

Adquisición de Estructuras Pasivas en Niños de 3;6 a 6 Años: un Estudio de Comprensión del Español

Adriana Álvarez, Ma. Fernanda Casares, Magdalena Zinkgräf, Silvina Rodríguez y Anabel Monteserín.

Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Las construcciones pasivas han sido objeto de estudio y discusión desde hace ya varios años, no solo por los problemas teóricos que plantea su formación, en particular en términos de una comparación interlingüística, sino también por las dificultades que algunos estudiosos han observado en su adquisición por parte de niños pequeños. En este sentido tampoco hay acuerdo entre los investigadores. Mientras unos sostienen que las pasivas recién son adquiridas después de los 5 años, otros consideran que su adquisición se registra más tempranamente. Las causas de este supuesto retraso también tienen diversos orígenes de acuerdo a cada investigador. Para algunos, obedece a la maduración lingüística, para otros a su escaso empleo en el input que recibe el niño, en tanto que para otros está relacionado con el desarrollo cognitivo.

Los defensores de la “maduración” dicen que las pasivas de los niños pequeños son instancias de pasivas adjetivales y que son derivadas en el léxico, ya que en algunas lenguas los niños producen primero estas pasivas antes que las verbales. También afirman que los niños evitan las frases , que las pasivas tienen una lectura estativa y mayormente se basan en verbos de acción.

En el caso del español, solo se encuentra un único estudio de la adquisición de estas construcciones: el de Pierce (1992) sobre el español mejicano. La autora intenta demostrar que la maduración de un mecanismo de la Gramática Universal, las cadenas-A, es responsable de las dificultades de los niños pequeños para comprender las oraciones pasivas.

El objetivo de este trabajo es presentar un estudio de comprensión de oraciones pasivas perifrásticas en tres grupos de niños de 3;6 a 6;0 años, y discutir argumentos alternativos a la maduración lingüística.

1. Las Pasivas Perifrásticas del Español

Las construcciones de pasiva perifrástica se forman con el auxiliar *ser* seguido de un participio, derivado generalmente de un verbo transitivo. Lo característico de estas construcciones es que el sujeto sintáctico es el objeto nocional. Es decir, el sujeto

sintáctico no tiene el rol de agente, sino de tema (afectado o no afectado). Este sujeto puede ocupar tanto la posición preverbal como postverbal:

- (1) a. *Los testigos* fueron convocados a una nueva audiencia.
b. Fueron convocados *los testigos* a una nueva audiencia.

Estas propiedades son comunes también a los verbos inacusativos, por lo que Mendicoetxea (1999) incluye las pasivas perifrásticas dentro de la clase general de construcciones inacusativas.

En las pasivas perifrásticas, el sujeto nocional puede expresarse mediante una frase con *por*:

- (2) Los testigos fueron convocados a una nueva audiencia (por el juez de turno).

En este trabajo llamaremos pasivas truncadas a las oraciones en las que se omite la expresión del sujeto nocional en la frase con *por*.

Las pasivas perifrásticas deben diferenciarse de las llamadas pasivas adjetivales que se forman con el verbo *estar* más el participio.

- (3) La sala está destruida.

Para Mendicoetxea (1999) estas construcciones expresan el estado resultante de la acción del verbo, mientras que la construcción con *ser* expresa tanto la acción como el resultado. Por este motivo la construcción con *estar* no permite la expresión del agente en un sintagma introducido por *por* en (4a).

- (4) a. La sala está destruida *por la bomba.
b. La sala fue destruida por la bomba.

2. Estudios Anteriores

Son numerosos los estudios realizados sobre la adquisición de construcciones pasivas en varias lenguas. Para el inglés, Horgan (1978) observa que las oraciones pasivas semánticamente no reversibles no son comprendidas hasta pasados los 7 años. La autora propone un orden de desarrollo para estas construcciones, en el que la primera etapa consiste en descubrir que el sujeto gramatical puede ser el agente de la acción o no. Según Horgan, esto lleva a los niños a producir una pasiva truncada, cuya función es comentar sobre el estado de los no agentes, es decir como una observación sobre un estado después de un hecho. En este sentido, el participio pasivo es similar a un adjetivo predicativo. Para moderar su afirmación, la autora hace la salvedad de que el uso estativo de las pasivas que registra en los sujetos de su estudio puede deberse a que en su experimento ella solicita una descripción de láminas.

Para otras lenguas, algunos investigadores encuentran resultados parecidos. Así, Berman y Sagi (1981) notan que en el hebreo los niños producen primero pasivas adjetivales y que las pasivas verbales son producidas recién a los 10 años. Lo mismo fue observado por Mills (1985) para el alemán.

Estos datos llevan a Borer y Wexler (1987) a afirmar que las gramáticas tempranas sólo permiten la formación de pasivas adjetivales. Esto es así porque los

niños antes de los 5 años no pueden comprender que un argumento ha sido movido desde su posición original de objeto a la de sujeto; en otras palabras, no comprenden la relación entre el objeto movido y su huella. Esto se conoce en la literatura como la Hipótesis del Déficit de las Cadenas A. La formación de cadenas-A, según Borer y Wexler, si bien es parte de la Gramática Universal, necesita madurar con la edad. Los autores sostienen que los niños antes de los 5 años no pueden emplear participios pasivos, sino sus homófonos adjetivales.

Esta posición es defendida por varios autores, entre ellos Babyonyshev y Brun (2003) quienes muestran que las primeras producciones de pasivas en niños rusos de 3 años son adjetivales.

Sin embargo, otros investigadores no concuerdan con la maduración lingüística. Por ejemplo, Pinker, Lebeaux y Frost (1987) encuentran que los niños hablantes del inglés espontáneamente producen pasivas desde los 3 años (pasivas con “get” y con “be”), y notan que algunas tienen una interpretación eventiva y no sólo estativa. Demuth (1989) afirma que niños hablantes del sesotho (lengua bantú) producen pasivas, incluyendo la frase (*by*-phrase) antes de los 3 años. Fox y Grodzinsky (1995) sostienen que los niños de su estudio (hablantes del inglés) comprenden las pasivas accionales completas y truncadas desde los 3;6 en un 100%. Además, en otros estudios, incluyendo investigaciones propias anteriores, se ha observado que construcciones que se forman por el mismo mecanismo, como las inacusativas, están disponibles desde edades bien tempranas.

Para el caso de la adquisición del español, Pierce (1992) intenta mostrar que la hipótesis de la maduración es acertada, prediciendo que los niños comprenderán más fácilmente las oraciones pasivas en las que el objeto no ha sido movido de su posición original (orden V-S) que aquéllas en las que el objeto es el sujeto oracional (orden S-V). Sin embargo, los resultados muestran que ello no es así.

En síntesis, los defensores de la “maduración” dicen que las pasivas de los niños pequeños son instancias de pasivas adjetivales y que son derivadas en el léxico, ya que en algunas lenguas los niños producen primero estas pasivas antes que las verbales. También afirman que los niños evitan las frases *por*, que las pasivas tienen una lectura estativa y mayormente se basan en verbos de acción.

Los investigadores que no acuerdan con esta hipótesis muestran que los niños pueden manejar pasivas verbales y podrían formar cadenas-A. Los niños distinguen entre inacusativos e inergativos y no tienen problemas con los inacusativos (que implican formación de cadenas-A). Cuando el contexto pragmático es apropiado, los niños producen pasivas con frases *por* y pueden formar pasivas con lectura eventiva. Por ejemplo, Fox y Grodzinsky (1998) sostienen que la dificultad que tienen los niños con la comprensión de pasivas de acción y de no acción cuando tienen la frase *por* se interpreta como evidencia de que tienen problemas con la transmisión del rol temático al SN de la frase *por*. Para estos autores es posible que este mecanismo no esté disponible en los niños y sea accesible sólo en cierto momento del desarrollo, o esté disponible pero exceda los recursos de procesamiento.

3. Hipótesis

La hipótesis formulada para investigar la comprensión de formas pasivas en niños argentinos de 3 a 6 años es la siguiente,

Las dificultades que experimentan los niños con las construcciones pasivas no están relacionadas con la maduración sino con problemas de procesamiento, a los que se suma la escasa frecuencia de estas estructuras en el input.

4. Procedimiento

Para estudiar la comprensión de las pasivas en niños, se diseñó un experimento basado en gran medida en la prueba realizada por Pierce (1992), quien analiza dos variables: por un lado, activa versus pasiva, y, por el otro, posición del sujeto:

(5) SV¹: María fue peinada (por Juan)

(6) VS: Fue peinada María (por Juan)

Sin embargo, previo a dicho diseño y basándonos en nuestra intuición para aseverar que las condiciones estudiadas por Pierce no reflejan oraciones que de hecho ocurran en español argentino, se procedió a analizar las preferencias de adultos argentinos en cuanto a distintas realizaciones de la pasiva según orden S V- VS. Se le suministró a 50 adultos un cuestionario que presentaba dos opciones de orden de constituyentes para 4 condiciones de voz pasiva:

(7) a. Pedro fue lavado por Marta.

b. Fue lavado Pedro por Marta.

Se les solicitó a los adultos que eligieran (a) o (b) para cada condición, y se aclaró que ambas posibilidades ofrecidas eran correctas. Los resultados obtenidos indican una preferencia del 100% en los cuatro casos por aquellas opciones cuyo orden es SV. Este rotundo rechazo por el orden VS en la gramática adulta de la variante argentina también es sustentado por Gutiérrez Bravo y Monforte y Madero (en prensa; p. 68) donde los autores sostienen que el orden VS tampoco es un orden posible en la variante mexicana. Esto nos condujo a modificar el experimento de Pierce y descartar esta variable. Por este motivo, nuestro estudio se centró únicamente en la comprensión de estructuras pasivas truncadas y completas en niños de edad temprana.

4.1. Diseño del Experimento

Se seleccionaron 5 verbos transitivos accionales (*actional verbs*, Austin, 1962) que involucran agentes: *peinar*, *encontrar*, *morder*, *perseguir* y *empujar*, empleados en tres condiciones:

Condición 1 (a): oración activa (Ej. *Mickey peinó a Minnie*)

Condición 2 (b): oración pasiva completa con frase “por” (Ej. *Minnie fue peinada Mickey*).

Condición 3 (c): oración pasiva truncada, sin la frase encabezada por “por” para introducir el agente (Ej. *Minnie fue peinada*)

¹ Desde esta instancia SV debe entenderse como Sujeto-Verbo y VS como Verbo-Sujeto

Adquisición de estructuras pasivas en niños de 3;6 a 6 años

Se diseñó un protocolo de 15 oraciones presentadas en una secuencia organizada una a continuación de la otra (ver Protocolo, Anexo 1).

Se previeron dos órdenes posibles de presentación de los estímulos para neutralizar el efecto que pudiera causar el cansancio de los sujetos en sus respuestas. Mientras que el Orden I comienza con la oración

(8) 1.a. Mickey peinó a Minnie

el Orden II (administrado a 10 de los 20 sujetos) comienza con

(9) 3.a. Minnie encontró a Mickey.

y presenta las últimas 8 oraciones del Orden I al comienzo de la entrevista.

Acompañando cada oración estímulo en el protocolo se muestra un par de fotos donde se observan dos personajes animados realizando una acción. En una de las fotos el personaje X realiza la acción sobre Y, mientras que en la otra Y realiza la actividad sobre X. Se eligieron personajes que les resultan familiares a los niños. Así, Minnie y Mickey realizan las acciones correspondientes a *peinar* y *encontrar*; y los personajes de la película de Disney. Pixar, *Toy Story*, Buzz Lightyear y Woody, *empujan* y *persiguen*, en tanto que dos títeres (un loro y un tiburón) representan *morder*.

Se trabajó con un grupo control de adultos. Los resultados demuestran que los adultos respondieron satisfactoriamente, seleccionando la figura correspondiente para la totalidad de los estímulos. Se observó una demora (en décimas de segundo) para señalar la lámina correspondiente cuando el estímulo era una oración con estructura pasiva con frase (condición b)².

4.2. Entrevista a los Niños

Se seleccionaron 20 niños de edades 3;6-4;0, 4;6-5;0 y 5;6- 6;0 con medias de 3;10, 4;9 y 5;8. La entrevista comienza con un repaso de los nombres de los personajes involucrados, y no se procede al experimento en sí hasta no asegurar el reconocimiento de los nombres. Luego se presentan dos oraciones (acompañadas de sus respectivos pares de fotos) para enseñarle al niño el procedimiento a seguir en la entrevista. El pre-test consiste de las siguientes oraciones, que no contienen verbos transitivos, ni voz activa o pasiva, sino que describen estados o posiciones:

(10) *La muñeca está sentada.*

(11) *El mantel está en la mesa.*

A continuación, la entrevistadora presenta cada una de las oraciones estímulo siguiendo el protocolo diseñado, de acuerdo al Orden que corresponda (Orden I u Orden II), mientras una segunda investigadora registra las respuestas de los niños en una planilla.

² Debido a que este no era uno de los objetivos de la experiencia con el grupo control, no se tomaron medidas exactas de tiempo de respuesta, por lo que carecemos de cifras que respalden esta observación.

En caso de que un sujeto se demore en la elección de la foto correspondiente, se le repite el estímulo dos veces más, y, si es necesario, se le recuerdan los nombres y las identidades de los personajes involucrados en cada acción.

5. Resultados

5.1. Comprensión de Oraciones Pasivas Completas y Truncadas

El análisis de los datos muestra que las oraciones activas no son comprendidas en un 100% por ninguno de los tres grupos etéreos (ver Gráfico 1). En cuanto a la comprensión de las construcciones pasivas, observamos una diferencia importante entre las oraciones completas (con *por*) y las oraciones truncadas a favor de estas últimas.

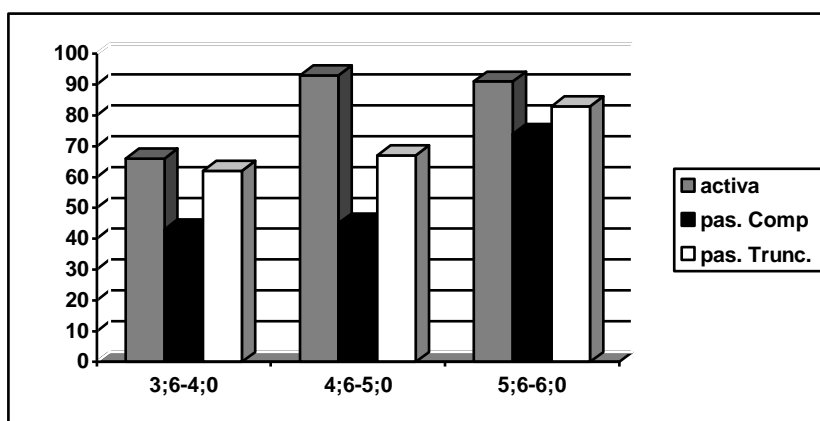


Gráfico 1. Porcentajes de comprensión por condición por edad

Para cada una de las estructuras pasivas se observa un aumento significativo a los 5 años. Mientras que a los 3 y 4 años se obtienen porcentajes de comprensión similares (ver Gráfico 2), a partir de los 5;6 años éste trepa a un 74% para las oraciones completas y 83,5% para las truncadas.

Puede observarse también en el Gráfico 2 cómo la comprensión de las dos estructuras pasivas se va equiparando recién hacia los 6 años. Mientras que entre 3;6 y 5;0 la distancia entre oraciones completas y truncadas es de aproximadamente 20 puntos, en el grupo de mayor edad esta diferencia se reduce a 9.

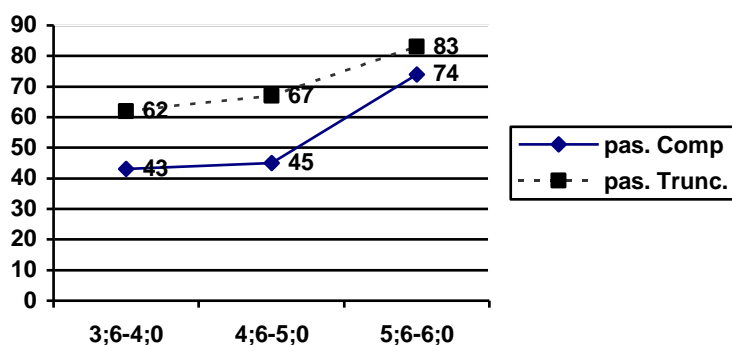


Gráfico 2: Desarrollo en la comprensión de estructuras pasivas truncadas y completas

En el gráfico 3 se han sumado las medias correspondientes a la comprensión de las dos oraciones pasivas estudiadas. Se obtiene así un porcentaje que muestra el

desarrollo gradual de la comprensión de las pasivas perifrásticas sin tener en cuenta la variable de tipo de estructura.

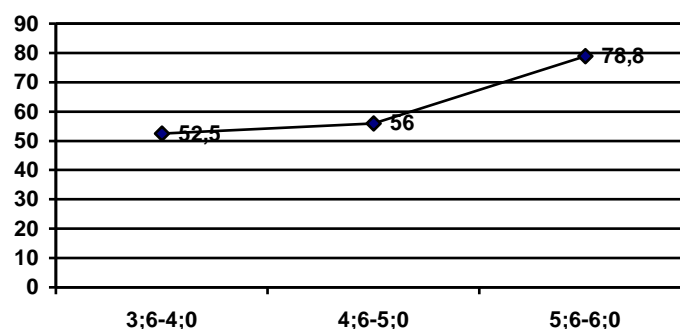


Gráfico 3: Desarrollo de comprensión de las oraciones pasivas por edades

5.2. Comprensión según Verbo

Al analizar los resultados, se registra una diferencia de comprensión con respecto al verbo empleado en la oración estímulo. Es decir las oraciones pasivas completas que contenían los verbos *morder* y *perseguir* obtuvieron muy pocas respuestas correctas en los grupos de 3 y 4 años. Debemos aclarar que la dificultad no radicaría en el significado de esos dos verbos, dado que las oraciones activas tuvieron una comprensión similar a la registrada en las oraciones activas con los demás verbos. Más bien este hecho parecería estar relacionado con otra observación que realizamos. Las oraciones pasivas semánticamente no reversibles³ con los verbos *peinar* y *encontrar* presentaron menos dificultades a los niños de menor edad que aquellas que lo eran (*El loro fue mordido el tiburón*). Un resultado similar obtiene Pierce (1992) para el español en las oraciones pasivas con orden S-V. La autora observa una diferencia significativa en los casos en los que existe una concordancia distintiva entre el participio y el sujeto pasivo.

5.3. Impacto del Orden

Una segunda observación se refiere a la diferencia de respuestas correctas registradas para el orden I y el orden II para las oraciones pasivas: sistemáticamente para el orden II se obtienen porcentajes de comprensión más altos (ver Gráfico 4).

Debido a que el diseño del protocolo fue realizado en forma aleatoria, el agrupamiento de condiciones (activa, pasiva completa o pasiva truncada) pudo haber generado situaciones más favorables para aquellos niños con los que se utilizó el segundo orden, haciendo que en éste los niños comenzaran la entrevista con el tipo de oraciones más sencillas. De este modo el procedimiento de selección de la lámina correcta pudo haberse visto facilitado. No es necesario recalcar que el impacto del orden se neutraliza por el propio diseño.

³ Oraciones como *Minnie_{fem} fue encontrada_{fem} por Mickey* son semánticamente no reversibles dado que si cambiamos el orden de los argumentos, el participio debe concordar en género (y número) con el sujeto. En cambio, en la oración *Buzz fue empujado por Woody*, en la que los dos participantes comparten rasgos de género y número, el participio no debe cambiarse si se cambia el orden de estos dos participantes. Es por esto que esta oración se considera semánticamente reversible, y no ofrece indicios sobre quién es el agente y quién es el afectado por la acción.

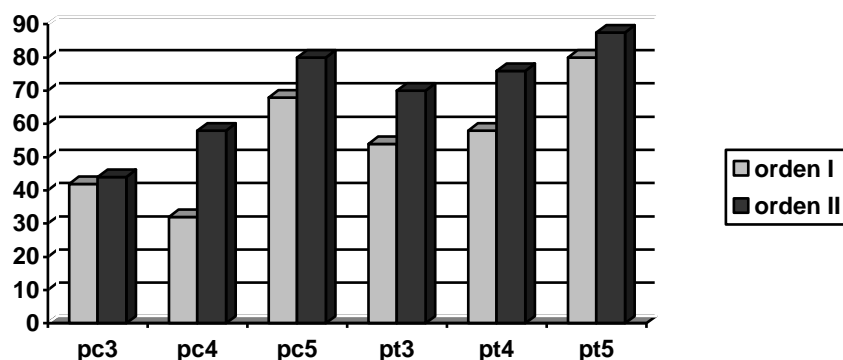


Gráfico 4: Comparación de porcentajes de comprensión de tipos de oraciones pasivas por edades y orden

6. Discusión

Nuestros resultados no son idénticos a los obtenidos por otros investigadores. Consideraremos tres estudios para discutir las similitudes y diferencias: Fox y Grodzinsky (1998), Horgan (1978) y Borer y Wexler (1987).

De acuerdo a los resultados, Fox y Grodzinsky (1998) agrupan a sus sujetos en tres: una categoría comprendida por dos niños cuyo desempeño en la comprensión de pasivas es igual a la de los adultos; otra compuesta por ocho niños de 3;6 a 5;5 cuya comprensión de todas las oraciones presentadas es muy alta, a excepción de las pasivas no accionales completas; el tercer grupo lo forman tres niños que muestran dificultades con todas las oraciones pasivas. Nuestros datos son diferentes: las oraciones activas y pasivas truncadas tienen porcentajes de comprensión similares, que si bien son altos, no alcanzan al 100%. Es lógico esperar entonces que las pasivas completas no obtengan este porcentaje, siendo que éstas son tan poco frecuentes en el español.

Horgan (1978) propone un orden de desarrollo para las construcciones pasivas, según el cual la primera etapa consiste en producir pasivas truncadas cuya función es comentar sobre el estado de los no agentes, es decir como una observación sobre un estado después de un hecho. En este sentido, para la autora, el participio pasivo es similar a un adjetivo predicativo. En nuestro estudio ya a los 3;6-4;0 se registra un 70% para las pasivas truncadas. En las oraciones que empleamos sólo dos de los cinco participios pasivos (*peinado* y *mordido*) podrían tener una interpretación adjetiva. Los otros verbos empleados (*perseguir*, *encontrar* y *empujar*) no la tienen, como se ve en (6).

- (6) a. Minnie fue encontrada.
b. *Minnie está encontrada

El porcentaje de comprensión alcanzado no podría ser el resultado de la computación de sólo los tres participios pasivos. Por lo tanto, descartamos que la comprensión de las pasivas truncadas en nuestro experimento se deba al hecho de que los niños les confieren una interpretación adjetiva.

Al igual que Borer y Wexler (1987) observamos que a medida que aumenta la edad disminuye la diferencia entre las dos pasivas, lo que debe interpretarse como un aumento importante en la comprensión de las pasivas completas. A diferencia de estos autores, sostenemos que el desarrollo de la comprensión de las pasivas en el español no estaría sujeto a la maduración de las cadenas-A, sino a otros factores que se suman a la escasa evidencia de estas construcciones en el lenguaje que los adultos emplean con los

niños. Dentro de estos factores se encontrarían las dificultades de procesamiento planteadas por el número de participantes involucrados en esta estructura, y en particular el hecho de que uno de ellos se expresa en forma oblicua mediante la frase con *por*. Autores como Fox y Grodzinsky (1998) para el inglés y Okabe y Okubo (2005) para el japonés, entre otros, atribuyen las dificultades con las pasivas completas a este hecho.

7. Conclusión

En este trabajo hemos mostrado que las oraciones pasivas del español tanto truncadas como completas son comprendidas por los niños desde una edad temprana, aún cuando la frecuencia de las mismas en el input que reciben es nula. A través de nuestro estudio hemos demostrado que niños de 3;6 años comprenden las pasivas truncadas en un 70%, igual porcentaje que el obtenido para las activas a esta edad. Este alto porcentaje no se debe a una interpretación de esta estructura como una pasiva adjetival, ya que hemos probado que los verbos empleados en el experimento no tienen esta interpretación, ni tampoco tienen un homófono adjetivo. Concluimos, por lo tanto, que la hipótesis de la maduración que se emplea para explicar la adquisición tardía de estas construcciones no podría aplicarse al caso del español.

Es necesario destacar que las observaciones que hemos hecho con respecto a la hipótesis de la maduración son tentativas y parciales ya que este estudio es sólo parte de una investigación mayor sobre las construcciones inacusativas que incluye un experimento de producción de verbos inacusativos en niños pequeños que aún no ha sido realizado.

Referencias

- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things With Words*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Babyonyshev, M. and Brun, D. 2003. "The role of aspect in the acquisition of passive constructions in Russian" Paper presented at *GALA*, Utrecht, Netherlands.
- Berman, R. A. and Y. Sagi. "Children's word-formation and lexical innovations". *Hebrew Computational Linguistics Bulletin*, 18, 31-62.
- Borer, H. and K. Wexler. 1987. "The Maturation of Syntax." En T. Roeper and E. Williams (eds.), *Parameter Setting*, 23-172. D. Reidel Publishing Company.
- Demuth, K. 1989. "Maturation and the acquisition of the Sesotho passive" *Language* 65:1, pp. 56-80
- Fox, D. and J. Grodzinsky. 1998. "Children's Passive: A View from the *By*-Phrase." *Linguistic Inquiry* 29:311-332.
- Gutiérrez Bravo, R. y Monforte, J. "La alternancia sujeto inicial/verbo inicial y la Teoría de la Optimidad" Por publicarse en R. Gutiérrez Bravo y E. Herrera (eds.) *Teoría de Optimidad: Estudios de Sintaxis y Fonología*. México D.F., El Colegio de México, pp. 61-90, consultado en: es.geocities.com/rogubravo/Gutierrez_monforte.pdf
- Horgan, D. 1978. "The development of the full passive" *Journal of Child Language*, 5: 65-80
- Jaeggli, O. 1986. "Passive" *Linguistic Inquiry* 17:587-622.
- Mendicoetxea, A. "Construcciones inacusativas y pasivas" En: Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2, pp. 1575-1629

- Mills, A. E. 1985. "The acquisition of German" EN: Slobin, D. (ed) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Volume I: The Data*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum pp. 141-254.
- Pierce, A. 1992. "The acquisition of passives in Spanish and the question of A-chain maturation" *Language Acquisition 2*: 1, pp. 55-81
- Pinker, S., Lebeaux, D.S. and Frost, L. 1987. "Productivity and constraints in the acquisition of the passive" *Cognition 26*: 195-267