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
LENGUA 1	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
LENGUA 2						

### 3.2. Los materiales empleados

Los materiales empleados para la obtención del corpus fueron los siguientes:

- Cuento de “Los tres cerditos”. (*Véase anexo II*)
- Teléfono móvil con cámara de video.

La elección del cuento fue gracias a la ayuda de una de las maestras del centro. En un principio, el objetivo de las entrevistadoras era que los sujetos hablaran de lo que quisieran y para ello, se iba a utilizar un cuento que hubieran trabajado en el aula con la intención de que, al ser un cuento conocido, los sujetos hablarían más. Finalmente, y gracias a la ayuda de una de las maestras del centro se observó que si se utilizaba el mismo cuento en los tres cursos, se podrían obtener datos en los que se pudiera observar una evolución.

Igualmente, se consideró oportuno que el cuento fuese un cuento conocido para que se diera una participación activa por parte de los sujetos. Tras pensar en varios posibles cuentos, se llegó a la conclusión de que el libro que haría que los/as niños/as participaran más activamente sería el de “Los tres cerditos”.

Éste es un cuento tradicional y en el centro se trabaja en todos los cursos de Educación Infantil, aunque de distinta manera. En primer curso, el cuento se trabaja utilizando distintas versiones y distintos finales; en segundo curso, el cuento se trabaja en euskera pero utilizando solamente una única versión; y finalmente, en tercer curso, se trabaja una única versión también pero en inglés.

Para realizar las grabaciones se utilizó el aula de apoyo para la primera y la segunda grabación y una de las aulas de primer curso para la tercera grabación. Ambas aulas eran conocidas y muy familiares para los niños, con lo cual no pensamos que la distinta localización influyera de manera alguna en la recogida de datos.

El dispositivo que se utilizó para llevar a cabo la grabación fue un teléfono móvil con cámara integrada. Dada la no disponibilidad de otros medios, se consideró que realizar la grabación con un teléfono móvil podía ofrecer una resolución gráfica buena y una calidad de audio razonable. De hecho las grabaciones se pueden escuchar sin problema alguno.

La grabación se realizó entre dos personas. Una de ellas (la autora de este trabajo) realizó la actividad mientras otra compañera grababa.

Cabe destacar que antes de decidir cuáles serían las grabaciones que se analizarían finalmente, se realizaron más grabaciones de las analizadas en este estudio. En primer curso se realizaron dos grabaciones de distintas clases, en segundo curso también se realizaron dos grabaciones pero de los/as alumnos/as de la misma clase y en tercer curso se realizaron tres grabaciones en dos clases distintas.

Lo que determinó que se eligieran unas grabaciones u otras fue el resultado y la calidad de las grabaciones. Esto es, en primer curso se eligió la primera grabación debido a que se observaban más interacciones y un mayor número de relaciones temporales que analizar. En segundo curso, se eligió la segunda grabación debido a que en la primera los sujetos se dispersaron del tema y no se consiguió llevar a cabo la actividad sin haber interrupciones continuadamente. En tercer curso, se eligió la segunda grabación debido a la participación activa de los sujetos.

Es necesario destacar que en algunas de las grabaciones realizadas la persona adulta que llevaba a cabo la actividad era conocida para los sujetos. Éste solamente fue el caso de la grabación de primer curso, mientras que en los otros dos cursos, los niños no tenían familiaridad con la entrevistadora. En segundo curso se decidió que realizara la actividad un adulto desconocido debido a que en la primera grabación la persona adulta había sido conocida y los/as niños/as no se centraron en la misma. En tercer curso las personas que llevaron a cabo las grabaciones en los tres casos eran desconocidas debido a que ninguna de las posibles entrevistadoras estaba llevando a cabo su periodo de prácticas en un aula de tercero.

En cuanto a la duración de la grabación, es importante decir que se puede observar una clara diferencia entre ellas. A continuación se muestran en una tabla el tiempo que duró cada grabación.

**Tabla 7.** Duración de cada grabación.

1º E.I.	23'03"
2º E.I.	19'51"
3º E.I.	11'00"

Creemos que la razón fundamental por la que el vídeo de último curso es menor es debido a que la grabación la realizó otra persona adulta distinta a las dos primeras grabaciones, y como veremos más adelante en el punto 4, este hecho influirá también en los resultados.

### **3.3. La técnica de recogida de datos**

Para llevar a cabo la actividad de la que hemos obtenido nuestro corpus utilizamos una metodología igual para todos los cursos. Primeramente, la entrevistadora les expuso por qué estaban ahí y qué era lo que íbamos a hacer. Después, se procedía a contar el cuento que antes se ha especificado y finalmente, se hacían dos rondas en las que cada sujeto tenía que contar el cuento viendo la imagen que la persona adulta mostraba. Se decidió llevar a cabo la actividad de esta manera para que después, a la hora de recoger los datos, se pudiera escuchar bien lo que cada sujeto decía y no hubiera solapamientos.

### **3.4. La codificación. Variables codificadas y método de codificación**

Una vez recogido el corpus se llevó a cabo la codificación de los datos. Para ello, se anotaron las referencias temporales que se observaban en la narración de los sujetos en distintas tablas (*Véase anexo III*). Concretamente, se codificaron adverbios de tiempo, conectores de tiempo (del tipo *cuando*) y los verbos usados.

Con respecto a los adverbios de tiempo, se consideraban como tales todos los adverbios que indicaran tiempo, como por ejemplo: *hoy, ayer, mañana, ahora, entonces, pronto, tarde, temprano, antes, después, aún todavía, siempre, ya nunca, jamás*.

En cuanto a los conectores, se consideraban conectores de tiempo a todos los conectores que también indicaran tiempo, por ejemplo: *antes, después, luego, por la mañana, en ese momento, al anochecer, cuando, entonces, más tarde*.

En cuanto a la recogida y anotación de los verbos, se anotaban forma verbal, tiempo verbal, ejemplo y tiempo.

A continuación mostramos una tabla que resume los términos codificados.

**Tabla 8.** Marcadores temporales observados.

Marcadores temporales	Ejemplos
Verbos	Forma verbal, tiempo verbal, ejemplo y tiempo.
Adverbios de tiempo	Hoy, ayer, mañana, ahora, entonces, pronto, tarde, temprano, antes, después, aún, todavía, siempre, ya, nunca, jamás.
Conectores de tiempo	Antes, después, luego, por la mañana, en ese momento, al anochecer, cuando, entonces, más tarde.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo de este punto se mostrarán los resultados obtenidos tras haber analizado los datos del corpus. Conforme se muestran los resultados, se tratará a su vez de ofrecer una discusión sobre los mismos, a la luz de las aportaciones que otros autores han realizado y que hemos visto previamente.

Con el fin de que los resultados fueran comparables, se tomó el número de palabras emitido por cada niño o niña a lo largo de las grabaciones.

En la tabla que arriba se muestra a continuación se puede apreciar el número de palabras que cada sujeto emite a lo largo del corpus y también, el número total de palabras de todos los cursos en conjunto. Para la cumplimentación de esta tabla se han tenido en cuenta todas las palabras formuladas por los sujetos, incluyéndose marcadores discursivos, las repeticiones de frase o las ocasiones en las que los sujetos se confunden y vuelven a reformular la frase de manera correcta.

**Tabla 9.** Tabla ilustrativa del número de palabras que cada sujeto y cada curso han expresado a lo largo de las grabaciones.

	1º E.I.	2º E.I.	3º E.I.
SUJETO 1	40	357	81
SUJETO 2	263	93	98
SUJETO 3	39	58	70
SUJETO 4	73	62	121
SUJETO 5	81	64	64
SUJETO 6	222	215	61
TOTAL	718	849	495

Tal y como se observa, hay una clara diferencia entre el 1º y 2º curso. Se ve claramente que el número de palabras ha aumentado, esto se puede justificar debido

---

a que hay un número mayor de palabras de vocabulario, como indica la tabla 1 en el apartado 2 del presente estudio.

Se puede observar la gran diferencia también del grupo de 3º de Educación Infantil respecto a los otros dos grupos. Esta diferencia puede darse por varias razones. Una de ellas puede ser debido a la duración de cada grabación que forma el corpus, esto es, en los dos primeros cursos la grabación dura aproximadamente 20 minutos cada una (Véase tabla 7) y en el tercer curso, la grabación dura alrededor de 10 minutos. La razón de esta diferencia de tiempo es que las grabaciones fueron realizadas por distintas interlocutoras, es decir, las dos primeras las realizó la misma interlocutora y la tercera una persona diferente. El hecho de que haya habido dos entrevistadoras puede haber influido en la duración de la grabación puesto que se ha podido llevar a cabo la actividad de una determinada manera u otra. Por ejemplo, la interlocutora que llevó a cabo dos actividades preguntó a los sujetos más detalles con la intención de que participaran más.

Otra de las razones por las que la duración varía es debido a que, tal y como se ha señalado en el párrafo anterior, los sujetos de tercer curso realizaron la actividad muy centrados y apenas hubo momentos de silencio o reformulaciones de frases como pudo ocurrir en los otros dos cursos. Esto se debe a que, como la tabla 1 del punto 2 muestra, los/as niños/as a la edad de 5-6 años adquieren habilidades para ser un comunicador efectivo, aprenden también a ajustar sus conversaciones y a utilizar frases complejas que no requieran el uso reiterado de una misma estructura.

Tras estas aclaraciones, a continuación expondremos los resultados generales y la discusión sobre los mismos.

En la tabla 10 se puede observar el número de palabras que cada grupo ha emitido, el número de marcadores temporales de cualquier de los tres tipos analizados que cada grupo ha formulado y finalmente, un porcentaje representativo. Los resultados se ofrecen en porcentajes en relación al número total de las palabras emitidas.

**Tabla 10.** Número total de palabras emitidas, número de relaciones temporales observadas y su respectivo porcentaje.

	1º E.I.	2º E.I.	3º E.I.
Palabras emitidas en total	718	849	495
Marcadores temporales observados	72	117	84
Porcentaje	10,03%	16,29%	16,97%

Como vemos en la tabla 10 se puede observar que conforme van pasando los cursos, los/as niños/as de 3 a 6 años hacen un uso mayor de marcadores temporales. Esto se puede deber a que como muestra la tabla 1, los/as niños/as adquieren un mayor vocabulario cuanto más mayores son y a pesar de que en la tabla no se especifica que el uso de relaciones temporales también aumenta, se puede deducir que forman parte de este aumento de vocabulario.

Así pues, el grupo de 1º de E.I. del número total de palabras que emite, solamente el 10,03% son relaciones temporales. El grupo de 2º de E.I. por su parte, de todas las palabras que han expresado, 16,28% son relaciones temporales y, finalmente, el porcentaje de relaciones temporales que ha emitido el grupo de 3º de E.I. es del 16,97%. Se puede apreciar claramente que hay una diferencia notoria entre el grupo de 1º y el grupo de 2º. Su diferencia exacta es de un 6,25%, lo cual indica que los/as niños/as de los 3-4 años a los 4-5 años formulan más relaciones temporales. En cuanto al grupo de 3º de E.I., es cierto que existe una diferencia evidente (6,94%) respecto al grupo de 1º de E.I. pero también se puede apreciar que hay una diferencia pequeña (0,68%) respecto al grupo de 2º de E.I. Esta diferencia se puede justificar de la siguiente manera: Apenas se da una adquisición de relaciones temporales de los 4-5 años a los 5-6 años. Por lo tanto, se podría observar todavía en este caso que los/as niños/as de 5-6 años tienen problemas todavía a la hora de cambiar su “aquí y ahora” por el “allí y entonces” y hacen uso de la ayuda que el contexto les proporciona en ese momento, como defiende Sachs (1983). Pero no ocurre lo mismo en el caso de los/as niños/as de 1º y los de 2º y 3º. En este caso, se aprecia un aumento de uso de los marcadores temporales, lo cual puede indicar que de 3-4 años a los 4-5 años es donde se ha producido la adquisición general de los marcadores temporales. Este resultado



se vería respaldado con los resultados que Fernández (1994); Gathercole, Sebastian y Soto (1999) muestran. Según ellos, a partir de los 2 años los/as niños/as comienzan a utilizar los verbos para indicar contrastes temporales gracias a la variabilidad de la semántica del verbo, es decir, la manera en la que se conjugan los verbos (cambiando el sufijo a la raíz del verbo).

A continuación veremos más específicamente cuáles han sido las relaciones temporales que se han expresado a lo largo de las grabaciones.

**Tabla 11.** Número de marcas temporales observadas en función del tipo.

	1º E.I.	2º E.I.	3º E.I.
Palabras emitidas en total	718	849	495
Adverbios de tiempo	2	2	10
Conectores de tiempo	0	0	2
Verbos	70	115	72

Como bien se puede observar en la tabla 11, la herramienta que más se ha utilizado para expresar relaciones temporales son los verbos. Esto apoya lo que Sebastian y Slobin (1994) observaron en uno de sus estudios realizados, cuando observaron que niños/as de 3 años utilizaban entre otros elementos secuenciadores generales que indicaban temporalidad, como pueden ser los adverbios de tiempo o conectores temporales. Y lo observado en la tabla 11 también respalda lo que Slobin (1990) defiende, los/as niños/as de tres años hacen un uso de todas las formas verbales desde una edad temprana.

#### 4.1. Adverbios de tiempo

A continuación discutiremos los resultados de los adverbios de tiempo que los sujetos de este estudio han utilizado a lo largo de las grabaciones realizadas.

**Tabla 12.** Porcentaje de adverbios de tiempo encontrados respecto a la cantidad de palabras totales emitidas

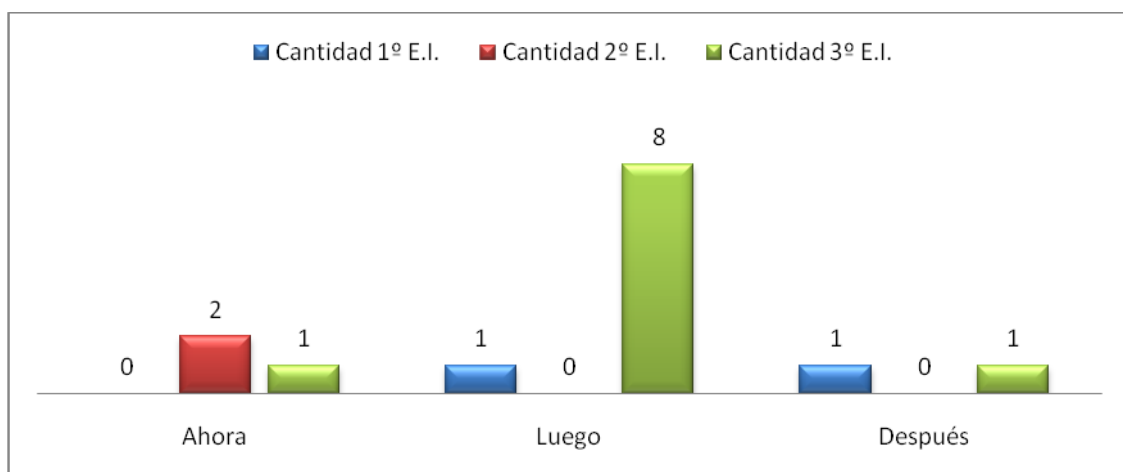
	Palabras emitidas	Número de verbos	Porcentaje correspondiente
1º E.I.	718	2	0,27%
2º E.I.	859	2	0,23%
3º E.I.	495	10	2,02%

En esta tabla se puede observar el uso de los adverbios de tiempo que los sujetos realizan. Como se puede apreciar, hay una diferencia notoria de una edad a otra. Los sujetos de 1º y 2º de E.I. años utilizan la misma cantidad de adverbios de tiempo pero los niños de 3º de E.I., en cambio, utilizan una mayor cantidad de adverbios temporales.

Respecto a los porcentajes, el grupo de 1º de E.I., del total de palabras emitidas, solamente un 0,27% son adverbios de tiempo. En el grupo de 2º de E.I., el 0,23% son adverbios de tiempo y en el último grupo, en 3º de E.I. el 2,02% del total de palabras emitidas son adverbios de tiempo.

Se puede observar por lo tanto que el grupo de 3º de E.I., esto es, los/as alumnos/as de 5-6 años son los sujetos que más utilizan los adverbios de tiempo en este estudio.

Seguidamente, especificamos cuáles han sido los adverbios de tiempo que han utilizado:



**Figura 1.** Tipos y cantidad de adverbios de tiempo observados en E.I.

En esta figura se puede observar el uso que cada grupo de Educación Infantil da a los adverbios de tiempo. Se puede apreciar que el adverbio *luego* es el adverbio que más se utiliza, especialmente en el grupo de 2º. En el corpus este adverbio cumple la misma función en cursos diferentes. En los ejemplos siguientes se puede observar el uso realizado del adverbio *luego*:

(4) *Y luego salió* (1º E.I.).

(5) *El lobo va a la casa de madera, luego cierra la puerta y luego destruye la casa* (3º E.I.)

En el ejemplo (4) se puede observar que el sujeto utiliza este adverbio de tiempo para añadir información a algo que anteriormente estaba diciendo. En este caso, el sujeto formula esta frase después de que el interlocutor dice “se resbaló y cayó a la olla caliente”, indicando así una acción que va a pasar a continuación. Así pues, se aprecia en este caso una referencia a la temporalidad.

En el ejemplo (5), al igual que en el ejemplo (4), el sujeto hace uso del adverbio *luego* para indicar qué va a ocurrir después del hecho que se describe en el momento. Es decir, el sujeto describe que en ese momento el lobo va a la casa de madera y además, describe qué ocurre después, es decir, el cerdito cierra la puerta y el lobo destruye la casa. Por lo tanto, al igual que en el ejemplo (4), el sujeto del ejemplo (5) hace una referencia a la temporalidad cuando dice qué es lo que va a ocurrir después del momento presente.

Por lo tanto, tras haber especificado estas funciones del adverbio *luego* se puede concluir que, en este corpus los sujetos de primer curso utilizan los adverbios para añadir información que sí está relacionada con el tiempo.

En cuanto a los otros adverbios de tiempo que se han podido observar en el corpus, como por ejemplo *ahora* o *después*, se puede decir que cumplen también la misma función que el adverbio *luego*.

Además, se puede observar que en el caso del adverbio *ahora* el significado que tiene es el mismo en los ejemplos que a continuación se muestran:

(5) *Y ahora esa no, que le va a tirar* (2º E.I.)

(6) *Que al lobo se le ha quemado el culo y ahora va corriendo* (3º E.I.)

En el ejemplo (5) se puede parecer que el adverbio solamente es para añadir información nueva, pero teniendo en cuenta el contexto, la función de este adverbio es para hacer una referencia a algo presente que ha ocurrido en el pasado. Para entender mejor el ejemplo se muestra a continuación la conversación a partir de la cual el sujeto dice la frase:

(7) *Entrevistadora (E): Pero el lobo sopló y sopló... A ver cómo sopláis.*

*(Los niños soplan)*

(8) *(E): Y su casa tiró.*

*(El interlocutor pasa de página y en la página se ve cómo los cerditos van a casa del hermano mayor, el sujeto se antepone a que el interlocutor cuente lo que ocurre en esa página)*

(9) *Sujeto (S): Y ahora esa no que la va a tirar.*

Como se puede percibir, el sujeto utiliza el *ahora* para decir que el lobo no va a poder tirar la casa de piedra y a su vez, a pesar de que el sujeto no lo dice, se entiende que antes ha ocurrido algo (que ha tirado las otras dos casas). Esta frase muestra una temporalidad, ya que en un momento concreto no va a suceder una acción que en un tiempo pasado sí ha ocurrido. Esto es, si anteriormente la casita ha sido derribada, en este momento el sujeto dice que no será derribada. Por lo tanto, tiene en cuenta acciones ocurridas en el pasado y también prevé qué va a ocurrir en ese momento.

En el segundo ejemplo, el sujeto hace referencia primero a una acción que ha pasado anteriormente y relata qué ocurre en ese momento debido a la consecuencia de la acción pasada. Esto es, el lobo va corriendo ahora porque antes le ha pasado algo (se ha quemado el culo); con esta frase, se observa otra vez la temporalidad, una acción presente ocurre debido a una acción pasada.

Los dos ejemplos que se han expuesto en cuanto al adverbio de tiempo “ahora” hacen referencia a la temporalidad pero, casualmente, los dos sujetos que han utilizado este adverbio son de los grupos de 2º y de 3º de E.I. No podemos conocer la función que este adverbio de tiempo podría tener en niños/as de 1º de E.I. puesto que no ha sido usado por ese grupo en nuestros datos.

La aparición de estos se puede contrastar con los datos que obtuvieron en su estudio Sebastian y Slobin (1994), los cuales observaron que algunos de los sujetos de 3 años ya utilizaban secuenciadores generales del tipo *entonces* y *luego*. En nuestro estudio, se añade un secuenciador más, *ahora*.

En cuanto a los conectores de tiempo, se procede a continuación a exponer una tabla en la que se pueda observar el porcentaje que ocupan los conectores de tiempo que han sido utilizados por los sujetos de este estudio.

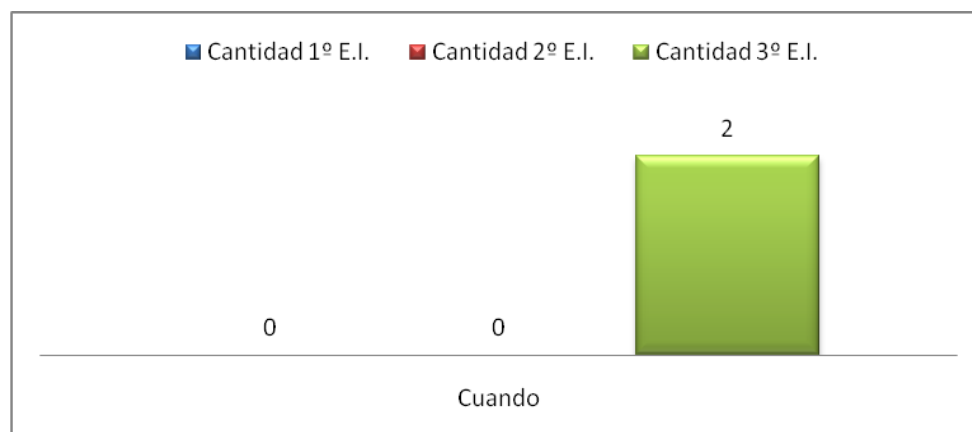
**Tabla 13.** Porcentaje que ocupan los conectores de tiempo respecto a la cantidad de palabras totales emitidas.

	Palabras emitidas	Número de verbos	Porcentaje correspondiente
1º E.I.	718	0	0%
2º E.I.	859	0	0%
3º E.I.	495	2	0,40%

En la tabla que arriba se muestra a continuación se puede observar el porcentaje que ocupan los conectores de tiempo en cuanto a las palabras totales emitidas por cada grupo. Como se puede apreciar, solamente el grupo de 3º de E.I. (5-6 años) hace uso de este tipo de conectores y dicho uso, solamente corresponde al 0,40% de las palabras emitidas. En cuanto a los grupos de 1º y 2º de E.I., los sujetos no han utilizado ningún conector de tiempo a lo largo de sus discursos.

#### 4.2. Conectores de tiempo

Seguidamente, se va a proceder a comentar los tipos y la cantidad de conectores que cada grupo del segundo ciclo de E.I. ha utilizado a lo largo de las grabaciones.



**Figura 2.** Tipos y cantidad de conectores de tiempo observados en los sujetos.

En la figura 2 se puede observar con más exactitud qué conector se ha utilizado y el número de veces que ha sido utilizado. Como se puede apreciar, el conector que los/as niños/as de 5-6 años han utilizado es el *cuando* y lo han repetido en dos ocasiones. A continuación, se muestran los dos ejemplos encontrados:

(10) *Y otra vez cuando/...* (3º E.I.)

(11) *Aquí es cuando van a la casa del cerdito mayor* (3º E.I.)

En el ejemplo (10), el sujeto no termina de decir la frase y por lo tanto, no se puede saber la función exacta del conector. Se trata del momento en el que la entrevistadora pregunta a otro sujeto qué le parece que pueden estar haciendo en la imagen los protagonistas y tras contestar este sujeto, el sujeto del ejemplo (10) quiere añadir más información pero no termina la frase. Tal vez quería añadir más información respecto a lo que los protagonistas hacen en la imagen o tal vez simplemente quería añadir información ajena al tema y por eso mismo no terminó la frase.

En el ejemplo (11) el/la niño/a relata lo que está viendo en la imagen en ese momento, por esto mismo, utiliza un adverbio de lugar (aquí) para hacer referencia a la foto. El uso de este adverbio da a lugar al uso de *cuando*, aunque también es cierto que el/la niño/a podría haber continuado la frase de otra manera, por ejemplo *aquí van a la casa del cerdito mayor*.

Al igual que ocurre en los adverbios de tiempo, Sebastian y Slobin (1994) observaron que los/as niños/as de 3 años ya utilizaban conjunciones subordinadas como puede ser el *cuando*. En este caso en concreto, los sujetos de 5-6 años también utilizan este tipo de conjunción, con lo cual, nuestro estudio coincide con el de Sebastian y Slobin (1994).

### **4.3. Verbos usados**

A continuación presentamos los resultados de los verbos utilizados por los sujetos. Primeramente, se analizarán resultados generales obtenidos y después, se pasará a mostrar los resultados particulares. Se empezará por lo tanto, exponiendo el número de verbos emitidos frente al número de palabras emitidas por cada sujeto.

**Tabla 14.** Porcentaje que ocupan los verbos respecto a la cantidad de palabras totales emitidas.

	Palabras emitidas	Número de verbos	Porcentaje correspondiente
1º E.I.	718	67	9,33%
2º E.I.	859	114	13,27%
3º E.I.	495	72	14,54%

En la tabla 14, se puede observar que cada año, el número de verbos que los sujetos utilizan es mayor. En el primer curso, de 718 palabras emitidas, solamente el 9,33% son verbos, lo cual indica que utilizan poca cantidad de verbos a la hora de emitir sus discursos. Esto también se ve reflejado en la adquisición de referencias temporales, ya que esto puede explicar que los/as niños/as a los 3-4 años de edad no utilizan muchas referencias temporales.

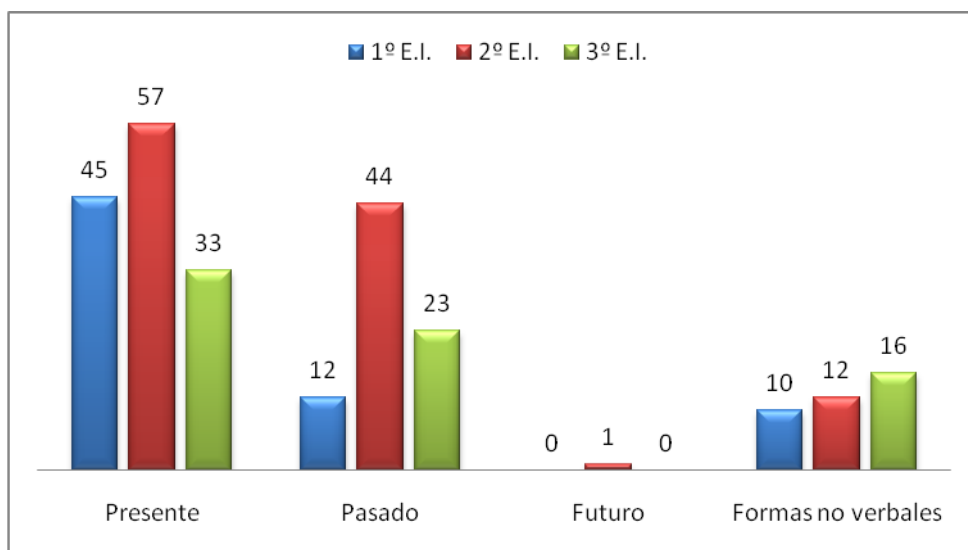
En el segundo curso, de 859 palabras emitidas, el 13,27% son verbos. Se puede observar claramente que el porcentaje ha aumentado respecto a los/as alumnos/as de primer curso (9,33%). Esto demuestra una evidente evolución entre los sujetos de 3-4 años y los de 4-5 años en cuanto a las referencias temporales, un desarrollo que aumenta dichas referencias conforme los/as niños/as son más mayores.

Finalmente, en tercer curso, se observa otra vez un aumento en el número de tiempos verbales utilizados en los discursos de los/as niños/as. En la edad de 5-6 años, como se puede apreciar en la tabla 14, el número de verbos utilizados marca el 14,54% de todas las palabras emitidas. Este porcentaje es pues, más de un 5% mayor respecto a los/as niños/as de 3-4 años y solamente un 1,33% mayor respecto a los/as niños/as de 4-5 años.

El 5% de diferencia que hay entre el número de verbos utilizados de 3º curso a 1º curso marca claramente un aumento de uso de los tiempos verbales. Dado que los verbos son las referencias temporales que más se utilizan en este corpus (*Véase tabla 11*), se puede observar claramente que los/as niños/as van adquiriendo nuevas referencias temporales. Por lo tanto, en el estudio se observa que hay un aumento de referencias temporales de un 5% entre niños/as de 3-4 años y niños/as de 5-6 años.

Este resultado se respalda la teoría de Piaget (1946) respecto al desarrollo cognitivo de los/as niños/as. De acuerdo con esta teoría, los sujetos de nuestro estudio se encontrarían en el estadio preoperacional. En este estadio los/as niños/as tienen dificultades para entender la noción del tiempo ya que no pueden convertir el tiempo en objeto de observación. Poco a poco, se van dando cuenta de que las cosas de su alrededor existían antes de que ellos/as nacieran y existirán durante un tiempo. Es aquí donde se puede observar que los/as niños/as comienzan a introducir nuevas relaciones temporales a su aprendizaje y por lo tanto, los sujetos de este estudio están realizando esta tarea: introducen nuevos y más verbos a sus discursos ya que están en pleno conocimiento de que hay cosas que existían antes de ellos/as y que existirán durante más tiempo.

A continuación mostramos la frecuencia de tiempos verbales que se han observado en presente, pasado, futuro y tiempos no verbales.



**Figura 3** – Frecuencia de tiempos verbales utilizados en E.I.

Como se puede observar en la figura 3, los/as niños/as de 1º de E.I. han utilizado más el tiempo presente respecto al pasado y a las formas no verbales. Los/as niños/as de 2º E.I., también han utilizado más el tiempo presente más que el tiempo pasado o las formas no verbales y finalmente, los/as alumnos/as de 3º de E.I. han utilizado también el tiempo presente en su discurso pero se puede apreciar que también han realizado un uso frecuente del tiempo pasado en sus oraciones respecto a los otros dos cursos.



Además, estos resultados se pueden reflejar en lo que Sachs (1983) dice, esto es, los/as niños/as realizan el uso de las nociones temporales comenzando por centrarse en las personas, objetos o eventos que ocurren en el presente.

El siguiente tiempo verbal que más utilizan los sujetos de este estudio es el pasado. Como se puede observar, los sujetos del primer curso utilizan 12 palabras para expresar tiempos verbales pasados de un total de 718 palabras que dicen. Esto equivaldría a un 1,67% de las palabras.

En cuanto a los sujetos de segundo curso, se puede observar que ellos hacen uso de 44 palabras para hacer referencia a sucesos pasados de un total de 849 palabras que emiten. En cuanto a porcentajes, este número de verbos en pasado equivaldría a un 5,18%.

Y finalmente, el tercer grupo de sujetos, de 495 palabras que emiten en total, 23 de ellas son para expresar verbos en pasado. Hablando en porcentajes, este número representaría un 4,64% de las palabras totales.

Como se puede observar tras haber expresado los porcentajes que los tiempos verbales en pasado representan, el grupo que más palabras ha expresado en pasado es el grupo de 2º de E.I., con un 5,18% de palabras. En segundo lugar, se encontrarían los sujetos más mayores, los de 3º de E.I., con un 4,64% de palabras y, finalmente, los sujetos de 1º de E.I., con un 1,67% de palabras.

Este resultado muestra cómo poco a poco los sujetos de este estudio van haciendo un mayor uso del tiempo verbal pasado. Esto refleja lo que Fernández (1994); Gathercole, Sebastian y Soto (1999) defienden, que los/as niños/as a partir de los dos años de edad empiezan a expresar contrastes temporales. Los/as niños/as de este estudio ya han empezado a expresar contrastes temporales, introduciendo el pasado y también introduciendo el futuro, como más adelante se podrá observar.

A continuación y teniendo en cuenta que se está hablando de tiempos verbales en pasado, creemos conveniente hacer mención a los tipos de pasado que se han encontrado a lo largo de los datos obtenidos. Para ello, exponemos a continuación ejemplos ilustrativos de cada uno de los tipos de “aspecto” encontrados:

(12) *No, le faltaban, le faltaban las cortinas* - Ejemplo de 2º de E.I. (Aspecto Perfectivo simple)

(13) *Yo sé qué pasó: que se quemó el culo* - Ejemplo de 2º E.I. (Aspecto Imperfectivo)

(14) *Que se ha derribado la casa* - Ejemplo de 2º E.I. (Aspecto Perfectivo compuesto)

Los tres ejemplos son dichos por sujetos de 2º de E.I., la razón por la que se ha seleccionado ejemplos de este curso es en comparación con los otros grupos, es el grupo que más tipos de verbos ha utilizado en su discurso. De modo general, se puede observar en estos tres ejemplos cuáles han sido los tiempos verbales en pasado que los tres grupos han utilizado en mayor o en menor medida. Cabe destacar el uso de un Pretérito Pluscuamperfecto, que sin embargo, como veremos más adelante resulta ser excepcional en este grupo de edad.

Nuestros resultados respaldan los datos de Slobin (1990) quien concluye que a los 3 años y 6 meses los/as niños/as incorporan a su repertorio todas las formas verbales menos el Pasado Perfecto/Pluscuamperfecto y el Pasado Perfectivo Progresivo. Como se ha comentado anteriormente, la primera forma sí se ha podido observar pero la segunda forma en cambio, no se ha podido observar en ninguno de los tres casos.

Si se observa a los tiempos verbales mencionados en el tiempo futuro, se puede observar que solamente un sujeto hace referencia en una única ocasión a sucesos futuros. Para comentar y comprender este ejemplo se procederá a continuación a transcribir la frase concreta utilizada:

(15) *Y la casa derribaré* (2º E.I.)

Esta frase es formulada cuando uno de los sujetos formula la frase que el lobo dice en el cuento cuando quiere entrar en una de las casas de los tres cerditos. Visto así, se puede pensar que es una expresión hecha y que, al ser un cuento popular y al haberlo trabajado con anterioridad, el sujeto se ha aprendido de memoria la frase y después la ha recitado. Se procede a continuación a transcribir lo que el adulto le dice al sujeto antes de que éste formule la presentada frase:

(E): *A ver, dílo tú, ¿cómo se dice esto? Sopló y sopló...*

(S): *Y la casa derribaré.*

Efectivamente, como se había supuesto, se puede observar que el sujeto formula una frase hecha que probablemente habrá aprendido en cursos anteriores ya que en el curso de 2º de E.I., como bien se ha explicado anteriormente en el apartado 3.2. *Los materiales empleados*, este cuento se estaba trabajando en euskera. Pero es importante destacar que el sujeto cambia de tiempo verbal cuando termina la frase que el adulto empieza. La explicación para este cambio puede ser que, como bien se ha mencionado antes, el cuento que ha leído este sujeto otras veces recitaba la frase en un tiempo verbal futuro, es decir: ... *soplaré y soplaré y la casa derribaré*.

Cabe comentar que los sujetos de este estudio también han hecho uso de la forma Progresiva. A continuación, se muestran varios ejemplos:

(16) *Y también un ratón que se está cayendo*. (2º E.I.)

(17) *Cogiendo cemento*. (2º E.I.)

En el ejemplo (16) se puede observar una forma Progresiva de Presente Continuo, donde el sujeto describe qué ocurre en ese momento a un determinado carácter del cuento. En el ejemplo (17), sin embargo, se puede observar que es una respuesta utilizando un gerundio. En este caso, el sujeto ha decidido responder con un gerundio, en lugar de utilizar un presente de indicativo (coge cemento). Es aquí donde se puede observar lo que Comrie (1976) dice, pues según él, en español se puede reemplazar el progresivo por otras formas sin que por ello, se pierda el significado progresivo. Pero se considera importante remarcar también qué precede al segundo ejemplo y por ello, se procede a transcribir la pregunta que el adulto le formula al sujeto:

(E): *¿Qué está haciendo el cerdito mayor?*

(S): *Cogiendo cemento*.

En este caso, de alguna manera se incita a que el sujeto conteste utilizando un gerundio ya que el adulto ha realizado también la pregunta en gerundio. Se desconoce qué podría haber contestado el sujeto si la pregunta formulada hubiese sido “¿qué hace el cerdito mayor?”, tal vez la respuesta habría sido diferente pero lo cierto es que no se ha podido observar ningún caso en el que esto ocurra. A pesar de esto, si el sujeto hubiese contestado “coge cemento” en lugar de haber utilizado un gerundio, el significado no se habría modificado y la respuesta haría referencia a lo que el cerdito mayor realiza en ese momento.

En cuanto a las formas no verbales, no se procederá a describir la función que han tenido a lo largo de los discursos de los sujetos. A pesar de ser verbos, lo cierto es que no indican ninguna referencia temporal y por esto mismo, no se procederá su correspondiente análisis.

Pero así como se han mencionado los casos generales, también es conveniente comentar los casos concretos que se han podido observar. En este caso se va a tratar de una oración que un sujeto de 4-5 años dijo y para entender mejor la situación, a continuación se procede a transcribir la oración que formuló el sujeto:

(18) *Casi se metía ahí porque este lobo, porque este cerdito había puesto el agua en el fuego para que se quemase.* (2º E.I.)

En principio, la frase no tiene mucho sentido, por un lado porque el sujeto se confunde y por otro porque en lugar de utilizar un pretérito imperfecto, la frase cobraría más sentido si se utilizase un presente simple. Pero lo que llama la atención es la segunda parte de la frase, en especial el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito imperfecto de subjuntivo que utiliza. Este tipo de tiempos gramaticales son comunes en lo que al lenguaje adulto se refiere pero, tratándose de un/a niño/a, es algo fuera de lo común.

El uso de este tipo de verbos puede justificarse de varias maneras. Por un lado, se puede pensar que el sujeto ha sido consciente del tiempo verbal utilizado, algo muy poco probable a esta edad (4-5 años) debido a que estas formas son propias de estadios más avanzados del lenguaje (Slobin 1990). Por otro lado, se puede justificar este uso si el sujeto pasa mucho de su tiempo con adultos. En este caso concretamente, esta es la razón por la que pensamos que el niño ha utilizado este tipo de verbos. Tras hablar con la familia y discutir la peculiaridad observada, se llegó a la conclusión de que este sujeto había utilizado este tipo de verbos gracias a la influencia que ha tenido en él/ella pasar la mayor parte del tiempo con sus abuelos. Además, se trata de un sujeto que vive en una familia que se trasladó desde la provincia de La Rioja por motivos laborales, creemos que esto condiciona el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo (se quemase) a diferencia del uso habitual del condicional (se quemaría) que se encuentra en el área dialectal de Navarra en este contexto gramatical.

De nuevo, esto apoya las conclusiones de Slobin, (1990) en lo referente al uso de formas verbales en pasado. Según él, los/as niños/as a los 3 años y 6 meses incorporan a su repertorio todas las formas verbales menos el Pasado Perfecto o Pasado Pluscuamperfecto (había comido) y el Pasado Perfectivo Progresivo (estuvo comiendo). En este estudio se ha podido observar que los sujetos no usan el Pasado Perfectivo Progresivo pero sí que hay una excepción a la hora del Pasado Perfecto/Pluscuamperfecto. El hecho de que este sujeto haya utilizado esta forma verbal, no quiere decir que tenga un control absoluto en cuanto a lo que referencias temporales se refiere, pero sí que se puede observar que este sujeto está introduciendo nuevas formas verbales a su repertorio. Esto puede reflejar una adquisición temprana de relaciones temporales o puede reflejar también una imitación que el sujeto realiza del habla de sus abuelos, ya que, como bien se ha comentado anteriormente, pasa mucho tiempo con ellos.

Resumidamente, podríamos decir que en este estudio hemos podido obtener información que ha respaldado lo que las teorías expuestas defendían pero también hemos encontrado casos particulares de los cuales ninguna de las teorías había hablado antes.

Nos encontramos con el uso de adverbios de tiempo como puede ser *luego*, el cual también habían observado Sebastian y Slobin (1994) en uno de sus estudios. Sin embargo, en nuestro estudio añadimos un adverbio de tiempo más: *ahora*.

En cuanto a los conectores de tiempo, hemos observado que solamente se han hecho uso de ellos dos veces por los/as niños/as de 3º de E.I., lo cual hace pensar que los/as niños/as de cursos anteriores no hayan adquirido hasta aún dicho conector. Además, la aparición de este conector se ve reflejada en cierta medida en el estudio realizado por Sebastian y Slobin (1994), los cuales observaron que niños/as de 3 años utilizaban el *cuando* como conjunción subordinada. En este estudio, esta teoría se ve reflejada en cierta medida ya que no hemos podido observar que niños/as menores de 3º de E.I. hayan hecho uso de este conector.

Haciendo referencia a los tiempos verbales observados, podemos decir que el presente es el tiempo verbal que más ha sido utilizado por todos los sujetos, seguido por el pasado. Además, a lo largo de los datos obtenidos no se han observado

referencias directas a aspectos futuros, un factor que tampoco se ha podido apreciar en los estudios que han sido realizados hasta el día de hoy.

## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Comenzábamos este trabajo con una serie de objetivos propuestos:

- Aportar respaldo a los resultados de estudios previos realizados.
- Aportar nuevos datos que no hayan aparecido en otros estudios.

De manera general, podemos decir que ambos objetivos se han cumplido en nuestro trabajo. El primero de ellos se ha cumplido teniendo en cuenta los siguientes ejemplos:

(5) *Y ahora esa no, que le va a tirar.* (2º E.I.)

(6) *Que al lobo se le ha quemado el culo y ahora va corriendo.* (3º E.I.)

Hasta el momento, Sebastian y Slobin (1994) habían observado que algunos sujetos de 3 años ya utilizaban secuenciadores generales como pueden ser *entonces* y *luego*, pero este estudio, aporta la novedad de que niños/as de 4-5 años utilizan el adverbio temporal *ahora*.

En cuanto al segundo objetivo, podemos decir que este estudio aporta también nueva información a las investigaciones realizadas hasta el momento. El siguiente ejemplo demuestra cómo un sujeto hace uso de verbos que no son comúnmente utilizados en los/as niños/as de 3 a 6 años:

(18) *Casi se metía ahí porque este lobo, porque este cerdito había puesto el agua en el fuego para que se quemase.* (2º E.I.)

No hemos encontrado estudios que hayan expuesto este tipo de excepciones y, por lo tanto, con este estudio aportamos esta excepción que, a su vez, es nueva información que en otras publicaciones no se ha podido encontrar.

Sin embargo, consideramos que existen desde luego aspectos que se podrían mejorar en futuras investigaciones relacionadas con la adquisición de las nociones temporales.

En primer lugar, sería interesante tener en cuenta otros factores diferentes a los utilizados hasta aquí.

Algo mejorable podría ser la ampliación de la recogida de datos a sujetos menores y más mayores de edad que los que se han tomado como muestra en el presente estudio. Creemos que en caso de tener muestras de sujetos más mayores y menores de edad que los que aquí han tomado parte, se podría ver concretamente cuándo se

da la adquisición. En nuestro trabajo se ha podido observar una diferencia entre las expresiones que indican tiempo (verbos/adverbios/conectores) que utilizan un grupo u otro, sin embargo no ha sido posible observar un dato que indique que dicha adquisición ha sido alcanzada.

Además de realizar grabaciones a niños/as tanto menores como más mayores que los/as niños/as que han tomado parte en este estudio, sería interesante también mostrar diferentes situaciones en las que los sujetos deban comunicarse. Esto es, si por ejemplo se quisiera observar el uso que realizan sobre el pasado, se podría plantear una actividad en la que se hablara de sucesos pasados. De la misma manera, si se quisiera hablar del futuro se podría hablar de sucesos que quieren que ocurran. De esta forma, se induciría a los/as niños/as a hablar en un tiempo verbal determinado y se podría obtener un mayor número de datos que nos pudieran aportar datos que mostraran una adquisición de la relaciones temporales.

En la misma línea, también consideramos determinante el papel que juega el interlocutor a lo largo de las entrevistas con los sujetos. Por ejemplo, si se lleva a cabo una actividad en la que se cuenta un cuento en pasado, sería conveniente mantener continuamente el mismo tiempo verbal por parte del interlocutor. Es decir, si el cuento está narrado en pasado pero se le formulan preguntas en presente (*¿qué ves aquí?* o *¿qué hace aquí este personaje?*), los sujetos tenderán también a contestar en presente. Por esta misma razón, planteábamos como propuesta de mejora para siguientes estudios relacionados con la temporalidad que el corpus se formara realizando grabaciones de situaciones distintas que den pie a hablar de acontecimientos tanto pasados, presentes como futuros. De esta manera, los sujetos hablarán en los tres tiempos verbales y la entrevistadora realizará preguntas que inciten a los/as niños/as a contestar en el mismo tiempo verbal.

Otro factor que se debería tener en cuenta es el mantenimiento de todos los aspectos que rodean a la situación comunicativa de manera constante. Esto es, en uno de los cursos mostrados en este estudio (concretamente el curso 3º de E.I.), la grabación es distinta respecto a las otras dos en varios aspectos: el interlocutor que ha llevado a cabo la actividad y el tiempo de duración. Como se ha podido ver, este ha sido un condicionante a la hora de obtener datos ya que el número de casos que se ha



obtenido ha sido menor respecto a los otros dos. A pesar de que para realizar la comparativa se ha llevado a cabo un cálculo de porcentajes y esto no ha hecho que el producto se alterara, se podría observar una diferencia más clara si se hubiera realizado la grabación en las mismas condiciones. Por lo tanto, en futuros estudios que se puedan realizar en cuanto a las relaciones temporales, se considera relevante que las condiciones en las que se graben sean las mismas.



## REFERENCIAS

Aksu, A. A. (1978). *Aspect and modality in the child's acquisition of the Turkish past tense*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de California. Berkeley.

Antinucci, F. y Miller, R (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3: 167-189.

Berman, R. y Slobin, D.I. (1994). *Relating narrative events: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bloom, L., Lifter, K. y Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, 56, 386-412.

Bosque, I (1986). La Morfología. En F. Abad y A García-Berrio (Comps.), *Introducción a la Lingüística*. Madrid: Ed. Alhambra.

Brinton, I.J. (1988). *The development of English aspectual systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronckart, J.P. y Sinclair, H. (1973). Time, tense and aspect. *Cognition*, 2, 107-130.

Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comrie, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández, A (1994). El aprendizaje de los morfemas verbales. *Datos de un estudio longitudinal*. N. S. López Ornat (ed.), *La adquisición de la lengua española*, 29-46. Madrid: Siglo XXI.

Fernández, S. (1986). *Gramática española*. Vol. 4, preparado por I. Bosque. Madrid: Arco/Libro.

Flavell, J. H., Miller, P.H., y Miller S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gerhardt (1989). Monologue as speech genre. In K. Nelson (ed.), *Narratives from the crib*, 171-230. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gathercole, V. C. M., Sebastian, E. y Soto, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism* 3 (2-3), 133-82.

González, G. (1980). The acquisition of verb tenses and temporal expressions in Spanish: Ages 2,0–4,6. Bilingual Education Paper Series 4(2). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, California State University.

Herring, S.C. (1981). Tense versus aspect and focus of attention in the development of temporal reference. *Artículo inédito*. Universidad de California, Berkeley.

Hernández Pina, F. (1984). Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.

Jackson-Maldonado, D y Maldonado, R. (2001). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español. In C. Rojas Nieto y L. de León Pasquel (eds), *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, eusquera*, 165-200. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Johnson, C. M. (1996). Desarrollo morfosemántico del verbo español: Marcaje de tiempo y aspecto en México y Madrid. In M. Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del EMERGING TEMPORALITY IN SPANISH castellano, catalán, eusquera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, 147–55. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Kuczaj, S. A. (1977). Children's judgements of grammatical and ungrammatical irregular past-tense verbs. *Child Development*, 49, 319-326.

Labov, W. y Waletzky, C. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, 12-44. Washington, DC: American Ethnological Society.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: C.U.P. (Trad. Cast. *Semántica*. Barcelona: Teide).

Maratsos, M. y Chalkley M. A. (1980). The internal language of children's syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories. En K. E. Nelson (ed.) *Children's language*. Vol. II. Nueva York: Gardner Press.

Meisel, J. M. (1985). Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles, et de modes d'action. *Lingua*, 66, 321-374.

Montolío, E., Díaz M.A., Polanco F., Martínez E., García M.A., Yúfera I., Franco A., Velázquez R., Varela C., Español T. (2009). *Y, ahora, la gramática nivel medio*, España, Barcelona.

Morales, A. (1989). Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 2-6 años. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 27, 115-31.

Peronard, M. (1987). *El lenguaje, un enigma*. Valparaíso, Chile: Editorial Don Quixote.

Piaget, J. (1946). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. Méjico.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Puyuelo, M. y Rondal J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Real Academia de la Lengua Española (1982). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ruiz Bikandi, U. (2000). *La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano*. En U. Ruiz Bikandi (ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

Sach, J. (1983). Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K. E. Nelson (ed.), *Children's language*, 1-28. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sebastian, M.E. (1985). Estudio del tiempo y el aspecto verbal en el lenguaje infantil. Comunicación al *First International Congress of Applied Psycholinguistics*. Barcelona.

Sebastian, E. & Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. Berman & D. Slobin (eds), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, 239-84. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Slobin, D.I. (1990). The development from child speaker to native speaker. En J. Stigler, G. Herdt y R.A. Schweder (Eds.), *Cultural Psychology*. The Chicago Symposia. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, C.S. (1980). The acquisition of time talk: Relations between child and adult grammars. *Journal of Child Language*, 7, 263-278.

Weist, R.M. (1986) Tense and aspect. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

## **ANEXOS**

**A. Anexo I** – Plantilla de la ficha técnica rellena con los datos de cada sujeto.

### **I. FICHA TÉCNICA:**

#### **I. DATOS TÉCNICOS**

NOMBRE OBSERVADOR/A:

SESIÓN/ FECHA Y HORA DE LA RECOGIDA:

CENTRO DE LA RECOGIDA:

LUGAR:

#### **II. DATOS HABLANTE 1**

EDAD

SEXO

FECHA DE NACIMIENTO:

SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EVOLUTIVA:

LENGUA 1:

LENGUA 2:

#### **DATOS HABLANTE 2**

EDAD

SEXO

FECHA DE NACIMIENTO:

SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EVOLUTIVA:

LENGUA 1:

LENGUA 2:

### III. PARÁMETROS SITUACIONALES

#### PARTICIPANTES

Relación entre los participantes:

Distancia social: **Simétrica** Asimétrica

Grado de familiaridad: Bajo Medio **Alto**

Audiencia: **Sí** No

Espacio **Privado** Público  
**Familiar** No familiar

Actividad concreta: (p.e. conversación, narración) :

Estilo: Formal **Informal**

Tema: (descripción detallada del contenido de la conversación)

### IV. RASGO LINGÜÍSTICO:

#### V. FRAGMENTO:

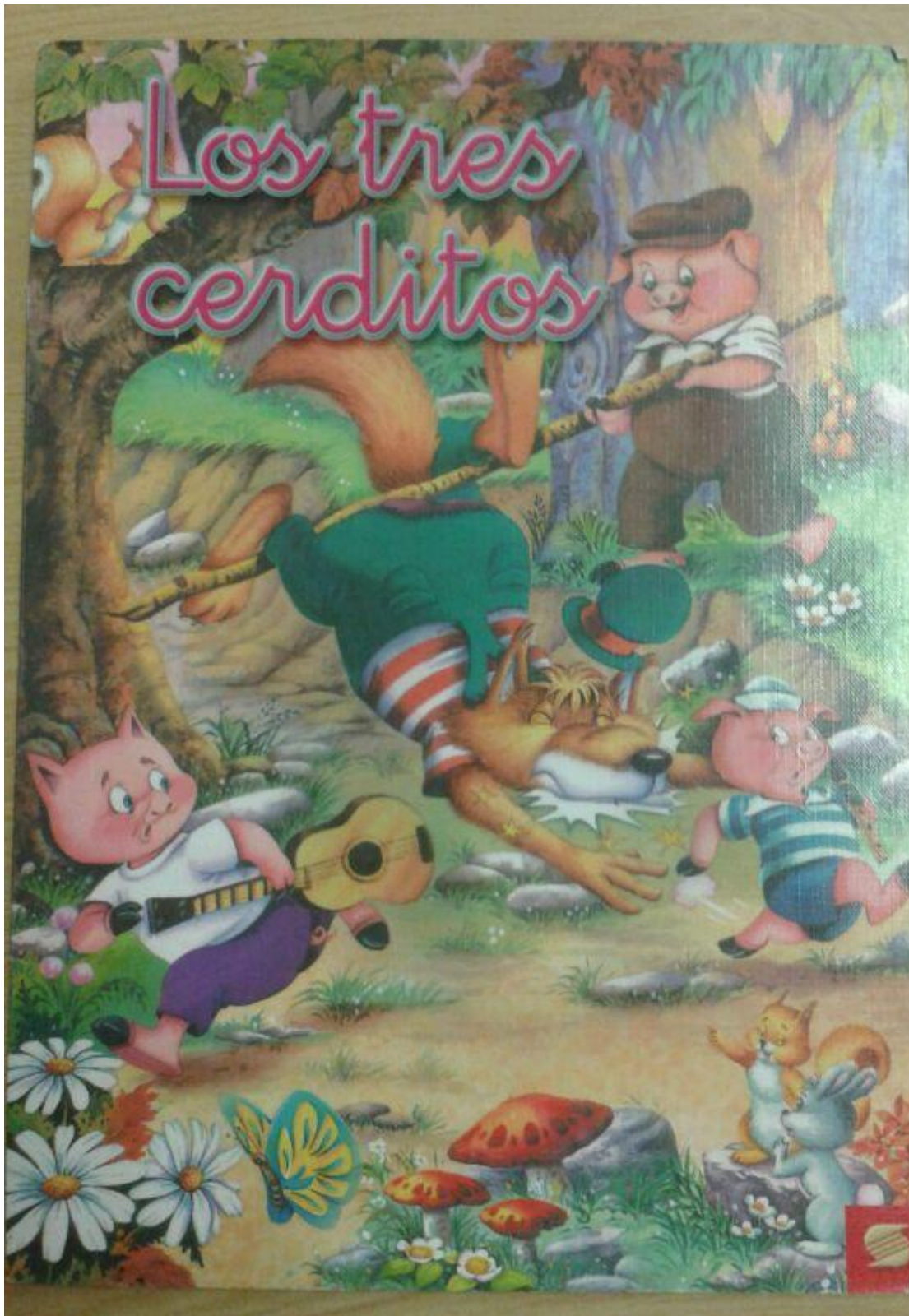
Reproducción del fragmento donde se encuentra el rasgo lingüístico.

#### V. NOTAS Y OBSERVACIONES

Cualquier impresión que el observador quiera hacer notar, o que considere relevante sobre la interacción de los participantes, posición y gestos de los participantes, ruido ambiente, distorsiones en la comunicación, etc.)



B. Anexo II – Versión del cuento de los tres cerditos.



## COLECCIÓN ARLEQUÍN



BAMBI	ALICIA
ALADINO	PINOCHO
LA SIRENITA	PETER PAN
RICITOS DE ORO	CENICIENTA
EL MAGO DE OZ	PULGARCITO
EL MAGO MERLÍN	EL PATITO FEO
LOS TRES CERDITOS	BLANCANIEVES
LA BELLA Y LA BESTIA	CAPERUCITA ROJA
LA RATITA PRESUMIDA	LA BELLA DURMIENTE
EL SOLDADITO DE PLOMO	EL GATO CON BOTAS
EL FLAUTISTA DE HAMELIN	EL LIBRO DE LA SELVA
LOS SIETE CABRITILLOS Y EL LOBO	LA CASITA DE CHOCOLATE

© SUSASITA EDICIONES, S.A.  
Campezo, 871 - 28022 Madrid  
Tel. 913 000 100 - Fax. 913 000 118  
ediciones@susasita.com

D.L.: M-5249-EDD  
ISBN 84-305-7125-6  
Printed in EU  
788430 571253  
Ref. 102-17

**C. Anexo III – Tablas modelo de recogida de datos.**

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6
<b>FORMA VERBAL</b>						
TIEMPO VERBAL						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>FORMA VERBAL</b>						
TIEMPO VERBAL						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>FORMA VERBAL</b>						
TIEMPO VERBAL						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>FORMA VERBAL</b>						
TIEMPO VERBAL						
EJEMPLO						
MINUTO						

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6
<b>ADVERBIOS DE TIEMPO</b>						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>ADVERBIOS DE TIEMPO</b>						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>ADVERBIOS DE TIEMPO</b>						
EJEMPLO						

MINUTO						
<b>ADVERBIOS DE TIEMPO</b>						
EJEMPLO						
MINUTO						

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6
<b>CONECTOR TEMPORAL</b>						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>CONECTOR TEMPORAL</b>						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>CONECTOR TEMPORAL</b>						
EJEMPLO						
MINUTO						
<b>CONECTOR TEMPORAL</b>						
EJEMPLO						
MINUTO						

