



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CONSTRUCCION DE LA ORACION PASIVA
EN ESPAÑOL CON UN ENFOQUE
PSICOLINGUISTICO

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N

MARIA DE LA LUZ LOPERENA RUIZ
LAURA ELENA NAVARRO CASTILLA

MEXICO, D. F.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

		<u>Página</u>
	INTRODUCCION	
	CAPITULO I	
	<u>MARCO TEORICO DE LA INVESTIGACION</u>	
1.1	Epistemología de la Psicología Genética	1
1.2	La Psicolinguística Genética	9
1.3	Estudios sobre la Construcción de las oraciones pasivas	13
	CAPITULO II	
	<u>METODOLOGIA</u>	
2.1	Método de la Escuela de Ginebra	18
2.2	Selección de las técnicas experimentales	20
2.3	Población	23
2.4	Materiales e instrumentos	26
2.5	Procedimiento	28
	CAPITULO III	
	<u>ANALISIS Y RESULTADOS DE COMPRESION</u>	32
3.1	La dificultad de los verbos empleados	37
3.2	La dificultad de las Oraciones Reversibles e Irreversibles	46

	<u>Página</u>
CAPITULO IV	
<u>ANALISIS Y RESULTADOS DE PRODUCCION</u>	53
4.1 Análisis de Producción Libre	54
4.2 Análisis de Producción Inducida	73
4.2.1 Análisis del Grupo con Permutación y con Relación entre Actuante y Paciente	80
4.2.2 Análisis del Grupo con Permutación y sin Relación entre Actuante y Paciente	91
4.2.3 Análisis del Grupo sin Permutación y con Relación entre Actuante y Paciente	96
4.2.4 Análisis del Grupo sin Permutación y sin Relación entre Actuante y Paciente	98
4.2.5 Conclusiones de Producción Inducida	105
CAPITULO V	
<u>ANALISIS Y RESULTADOS DE REPETICION</u>	111
5.1 Análisis de las Repeticiones	111
5.2 Análisis de la Relación entre Repetición y Acción	117
CAPITULO VI	
<u>CONCLUSIONES</u>	129
BIBLIOGRAFIA	135

I N T R O D U C C I O N

Haciendo una revisión histórica dentro de la literatura psicológica, encontramos que el lenguaje ha sido uno de los temas de mayor controversia. Se le ha considerado como uno de los aspectos más importantes para entender y comprender el pensamiento y -llegar a encontrar cual es la relación entre este y el lenguaje. Sin embargo, aún cuando el lenguaje ha sido un objeto de estudio común dentro de la comunidad científica, existen diversas formas de aproximarse al problema dependiendo de la manera como las diferentes disciplinas lo han enfocado (la Filosofía, la Lingüística y la Psicología).

Los filósofos se han interesado en el lenguaje pero tratando de discernir cuál es su relación con el pensamiento y/o la lógica. En la antigüedad el lenguaje fue concebido como la expresión del pensamiento, por tanto la expresión lógica era traducida a la expresión sintáctica del lenguaje; concibiendo a ambos, lenguaje y pensamiento, como un proceso indivisible que diferenciaba al hombre de los animales.

Sin embargo, a partir del siglo XVII debido a la influencia de los estudios históricos y comparativos acerca de las diversidades encontradas en las lenguas se destruye la creencia, sostenida hasta entonces, sobre la universalidad de las categorías gra

maticales, considerando al lenguaje y al pensamiento como independientes uno del otro. Esta situación creó la posición teórica de considerarlos como dos funciones distintas dentro de la actividad psicológica, parcializándose los estudios al respecto y tratando de encontrar cual de los dos procesos es el que domina sobre el otro.

Esta actitud se manifestó claramente en el siglo XIX al marcarse tres ideologías principales:

- Aquellos para quienes el lenguaje depende del pensamiento,
- Aquellos para quienes el lenguaje y el pensamiento son procesos diferentes sin relación alguna, ya que el lenguaje no puede abarcar la realidad cambiante. Llegan a la posición extrema de considerar que la lógica debería crear su propio lenguaje y no estar así expuesta a las lenguas naturales conceptualizadas como fuentes de error;
- Aquellos para quienes el pensamiento o la lógica depende del lenguaje ya que este último es el que hace posible dar forma y estructura a la realidad. Dentro de esta ideología quedan incluidos los positivistas lógicos, quienes explican que la relación entre las palabras (proposiciones formales) y los objetos (proposiciones empíricas) se basa en la semántica y posteriormente en la pragmática; siendo el lenguaje a través del cual se puede llegar a la verdad lógica (Sinclair, 1968).

La lingüística es otra disciplina que históricamente ha sido determinante en el estudio del lenguaje pero visto éste como un proceso completamente independiente del pensamiento. Algunos lingüistas (como Saussure, Sapir y Bloomfield) consideraron al lenguaje como un sistema cerrado a diferencia del pensamiento y por tanto el valor de los signos lingüísticos depende de la relación establecida con las reglas del lenguaje y no con el pensamiento que evoca; así es como el lenguaje adquiere el poder estructurante por sobre el pensamiento (Slobin, 1974).

A partir de estos antecedentes filosóficos y lingüísticos trataremos de señalar brevemente cuales han sido, dentro del campo de la Psicología, las posiciones tomadas con respecto al lenguaje.

Por un lado, aparece la corriente asociacionista representada básicamente por Watson y Skinner, quienes en base al esquema teórico "Estímulo-Respuesta" reducen la relación entre palabras y significado, a relaciones de probabilidad determinadas por la frecuencia de las asociaciones y su fortalecimiento.

Por otro lado, se encuentra la posición de los Gestaltistas, representada por Kohler y Koffka, para quienes la significación de una palabra emerge completa con el mismo carácter de la estructura de los objetos, impidiendo así toda posibilidad de cambio y evolución (Sinclair, 1968).

La dificultad de ambas posturas estriba en la imposibilidad de plantear como el Lenguaje y el Pensamiento llegan a integrarse. Ambos han sido estudiados como procesos específicos, ó bien como dos aspectos del mismo proceso y por tanto se pierde la especificidad de sus relaciones al centrarse únicamente en las generalidades. Cualquiera de las dos posiciones impiden llegar al estudio de la interdependencia y organización entre el Pensamiento y el Lenguaje.

Vigotsky y Piaget, cada uno desde su posición teórica, manifiestan la posibilidad de cambiar el planteamiento del problema sobre el Pensamiento y el Lenguaje. Enfocan el estudio de las relaciones y cambios evolutivos del Pensamiento y del Lenguaje a partir de su génesis, considerados como dos aspectos de una misma unidad.

Aún cuando Piaget no consideró al lenguaje como suficiente para explicar el proceso general del conocimiento, si lo consideró como un instrumento necesario en el desarrollo del pensamiento. Es dentro de esta perspectiva que se ubican los trabajos de los Psicolinguistas de la escuela de Ginebra, realizados con el propósito de conocer más acerca del desarrollo del lenguaje y su relación con las operaciones cognoscitivas. Dichos trabajos se han llevado a cabo a través del estudio de ciertas formas lingüísticas que permiten develar las diferentes estrategias a las que los niños recurren para resolver los problemas que se les plantean (Ferreiro, 1971; Sinclair y Bronckart, 1972; etc.).

Es en esta línea de trabajo donde se ubica nuestra investigación. El propósito es conocer la evolución de la construcción de la transformación pasiva en Español, así como tratar de establecer la posible semejanza o diferencia existente con respecto a los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en Francés, Inglés y Alemán sobre la construcción de oraciones pasivas en los niños.

Los contenidos abarcados en el presente trabajo se organizan básicamente en dos grandes partes: En la primera (Capítulos I y II) se expone el marco conceptual en el cual se apoya dicho estudio, así como la metodología utilizada con la explicación de las diferentes técnicas experimentales y su procedimiento. En la segunda parte se da a conocer el análisis e interpretaciones de los resultados obtenidos en cada una de las situaciones experimentales: Comprensión, Producción y Repetición de las oraciones pasivas (capítulos III, IV y V respectivamente). Dentro de esta segunda parte se incluye la exposición de las conclusiones generales que pueden derivarse de este trabajo (capítulo VI).

C A P I T U L O I

MARCO TEORICO DE LA INVESTIGACION

1.1 EPISTEMOLOGIA DE LA PSICOLOGIA GENETICA

La presente investigación sobre la construcción de las oraciones pasivas en español se encuentra inmersa dentro de la corriente Psicolinguística con orientación piagetiana, la cual a su vez, sigue los lineamientos de la Epistemología Genética. Dicha Epistemología plantea el desarrollo cognoscitivo como un proceso de construcción continuo y dinámico dirigido hacia la explicación de los eventos o fenómenos por medio de la coordinación de la construcción de la realidad (lo exógeno) y la construcción de la lógica o coherencia interna del niño (lo endógeno), con lo cual el niño logra estructurar y organizar su conocimiento como una totalidad dentro del sistema cognoscitivo y por tanto alcanzar el equilibrio del sistema explicativo construido hasta un momento determinado. Sin embargo, estos momentos de aparente equilibrio están en constante modificación, ya que el niño mantiene interacciones con el mundo que lo rodea. Estas interacciones provocan por momentos situaciones que no pueden ser explicadas, creando así perturbaciones en el sistema cognoscitivo del niño y rompiendo momentáneamente el equilibrio alcanzado en una etapa. A pesar de esto, surge siempre la necesidad de recuperar el equilibrio por medio de la incorporación de estas "perturbaciones", llevando al niño a la reestructuración de su conocimiento.

to alcanzando nuevamente el equilibrio pero ahora en un nivel superior y mas complejo de conocimiento.

Dentro de este sistema actúan permanentemente dos mecanismos autoreguladores indispensables para que el niño pueda mantener la organización y llevar a cabo la reestructuración de su propio conocimiento. Por un lado la asimilación, que es la capacidad para incorporar lo real a las propias acciones; y por otro lado la acomodación, que es la capacidad para aplicar el conocimiento incorporado como esquemas de acción a los diferentes objetos que constituyen la realidad. Estos mecanismos están en constante interacción durante el proceso cognoscitivo y cuya integración asegura la continuidad funcional en la evolución del conocimiento.

Pero este proceso implica también una ruptura estructural porque para que las perturbaciones puedan ser incorporadas, es necesario modificar la estructura anterior que mantiene el equilibrio, reorganizándola por medio de la transformación de las relaciones que la definen; sin embargo, el cambio no es total ya que la estructura anterior introduce otras que no existían, pero que ahora están integradas en la nueva estructura. Dicha transformación (es decir, algo se mantiene invariante mientras se incorporan nuevas relaciones) es lo que da continuidad funcional al proceso. Es por esto que para Piaget el proceso cognoscitivo involucra tanto una discontinuidad estructural como una continuidad funcional (Piaget, 1975).

Esto tiene además una implicación teórica sumamente im--
portante, ya que es la forma como Piaget explica la transición de
un nivel de menor conocimiento a otro mayor, donde la reestructuraci
ón contiene el conocimiento adquirido anteriormente pero ahora -
en un plano más complejo y así sucesivamente en cada transición de
niveles.

De esta manera, los investigadores con esta orientación
han utilizado una metodología que les permite seguir paso a paso -
el proceso cognoscitivo del niño, así como poder explicar como se
desarrollan y contruyen las nociones específicas que han sido es--
tudiadas por ellos.

Es así que a los investigadores psicogenetistas les intere
san no sólo los "aciertos" realizados por el niño al enfrentarse
a un conflicto, sino también ponen especial interés en los llama--
dos "errores" (desde el punto de vista de la lógica del adulto y -
no de la del niño) ya que representan los "conflictos" generados -
en el sistema cognoscitivo y las estrategias utilizadas para recu-
perar nuevamente el equilibrio.

La postura de los psicolinguistas Ginebrinos, basada en
el marco conceptual de dicha epistemología, intenta explicar el --
proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, considerando que
éste forma parte de dos procesos paralelos conteniendo rasgos que
los diferencian claramente. Por un lado, se encuentra el desarro-
llo cognoscitivo como un proceso general, donde el lenguaje y su

adquisición juegan el papel de un instrumento necesario, aunque no suficiente, para la construcción del conocimiento. Por otro lado, el desarrollo psicolingüístico, donde el lenguaje es tratado como el objeto de conocimiento que el niño construye y maneja por medio de la interacción con los modelos de la lengua materna dados por el medio ambiente, lográndose así la apropiación interna de dicho sistema.

De esta manera, los primeros trabajos de los psicolingüistas se interesaron en demostrar la necesidad de adquirir ciertas estructuras cognoscitivas para que el desarrollo del lenguaje en el niño tuviera lugar, recalcando que dichas estructuras no son innatas sino que deben ser construídas (Sinclair, 1971). Dicha construcción exige tiempo y evolución, es por esto que el lenguaje aparece solo en cierta etapa y no antes (cuando se logra la reconstrucción del conocimiento al nivel de la representación).

Por otro lado, estos mismos trabajos llevaron a los investigadores a tratar de poner en evidencia los procedimientos específicos que el niño utiliza para aproximarse a la lengua materna, comprender su naturaleza y dominar así las estructuras propias del mismo (entendiendo al lenguaje como un sistema de signos creados socialmente del cual el niño va apropiándose).

Ambos procesos, aún cuando pueden ser diferenciados con claridad desde el punto de vista teórico, forman parte de un proceso general lo cual impide que puedan ser estudiados por separado -

ya que sus desarrollos no son independientes, sino que se encuentran en una constante interacción y como tal debe ser estudiada la adquisición del lenguaje.

Al hablar del lenguaje como un instrumento del conocimiento, es necesario aclarar que aparece como parte de un grupo de conductas observables a partir de un momento dado en el desarrollo. Todas estas conductas ponen de manifiesto la reconstrucción del conocimiento adquirido en el nivel precedente, llamado "sensoriomotor", donde el instrumento básico fue la propia acción y muestran, con la aparición de la función semiótica, el paso a un nivel más complejo de conocimiento por medio de la representación de la acción.

La función semiótica se define como la capacidad para evocar situaciones no actuales o presentes de la realidad a través de intermediarios significantes que son distintos de lo que significan, y cuya principal característica es la diferenciación entre los significantes (tanto símbolos como signos) y los significados (objetos o eventos que son esquematizados o conceptualizados). Esta diferenciación supone que los significantes permiten la evocación de la representación de los significados. Estos significantes intermediarios al funcionar como sustitutos dan la oportunidad de evocar objetos que no están presentes, siendo entonces cuando se manifiestan claramente ciertas conductas en el niño que dan evidencia de que el pasaje se ha iniciado: la aparición del lenguaje, la imitación diferida, la imagen mental, el --

juego simbólico y el dibujo. Estas conductas muestran que el niño es capaz de evocar cualquier objeto o situación no presente (o ya pasadas temporalmente) por medio de actos significantes (Piaget, 1961).

Los psicolinguistas ginebrinos consideraron que las estructuras cognoscitivas que podrían dar cuenta de la adquisición del lenguaje como objeto de conocimiento eran tanto la permanencia del objeto como la imitación. Estos son factores importantes dentro de la función semiótica que permiten la construcción de los intermediarios significantes necesarios para llegar posteriormente a los signos o palabras que forman parte de la lengua. Inhelder, Lezin, Sinclair y Stamback (1972), al investigar sobre los principios de la función semiótica, lograron poner en evidencia que en el mecanismo de adquisición del lenguaje no es suficiente la construcción del objeto permanente, sino que también la imitación juega un papel importante para explicar las primeras representaciones del niño. Dicha investigación se realizó con bebés entre 9 y 21 meses de edad, analizando las acciones realizadas con objetos de diferentes tipos, tanto familiares como no conocidos, observando una progresión regular en la adecuación funcional para utilizar dichos objetos. En un principio aparece la indiferenciación de las relaciones entre los esquemas de acción utilizados y los objetos manipulados, es decir los bebés hacen todo tipo de acciones sin importar que objeto sea; después de observar el principio de la diferenciación donde sólo ciertas acciones se ejercen sobre ---

ciertos objetos, hasta que finalmente los objetos son utilizados de manera adecuada de acuerdo a su uso habitual (diferenciación).

Esta diferenciación es sólo una forma del simbolismo - que permitirá al niño realizar actos significantes. Piaget ---- (1961) plantea que la primera evidencia del simbolismo se encuentra en las ritualizaciones lúdicas que los niños realizan durante el período sensoriomotor como resultado de las reacciones circulares terciarias, donde se engloban esquemas de acción o elementos de esos esquemas con el objetivo de destacarlos de su contexto. Sin embargo, como el niño sólo reproduce los esquemas -- sin aplicarlos a elementos nuevos (conceptualizado por Piaget, - como "juego motor o funcional"), se considera que no hay todavía una representación simbólica sino que sólo se está poniendo en - acción el símbolo. Una vez que da comienzo el juego simbólico o de ficción ("hacer como si") el niño empieza entonces a usar símbolos lúdicos al aplicar la ritualización de los esquemas en presencia de objetos nuevos, con el fin de imitar o evocar las relaciones involucradas en dicho esquema; en este caso no hay una -- adaptación del esquema, sino que aparece una acomodación deformante en función del mismo.

El juego simbólico entonces dá la posibilidad de realizar actos significantes, ya que el niño escoge el objeto para -- representar el objetivo del esquema de acción, tal y como en realidad se desarrollaría habitualmente. Por ejemplo, el niño juega a que un palo es un caballo; lo que dá significado a su ac---

ción es la coordinación de las acciones relacionadas en el acto de "montar", como éste se desarrollaría con el objeto adecuado (asimilación) y el significante (el palo) permite al niño sustituir o evocar el objeto usual (acomodación).

La construcción de estos primeros símbolos está dirigida tanto por la imitación como por el juego, cuya integración dará lugar a la posibilidad de la construcción de los signos. Es importante recordar que para Piaget (1961) existe una clara diferencia conceptual entre símbolo y signo, los símbolos mantienen un parecido o semejanza con el objeto o evento representado, su uso es personal, es decir, es inventando por cada niño en sus juegos y por tanto pueden ser asociados libremente. A diferencia de éstos, los signos son arbitrarios porque no guardan semejanza alguna con el objeto que representan, son creados por la sociedad y forman parte de un sistema cuyas relaciones el niño tiene que construir para --, asimilarlo y acomodarlo a su conocimiento anterior.

La progresiva diferenciación entre el significado y el significante es evidente en la transición entre la etapa "sensorio motora" y la de la "representación". Para que la función semiótica tenga significado, es necesario que el niño haya adquirido el conocimiento de lo que va a representarse, que a su vez proviene de la coordinación de los esquemas de acción en una estructura general de diferentes acciones (significantes); por tanto la capacidad de representación depende del desarrollo del conocimiento acerca de lo que los símbolos representan.

En resumen, podemos decir que la función semiótica permite la reconstrucción de las propias acciones al nivel de la representación, cambiando entonces la relación entre desarrollo cognoscitivo y adquisición del lenguaje ya que existe la posibilidad de establecer una interacción diferente con los objetos, siendo al mismo tiempo el lenguaje un significante diferido, diferenciado -- del significado (los objetos) por medio de la construcción de los signos que permiten expresar el lenguaje hablado y posteriormente el lenguaje escrito.

1.2 LA PSICOLINGUISTICA GENETICA

La Psicolinguística Genética surge como disciplina a --- partir del interés por analizar el proceso de construcción del lenguaje dentro del conocimiento general de los niños como un objeto más de la realidad del sujeto cognoscente de igual manera como se ha estudiado la evolución de nociones tales como: espacio, tiempo, número, etc.

Esta corriente está representada básicamente por Hermine Sinclair (y colaboradores) quien con su tesis doctoral "Langage - et Opérations" (1967), marca el inicio de esta postura. Dicha investigación surge de la hipótesis de que existe un paralelismo entre los procesos de estructuración operativa del conocimiento general y la estructuración lingüística.

Para fundamentar esta hipótesis se exploró la capacidad verbal de los niños (entre 4;3 y 8 años) en cuanto al uso espón-

neo de términos cuantitativos, dimensionales y comparativos en la descripción de situaciones simples por medio de juguetes y sin utilizar los términos "más, menos o igual", para no hacer referencia a problemas de conservación y seriación. Por ejemplo: ante dos muñecas, una con 4 canicas y otra con 2 canicas se les preguntaba -- ¿es justo así? ¿están contentas las dos muñecas? ¿por qué no?, etc. Posteriormente, se aplicaron las técnicas experimentales de conservación de líquidos y seriación las cuales permiten establecer la capacidad de los niños para descentrarse de un aspecto del evento observado para explicarlo desde otro punto de vista y así tener la posibilidad de coordinar dichas descentraciones. Estas técnicas fueron utilizadas ya que exigen del niño la comprensión y uso de los términos manejados en la descripción de situaciones simples. Después se investigó la comprensión en los niños acerca de los términos utilizados pidiéndoles ejecutar órdenes expresadas con los términos como los usan los adultos aunque en forma simple, por ejemplo: "busca un lápiz que sea más corto pero más grueso que éste".

Los resultados obtenidos en las técnicas experimentales de conservación permitieron formar tres grupos de niños: conservatorios, intermedios y no conservatorios. Al ser comparados con los datos obtenidos en las tareas verbales se encontró que en ninguno de los tres grupos aparecieron diferencias en cuanto a la comprensión de los términos manejados, ni en la ejecución correcta de las órdenes pedidas; sin embargo, si aparecieron diferencias nota-

bles entre los dos grupos extremos (niños conservatorios y no conservatorios) en cuanto a las tareas de descripción de situaciones.

Una segunda parte de este estudio consistió en la implementación de una experiencia de aprendizaje en la cual se pretendía enseñar a los niños no conservatorios el empleo de los términos cuantitativos, dimensionales y comparativos utilizados por niños conservatorios. El resultado fue concluyente: existe una diferencia entre la adquisición lexical (de los términos) y la adquisición sintáctica (manejo de los mismos), estando ésta última más relacionada con el nivel operatorio del niño. Es decir, el entrenamiento verbal solo lleva a los niños a poner más atención sobre los aspectos pertinentes, pero no por ello llegan a la adquisición de las operaciones relacionadas. Con esto se comprobó la hipótesis acerca del paralelismo entre los procesos de estructuración operatoria y lingüística; confirmando además, la idea de Piaget, en cuanto a que el lenguaje no es el origen de la lógica pero si está estructurado por la lógica.

A partir de este trabajo se generaron una serie de investigaciones dedicadas a estudiar la adquisición y desarrollo de diferentes estructuras sintácticas en los niños. E. Ferreiro (1971), siguiendo la línea de investigación marcada por Sinclair, realizó una investigación sobre la expresión verbal de las relaciones temporales en los niños, con el fin de conocer en qué medida los niños comprenden la relación de orden implicada en dos tiempos de --

verbos diferentes, presentando oraciones compuestas de dos proposiciones.

Parece importante señalar, que con éste estudio se dejan a un lado las investigaciones realizadas acerca de la palabra aislada, iniciándose así el estudio sobre oraciones, ya que permiten aclarar más el proceso de comprensión.

Ferreiro plantea concluyentemente que la comprensión de las relaciones temporales expresadas verbalmente involucran un doble aspecto. Por un lado, se trata de un problema sintáctico puesto de manifiesto por la dificultad de los niños para comprender el tiempo del verbo; y por otro lado, existe un problema cognoscitivo (a nivel psicológico) debido al factor de orden de sucesión o simultaneidad de los eventos. Marca así claramente una evolución tanto en el desarrollo cognoscitivo como en los procesos verbales.

Estos estudios pusieron de manifiesto la evolución psicogenética de ciertos patrones lingüísticos al marcar las dificultades encontradas en los niños para comprender y producir dichos patrones, así como las estrategias utilizadas para superar las dificultades. Es así como la psicolingüística en su contexto más amplio se interesó en analizar el proceso de construcción de la sintaxis del lenguaje; sin embargo, para ello se hizo indispensable llevar a cabo estudios comparativos con otras lenguas que permitieran profundizar más sobre el proceso de adquisición.

Uno de los primeros estudios comparativos realizado en 3 idiomas (Inglés, Francés y Español) investigaba el manejo que los niños hacen con las Cláusulas Relativas (Ferreiro y Col. 1976).

Con dicha investigación se intentó conocer el manejo de esta estructura lingüística por medio de la comparación entre lenguas, utilizando varias formas de aproximación experimental para aclarar el proceso de adquisición. Los autores encontraron que todos los niños utilizaron estrategias "primitivas" en la comprensión de dichas cláusulas con un cambio progresivo a estrategias más evolucionadas, estando el uso de estas estrategias en relación con las diferencias lingüísticas específicas de cada lengua estudiada.

Por otro lado, la utilización de diferentes técnicas experimentales tales como: comprensión, producción y juicios de gramaticalidad de las oraciones, permitió observar la convergencia de los resultados obtenidos al ser comparados. Al mismo tiempo, permitió aclarar que en el manejo de dichas cláusulas aparece un doble desarrollo lingüístico: la evolución de la propia estructura y su función dentro de la comunicatividad del lenguaje.

1.3 ESTUDIO SOBRE LA CONSTRUCCION DE LAS ORACIONES PASIVAS

Una de las estructuras sintácticas que con mayor frecuencia ha aparecido en las últimas décadas como tema de investigación dentro de la literatura, es la transformación pasiva. Se trata de

una estructura compleja desde el punto de visto psicolinguístico, ya que es una transformación que no altera la significación de una oración.

El patrón básico de toda oración activa es: nombre-verbo - nombre (N - V - N), donde el primer nombre es interpretado como el actor de la acción (sujeto) y el segundo nombre como el paciente sobre el cual recae la acción (objeto), por ejemplo:

EL NIÑO	LAVA	EL COCHE
S	V	O

Para transformar una oración activa en una oración pasiva, entendiéndose por esto que el énfasis se dá sobre el paciente y no sobre el actuante del evento, es indispensable realizar tres transformaciones:

1º Permutar la posición de las frases nominales (sujeto y objeto) dentro del orden lineal de la oración:

(oración activa)	el niño	lava	el coche
	FN ₁	FV	FN ₂
(permutación)	el coche	lava	el niño
	FN ₂	FV	FN ₁

sin embargo, con esta permutación aislada sólo se logra cambiar la significación del evento, ya que no es lo mismo decir "el niño lava el coche" que "el coche lava el niño", por lo tanto es indispensable:

2° Realizar una transformación sobre la Frase Verbal, introduciendo un auxiliar y utilizando el pasado participio del verbo:

FV ----- AUXILIAR + PASADO PARTICIPIO

LAVA ----- ES + LAVADO

sin embargo, aún la transformación no está completa, ya que al decir "el coche es lavado el niño" la significación no está claramente definida por lo tanto es necesario:

3° Introducir el demarcador "por" antes de la Frase Nominal y después de la Frase Verbal:

el coche	es lavado	por	el niño
FN ₂	auxiliar + P.P.	demarcador	FN ₁

Aún cuando los estudios sobre la transformación pasiva se han realizado con diferentes métodos de aproximación ligados a las diversas teorías psicológicas, en la presente investigación nos apoyaremos en aquellas realizadas dentro del marco conceptual de la Psicología Genética. Esto se debe a que uno de sus valores es el de haberse colocado como una importante aproximación de la Psicolingüística Comparativa del desarrollo. Estas investigaciones, acerca de la comprensión, producción y repetición de oraciones pasivas, fueron llevadas a cabo por H. Sinclair y colaboradores en tres lenguas distintas: Francés (1) Inglés(2) y Alemán (3).

- (1) Sinclair y Ferreiro, 1970
- (2) Sinclair, Sinclair, y De Marcellus, 1971
- (3) Caprez, Sinclair y Studer, 1971

El objetivo central fue ampliar el conocimiento acerca de la competencia lingüística de los niños al estudiar los aspectos de comprensión y producción de esta estructura sintáctica. Además, se interesaron en entender la naturaleza de los "errores" cometidos por los sujetos estudiados y no solo en los éxitos alcanzados. Esto llevó al análisis cualitativos acerca del proceso de desarrollo de la pasiva, ya que aún cuando la estructura comparte ciertos rasgos específicos en los tres idiomas estudiados, la estructura sintáctica no es la misma.

Los resultados encontrados en dichos estudios comparativos llevaron a los autores a las siguientes conclusiones:

1. La adquisición de la pasiva es un proceso lento, empieza alrededor de los 4 años y llega a completarse alrededor de los 7 años; sin dejar de mencionar que pueden encontrarse niños que a esta edad no hayan concluido aún su proceso.
2. La comprensión de las oraciones pasivas muestra una clara mejoría a través de la edad (en las tres lenguas) dependiendo de dos factores inherentes a las características de las oraciones manejadas: la "reversibilidad"⁽¹⁾ y el grado de dificultad de los verbos empleados. La jerarquía de dificultad creciente entre los verbos fue la --

(1) Ascepción de acuerdo a la forma como ha sido utilizada por Slobin, en cuanto a la posibilidad de cambiar el orden lineal de los nominales dentro de la oración (Slobin, 1969).

misma en las 3 lenguas: romper, tirar, lavar, empujar y seguir (considerando las diferencias lingüísticas en ca da lengua, los verbos fueron escogidos para guardar la misma significación).

3. Los resultados de la producción de oraciones pasivas son los más ricos e interesantes, ya que ponen de manifiesto una clara evolución con la edad acerca del tipo de estrategias utilizadas, así como de la competencia lingüística para manejar la gramaticalidad de sus producciones de acuerdo con el nivel cognoscitivo general.
4. El hecho de que los niños puedan comprender algunas de las oraciones pasivas, no significa que logren producirlas. Esta posibilidad empieza cuando el niño ha llegado a un nivel dentro del desarrollo desde dos puntos de vista diferentes, es decir, apoyarse sobre estructuras cognoscitivas "operatorias" que le permiten descentrarse del actuante de la acción y coordinar los elementos lingüísticos específicos para no centrarse solo en el paciente.

C A P I T U L O I I

METODOLOGIA

2.1 METODO DE LA ESCUELA DE GINEBRA

El método de investigación en el presente trabajo se basa en forma general, en el utilizado por la escuela de Ginebra para conocer el proceso de formación de conceptos en el niño. Por tal motivo, consideramos conveniente describir brevemente dicho método con objeto de señalar los presupuestos teóricos que lo sustentan:

Este método, llamado de exploración crítica, permite:

- Seguir el razonamiento del niño en la explicación de fenómenos reales;
- Delimitar, dentro de lo posible, la noción en estudio;
- Poner de manifiesto los diferentes niveles de conceptualización por medio de la explicación de las hipótesis que el niño construye acerca de los fenómenos presenciados;
- Poner a prueba la estabilidad de los argumentos explicativos por medio de situaciones conflictivas;
- Aclarar las dificultades ó posibilidades del niño (dependiendo del nivel alcanzado) para resolver el conflicto planteado y permitir así el avance en su proceso cognoscitivo.

El experimentador inicia estas entrevistas con los niños basándose en hipótesis previas que surgen tanto del marco teórico

de la Psicología Genética (las cuales pueden llegar a ser comprobadas) así como las del propio investigador. Este método permite la posibilidad de cambiar las hipótesis durante la entrevista de ---- acuerdo con el proceso individual de cada niño; dando gran flexibilidad ya que lo importante no son solo las respuestas "correctas" y los "errores" sino el porqué de unas y otras.

Este método exige la presencia de dos personas, un experimentador-investigador, quién conduce la entrevista con el niño; y un registrador-observador quién registra todo lo que dicen y hacen ambos, con la ayuda de una grabación y anotaciones directas. - Es importante hacer notar que ambas personas deben tener la misma preparación teórica y práctica dentro de la corriente Psicogenética, el experimentador para seguir el proceso del niño y el registrador para seguir las interacciones establecidas entre el experimentador y el niño.

Esta metodología contiene un gran potencial explicativo ya que permite detectar en qué momento las situaciones a las que se enfrenta el niño no provocan conflicto alguno (debido al nivel de conceptualización y por tanto son ignorados, (es decir "no le dicen nada"), o bien ponen de manifiesto el momento en que el conflicto aparece y los tipos de estrategias que el niño utiliza para interpretar o resolver el problema (el sujeto tiene que realizar una serie de modificaciones internas para que un conflicto deje de serlo, lo que marcará la transición de niveles).

Sin embargo, al llevarse a cabo estudios sobre el manejo del lenguaje, los psicolinguistas ginebrinos se enfrentaron con un problema experimental importante, ya que estos estudios intentan dar respuesta a la pregunta: ¿cómo es que el niño se apropia de su lengua materna? dejando en un segundo plano la conceptualización que tienen acerca del lenguaje (metalingüística). Por esta razón, en la aproximación psicolinguística aparecen variaciones en el método de exploración crítica utilizado generalmente en Ginebra.

2.2 SELECCION DE LAS TECNICAS EXPERIMENTALES

Debido al interés actual de los estudios acerca del proceso de adquisición del lenguaje que han probado la existencia de un desarrollo psicolinguístico en el niño, se han generado diversas formas de aproximación experimental mostrando diversos problemas tanto teóricos como metodológicos. Las aproximaciones observacionales, como son los estudios naturalistas sobre el habla espontánea en los niños, no proporcionan los datos suficientes que permitan dar una descripción clara de las diferencias en ejecución -- presentadas en los diferentes grupos de edades; ni logran aproximarse a los mecanismos que llevan al niño a utilizar las formas -- gramaticales del habla del adulto.

Las técnicas experimentales utilizadas más frecuentemente que permiten explicar el proceso sobre adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños son los estudios sobre la Comprensión --

Producción, Repetición y Juicios sobre la gramaticalidad y aceptabilidad de las oraciones estudiadas. Sin embargo, es necesario hacer algunas aclaraciones pertinentes acerca de su uso y algunas -- precauciones que deben ser tomadas en cuenta al utilizar cualquiera de ellas.

2.2.a COMPRESION

Se busca investigar si los niños entienden lo que otra persona expresa en forma oral. Esta técnica ha sido utilizada con niños de diferentes edades, con capacidad para ejecutar ciertas -- instrucciones, actuar con juguetes pequeñas expresiones orales y -- combinar de diferentes maneras series de fotografías ó pinturas -- que expresan una idea o historia. Pero es importante tomar en con sideración las siguientes situaciones:

- Si la conducta a investigar se trata de cierta manipulación, debe asegurarse la capacidad del niño para poder ejecutarla. Por ejemplo: los niños muy pequeños no pueden fácilmente realizar dos acciones simultáneamente sobre el mismo objeto o una acción -- con dos objetos;
- Si el propósito es encontrar algo acerca de la comprensión sintáctica en los niños, es necesario asegurar que su incapacidad para ejecutar una narración u oración no se debe a una falta de conocimiento lexical, ni a ciertos errores de "creencias" -- acerca de los eventos de la realidad. Por ejemplo, ante la expresión "el gato corretea al perro", algunos niños explican que los gatos nunca corretean a

los perros, pero sí los perros a los gatos, por éta razón se niegan a representar la acción expresada.

Esta técnica fue utilizada en esta investigación con dos fines: asegurar el conocimiento lexical y pragmático de los niños sobre los elementos de cada una de las oraciones que les serían -- presentadas, y averiguar el nivel de comprensión en las oraciones pasivas.

2.2.b PRODUCCION

Como su nombre lo indica, con esta técnica se investiga otra parte muy importante de la capacidad lingüística del niño, el discurso. Al pedir al niño que describa una acción representada -- por el experimentador, se le dá la opción de producir sus propios enunciados.

Estos enunciados ponen de manifiesto una de las características más importantes del lenguaje, que es la creatividad, re-- presentado por el uso de diferentes formas sintácticas en la des-- cripción de un mismo evento, pudiendo ser éstos tanto adecuados como gramaticalmente correctos.

2.2.c REPETICION

Es otra de las aproximaciones experimentales utilizadas en los estudios sobre el lenguaje. Debido a que depende de la memoria, es necesario usar expresiones sencillas y cortas que asegu-

ren la facilidad de la repetición. Esta precaución permite controlar los efectos de la memoria inmediata que pueden desvirtuar la finalidad de tratar de poner en evidencia los mecanismos sobre el manejo sintáctico del lenguaje.

Estas tres técnicas ponen de manifiesto diferentes aspectos de la competencia lingüística de los niños. Es por esto importante asegurar primero el manejo lexical y pragmático del niño por medio de oraciones sencillas con vocabulario simple y familiar. A su vez, esto permite la ejecución de manipulaciones fáciles que permitan aclarar los "errores" reales acerca de las diferencias específicas en cuanto al manejo sintáctico y semántico de los niños en la estructuración de su propio lenguaje (tanto individual como por edad).

2.3 POBLACION

La selección de la población estuvo determinada por los siguientes criterios:

- a) Se eligió realizar un estudio transversal que permitiera encontrar diferencias en diversas edades con el fin de analizarlas e integrarlas como una explicación al proceso en estudio. Se rechazó de antemano la posibilidad de llevar a cabo un estudio longitudinal debido al tiempo que éste implicaría.

De acuerdo con las edades elegidas en las investigaciones sobre la construcción de las oraciones pasivas

vas en otras lenguas, se habían considerado inicialmente, cuatro grupos de niños con edades de 4 a 7 años. Sin embargo, al empezar las entrevistas con los niños de 6 y 7 años, se observó que este rango de edad no mostraba diferencias marcadas. Esto llevó a la decisión de formar los dos grupos restantes con niños de edades más extremas, eligiendo así niños de 4 y 9 años.

Cada grupo-edad estuvo integrado por 30 niños de ambos sexos seleccionados al azar, con una variabilidad interna de cero a seis meses; quedando formados los 4 grupos de la siguiente manera:

- 30 niños de 4;0 a 4;6 años con 14 mujeres y 16 hombres;
- 30 niños de 6;0 a 6;6 años con 15 mujeres y 15 hombres;
- 30 niños de 7;0 a 7;6 años con 15 mujeres y 15 hombres;
- 30 niños de 9;0 a 9;6 años con 15 mujeres y 15 hombres;
- Con una población total de 120 sujetos.

b) La edad cronológica de los niños debería corresponder con el grado académico establecido por la Secretaría de Educación Pública. Así los niños de 4 años cursaban el primer grado de Jardín de Niños; los de 6 años el primer grado de primaria, los de 7 años el segundo grado y los de 9 años el cuarto grado. La razón para establecer este criterio se debió a la necesidad de eliminar de la muestra a aquellos niños que hubieran reprobado algún grado

escolar y así evitar la contaminación de los datos debido a factores no involucrados directamente en el proceso en estudio.

Los niños fueron seleccionados en diferentes escuelas -- oficiales con turno matutino correspondientes a la Zona 3 de la Dirección General de Educación Primaria y de la Dirección General de Educación Preescolar, (cubriendo parte del sur del Distrito Federal). Se seleccionaron las escuelas cuyas ubicaciones estuvieran cercanas a lugares de concentración popular, quedando las siguientes:

- Escuela Primaria "Reino Unido de la Gran Bretaña", ubicada junto al Centro Hospitalario "20 de Noviembre" del ISSSTE;
- Escuela Primaria "Protasio Tagle", "Héroes de Churubusco" y "Luis Hidalgo Monroy", ubicadas en el centro de la Delegación de Coyoacán;
- Escuela Primaria "Porfirio Parra", ubicada en el centro de la Colonia San Angel;
- Escuela Primaria "Diego Rivera", ubicada en la colonia Ajusco-Pedregal;
- Escuela Primaria "República de Guatemala", ubicada en Tlalpan, junto a la terminal Taxqueña del metro;
- Jardín de Niños "Irlanda", ubicado en la colonia Campestre Churubusco;
- Jardín de Niños "Año Internacional del Niño", ubicado en Acoxta;
- Jardín de Niños "Coapa", ubicado en el centro habitacional Villa Coapa.

La información sobre las fechas de nacimiento de los niños fueron obtenidas por medio de un pequeño cuestionario enviado a los padres de los niños que integraban los grados académicos seleccionados. Como información extra, se pidió además la ocupación y escolaridad de ambos padres, obteniendo así una variada gama de ocupaciones con escolaridad mínima de primaria terminada.

2.4 MATERIALES E INSTRUMENTOS

Se trabajó en los lugares proporcionados por las escuelas, de preferencia un salón desocupado con el fin de evitar interrupciones durante las entrevistas. En el mejor de los casos se procuró disponer de una mesa y dos sillas (para el niño y el experimentador). Sin embargo, esto no siempre fue posible y en algunas ocasiones hubo necesidad de trabajar en el patio de la escuela en los momentos en que no había "recreo".

Las entrevistas fueron efectuadas por un experimentador y un registrador cuyos papeles fueron rotados de tal manera que cada uno entrevistó al 50% de la población (en todas las edades y de ambos sexos).

El registro de las entrevistas se realizó con ayuda de una grabadora que permitiera reconstruir cada una de las sesiones de trabajo. El material básico para esta investigación estuvo formado por una serie de juguetes a escala que fueran familiares para los niños (sobre todo para los más pequeños) y permitieran representar, tanto al experimentador como al niño, las oraciones en estudio.

Los juguetes utilizados fueron:

- Dos muñecos (representando a ambos sexos);
- Varios animales: perro, pollo, caballo, tortuga;
- Varios objetos: coche, camión, poste, árbol, sillas, mesa, palillos de madera, tazas, botellas, zacate, jabón y agua.

Las oraciones que se utilizaron fueron construidas con anterioridad a las entrevistas en base a los siguientes criterios:

- a) Selección de los Verbos. Se utilizaron sólo verbos transitivos, es decir, aquellos que implican a un sujeto que actúa sobre un objeto (o complemento directo), ya que son los que permiten la transformación pasiva; además, se evitó que expresaran un estado, ya que no permiten la existencia de un objeto directo en el cual pueda recaer la acción del sujeto.
- b) Selección y combinación de los Lexemas. Los lexemas a utilizar para el papel de sujeto y objeto en las oraciones deben ser conocidos y familiares para los niños, siendo usados frecuentemente en sus propios juegos, con el fin de que puedan ser sustituidos claramente y sin equivocaciones al representar con los juguetes, o sea al pasar de lo oral a la acción ó viceversa.

Los verbos seleccionados guardan ciertas semejanzas sintácticas y semánticas con los utilizados en los estudios sobre la pasiva realizados en inglés, francés y alemán: romper, lavar, tirar, empujar y seguir. Con estos verbos y con los lexemas, representando los juguetes ya descritos, se elaboraron oraciones con cada uno de los verbos de tal manera que se aseguraran todas las combinaciones posibles siempre y cuando las oraciones generadas fueran tanto gramaticalmente correctas como semánticamente posibles.

2.5 PROCEDIMIENTO

Cada niño fue entrevistado en forma individual, presentando los juguetes y pidiéndoles que mencionaran cada uno de ellos con el fin de determinar que los objetos fueran conocidos, así como detectar el tipo de vocabulario utilizado, para nosotros adaptarnos a él, (por ejemplo: si al presentar el coche, el niño lo llamaba "carcacha" o "carro", el experimentador adoptaba éste término durante la entrevista). Si alguno de los niños no reconocía los objetos (sobre todo los más pequeños), el experimentador daba los nombres y la función de ellos (si esto era necesario). Esta primera fase de introducción permitió además, establecer una relación de confianza, incitando a los niños a jugar con dicho material.

Ya que éste es un estudio sobre el manejo del lenguaje oral, fue necesario introducir una fase de control en la cual se

pudiera eliminar a aquellos niños que presentaran problemas específicos en el uso de su lenguaje (como mala articulación) que pudieran introducir contaminaciones en los datos; así como aquellos niños no dispuestos a trabajar con el material presentado. Esto nos permitió asegurar además que los niños comprendieran las oraciones con estructura activa antes de investigar la pasiva.

A esta fase se le llamó "PRUEBA DE VERBOS", la cual consistió en utilizar la técnica de comprensión usando oraciones activas con la siguiente consigna: "enséñame con los juguetes que es lo que pasa cuando yo digo: (por ejemplo: el niño tira la botella)" Si el niño no realizaba ninguna representación de lo expresado, la consigna era repetida o bien, se utilizaba otra oración.

El procedimiento seguido en cada técnica fue el siguiente:

- Comprensión: El experimentador pide al niño que represente con los juguetes los enunciados con estructura pasiva: "la botella es tirada por el niño" con la siguiente consigna: "enséñame con los juguetes lo que pasa cuando yo digo: (oración pasiva)". Si la acción del niño era falsa pero clara su interpretación quedaba registrada y se continuaba con otra oración. En cambio, si la acción representada era vaga o ejecutada con tal rapidez que impidiera al experimentador determinar la interpretación, enton-

podiera eliminar a aquellos niños que presentaran problemas específicos en el uso de su lenguaje (como mala articulación) que pudieran introducir contaminaciones en los datos; así como aquellos niños no dispuestos a trabajar con el material presentado. Esto nos permitió asegurar además que los niños comprendieran las oraciones con estructura activa antes de investigar la pasiva.

A esta fase se le llamó "PRUEBA DE VERBOS", la cual consistió en utilizar la técnica de comprensión usando oraciones activas con la siguiente consigna: "enséñame con los juguetes que es lo que pasa cuando yo digo: (por ejemplo: el niño tira la botella)" Si el niño no realizaba ninguna representación de lo expresado, la consigna era repetida o bien, se utilizaba otra oración.

El procedimiento seguido en cada técnica fue el siguiente:

- Comprensión: El experimentador pide al niño que represente con los juguetes los enunciados con estructura pasiva: "la botella es tirada por el niño" con la siguiente consigna: "enséñame con los juguetes lo que pasa cuando yo digo: (oración pasiva)". Si la acción del niño era falsa pero clara su interpretación quedaba registrada y se continuaba con otra oración. En cambio, si la acción representada era vaga o ejecutada con tal rapidez que impidiera al experimentador determinar la interpretación, enton-

ces era repetida la consigna con una oración del -- mismo verbo pero cambiando los lexemas.

- Producción. En este caso el experimentador ejecuta una acción con ayuda de los juguetes (siempre de -- acuerdo a oraciones pasivas ya elaboradas para controlar los tipos de verbos y la relación entre suje to y objeto), pidiéndole al niño una descripción -- del evento representado con la consigna "ahora yo voy a hacer algo con los juguetes y tú me vas a de cir que es lo que pasa".... (acción del experimenta dor)...(descripción del niño). A esta descripción se le llamó "PRODUCCION LIBRE" ya que el niño expres a libremente el evento. Una vez que había dado es ta primera descripción, el experimentador volvía a representar el mismo evento pidiendo ahora una se-- gunda descripción con la siguiente consigna: "ahora voy a volver a hacer lo mismo y tú me vas a decir -- lo que pasa, sólo que ahora empezando por ... (men-- cionando al paciente de la acción). Por ejemplo, -- del evento: el niño empuja a la niña, el experimen tador pide que empiece por la niña)...la niña...". A esta segunda descripción se le llamó "PRODUCCION INDUCIDA" ya que se pide específicamente empezar -- con el paciente de la acción con el fin de inducir al niño a producir enunciados con otra estructura,

al pedir un cambio en la forma de describir el even
to observado.

- Repetición. El experimentador expresa oralmente una oración con estructura pasiva y pide al niño repita lo que se le dijo y después ejecute una acción que represente lo que repitió. Se utilizó la consigna: "voy a decir algo y quiero que tu lo repitas... -- (enunciación de la oración pasiva por parte del experimentador)... ahora dilo tú...(repetición oral del niño)... ahora haz con los juguetes lo que di--jiste...(representación del evento por parte del --niño)".

Las consignas en cada una de las pruebas fueron muy precisas con el fin de evitar inducir cualquiera de las respuestas - de los niños. Se manejaron en forma consistente las instruccio--nes para así evitar mezclar tiempos: por ejemplo se dijo "dime -- que pasa" y no "dime que pasó".

C A P I T U L O I I I

ANALISIS Y RESULTADOS DE COMPRESION

El estudio sobre la construcción de las pasivas en Español consta de tres secciones: Comprensión, Producción y Repetición, por este motivo el análisis de los datos y los resultados serán presentados por separado, dando la integración de los mismos en el Capítulo VI referente a las Conclusiones.

Como se recordará, en esta sección los niños representan con los juguetes las oraciones pasivas expresadas verbalmente por el experimentador, por ejemplo: "el palo es roto por la niña".

Las acciones que se obtuvieron de los niños se clasificaron de acuerdo a las categorías manejadas en los estudios sobre la pasiva en otras lenguas (Francés, Inglés y Alemán), encontrando:

Acción Correcta: (codificada como "+") corresponde a la representación exacta del enunciado expresado por el experimentador; por ejemplo: de la oración modelo: "la niña es lavada por el niño: el sujeto pone la esponja en la mano del muñeco y lava a la niña".

Acción Inversa: (codificación como "i") corresponde a una representación donde el actuante del enunciado pasa a ser el paciente de la acción y viceversa, es decir, aparece una inversión de los papeles Actuante-paciente del enunciado a la representación en acción; por ejemplo: de la oración modelo "el camión es empujado

por el niño". el sujeto hace que el camión -
empuje al niño.

Acción Recíproca: (codificada como "r") corresponde a una representación donde el actuante y paciente de la oración realizan el papel de sujetos lógicos y gramaticales de la oración y de la acción; por ejemplo de la oración modelo "el camión es seguido por el perro". el sujeto hace que el perro y el camión caminen uno al lado del otro con la misma dirección; ó bien la representación de la acción da el rol de actuante tanto al paciente como el actuante en forma alternativa de tal manera que no es posible determinar quién es el sujeto lógico de la acción; por ejemplo de la oración modelo --- "el niño lava a la niña", la niña lava al niño y luego lava a la niña.

Acción Nula: (codificada como "n") corresponde a acciones -
lúdicas, ausencia de acción ó bien acciones que no pueden ser interpretadas; por ejemplo de la oración modelo "el pollo es tirado por la niña", el sujeto pone a la muñeca y al pollo sobre la mesa sin moverlos más.

Acción con cambio
de verbo: (codificada como "v") representa acciones realizadas por los niños con un verbo diferente al enunciado en la oración modelo: por ejemplo de la oración modelo "el perro es seguido por el coche", el sujeto toma el coche y empuja al perro.

Esta última categoría, que fue incluida en el estudio sobre la pasiva en inglés dentro de la categoría "acciones nulas", nos pareció importante manejarla como una categoría más -- debido al hecho interesante y particular que se presentó con el verbo "tirar". Al expresar la oración pasiva con este verbo, -- por ejemplo "la botella es tirada por el niño", el sujeto pone -- la botella en la mano del muñeco y trata de jalar la botella en sentido opuesto al muñeco, es decir, algunos niños interpretaron la acción de "estirar" debido que al decir "es tirada" puede comprenderse como "estirada"; por esta razón pensamos que no podía -- catalogarse como una acción nula ya que si podía ser interpreta-- da.

En total se dieron 592 oraciones pasivas con el mismo número de acciones correspondientes y cuya distribución a través de los grupos-edad se encuentra en el Cuadro No. 1. En dicho -- cuadro se observa que las acciones correctas (+) acumulan un porcentaje del 81% (482/592 oraciones) con un aumento regular y con porcentajes mayores al 50% en cada grupo-edad.

Las acciones inversas (i) representan el 16% del total (95/592 oraciones) con una clara disminución con la edad. El -- restante 3% queda representado por las acciones recíprocas, cambio de verbo y nulas (r, v, n), cuyas frecuencias indican que -- son acciones poco comunes en cualquiera de las edades investigadas; la acción "cambio de verbo" (v) muestra una ligera disminu-- ción pero presentándose en todas las edades; en cambio las accio-- nes "recíprocas" (r) solo se presentaron a los 6 y 7 años y las acciones "nulas" (n) solo un caso a los 4 años.

Ahora bien, debido a esta variabilidad de acciones "no correctas" (i, r, v, n) es importante saber si fueron representa-- das por solo algunos niños ó si todos (o la mayoría) ejecutaron estos tipos de acciones.

CUARDO 1

DISTRIBUCION DE LOS TIPOS DE ACCIONES A TRAVES DE LAS EDADES.

TIPOS DE ACCIONES

EDAD	+		i		r		v		n	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4 años	99	66	46	30	-	-	4	2.6	1	0.6
6 años	119	79	25	17	2	1.3	3	2	-	-
7 años	127	84	17	11	3	2	3	2	-	-
9 años	137	94	5	5	-	-	1	0.6	-	-
TOTAL	482		93		5		11		1	
	(81)		(16)		(0.8)		(1.8)		(0.1)	

f = Frecuencia bruta

% = Porcentaje de la frecuencia

+ = Acción correcta

i = Acción inversa

r = Acción recíproca

v = Cambio de verbo

n = Acción nula

() = Porcentaje del total acumulado

Los sujetos que dieron todas las acciones correctas -- (+) se distribuyen de la siguiente manera:

4 años	6 años	7 años	9 años	total
9= 30%	8= 27%	17= 57%	24= 83%	58= 49%

con un aumento regular a través de la edad y llegando a acumular se más del 50% a los 7 y 9 años.

El resto de la muestra son niños que al menos dieron - una acción "no correcta", distribuyéndose por edad de la siguiente forma:

4 años	6 años	7 años	9 años	total
21= 70%	22= 73%	13= 43%	5= 17%	61= 51%

aparece un decremento regular a través de la edad con más del -- 50% a los 4 y 6 años, representando el 51% de la muestra total.

Sin embargo, se presentan algunas diferencias dentro - de este grupo ("no correctas"); por un lado los niños que die-- ron una mayoría de acciones "correctas" (3 de 5 oraciones) repre-- sentando el 40% de la muestra:

4 años	6 años	7 años	9 años	total
10= 33%	21= 70%	11= 37%	5= 17%	47= 40%

y por otro lado los niños que dieron la mayoría de acciones "no correctas" (3 de 5 oraciones) representan el 12% del total de -- sujetos entrevistados:

4 años	6 años	7 años	9 años	total
11= 37%	1= 3%	2= 6%	-	14= 12%

Según estas frecuencias, a los 4 años el 63% de los ni-- ños dieron la mayoría de acciones "correctas", el 97% a los 6 --

años, el 94% a los 7 años y el 100% a los 9 años; lo que indica el nivel de comprensión en cada edad y en el total de la muestra (87%).

Ahora bien, surge la necesidad de encontrar los posibles factores que están influyendo ó afectando la comprensión de los enunciados pasivos, que a pesar de tener un porcentaje elevado de respuestas correctas no alcanza el 100%. Por otro lado -- dentro de las respuestas "no correctas" se presenta una gran variedad de acciones representadas por los niños.

Para dar respuesta a este planteamiento se debe recordar que existen situaciones que pueden dificultar la comprensión de cualquier tipo de oración (activa ó pasiva) indicadas por H. Sinclair y E. Ferreiro en la investigación de la pasiva en el Francés (1970), así como en los estudios realizados en otros -- idiomas en los cuales se refieren a la dificultad sintáctica y semántica de los verbos utilizados, así como el tipo de oraciones en cuanto a la reversibilidad-irreversibilidad de las mismas, estudiada y puesta en evidencia por primera ocasión por -- D. Slobin (Frasas Reversibles vs. Irreversibles, 1969). La intención del presente trabajo es detectar si en el Español estos dos factores influyen de igual manera en la comprensión al ---- igual que en otras lenguas ya estudiadas.

De tal manera a continuación se presenta el análisis de estos dos factores:

3.1 LA DIFICULTAD DE LOS VERBOS EMPLEADOS

Una variable importante a considerar para poder determinar la comprensión de las oraciones en general ha sido la dificultad que cada verbo puede representar debido a las diferencias existentes en las situaciones que implican cada uno. En -

el Cuadro No. 2 se presenta la distribución de las Frecuencias - de los tipos de acciones acumulados en cada verbo según los grupos-edad de acuerdo a la dicotomía: acciones correctas (+) y acciones no correctas (-) que incluye los tipos "i, r, v, n". (Para mayor claridad aparece el cuadro No. 2 Bis con los porcentajes del Cuadro No. 2).

En el verbo "romper" aparece el 100% (Cuadro No. 2 Bis) de acciones correctas a los 6, 7 y 9 años con una ligera disminución a los 4 años; inmediatamente el verbo "lavar" con un total del 100% a los 9 años y con casi la totalidad a los 6 y 7 años - (96% y 90% respectivamente) pero con una disminución significativa a los 4 años (63%). El verbo "tirar" con los porcentajes más altos a los 6 y 9 años sin llegar al 100% en ninguno de ambos, - con el porcentaje más bajo a los 4 años pero todos por arriba -- del 50%. En el verbo "empujar" los porcentajes más altos se ubican a los 7 y 9 años (sin llegar al 100%) y el más bajo a los 4 años con el 53%, lo que muestra una gran dificultad en la comprensión de este verbo en niños pequeños. El verbo "seguir" presenta los porcentajes más bajos de los 5 verbos en cada grupo-edad, siendo el más bajo a los 6 años (37%) y el más alto a los 9 años (79%).

Estos datos indican que el verbo "romper" es el que menos dificultad puede presentar; el verbo "seguir" el de mayor dificultad y los verbos con una dificultad intermedia son "lavar", "tirar" y "empujar". Esta jerarquía se debe a las características semánticas y sintácticas que definen claramente a cada uno de los verbos.

El más fácil es el verbo "romper" ya que la acción da lugar a un resultado irreversible, durable ó remarcable y cuya - duración es muy breve; existe una actuación directa del actuante sobre el paciente sin implicar un orden espacial específico, ge-

CUADRO No. 2

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR EDAD Y POR

VERBO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACCION

	4 años		6 años		7 años		9 años	
	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)
ROMPER	29	1	30	-	30	-	29	-
LAVAR	19	11	29	1	27	3	29	-
TIRAR	20	10	26	3	25	5	28	1
EMPUJAR	16	14	23	7	27	3	28	1
SEGUIR	15	14	11	19	18	12	23	6

(+) = Acción Correcta

(-) = Acción no Correcta

CUADRO No. 2 BIS

DISTRIBUCION DE PORCENTAJES POR EDAD Y POR
VERBO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACCION

	4 años		6 años		7 años		9 años	
	<u>(+)</u>	<u>(-)</u>	<u>(+)</u>	<u>(-)</u>	<u>(+)</u>	<u>(-)</u>	<u>(+)</u>	<u>(-)</u>
ROMPER	97	3	100	-	100	-	100	-
LAVAR	63	37	96	4	90	10	100	-
TIRAR	67	33	90	10	83	17	97	3
EMPUJAR	53	47	77	23	90	10	97	3
SEGUIR	50	50	37	63	60	40	79	21

(+) = Acción Correcta

(-) = Acción no Correcta

nerando siempre oraciones del tipo "irreversibles"; por ejemplo, "el palo es roto por el niño".

El verbo "lavar" representa una acción que da lugar a un resultado irreversible y durable (pero en menor grado que --- "romper"), existiendo una acción directa del actuante sobre el - paciente a través de un contacto prolongado sin implicar un or-- den espacial determinado, dando lugar tanto a oraciones "reversi- bles" como "irreversibles"; por ejemplo: "el niño es lavado por la niña y "el coche es lavado por la niña".

Los verbos "lavar" y "tirar" son semejantes en cuanto a que expresan una relación causal en la que se ejerce una ac--- ción directa del actuante sobre el paciente con un contacto más o menos violento, sin implicar nuevamente un orden espacial de-- terminado; sin embargo, en el verbo "tirar" la acción implica un resultado irreversible y durable, ya que existe un cambio de po- sición, ya sea que se trate de una persona que es tirada por --- otra persona, animal o cosa (coche ó camión) y por lo tanto pue- de ser considerado como molesto ó incluso herido; ó bien sea un objeto (botella, taza, etc.) que pasa de una posición regular a una anormal; además la duración misma de la acción es muy breve dando lugar a oraciones tanto "reversibles" como "irreversibles"; por ejemplo: "la taza es tirada por el niño" y "el coche es ti-- rado por el camión".

Es evidente que estas características dan lugar a una dificultad mayor en la comprensión del verbo "tirar".

Los verbos "empujar" y "seguir" tienen así mismo cier- tas semejanzas que los diferencian de otros verbos; ambos no dan lugar a un resultado irreversible y duradero sino solo a un cam- bio de posición que puede pasar desapercibido si no se ha obser-

vado la acción misma; implican además un orden espacial específico del actuante y paciente (adelante-atrás ó izquierda-derecha). La duración de la acción es prolongada siendo el resultado semejante a la acción misma, es decir, un movimiento da lugar a otro movimiento en la misma dirección.

Sin embargo, estos verbos se diferencian entre sí en que el verbo "empujar" implica una situación causal en donde hay una acción directa del actuante sobre el paciente dando lugar a oraciones "reversibles" e "irreversibles", por ejemplo: "el coche es empujado por el camión" y "la mesa es empujada por la niña". En cambio el verbo "seguir" es el único que muestra la particularidad de que el actuante se desplaza en relación constante al paciente pero es el paciente quién inicia la acción y da lugar solo a oraciones "reversibles"; por ejemplo: "el perro es seguido por el camión".

Parece natural encontrar que la mayor dificultad de comprensión de cada verbo se concentre además en las edades menores; sin embargo.. ¿Por qué a los 9 años no se presenta el 100% de acciones correctas en todos los verbos?. Para tratar de dar respuesta a esta pregunta es necesario investigar si existe alguna relación entre las diferentes características semánticas y sintácticas (ya mencionadas) y los tipos de acción con los cuales pueden ser interpretados cada uno de los verbos, para lo cual se presenta en el Cuadro No. 3 la distribución de los tipos de acción en cada verbo a través de los grupos-edad.

El verbo que menos variabilidad presenta en cuanto a los tipos de acción permitidos es "romper", donde la acumulación es casi del 100% de acciones correctas sin presentarse acciones inversas (i), recíprocas (r) ó nulas (n), con solo un caso de "cambio de verbo" (v) a los 4 años.

CUADRO No. 3

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR EDAD Y POR
VERBO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACCION

	<u>4 Años</u>					<u>6 Años</u>					<u>7 Años</u>					<u>9 Años</u>				
	<u>+</u>	<u>i</u>	<u>v</u>	<u>r</u>	<u>n</u>	<u>+</u>	<u>i</u>	<u>v</u>	<u>r</u>	<u>n</u>	<u>+</u>	<u>i</u>	<u>v</u>	<u>r</u>	<u>n</u>	<u>+</u>	<u>i</u>	<u>v</u>	<u>r</u>	<u>n</u>
ROMPER	29	-	1	-	-	30	-	-	-	-	30	-	-	-	-	29	-	-	-	-
LAVAR	19	11	-	-	-	29	1	-	-	-	27	2	-	1	-	29	-	-	-	-
TIRAR	20	8	1	-	1	27	-	2	1	-	25	2	2	1	-	28	1	-	-	-
EMPUJAR	16	14	-	-	-	23	7	-	-	-	27	1	1	1	-	28	-	1	-	-
SEGUIR	15	13	2	-	-	11	17	1	1	-	19	12	-	-	-	22	6	-	-	-

+ = Acción correcta
i = Acción inversa
v = Acción con cambio de verbo
r = Acción recíproca
n = Acción nula

Inmediatamente después el verbo "lavar" acumula además de acciones correctas (+) 14 acciones inversas (i) con su mayor concentración a los 4 años y solo un caso de acción recíproca -- (r) a los 7 años.

En el caso del verbo "tirar" se encontraron todo tipo de acciones pero solo en algunos grupos-edad y no en todos; las acciones inversas (i) tienen una disminución a través de la ---- edad pero sin presentarse a los 6 años; los "cambios de verbo -- (v) se presentaron a los 4, 6 y 7, interpretados como "empujar" a los 4 años y "estirar" a los 6 y 7 años; las acciones recíprocas (r) solo a los 6 y 7 años con un solo caso en cada edad y -- las acciones nulas (n) con un caso a los 4 años.

En el verbo "empujar" vemos un aumento regular de acciones correctas con una disminución, también regular, de acciones inversas en relación con los grupos-edad; presentándose solo un caso de acción recíproca a los 7 años y dos casos de "cambio de verbo" a los 7 y 9 años (ambos por "seguir").

En el verbo "seguir" se presentan frecuencias muy altas de acciones inversas en comparación con los otros verbos, -- siendo mayor a las acciones correctas a los 6 años y con casi la misma frecuencia a los 4 años; tres casos de "cambio de verbo" por "empujar" a los 4 y 6 años y una sola acción recíproca a los 6 años.

Es obvio que el verbo "romper" es el que presenta menos dificultades en su comprensión y que el verbo "seguir" es -- el de mayor dificultad ya que tiene una gran producción de acciones inversas en todas las edades, siendo este tipo de acción (i) el más representativo (16% del total de acciones) con frecuencias mínimas en los demás tipos de acciones.

Sin embargo, fue indispensable hacer un análisis individual que indicara si estas acciones tan poco frecuentes y variables eran representadas por solo algunos niños, además que permitiera aclarar más la dificultad interna de los verbos "lavar", "tirar" y "empujar".

La acción con "cambio de verbo" (v) es el tipo más frecuente después de las inversas, el único caso en "romper" se trata de un niño de 4 años que además dió inversas en los verbos empujar y seguir (verbos con mayor dificultad de interpretación); dos niños de 4 años cambiaron el verbo "seguir" por "empujar" -- con acciones inversas en los verbos empujar y lavar, lo que indica la dificultad individual; y un niño de 6 años cambió el verbo seguir por "empujar" pero sus demás acciones fueron correctas, -- corroborando la dificultad de estos verbos. Y en el verbo empujar se presentaron dos casos, ambos por "seguir" con las demás -- acciones correctas en un niño de 7 años y con una acción inversa en el verbo seguir a los 9 años.

Las acciones "recíprocas" (r) fueron dadas por solo -- tres niños, dos de ellos de 6 años; uno en el verbo tirar con -- dos inversas en los verbos empujar y seguir y el otro niño en el verbo seguir con todas las acciones correctas. El único caso de 7 años dió este tipo de acciones en los verbos lavar, empujar y tirar, dando además una acción inversa en el verbo seguir; éste fue el único caso en esta edad que presentó dificultad en la comprensión de todos los verbos (excepto en "romper").

Estos datos permiten aclarar las dificultades que presentan los verbos lavar, tirar y empujar. Debido a las características semánticas y sintácticas mencionadas al inicio de esta parte, el verbo empujar presenta el mayor número de acciones inversas en relación con "lavar" y "tirar" ya que los niños lo --

confunden con "seguir", quedando remarcado por los casos de "cambio de verbo". Por otro lado el verbo tirar presenta la mayor variedad de acciones para ser interpretado y el verbo lavar, --- aún cuando presenta una frecuencia ligeramente mayor de acciones inversas con respecto a "tirar", tiene la cualidad de no permitir variaciones en la manera en que los niños ejecutan las acciones, es decir, los niños mantenían la relación semántica que lo define.

3.2 LA DIFICULTAD DE LAS ORACIONES REVERSIBLES E IRREVERSIBLES.

La dificultad de las oraciones pasivas depende también de la diferencia de tipos de oraciones, Reversibles e Irreversibles. Esta diferencia indica que las oraciones reversibles permiten la permutación de los lexemas dando lugar a oraciones aceptables tanto gramatical como semánticamente; por ejemplo en la oración "el niño es lavado por la niña" al permutar los lexemas "niño" y "niña" en el orden lineal se generará una oración tal; "la niña es lavada por el niño", la cual es aceptable en los dos niveles (sintácticos y semántico); en cambio las oraciones irreversibles se caracterizan por no permitir dicha permutación sin que la oración pase a ser inaceptable semánticamente aún cuando sea gramaticalmente correcta; por ejemplo en la oración "el coche es lavado por el niño" si se permutan los lexemas "coche" y "niño" daría por resultado una oración tal: "el niño es lavado por el coche", la cual es semánticamente imposible.

Este aspecto da lugar a que las oraciones "irreversibles" sean consideradas como más fáciles de comprender que las oraciones reversibles; en el Cuadro No. 4 se presenta la distribución de las frecuencias y sus porcentajes respectivos de los tipos de acción "correcta" y no "correctas" con cada tipo de oración en los grupos-edad. Con estos datos podemos considerar que en el español, al igual que como se demostró en otras lenguas --

CUADRO No. 4

DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS

DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ACCION EN ORACIONES

REVERSIBLES E IRREVERSIBLES

		REVERSIBLES				IRREVERSIBLES			
		-----		-----		-----		-----	
		f	%	f	%	f	%	f	%
4	Años	27	41	38	59	72	85	13	15
6	Años	43	63	25	37	75	93	6	7
7	Años	47	69	21	31	80	97	2	3
9	Años	60	88	8	12	77	100	-	-

Porcentajes totales: Reversibles= 66% de correctas

Irreversibles= 94% de correctas

f= Frecuencias

%= Porcentajes por grupo-edad

+ = Acción correcta

- = Acción no correcta

(1), esta diferencia da lugar a una facilitación en la comprensión ya que se obtuvo un total del 94% de acciones correctas en las oraciones del tipo Irreversible y un 66% de acciones correctas en las oraciones Reversibles.

Analizando esta diferencia a través de la edad se encuentra que las oraciones Irreversibles facilitan la comprensión obteniendo el 100% de acciones correctas a los 9 años con un porcentaje mínimo del 85% a los 4 años; no sucediendo así en las oraciones Reversibles ya que el porcentaje más bajo de acciones correctas es del 41% a los 4 años y el máximo a los 9 años con el 88% (este último porcentaje siendo similar al alcanzado a los 4 años en oraciones Irreversibles).

Como ya se analizó en la sección 1.1 de este capítulo, donde se aclara que de acuerdo a las características semánticas y sintácticas de los verbos estos pueden generar uno y otro (o ambos) tipos de oraciones, en el Cuadro No. 5 se presenta la distribución de las acciones correctas en oraciones Irreversibles en cada verbo (lavar, tirar, empujar y romper); y en el Cuadro No. 6 la distribución de las acciones correctas en oraciones Reversibles con los verbos "lavar", "tirar", "empujar" y "seguir".

En lo que se refiere a las oraciones Irreversibles (Cuadro No. 5), los verbos "romper" y "lavar" parecen tener el mismo nivel de dificultad ya que acumulan el 100% de acciones correctas a los 6, 7 y 9 años con una ligera disminución a los 4 años ("romper" 97% y "lavar" 81%), el verbo empujar presenta porcentajes con un aumento regular a través de la edad llegando al 100% a los 9 años en contraste con el verbo "tirar" en el que se concentran los porcentajes más bajos siendo casi iguales a los 4, 6 y 7 años y sin llegar al 100% a los 9 años.

(1) Sinclair y Ferreiro (1970); Sinclair, Sinclair y De Marcellus (1971); Caprez, Sinclair y Studer (1971).

CUADRO No, 5

DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS ACCIONES CORRECTAS

EN LOS VERBOS CON ORACIONES IRREVERSIBLES

		LAVAR		TIRAR		EMPUJAR		ROMPER	
		<u>f</u>	<u>%</u>	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
4	Años	18	81	12	75	13	76	29	100
6	Años	21	100	12	76	12	80	30	100
7	Años	20	100	13	77	17	94	30	100
9	Años	20	100	13	100	15	100	29	100

f= Frecuencias

%= Porcentajes por edad

En contraste, la distribución de las acciones correctas de las oraciones Reversibles (Cuadro No. 6) en los verbos lavar, tirar y empujar, aparecen con porcentajes menores a los obtenidos en las Irreversibles, por lo tanto el verbo "romper" es el más fácil, el verbo "seguir" el más difícil, quedando con un nivel intermedio de dificultad los verbos lavar, tirar y empujar.

Con estos datos, podemos concluir que la variabilidad de acciones ejecutadas por los niños se deben tanto a la dificultad de los tipos de oración Reversible-Irreversible tanto como el significado implícito en la acción que define a cada verbo; - estos dos factores representan las características semánticas y sintácticas de cada uno de ellos por lo que no aparece el 100% de acciones "+" ni en las edades mayores.

Por último y para finalizar con el análisis de los datos de Comprensión se presenta el Cuadro No. 7 con la concentración global de los porcentajes de acciones "+" obtenidas en los cinco verbos estudiados a través de los grupos-edad; estableciendo una clara comparación con los resultados.

Los porcentajes alcanzados son muy semejantes con ligeras variaciones, tanto al comparar los grupos-edad como por verbo, con lo cual se puede determinar que los niños de habla española, al igual que en otros idiomas, comprenden las oraciones pasivas con el manejo sintáctico y semántico que implica esta comprensión, demostrando además que la capacidad lingüística de los niños sigue una evolución en forma paralela al desarrollo cognoscitivo (ver Gráfica No. 1).

CUADRO No. 6

DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS ACCIONES CORRECTAS

EN LOS VERBOS CON ORACIONES REVERSIBLES

		LAVAR		TIRAR		EMPUJAR		SEGUIR	
		<u>f</u>	<u>%</u>	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>f</u>	<u>%</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
4	Años	1	13	8	57	3	23	15	50
6	Años	8	89	14	93	10	73	11	37
7	Años	7	70	12	76	10	83	18	60
9	Años	9	100	15	94	13	92	23	79

f= Frecuencias

%= Porcentajes por edad

CUADRO No. 7

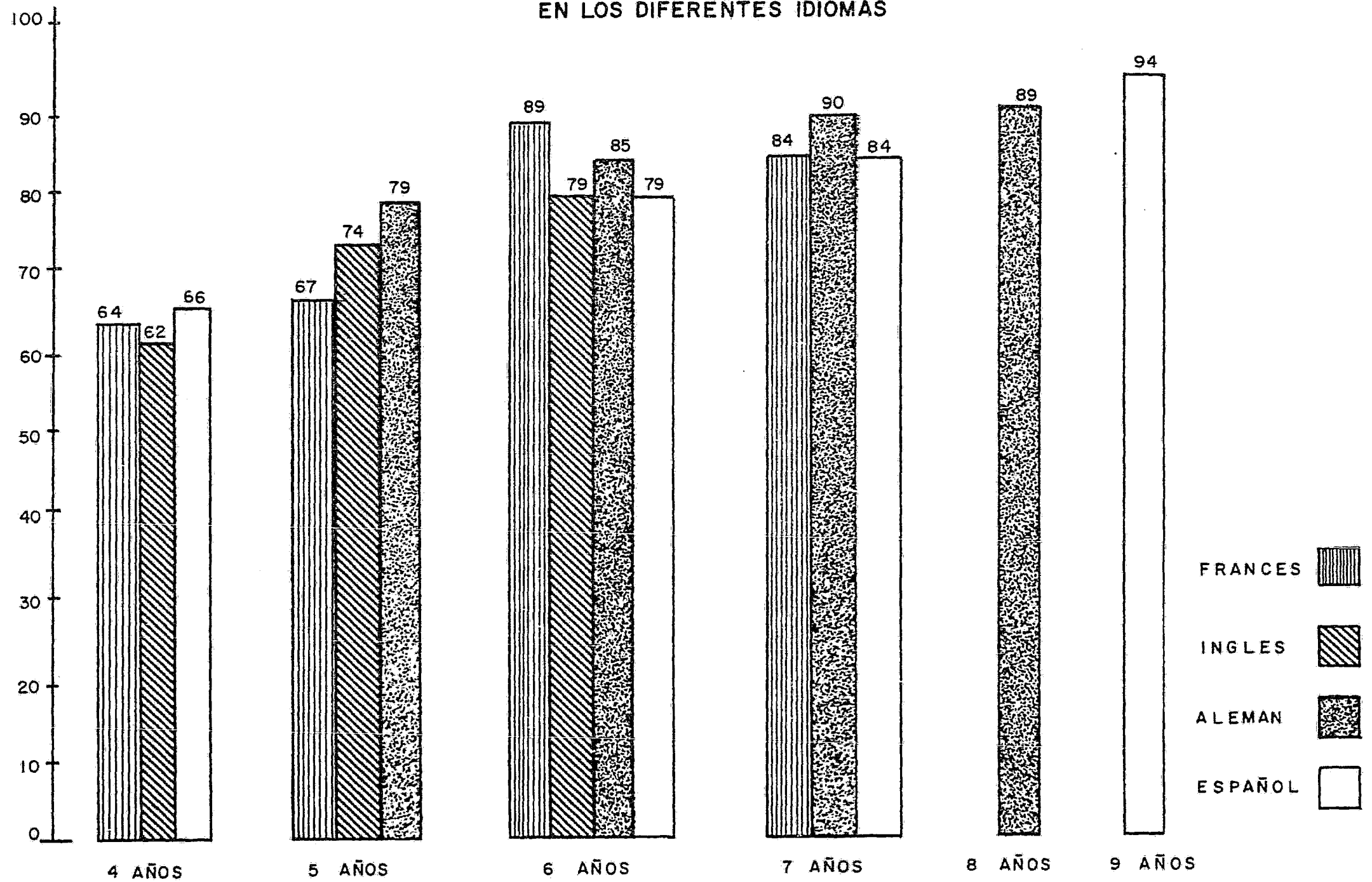
COMPARACION POR VERBO Y POR EDAD DE LOS PORCENTAJES
ALCANZADOS EN ACCION CORRECTA EN LOS DIFERENTES IDIOMAS

	<u>4 Años</u>				<u>5 Años</u>				<u>6 Años</u>				<u>7 Años</u>				<u>8 Años</u>	<u>9 Años</u>
	<u>F</u>	<u>I</u>	<u>A</u>	<u>E</u>	<u>F</u>	<u>I</u>	<u>A</u>	<u>E</u>	<u>F</u>	<u>I</u>	<u>A</u>	<u>E</u>	<u>F</u>	<u>I</u>	<u>A</u>	<u>E</u>	<u>A</u>	<u>E</u>
ROMPER	100	83	-	97	100	100	100	-	100	100	100	100	100	-	100	100	100	100
LAVAR	66	69	-	63	71	92	81	-	95	93	84	96	90	-	97	90	87	100
TIRAR	85	86	-	67	95	86	86	-	94	92	91	90	96	-	96	83	92	97
EMPUJAR	57	60	-	53	65	79	86	-	81	83	81	77	85	-	80	90	96	97
SEGUIR	27	22	-	50	31	74	79	-	54	30	68	37	69	-	71	60	72	79

F= Francés
I= Inglés
A= Alemán
E= Español

GRAFICA Nº 1

COMPARACION DE LOS PORCENTAJES TOTALES ALCANZADOS EN CADA EDAD EN LOS DIFERENTES IDIOMAS



C A P I T U L O I V

ANALISIS Y RESULTADOS DE PRODUCCION

Recordemos que la técnica de esta sección consistió en pedir al niño la descripción de la acción realizada por el experimentador. Siendo la consigna "dime qué pasa", los niños tenían la libertad de expresar el evento a su manera, esto es, podían -- utilizar tanto el léxico como la forma sintáctica que desearan, -- sin ninguna restricción por parte del experimentador. Por esta -- razón se llamó "PRODUCCION LIBRE" a estas primeras descripciones.

Una vez que los niños habían dado esta primera descripción se les pidió una segunda descripción del mismo evento representado a la que se le llamó "PRODUCCION INDUCIDA" ya que el objetivo era pedir al niño que comenzara su descripción con el paciente de la acción, con la consigna: "ahora voy a hacer lo mismo y -- tú dime lo que pasa pero empezando por ...el niño ...(paciente de la acción)...".

En estos casos el experimentador solía utilizar los términos empleados por el niño en la descripción Libre; por ejemplo, si el niño había dicho ante la acción -el niño sigue al perro- -- "el niño persigue al gua gua" (expresión común entre los niños pequeños cuando se refieren al perro), el experimentador le pedía -- entonces "empieza ahora por el gua gua,... el gua gua...". Con -- esto queremos enfatizar que aún cuando la descripción es inducida, solo se indicó el orden en que queríamos que empezaran la descripción pero el niño podría decir lo que quisiera después de esto -- sin que el experimentador corrigiera o interviniera en ningún sentido.

Como esta sección constó de dos tipos de descripciones diferentes para cada uno de los cinco verbos empleados separamos el análisis de los resultados, por un lado "Producción Libre" y por otro lado "Producción Inducida".

4.1 ANALISIS DE PRODUCCION LIBRE

Para la clasificación de las descripciones dadas por -- los niños en esta parte se formaron 5 categorías de acuerdo a dos criterios básicos:

- Si el niño describe el evento representado en forma - completa o incompleta, es decir, si menciona ó no - los tres elementos básicos de la oración: sujeto - verbo - objeto (S-V-O); y
- Si la descripción empieza con el actuante (FN1) ó con el paciente (FN2).

quedando definidas las categorías de la siguiente manera:

- I. Descripciones incompletas del evento donde solo se menciona al actuante y la acción (S-V); por ejemplo: de la acción modelo -el niño tira al perro-, el niño dice "el niñoesta agarrando".
- II. Descripciones incompletas del evento donde solo se menciona la acción y al paciente (V-O); por ejemplo: de la acción modelo -el niño lava el coche-, el niño dice "lavarlo el coche"; ó con descripciones que contienen una construcción reflexiva ("se + verbo"); por ejemplo: de la acción modelo -la niña tira la botella-, el niño dice "se cayó la -mamila".

- III. Descripciones completas del evento donde al actuante y el paciente son interpretados como sujetos lógicos del evento y al mismo tiempo sujetos gramaticales de la oración, a las que se les llama "oraciones recíprocas"; por ejemplo: de la acción modelo -el niño empuja a la niña-, el niño dice "están caminando".
- IVa. Descripciones completas donde se mencionan los tres elementos básicos (S-V-O) con una estructura sintáctica correspondiente a oraciones activas simples, es decir, expresiones que contienen una sola proposición sujeto-predicado; por ejemplo: de la acción modelo -el perro sigue a la tortuga-, el niño dice "el perro está persiguiendo a la tortuga".
- IVb. Descripciones completas (S-V-O) con estructura sintáctica correspondiente a la forma activa pero cuyas expresiones contienen más de una proposición sujeto-predicado, conocidas como oraciones "compuestas"; por ejemplo: de la acción modelo -el niño empuja al perro-, el niño dice "el perrito no quiere caminar y el niño lo trata de empujar".
- Va. Descripciones correspondientes a la estructura activa empezando por el paciente, es decir, realizan una "Permutación Espontánea" del paciente (antes de pedir la descripción inducida), pudiendo ser tanto descripciones completas (SVO), por ejemplo: "al perro lo está siguiendo el camión"; ó bien descripciones incompletas (faltando alguno de los elementos), por ejemplo: "el palo se rompe".

Vb. Descripciones completas del evento con la "permutación espontánea" del paciente pero cuya estructura sintáctica corresponde a la forma pasiva (FN2-auxiliar + verbo - demarcador - FN1), a la que -- llamamos "Pasiva Espontánea"; por ejemplo: de la acción modelo -el camión empuja al niño-, el sujeto dice: "el niño es empujado por el camión".

La distribución de estas categorías según las edades se encuentra concentrada en el Cuadro No. 8 del cual se puede observar que el tipo I, donde se menciona al actuante y acción, es sumamente raro, con un porcentaje del 0.6% y presentándose solo a los 4 y 9 años. El único caso que se presentó a los 9 años fué -- en el verbo seguir, tratándose de un niño que dá todo tipo de respuestas en los otros verbos, encontrando tanto descripciones completas como incompletas, así como descripciones hechas tanto desde el punto de vista del actuante como del paciente (permutaciones).

El tipo II, que corresponde a la forma acción + paciente, está representada por las construcciones reflexivas ya que todas las respuestas (excepto una a los 6 años en el verbo seguir) son de este tipo. Esta estrategia es común desde los 4 años y en cuanto a su evolución a través de la edad va decreciendo hasta desaparecer por completo a los 9 años. Haciendo un análisis por -- verbo podemos determinar que este tipo de construcción solo es posible con los verbos "romper" y "tirar". Es interesante notar -- que este último verbo es sustituido por "caer" para así lograr la forma reflexiva, lo que se puede considerar como un índice de la competencia lingüística de los niños.

El tipo III, que corresponde a las oraciones "recípro--cas" se presenta con la misma frecuencia a los 4 y 9 años, estas construcciones aún cuando son raras son usadas a cualquier edad.

CUADRO 8 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS DE LOS DIFERENTES TIPOS DE DESCRIPCIONES EN PRODUCCION LIBRE

	<u>I</u>	<u>II</u>	<u>III</u>	<u>IVa</u>	<u>IVb</u>	<u>Va</u>	<u>Vb</u>	<u>TOTAL</u>
4 años	3	10	4	120	12	1	-	150
6 años	-	5	2	129	12	1	1	150
7 años	-	2	1	133	12	2	-	150
9 años	1	-	4	127	12	2	4	150
TOTAL	4	17	11	509	48	6	5	600
	(0.6)	(3)	(2)	(84)	(8)	(1)	(0.8)	

() = porcentajes de las frecuencias

I = Actuante + acción

II = Acción + paciente

III = Oraciones Recíprocas

IVa = Oraciones Activas Simples

IVb = Oraciones Activas Compuestas

Va = Permutación Espontánea

Vb = Pasiva Espontánea

Al hacer el análisis por verbo, se encontró que este tipo se presenta básicamente con el verbo "seguir" (de 10 oraciones con el verbo "seguir", 9 son recíprocas) ya que la acción que representa puede ser interpretada de esta manera debido a que tanto el actuante como el paciente llevan la misma dirección en la acción. Solo a los 4 años se presentó este tipo de construcción en el verbo "empujar", cuya acción puede ser interpretada como "seguir" ya que la diferencia entre ambos verbos es el contacto físico que puede pasar desapercibido por el niño.

El tipo IVa, correspondiente a oraciones activas simples, es el más frecuente (84% del total de descripciones) con un aumento regular a través de la edad lo que nos indica la capacidad lingüística de los niños (aún los más pequeños) para dar descripciones completas de los eventos y de la posibilidad del manejo lingüístico de los elementos. Se hace así necesario realizar un análisis más profundo dentro de esta categoría para poder observar con detalle las variaciones realizadas por los niños en una estructura tan usual y común.

En español como en otros idiomas pueden realizarse construcciones sintácticas en las que los tres elementos (S-V-O) sean expresados en forma explícita, por ejemplo "el niño lava a la niña". Sin embargo, el Español tiene la particularidad de permitir construcciones sintácticas correctas al enunciar las frases nominales (FN1 y FN2) en forma implícita, esto es, el objeto ó el sujeto pueden ser sustituidos, ambos ó cualquiera de ellos, por un pronombre con las siguientes alternativas:

S	V	O	
el niño	lava	a la niña	(FN ₁ y FN ₂ explícitos)
el niño	<u>la</u> lava		(FN ₂ implícito)
	lava	a la niña	(FN ₁ implícito)
	<u>la</u> lava		(FN ₁ y FN ₂ implícitos)

Los casos donde aparece la FN2 implícita sustituida por el pronombre del complemento directo puede estar antes ó después del verbo según la forma en que se conjugue éste (la lava ó lavándola). Es importante hacer notar que el pronombre se utiliza antes del verbo en el presente y pasado y solo en el gerundio se -- ubica después del verbo.

Tomando en cuenta estas construcciones subdividimos la categoría de oraciones activas simples (IVa) en:

- A Cuando el actuante y el paciente son mencionados en forma explícita; por ejemplo: de la acción modelo -la niña lava el coche-, el niño dice "la niña está limpiando el coche".
- A₁ Cuando además de que el actuante y paciente son mencionados en forma explícita, el niño agrega un pro nombre del complemento directo (la, lo) haciendo reiterativa la mención del paciente; por ejemplo: de la acción modelo -la niña lava al niño-, dicen: "la niña lo está lavando al niño".
- B Cuando el actuante es expresado en forma implícita y el paciente en forma explícita; por ejemplo: de la acción modelo -el niño lava la taza-, dicen: "está lavando la taza".
- C Cuando el paciente es sustituido por un pronombre -- del complemento directo y el actuante es expresado en forma explícita; por ejemplo: de la acción modelo -la niña lava al niño-, dicen: "lo está tallando la niña".

D Cuando el actuante es expresado en forma implícita y el paciente es sustituido por un pronombre del complemento directo; por ejemplo: de la acción modelo -el niño lava al perro-, dicen: "lo está bañando".

Es importante hacer notar que los ejemplos utilizados para las categorías anteriores intencionadamente fueron escogidos con el mismo verbo con el fin de hacer más claros estos diferentes manejos.

La distribución por edades de estas construcciones se concentran en el Cuadro No. 9, donde se observa que la construcción explícita (tipo A) es la más común (83%) con un aumento regular de acuerdo con la edad.

El tipo A1, correspondiente a la mención reiterativa -- del paciente, tiene una frecuencia eventual y aún cuando tiende a aumentar con la edad no es típica de los 4 años ya que no se presentó ningún caso.

El tipo B, es decir con actuante implícito, se concentra a los 4 años con un porcentaje del 65% (9/44 producciones) en relación con los 6, 7 y 9 años cuyas frecuencias son casi iguales; sin embargo, parece ser la segunda estrategia más usada para las descripciones en forma activa simple (9% del total de descripciones).

Las descripciones donde se sustituye al paciente (tipo C) se ubica en 4 y 6 años con un porcentaje del 90% (9/10 producciones) en relación con los 7 y 9 años, lo que muestra ser una estrategia común a las edades menores.

El tipo D (actuante y paciente implícito) aún cuando no tiene una frecuencia elevada si tiene una gran concentración a --

CUADRO 9 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS EN LOS DIFERENTES TIPOS DE CONSTRUCCION DE LA CATEGORIA "ORACIONES ACTIVAS SIMPLES"

	<u>A</u>	<u>A1</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>D</u>	<u>TOTAL</u>
4 años	70	-	29	5	16	120
6 años	114	1	3	4	9	129
7 años	123	2	7	-	1	133
9 años	118	3	5	1	-	127
TOTAL	425	6	44	10	26	509
	(83)	(1)	(9)	(2)	(5)	

() = porcentajes de las frecuencias

A = Actuante y paciente explícitos

A1 = Mención reiterativa del paciente

B = Actuante implícito

C = Paciente implícito

D = Actuante y paciente implícitos

los 4 y 6 años 96% (25/26 producciones) del total de este tipo, - lo que indica ó hace pensar que es una construcción común a las - edades menores debido a la disminución presentada a los 7 y 9 - - años.

De las descripciones en forma activa, además de las oraciones simples (tipos analizados anteriormente) también encontramos oraciones compuestas clasificadas como tipo IVb (Ver Cuadro - No. 8) con diferentes tipos de oraciones tales como:

- Oraciones Yuxtapuestas: definidas como dos ó más proposiciones sin nexos ó coordinantes; por ejemplo de la acción modelo -la niña tira al perro- dicen "está agarrando el perro, lo tiró".
- Oraciones Coordinadas: cuando dos ó más proposiciones están unidas por una conjunción coordinante, generalmente "y" y algunas veces "que" (aún cuando es considerada como una preposición los niños la utilizan como coordinante para unir dos ideas); por ejemplo de la acción modelo -el niño rompe el palo- dicen: "el niño cogió un palo y lo rompió".
- Oraciones Subordinadas: definidas como dos ó más proposiciones unidas por una preposición subordinante, existiendo dos tipos dentro de esta categoría. Oraciones CAUSALES cuando usan la preposición "porque"; por ejemplo de la acción modelo -la tortuga sigue al coche- dicen "que la tortuga trata de alcanzar al carrito porque no puede". Oraciones FINALES - cuando usan las preposiciones "para que"; por ejemplo de la acción modelo -el camión sigue al niño-, dicen "lo va atropellar, está corriendo para que no lo alcance a machucar".

Las frecuencias de estas oraciones se encuentran distribuidas según los grupos-edad y por verbo en los Cuadros No. 10 y 11 respectivamente. Según los datos del Cuadro No. 8 las oraciones compuestas representan un porcentaje muy bajo del total de -- descripciones (8%); sin embargo, aún cuando no es una forma muy usual, sí es utilizada en todas las edades (ver Cuadro No. 10)

Al hacer el análisis por edad de estos diferentes tipos de oraciones se observa que tanto las oraciones yuxtapuestas como las oraciones coordinadas son igualmente utilizadas.

Como algo interesante cabe mencionar que solo a los 6 y 9 años se tienen oraciones del tipo "Subordinadas", una final a los 6 años y dos causales a los 9 años, lo que es sorprendente en la edad de 6 años ya que se trata de una construcción más elaborada y no utilizada en la edad intermedia (7 años). Como ejemplos están: ante la acción modelo -el camión sigue al niño-, Daniel de 6 años dice: "lo va a atropellar, esta corriendo para que no lo alcance a machucar" (refiriéndose al niño); y como ejemplo de subordinada causal está Angélica de 9 años que ante la acción modelo -el niño tira al perro- responde: "el perrito está.... que el niño está agarrando al perrito porque tiene ganas de acariciarlo para jugar con él".

Las oraciones compuestas se distribuyen por verbo en el Cuadro No. 11, sobresaliendo la concentración de las oraciones -- Coordinadas en el verbo tirar (17/48 oraciones compuestas = 35%). Analizando la construcción sintáctica de estas oraciones encontramos que la primera oración se refiere a la justificación ó actitud anterior que lleva a la acción y en la segunda oración el niño describe el resultado de la acción utilizando tanto el verbo - "tirar" como su sinónimo "caer", conjugándolos de diferentes formas. Por ejemplo, Marisela de 6 años ante la acción -la niña tira la tortuga-, dice: "la niña agarra la tortuga y la tira"; Juan de 4 años ante la acción -la niña tira la botella- dice: "la mamá ya no servía y la iba a tirar".

CUADRO 10

DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS
DE LAS ORACIONES COMPUESTAS

	<u>YUXTAPUESTAS</u>	<u>COORDINADAS</u>	<u>SUBORDINADAS CAUSAL</u>	<u>SUBORDINADAS FINAL</u>	<u>TOTAL</u>
4 años	6	6	-	-	12
6 años	3	8	-	1	12
7 años	5	7	-	-	12
9 años	5	5	2	-	12
TOTAL	19	26	2	1	48
	(39)	(54)	(4)	(2)	

() porcentajes del total de frecuencias

CUADRO 11

DISTRIBUCION POR VERBO DE LAS FRECUENCIAS
DE ORACIONES COMPUESTAS

	<u>YUXTAPUESTAS</u>	<u>COORDINADAS</u>	<u>SUBORDINADA CAUSAL</u>	<u>SUBORDINADA FINAL</u>	<u>TOTAL</u>	
LAVAR	5	1	-	-	6	(12)
EMPUJAR	4	3	-	-	7	(14)
TIRAR	5	17	1	-	23	(48)
SEGUIR	5	3	1	1	10	(21)
ROMPER	-	2	-	-	2	(4)
TOTAL	19	26	2	1	48	
	(40)	(54)	(4)	(2)		

() porcentajes de las frecuencias acumuladas

1
65
1

En las oraciones Yuxtapuestas se observaron frecuencias similares en cuatro de los cinco verbos utilizados (excepto en el verbo "romper" con el cual las oraciones compuestas aparecen en forma esporádica). Analizando las construcciones sintácticas de este tipo de oración encontramos que es similar a las oraciones coordinadas, con la diferencia que en éste caso no se utiliza ningún tipo de "nexo" entre ambas oraciones. Por ejemplo: Carlos de 7 años ante la acción -la niña tira la tortuga- dice: "la niña -- agarra la tortuga, la niña dejó caer la tortuga"; Miriam de 6 -- años ante la acción -el coche sigue a la tortuga- dice: "la tortuga va caminando, el coche la va persiguiendo".

En cuanto a las oraciones causales, se presentaron solo en los verbos "tirar" y "seguir" (un solo caso en ambos) creando confusión para la interpretación debido a que siendo los verbos -- con mayor dificultad es precisamente con los que se utilizaron -- oraciones o construcciones consideradas como las más elaboradas; sin embargo, hay tan poca concentración que no podemos determinar algo específico.

Retomando nuevamente el cuadro No. 8, encontramos que -- la frecuencia de las descripciones con permutación espontánea del paciente (tipo Va), se encuentra concentrada hacia las edades mayores (7 y 9 años) y aunque su porcentaje total es mínimo (1%) se presenta desde los 4 años, lo que indica que la permutación del -- paciente no es una situación antinatural para los niños (aún para los más pequeños).

Así mismo, el tipo Vb, que representa las "pasivas es-- pontáneas" tiene un porcentaje mínimo de frecuencias con su con-- centración mayor a los 7 y 9 años y solo presentándose un caso a los 6 años. Este tipo de descripciones fueron raras y as que sig nifica la producción de una pasiva antes de que ésta sea sugerida.

Haciendo un análisis individual acerca de las permutaciones y las pasivas espontáneas (tipos Va y Vb) encontramos lo siguiente:

<u>SUJETO</u>	<u>EDAD</u>	<u>VERBO</u>	<u>ACCION MODELO</u>	<u>DESCRIPCION LIBRE</u>
120	4	seguir	el camión sigue al perro	"al perro lo está siguiendo el camión" (PERMUTA)
1	6	seguir	el perro sigue el camión	"perseguido por el camión, está perseguido por el camión el perro" (PASIVA/INVERSA)
17	6	seguir	el coche sigue a la niña	"la niña está caminando y el coche la está persiguiendo" (PERMUTA/COORDINADA)
37	7	seguir	la niña sigue el coche	"el carro va caminando y la niña lo va persiguiendo" (PERMUTA/COORDINADA)
45	7	seguir	el perro sigue al niño	"el niño lo persigue el gato" (PERMUTA/SIMPLE)
78	9	seguir	el camión sigue al perro	"el camión, el perro está correteado por el camión" (PASIVA)
64	9	seguir	la tortuga sigue el coche	"la tortuga es perseguida por el cochecito" (PASIVA/INVERSA)
74	9	seguir	el perro sigue el coche	"el coche es perseguido por el perro" (PASIVA)
74	9	empujar	el camión empuja al niño	"el niño es empujado por el camión" (PASIVA)
89	9	empujar	la niña empuja el coche	"el carro lo está arrastrando a la niña, es que la niña lo cogió y el papá se subió y lo arrancó y la jaló" (PERMUTA/COORDINADA INVERSA)

<u>SUJETO</u>	<u>EDAD</u>	<u>VERBO</u>	<u>ACCION MODELO</u>	<u>DESCRIPCION LIBRE</u>
76	9	romper	el niño rompe - el palo	"el palo se rompe" (INCOMPLETA REFLEXIVA)

Se observa que solo a los 9 años un niño (No. 74) dio más de una pasiva (en los verbos "empujar" y "seguir"); sin embargo, vemos que estos tipos de construcción se presentaron con mayor frecuencia en el verbo seguir, aún cuando es el más difícil; con solo dos descripciones en el verbo empujar, una permutación y una pasiva (sujetos No. 74 y 89) y una permutación en el verbo romper que además es la única descripción incompleta y con la forma reflexiva "se + verbo" (sujeto No. 76). En cuanto al grupo de las pasivas, vemos que solo se dió una descripción con sentido inverso a los 9 años con el verbo "seguir" (sujeto No. 64) lo cual justifica la dificultad que presenta este verbo. Tenemos así, que entre las permutaciones y las pasivas espontáneas (Va y Vb) hay dos oraciones simples y el resto son oraciones compuestas del tipo "Coordinadas", siendo todas descripciones completas.

Como en la prueba de Producción los niños tuvieron libertad para describir los eventos dramatizados, encontramos diversas expresiones para cada uno de los diferentes verbos representados:

- Para el verbo "romper" se utilizó además: trozar, agarrar (una sola vez en cada uno), siendo "romper" la forma más usual;
- Para el verbo "lavar" se usó además: bañar, limpiar, tallar, y sacudir;
- Para el verbo "tirar" se usó además: caer ó caerse, empujar, coquer, chocar, soltar, cargar, atropellar, voltear, azotar, tumbar, dejar caer;

- Para el verbo "empujar" se usó además: perseguir, llevar, caminar, seguir, arrempujar, tirar, pegar, caminar con, arrastrar, mover, hacer para acá, machucar, aventar;
- Para el verbo "seguir" también se usó: perseguir, empujar, caminar, chocar, atropellar, corretear, machucar, ir atrás, avanzar, tratar de alcanzar. Es importante mencionar que "perseguir" fue la forma más frecuentemente usada para el verbo seguir a los 4, 6 y 7 años y solo a los 9 años se invierte esta relación, siendo "seguir" la forma más frecuente.

Como puede verse las expresiones dadas para los verbos "lavar" y "romper" describen adecuadamente cada acción dando lugar siempre a interpretaciones correctas. En cambio para los verbos "tirar", "empujar" y "seguir", existe una gran variedad de expresiones de las cuales algunas fueron utilizadas también para describir dos de estos verbos; por ejemplo: "caminar" tanto para las acciones de "empujar" como las de "seguir"; atropellar como sinónimo tanto de "tirar" como de "empujar", etc.

Por último y para concluir con el análisis de Producción Libre, es preciso hacer notar que además de la diversidad de expresiones utilizadas por los niños para describir los verbos, así como de las diferentes formas de utilizar los elementos sintácticos (tales como: sujeto, verbo, objeto, preposiciones, etc.,) en la construcción de las oraciones; también existe el uso de diferentes formas de conjugación del sintagma verbal como son los tiempos simples en presente y pasado y el uso de verbos auxiliares seguidos del participio (correspondiente a la forma pasiva) y en especial un uso muy frecuente (246/600 descripciones) del verbo auxiliar "estar" conjugado en diferentes tiempos y seguido del

gerundio, representando el 41% del total de descripciones en esta parte de Producción. En el Cuadro No. 12 se concentra la distribución de esta construcción a través de la edad.

A los 4 años se concentra un total del 51% de oraciones con gerundio, con porcentajes relativamente altos en las demás -- edades (6a= 41%; 7a= 21% y 9a= 37%); aún cuando todos están por debajo del 50%, nos demuestra que éste tipo de conjugación es frecuente en todas las edades.

Es necesario recordar que las diferentes formas de conjugación del sintagma verbal puede modificar de diferentes maneras el sentido de la significación implícita en el concepto de cada verbo. Estos tipos de conjugación utilizando un verbo auxiliar han sido llamados "frases Verbales" (1) las cuales se clasifican en tres grupos:

- Verbo auxiliar + Infinitivo; esta forma da un sentido "progresivo" a la significación de la acción;
- Auxiliar + Gerundio, dando un sentido "durativo" o "imperfectivo" a la significación de la acción; y
- Auxiliar + participio, da lugar a un sentido de "terminación" ó sea una significación "perfectiva".

Los conceptos de acciones "imperfectivas" o "perfectivas" fueron desarrolladas por F. Hanssen en 1913, explicando que las acciones perfectivas implican una duración limitada que necesita llegar a su término o a su perfección ya que si la acción no termina se puede decir que no se ha producido; por ejemplo: los verbos utilizados en este estudio tales como "tirar" y "romper" son acciones que necesitan llegar a su término para poder conside

(1) Gili y Gaya S. (1961)

CUADRO 12 DISTRIBUCION POR EDAD Y POR VERBO DE LAS
FRECUENCIAS EN EL USO DEL GERUNDIO

	<u>LAVAR</u>	<u>EMPUJAR</u>	<u>SEGUIR</u>	<u>TIRAR</u>	<u>ROMPER</u>	<u>TOTAL</u>	
4 años	22	22	26	5	1	76	(51)
6 años	24	15	19	2	1	61	(41)
7 años	22	12	15	2	2	53	(21)
9 años	23	16	11	4	2	56	(37)
TOTAL	91	65	71	13	6	246	
	(37)	(26)	(29)	(5)	(2)		

() porcentajes del total de frecuencias

rar que se han producido. En cambio las acciones "imperfectivas" son aquellas cuya duración es ilimitada, inacabada, es decir, pueden producirse sin llegar a un término temporal; por ejemplo: los verbos "seguir", "lavar" y "empujar" son acciones que se prolongan en el tiempo y que no necesitan llegar a su término para considerar que se han producido. Sin embargo, el sentido perfecto o imperfectivo de un verbo en una oración no solo se define por el significado en sí del propio verbo, sino también por el interés del hablante para dar el énfasis ya sea sobre el resultado o finalización del acto, o sobre el transcurso del acto mismo; para lo cual se utilizan las formas verbales antes mencionadas, explicando así las modificaciones producidas en las diferentes significaciones para un mismo verbo.

Haciendo un análisis por verbo del uso del gerundio se pone de manifiesto que las frecuencias se concentran en el verbo lavar (37% en el cuadro 12) siendo además donde se acumulan las frecuencias más altas a los 6, 7 y 9 años, apareciendo a los 4 años frecuencias similares junto con los verbos empujar y seguir. En segundo término aparecen los verbos empujar y seguir con porcentajes totales muy similares (26% y 29% respectivamente) con ligeras variaciones a través de la edad; pero en forma global son los tres verbos con los cuales se usa más este tipo de conjugación. En cambio para los verbos tirar y romper la concentración es muy baja (5% y 2%) siendo en romper donde se presenta la menor concentración y con diferencias mínimas entre las edades de ambos verbos.

La explicación del uso tan frecuente de esta forma sintáctica parece ser debido a la característica específica de cambiar la significación del verbo dando lugar a un sentido durativo o repetitivo de la acción. Los niños parecen utilizarla para dar mayor énfasis a la prolongación de la acción, pudiendo así mantener

esta significación de los verbos "perfectivos" como romper y tirar para modificar su significado y transformarla en "acción prolongada".

4.2. ANALISIS DE PRODUCCION INDUCIDA

Esta parte se refiere a las descripciones dadas por los niños a partir de la consigna de empezar por el paciente de la acción. Para la categorización de las respuestas obtenidas se consideraron tres criterios:

- Si el niño sigue ó no la consigna de empezar por el paciente, es decir, lo que se considerará como "PERMUTACION" del objeto y sujeto en la posición lineal de la oración:

$$FN_2 + FV + FN_1$$

- Si se mantiene la misma relación ó lazo de unión entre el actuante y paciente, es decir, que tanto el actuante como el paciente mantengan el mismo rol contenido en la acción a pesar del cambio del orden lineal en la oración; el actuante debe seguir siendo el sujeto lógico y el paciente el objeto lógico de la oración. Esto implica un cambio en la estructura sintáctica a nivel de la frase verbal ó introduciendo marcas sintácticas que permitan mantener esta relación.
- Si las descripciones de los eventos representados son oraciones completas ó incompletas, es decir, si contienen los tres elementos básicos de la oración ó no (SVO).

En base a las posibles combinaciones de los dos primeros criterios, la permutación y la relación actuante-paciente, se

formaron cuatro grupos en los cuales se basará el análisis de estas descripciones y que a continuación se definen.

1. Descripciones donde se hace la PERMUTACION (P) del paciente (el niño sigue la consigna) y además se mantiene la RELACION entre actuante-paciente (R), categorizada como "PR".
2. Descripciones donde se hace la PERMUTACION del paciente pero NO SE MANTIENE LA RELACION (\bar{R}) actuante-paciente, categorizada como " $P\bar{R}$ ".
3. Descripciones donde NO SE HACE LA PERMUTACION (\bar{P}) del paciente pero sí se mantiene la RELACION actuante-paciente, categorizada como " $\bar{P}R$ ".
4. Descripciones donde NO SE HACE LA PERMUTACION (\bar{P}) del paciente y NO SE MANTIENE LA RELACION (\bar{R}) actuante-paciente, categorizada como " $\bar{P}\bar{R}$ ".

Una vez hecha esta categorización, el tercer criterio - (Oraciones Completas-Incompletas) será analizado dentro de cada grupo para dar el análisis final una vez detallado cada grupo.

Sin embargo, al comenzar el análisis de las oraciones - dadas por los niños se encontró la existencia de algunas descripciones donde no era posible determinar la relación actuante-paciente; ó bien, si realizaban la permutación no era posible determinarlo con exactitud. Estas descripciones no se incluyeron en estos grupos y se decidió formar un grupo aparte al que se le categorizó como "AMBIGUAS".

Para determinar que descripciones entraban en esta categoría fue necesario tener siempre en cuenta la acción modelo, esto es, en construcciones que aparentemente podían ser consideradas como "ambiguas", dicha ambigüedad se desvanecía al tomar en cuenta la acción modelo; por ejemplo, una descripción tal como "empujándola" deja de ser ambigua al relacionarla con -el coche empuja a la niña-. En este ejemplo aparece el pronombre en el que se indica claramente el género, empujándola (a la niña), lo que permitió determinar sobre quién recaía la acción y además si mantenían ó no la relación entre actuante y paciente. En cambio cuando el sujeto y el objeto de la oración pertenecen al mismo género se hace imposible determinar al actuante y al paciente en la descripción del niño; por ejemplo, en una descripción como "lo va persiguiendo" correspondiente a la acción modelo -el niño sigue al camión-, puede ser indistintamente "el niño" ó "el camión" el actuante de la descripción. En el Cuadro No. 13 se presentan las descripciones de esta categoría con el análisis individual a través de la edad y -- por verbo ya que surgió la necesidad de considerar si estas descripciones las dan todos los niños ó solo algunos de ellos.

Este tipo de producciones solo fueron dadas por los niños de 4 y 6 años; a los 4 años aparecen 8 oraciones ambiguas producidas por 8 sujetos distintos sin presentarse en el verbo tirar; a los 6 años se obtuvieron también 8 oraciones pero un solo sujeto dio más de una producción de este tipo (en los verbos seguir y romper) sin presentarse en el verbo empujar.

Analizando todas las producciones ambiguas de acuerdo a la manera como se agruparon en las edades, se puede considerar que existe una diferencia clara entre ellas. A los 4 años es más frecuente la construcción con "lo + verbo" que corresponde a la forma activa implícita, y a los 6 años la construcción "se + verbo" correspondiente a la forma reflexiva.

CUADRO 13 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS DESCRIPCIONES "AMBIGUAS"

SUJETOS	EDAD	ACCION MODELO	PRODUCCION INDUCIDA
104	4	la niña rompe el palo	"se rompió otra vez"
107	4	el niño rompe el palo	"lo rompió"
12	6	el niño rompe el palo	"se rompe"
14	6	el niño rompe el palo	"se rompió"
106	4	el camión empuja el coche	"la está empujando"
92	4	el camión sigue el coche	"anda persiguiendo otra vez"
103	4	el niño sigue el camión	"lo va persiguiendo"
12	6	el coche sigue el camión	"se paró"
97	4	la niña lava la tortuga	"le está lavando su cuerpo"
99	4	la niña lava al niño	"bañándose.. en regadera"
116	4	el niño lava a la niña	"lavarle los brazos, lavarle el cuello"
7	6	la niña lava al perro	"se enoja"
10	6	la niña lava el camión	"se está moviendo"
1	6	la niña tira la taza	"se cayó"
5	6	el coche tira al niño	"lo tiró, el coche, el niño"
6	6	el coche tira al niño	"se cayó también"

Esta construcción reflexiva solo es posible usarla con los verbos romper y tirar de acuerdo a los datos encontrados en Producción Libre; sin embargo, se observa en estas expresiones -- ambiguas la utilización de esta forma sintáctica con los verbos lavar y seguir pero por un cambio introducido por el niño al expresar "el verbo" de la oración representada; por ejemplo de la acción modelo -la niña lava al perro- dicen "se enoja" (ver Cuadro No. 13).

Las frecuencias de este tipo de producciones a través de los diferentes verbos indican que existen deferencias en los tipos de construcción debidas a las dificultades lingüísticas que cada verbo presenta, relacionado con las edades ya que los niños pequeños son menos claros para expresarse que los mayores, quienes tienden a dar descripciones claras y completas.

Aún cuando estas descripciones en todos los casos pueden ser consideradas como correctas gramaticalmente hablando, no enfatizan con claridad desde el punto de vista de quién (actuante ó paciente) se está describiendo la acción.

Una vez presentados los resultados en el grupo de "AMBIGUAS" es necesario dar una visión global en la que se ponga de manifiesto la relación de este grupo de descripciones con las ubicadas en los cuatro grupos básicos según los criterios ya mencionados, para lo cual se presenta en el Cuadro No. 14 la distribución de estos cinco grupos a través de la edad.

En dicho cuadro, se observa que la mayoría de las descripciones (en todas las edades) se ubican en el grupo PR, es decir, los niños siguen la consigna del experimentador y mantienen la relación actuante-paciente, con un porcentaje del 58%.

Existiendo una concentración importante de descripciones del tipo $\bar{P}\bar{R}$ (27%) y con frecuencias mínimas en los grupos $\bar{P}R$ (9%), $\bar{P}\bar{R}$ (3%) y ambiguas (3%).

CUADRO 14 DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR EDAD DE LAS DESCRIPCIONES INDUCIDAS EN CADA GRUPO

	<u>PR</u>	<u>P\bar{R}</u>	<u>$\bar{P}R$</u>	<u>$\bar{P}\bar{R}$</u>	<u>AMBIGUAS</u>	<u>TOTAL</u>
4 años	73	29	31	9	8	150
6 años	80	43	14	5	8	150
7 años	94	50	6	-	-	150
9 años	103	42	2	3	-	150
TOTAL	350	164	53	17	16	600
	(58)	(27)	(9)	(3)	(3)	

PR = con Permutación y Relación

P \bar{R} = con Permutación y sin Relación

$\bar{P}R$ = sin Permutación y con Relación

$\bar{P}\bar{R}$ = sin Permutación y sin Relación

() = Porcentajes de las frecuencias

Ahora bién, debido a estos porcentajes se pueden reubicar las frecuencias en dos grandes grupos:

	Grupos CON PERMUTACION		Grupos SIN PERMUTACION	
	f	total (%)	f	total (%)
4 años	102	20	40	57
6 años	123	<u>24</u>	19	<u>27</u>
Subtotal		44		84
7 años	144	28	6	9
9 años	145	<u>28</u>	5	<u>7</u>
Subtotal		56		16
T O T A L	514	100	70	100

Concentrando las frecuencias de esta manera se ve que -- las descripciones donde se realiza la permutación obtienen porcentajes muy semejantes a través de la edad, con un ligero aumento y manteniéndose casi igual a los 7 y 9 años pero en ningún caso se representa el 50%; sin embargo, las descripciones donde los niños siguen la consigna de la permutación se concentran en su mayoría a los 4 años (57%) y junto con las descripciones de los niños de 6 años reunen el 84% del total de las descripciones. Esto sugiere -- que aún cuando la mayoría de los niños entendieron la consigna dada, los niños pequeños suelen empezar con el sujeto lógico de la oración, es decir el actuante. No sucediendo así con los niños mayores quienes siguen la consigna en su gran mayoría.

Estos datos llevaron a realizar un análisis por grupo -- con el objeto de detallar más que tipos de construcciones reali-- zan los niños, si hay diferencias debidas a la edad, en que apare-- cen como comunes a ciertas edades, etc., para así tratar de seña-- lar las diferentes estrategias utilizadas para realizar la trans-- formación a la forma pasiva (ó próxima) para establecer la evolu-- ción de esta construcción sintáctica apoyada en la competencia -- lingüística de los niños.

4.2.1. ANALISIS DEL GRUPO CON PERMUTACION Y CON RELACION ACTUAN--
TE PACIENTE (PR)

Iniciamos el análisis con este grupo cuyo porcentaje es el más elevado (58% en el Cuadro No. 14), encontrando que todas -- las producciones de los niños son siempre enunciados completos -- (SVO), con estructura activa (tanto oraciones simples como com-- puestas) y con estructura pasiva. Poniéndose de manifiesto que -- aún cuando se le limita al niño en cierta manera al inducir sus -- respuestas, la manera de construir sus oraciones es completamente libre resultando una gran variedad en las construcciones (ver Cua-- dro No. 15).

Las oraciones simples en forma activa representan el -- porcentaje mayor dentro del grupo PR (56%) en todas las edades; -- las oraciones compuestas representan el 33% y las pasivas el 11% pero observándose a los 9 años la mayor producción de esta forma gramatical (30/40 pasivas).

Con el fin de analizar detalladamente las construccio-- nes utilizadas por los niños y para tratar de establecer si exis-- ten diferencias entre las edades fue necesario tomar por separado estos tres tipos de construcción.

CUADRO 15 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS
DE LAS DESCRIPCIONES EN EL GRUPO "PR"

	<u>ACTIVAS</u>	<u>PASIVAS</u>	<u>COMPUESTAS</u>	<u>TOTAL</u>
4 años	62	1	10	73
6 años	41	6	33	80
7 años	55	3	36	94
9 años	39	30	34	103
TOTAL	197	40	113	350
	(56)	(11)	(32)	

() Porcentajes de las frecuencias

I. Oraciones Simples.

De acuerdo con las definiciones en Producción Libre encontramos:

- A. Descripciones completas del evento con los tres elementos (SVO) mencionados en forma explícita; por ejemplo de la acción modelo -la niña empuja la mesa- dicen "la mesa la está empujando la niña".
- B. Descripciones completas del evento con el actuante expresado en forma implícita; por ejemplo de la acción modelo -el niño lava el coche- dicen "el coche...lo está lavando".
- D. Descripciones completas del evento con el paciente y el actuante expresados en forma implícita; por ejemplo de la acción modelo -el niño empuja a la niña- dicen "la está empujando".
- E. Descripciones completas del evento donde se expresa en primer término al paciente e inmediatamente -- después se da una oración activa simple igual a la de la acción modelo. El paciente en este caso aparece como un agregado o "parche" a la oración simple, con una estructura sintáctica:

$$FN_2 \text{ --- } FN_1 + FV + FN_2$$

por esta razón se denominó con el nombre de "COMODIN" a esta estrategia, ya que el paciente es mencionado al principio para seguir la consigna pero la estructura sintáctica de la oración se mantiene igual; por ejemplo de la acción modelo -el niño sigue al perro- dicen: "el perro, el niño sigue al perro".

Como puede observarse, en producción inducida no se encontró el tipo de construcción donde el paciente es sustituido -- por un pronombre del complemento directo, categorizada como "C" -- en Producción Libre.

En el Cuadro No. 16 se presenta la distribución de estas subcategorías a través de la edad, donde es evidente que el mayor porcentaje se ubica en el tipo A a los 6, 7 y 9 años.

El tipo B tanto como el tipo E presentan un porcentaje total igual (21%) con la frecuencia más alta en ambos casos a los 4 años. Pero en la estrategia Comodín (Tipo E) existe un decremento regular con la edad lo cual sugiere que se trata de una estrategia común a los 4 y 6 años y tiende a desaparecer con la edad (quizá al entrar en competencia con estrategias más elaboradas que les permitan mejores soluciones); sin embargo, en la categoría B no se observa ninguna regularidad con la edad.

En la categoría D (ambos nominales están implícitos) encontramos las frecuencias acumuladas en los 4 y 6 años, datos que concuerdan con los de Producción Libre, presentándose como una estrategia de los niños menores y desapareciendo por completo a los 7 y 9 años. Estas oraciones, tan cercanas a las "ambiguas" por su construcción, parecen ser una salida que no presenta mucho compromiso y permite al niño cumplir con los requisitos de seguir la consigna.

II. Oraciones Compuestas.

Al analizar las oraciones compuestas encontramos los tres tipos definidos en Producción Libre; por ejemplo:

- O. Yuxtapuestas: -la niña empuja la cama- dicen "la camita está aquí... está empujando a la cama";

CUADRO 16 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS DE LOS TIPOS DE CONSTRUCCIONES DE ORACIONES ACTIVAS SIMPLES EN EL GRUPO "PR"

	<u>EXPLICITA</u> (A)	<u>ACTUANTE IMP.</u> (B)	<u>ACTUANTE Y PACIENTE IMP.</u> (D)	<u>COMODIN</u> (E)	<u>TOTAL</u>
4 años	16	20	5	21	62
6 años	20	4	2	15	41
7 años	40	11	-	4	55
9 años	30	7	-	2	39
TOTAL	106	42	7	42	197
	(54)	(21)	(4)	(21)	

() Porcentajes de las frecuencias

- O. Coordinadas: -el perro sigue al camión- dicen "el perro está persiguiendo al camión,...no,...el -- camión está caminando y el perro lo está persi-- guiendo". En este ejemplo se puede observar además la clara dificultad de los niños para hacer la permutación sin perder la relación actuante - paciente y como en ocasiones se "autocorrigen" para poder seguirla;

- O. Subordinadas: Causales -el niño empuja al perro- - dicen "el niño está tratando de hechar al perro a caminar porque el perrito no quiere". Finales -el niño lava a la niña- dicen "la niña...es que la están bañando para que quede bién limpiecita".

En el Cuadro No. 17 se presenta la distribución de las oraciones compuestas en cada edad, observando que las oraciones - "coordinadas" son las más frecuentes con la mayor concentración a los 6 años y con igual frecuencia a los 7 y 9 años, siendo muy poco usuales las oraciones compuestas a los 4 años. Parece que el uso del coordinante "y" aparece como un elemento aditivo cuyo uso con la edad pierde su valor y es reemplazado por el uso de preposiciones con valor subordinante.

Así a los 7 y 9 años se observa una producción semejante de oraciones coordinantes y subordinantes del tipo "causales"; esto sugiere que se trata de una construcción más elaborada cuando se usan los elementos subordinantes, afirmando la posición del desarrollo lingüístico sobre el uso de la sintaxis que explica -- que las conjunciones son usadas a más temprana edad que las preposiciones. En forma paralela podemos decir que aún cuando la frecuencia de las oraciones subordinadas del tipo "finales" es menor, se debe al tipo de preposición que no es tan adecuada para la descripción de los eventos que han sido representados para el niño -

CUADRO 17 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS
DE LOS TIPOS DE ORACIONES COMPUESTAS

	<u>YUXTAPUESTA</u>	<u>COORDINADA</u>	<u>SUBORDINADA</u>		<u>TOTAL</u>
			<u>CAUSAL</u>	<u>FINAL</u>	
4 años	2	5	2	1	10
6 años	1	29	2	1	33
7 años	6	16	12	2	36
9 años	2	16	12	4	34
TOTAL	11	66	28	8	113
	(10)	(58)	(25)	(7)	

() Porcentajes de las frecuencias

pero existe un aumento regular con la edad. La oración Yuxtapuesta es un tipo de poca frecuencia (10%) utilizada en cualquier edad pero sin una concentración específica en ninguna de ellas.

III. Oraciones Pasivas.

Como ya se indicó en el Cuadro No. 15, la producción de oraciones pasivas tiene un porcentaje bajo en relación al total de descripciones dadas en el grupo PR. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de oraciones se concentró exclusivamente en este grupo, excepto un caso ubicado en el grupo $\bar{P}\bar{R}$ que corresponde a una pasiva inversa (no hay permutación y pierde la relación).

Aún cuando todas son oraciones pasivas encontramos dos tipos de variaciones en la forma de construir las oraciones:

- Por un lado un grupo de construcciones catalogadas como "cambios menores" que pueden ser:

- a) el auxiliar "es" fue sustituido por "esta" ó "va", aún cuando se desvía de la construcción convencional puede ser aceptable; por ejemplo de la acción modelo -el niño lava a la niña- dicen "la niña está lavada por el niño"; o bién, el auxiliar es conjugado en pasado; por ejemplo de la acción modelo -el niño rompe el palo- dicen "el palo fue roto por el niño";
- b) conjugaciones incorrectas del verbo; por ejemplo de la acción modelo -la niña tira al perro- dicen -- "el perro fue caído por la niña" ó "el palo es -- rompido por la niña";
- c) introducción de un elemento nuevo que acompaña al actuante; por ejemplo de la acción modelo -la --

niña rompe el palo- dicen "el palo es roto por la mano de la niña" ó "el coche es lavado por la esponja del niño".

- Por otro lado tenemos un segundo grupo de variaciones llamadas "Estrategias Especiales" donde el niño introduce una construcción diferente a la exigida por la pasiva pero que le permite seguir la consigna y mantener la relación entre actuante-paciente; por ejemplo: "el árbol cae al verse derribado por el camión" y "el palo se rompe por la niña" (solo se encontraron estos dos casos y ambos a los 9 años de sujetos diferentes).

En el Cuadro No. 18 se muestra la distribución de estas variaciones de la pasiva con la mayor concentración a los 9 años (75%) con frecuencias mínimas en las demás edades, además es donde se presenta la mayor variabilidad de construcciones, donde el grupo "cambios menores" alcanza una frecuencia mayor (22/40 pasivas = 55%) en relación con las pasivas correctas (16/40 = 40%). En la edad de 6 años se concentra la mayor producción de pasivas después de los 9 años así como también las construcciones "cambios menores".

De todas las pasivas producidas, la mayoría fueron dadas por niños que habían pasado primero por la prueba de Comprensión, con solo tres pasivas del mismo niño al cual se le presentó primero la prueba de Producción (9 años). Aún cuando las pasivas son "espontáneas" su producción parece deberse al hecho de que ya habían sido escuchadas con esa forma.

Con esto se podría decir que en el habla común del Español la forma pasiva no es frecuente ya que la permutación de los sintagmas nominales no asegura forzosamente la transformación pasiva existiendo otras alternativas gramaticales para producir enunciados correctos. Estos datos llevan a pensar que la produc-

CUADRO 18 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS DE LA PASIVA Y SUS VARIACIONES

	<u>ESTRATEGIA</u>	<u>CAMBIOS MENORES</u>			<u>TOTAL</u>
	<u>ESPECIAL</u>	<u>AUXILIAR /</u>	<u>VERBO /</u>	<u>AGENTE</u>	
4 años	-	-	1	-	1 (2)
6 años	-	5	-	-	6 (15)
7 años	-	-	1	-	3 (7)
9 años	2	7	6	2	30 (75)
TOTAL	<u>2</u>	<u>12</u>	<u>8</u>	<u>2</u>	40
	(5)		(55)		(40)

() Porcentajes de las frecuencias

ción de la pasiva tiene su estabilidad a los 9 años donde el niño trata de coordinar los elementos de la transformación y mantener la relación entre los elementos independientemente de poder utilizar otras formas gramaticales.

Resumiendo los datos encontrados en este grupo podemos decir:

- Todas las descripciones producidas son completas - - (S-V-O), siendo las más frecuentes las oraciones - con estructura activa (56%) utilizando la forma explícita sobre todo los niños más grandes de la - - muestra;
- A los 4 y 6 años la construcción "comodín" aparece - como una estrategia muy frecuente tendiendo a disminuir según la edad evoluciona;
- Las oraciones compuestas son eventualmente produci-- das por los niños más pequeños pero a partir de -- los 6 años la oración "coordinada" pasa a ser la - más frecuente. Las oraciones "subordinadas", por otro lado, aparecen como una construcción más elaborada y por tanto producida por los niños mayores en competencia con la oración coordinada;
- Las oraciones pasivas son producidas básicamente por los niños de 9 años (75%), sin embargo no siempre mantienen la estructura pasiva en forma correcta - sino que existen variaciones en cuanto a la forma de construirla denominadas "cambios menores".

4.2.2. ANALISIS DEL GRUPO CON PERMUTACION Y SIN RELACION ENTRE ACTUANTE Y PACIENTE (PR)

Este grupo representa el 27% del total de las producciones dadas y reúne aquellas descripciones que empiezan con la permutación del paciente pero no mantienen la relación entre el actuante y el paciente, esto es, el paciente pasa a ser no solo el sujeto gramatical de la oración sino que también el sujeto lógico, sucediendo a la inversa con el actuante; por ejemplo de la acción modelo -el coche sigue al camión- dicen "el camión sigue al coche", siendo ahora el camión el sujeto de la acción. Las descripciones son tanto oraciones completas (SVO) como oraciones incompletas (el actuante ó el verbo están ausentes), quedando categorizadas de la siguiente manera:

- Descripciones Incompletas:

- I. Enumeración de elementos: descripciones donde se mencionan los objetos usados en la representación sin referirse a la acción involucrada (omitiendo el verbo); por ejemplo de la acción modelo -la niña empuja la mesa- dicen "el mueble... el mueble... las patas" ó "el niño... el coche por el niño".
- II. Paciente + Acción: descripciones que se refieren solo a lo que hace el paciente omitiendo al actuante; por ejemplo de la acción modelo -el perro sigue a la niña- dicen "la niña va caminando".
- III. Oraciones Reflexivas: descripciones donde se menciona el resultado de la acción utilizando la forma sintáctica "se + verbo", siendo el paciente el sujeto y objeto de la acción al mismo tiempo; por ejemplo de la acción modelo -el niño rompe el palo- dicen "el palo se rompió".

IV. Oraciones Recíprocas: descripciones donde tanto el actuante como el paciente llevan el rol de sujetos lógicos de la oración; por ejemplo de la acción modelo -la niña sigue al niño- dicen "el niño y la niña están caminando"; utilizando en ocasiones la forma reflexiva "se + verbo", por ejemplo "el coche y el camión se paran".

- Descripciones Completas:

V. Oraciones Inversas: descripciones completas del evento con inversión de los roles del actuante y del paciente, es decir, el paciente pasa a ser el sujeto lógico y el actuante el objeto, dando como resultado una oración con significado inverso a la de la acción representada; por ejemplo -el coche sigue al camión- dicen "el camión está siguiendo al coche".

VI. Oraciones con Estrategia Especial: descripciones donde se introducen elementos nuevos (por ejemplo: "dijo que"), o bien cambian el verbo por otro que expresa la acción representada con lo cual hacen que se invierta la relación entre actuante y paciente dando a éste último el rol de sujeto; por ejemplo de la acción modelo -el coche sigue al camión- dicen "el camión va dirigiendo al coche" ó de la acción -la niña lava el perro- dicen "el perro no se deja lavar".

La distribución de estas oraciones se muestra en el Cuadro No. 19 con un total de 164 descripciones (27% del total en el Cuadro No. 14) de las cuales la mayoría son oraciones simples (143 descripciones) y pocas oraciones compuestas (21).

CUADRO 19 DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS POR EDAD DE LAS DESCRIPCIONES
COMPLETAS E INCOMPLETAS DEL GRUPO P \bar{R}

	INCOMPLETAS					COMPLETAS					TOTAL ACUMULADO
	I	II	III	IV	TOTAL	V	VI	YUX.	COOR.	TOTAL	
4 años	2	3	8	1	14	9	1	3	2	15	29
6 años	-	8	18	1	27	6	3	1	6	16	43
7 años	-	5	23	2	30	12	5	2	1	20	50
9 años	-	7	14	5	26	4	6	-	6	16	42
TOTAL	2	23	63	9	97	31	15	6	15	67	164
	(1)	(14)	(38)	(5)	(59)	(19)	(9)	(4)	(9)	(41)	

/ ORACIONES SIMPLES = 143 /

/ ORACIONES COMPUESTAS = 21 /

I = Enumeración de elementos
 II = Paciente + Acción
 III = Oraciones Reflexivas
 IV = Oraciones Recíprocas
 V = Oraciones Inversas

VI = Estrategia Especial
 YUX = Oración Yuxtapuesta
 COOR = Oración Coordinada
 () = Porcentaje de las frecuencias
 acumuladas

Sin embargo, podemos observar que los porcentajes en -- cuanto a la dicotomía incompletas-completas muestra una mayor con centración en las oraciones incompletas (59%) con un aumento regu lar a través de las edades, estando las frecuencias más altas a - los 6, 7 y 9 años; en lo que se refiere a las descripciones com-- pletas permanecen las frecuencias bastante similares en todas las edades.

En el grupo de oraciones incompletas se observa que el tipo I (enumeración de objetos) se presentó únicamente a los 4 -- años con solo dos casos de diferentes sujetos, siendo esta estra- tegia sumamente primitiva y rara a la vez.

El tipo II (paciente + acción) tiene una producción más o menos uniforme a los 6, 7 y 9 años siendo menor a los 4 años pe ro con una concentración considerable en cuanto al tipo de estra- tegia utilizada en este grupo (14% del total).

Las oraciones reflexivas (tipo III) aparecen como una - estrategia con la mayor concentración no solo de las descripcio-- nes incompletas sino también de todas las producciones dadas con un porcentaje del 38%, aumentando regularmente con la edad y una ligera disminución a los 9 años; sin embargo, es la estrategia -- más usual.

Las oraciones recíprocas (tipo IV) aumentan progresiva- mente con la edad representando solamente el 5% de este grupo.

En las oraciones del grupo de descripciones completas - el tipo V (oraciones activas inversas) representa la estrategia - en segundo orden de uso (19%), aún cuando su producción es varia- ble a través de la edad existe, sin embargo, una mayor concentra- ción a los 7 años la cual parece no tener una explicación plausi- ble al realizar el análisis individual, el cual nos muestra que - solo 22 sujetos del total dieron este tipo de enunciados de los -

cuales solo 5 (tres de 4 años y dos de 7 años) dieron más de una inversa de los 5 enunciados producidos. Apareciendo solo a través del análisis por verbo que estas producciones se acumulan con los verbos "empujar" (8/30) y "seguir" (11/30).

En cuanto al tipo VI (estrategia especial) su distribución por edad es semejante al tipo IV manifestándose tan solo la existencia de dicha estrategia.

Ahora bien, por otro lado tenemos las oraciones compuestas las cuales ocupan con respecto al total de producciones en este grupo el 13% distribuyéndose de la siguiente manera: las oraciones Yuxtapuestas con el 4% con su mayor concentración a los 4 años y sin producirse a los 9 años; las oraciones Coordinadas con igual concentración a los 6 y 9 años. Dentro de este grupo no se produjeron oraciones Subordinadas.

En resumen, las descripciones \overline{PR} representan la dificultad de los niños para coordinar los elementos de la transformación pasiva. Por un lado, son capaces de dar una descripción descentrándose del actuante pero centrándose entonces en el paciente, es decir, logran la permutación de la frase nominal (FN2) pero no pueden mantener la relación entre actuante y paciente ya sea porque cambian la relación (descripciones completas del evento) ó porque solo pueden describir los resultados sobre el paciente eliminando así al actuante. Las estrategias más usuales resultan ser la oración reflexiva para las edades de 6, 7 y 9 años y la oración inversa para los 4 años, ambas acumulando el 57% del total de enunciados producidos por los niños. Este grupo junto con el de las descripciones PR representan la mayoría de las producciones inducidas de todos los niños entrevistados.

4.2.3. ANALISIS DEL GRUPO SIN PERMUTACION Y CON RELACION ENTRE ACTUANTE Y PACIENTE ($\bar{P}R$)

Este grupo que obtiene el 8% del total de producciones inducidas (ver Cuadro No. 14) agrupa descripciones donde el niño no sigue la consigna del experimentador, es decir, no realizan -- la permutación del paciente aunque sí logran mantener la relación entre el actuante y el paciente; encontrando construcciones semejantes a las definidas en el grupo PR, excepto por la estrategia "Comodín" que no aparece en este grupo ya que no realizaron la -- permutación.

Todas las descripciones son completas tanto en la forma explícita como implícita en cuanto a la expresión verbal de los -- elementos de la oración, en el Cuadro No. 20 se muestra la distri bución por edad, la mayoría de dichas producciones corresponden a oraciones simples (62% de $\bar{P}R$).

Debido a la forma como se concentraron las frecuencias, es decir acumuladas hacia a las edades menores (4 y 6 años) el -- análisis se realizó tomando en cuenta esta situación; tenemos así un total de 85% en las edades de 4 y 6 años con la mayor concen-- tración de descripciones del tipo oraciones simples con explica-- ción de los tres elementos (tipo A). Con respecto a las oracio-- nes compuestas, el total de frecuencias es casi igual en las dos edades (4 años = 6; 6 años = 7).

En cambio en las edades mayores (7 y 9 años) hay sola-- mente una respuesta dentro de las oraciones simples a los 7 años. En cuanto a las oraciones compuestas tenemos solo 7 enunciados de este tipo entre las dos edades.

Debido a la dispersión de las pocas frecuencias acumula-- das en este grupo parece imposible determinar la primacía de algu-- nas estrategias sobre otras, sin embargo, en forma general se pue-- de decir:

CUADRO 20 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS DE LOS DIFERENTES TIPOS DE DESCRIPCIONES DEL GRUPO P \bar{R}

	S I M P L E S				C O M P U E S T A S				TOTAL ACUMULADO	
	A	B	D	TOTAL	YUXTA-PUESTA	COORDINADA	SUBORDINADA C.	F.		TOTAL
4 años	13	9	3	25	2	3	-	1	6	31
6 años	5	1	1	7	1	5	1	-	7	14
7 años	1	-	-	1	3	-	1	1	5	6
9 años	-	-	-	-	-	1	1	-	2	2
	19	10	4	33	6	9	3	2	20	53
	(36)	(19)	(7)	(62)	(11)	(17)	(6)	(4)	(38)	

A = Oración Activa Explícita

B = Actuante implícito

D = Actuante y paciente Implícito

C = Causal

F = Final

() = Porcentajes de las frecuencias

- las producciones que no empiezan con la permutación del paciente pero guardan la relación entre actuante y paciente son más frecuentes en niños más pequeños;
- las producciones con el paciente y actuante implícito (tipo D) son muy raras aún a los 4 y 6 años;
- las producciones de oraciones compuestas son del mismo tipo que las que aparecen en el grupo PR, excepto por el tipo "Subordinadas" las cuales no aparecen en este grupo ($\bar{P}R$).

4.2.4. ANALISIS DEL GRUPO SIN PERMUTACION Y SIN RELACION ENTRE ACTUANTE Y PACIENTE ($\bar{P}\bar{R}$).

Este grupo reúne las descripciones donde no se realizó ni la permutación ni se mantuvo la relación actuante-paciente. Al igual que el grupo $\bar{P}\bar{R}$ se encuentran descripciones tanto completas como incompletas cuya distribución por edad se muestra en el Cuadro No. 21.

Se obtuvo un total de 17 producciones (3% del total) de las cuales las descripciones incompletas tienen un alto porcentaje de frecuencia (76%) en relación con las oraciones completas. En forma semejante al grupo $\bar{P}\bar{R}$, se observa que la producción se concentra hacia los 4 y 6 años, no habiendo ninguna producción a los 7 años y apareciendo solo oraciones compuestas del tipo Coordinadas y una pasiva inversa a los 9 años. Así la oración reflexiva (tipo III) ocupa la mayor concentración, con frecuencias muy similares en las edades menores (solo que la descripción en este caso empieza con la acción y no con el paciente; por ejemplo "se cayó la mamila").

CUADRO 21 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS DE LOS DIFERENTES TIPOS DE DESCRIPCIONES DEL GRUPO $\bar{P}\bar{R}$

	INCOMPLETAS				COMPLETAS						TOTAL ACUMULADO
	I	II	III	TOTAL	PASIVA (i)	V	YUX.	COORD.	SUB.	TOTAL	
4 años	1	1	6	8	-	1	-	-	-	1	9
6 años	-	1	4	5	-	-	-	-	-	-	5
7 años	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 años	-	-	-	-	1	-	-	2	-	3	3
TOTAL	1	2	10	13	1	1	-	2	-	4	17
	(76)				(24)						
	S I M P L E S				C O M P U E S T A S						

I = Enumeración de elementos
 II = Acción + Paciente
 III = Oraciones Reflexivas
 V = Activas inversas
 YUX = Yuxtapuestas
 COOR = Coordinadas
 SUB = Subordinadas
 /_/ = Tipo de oración

(i) = inversa

Consideramos necesario en este punto realizar un análisis intra-sujeto con el fin de saber si este grupo representa dificultades específicas en la coordinación de los elementos necesarios para la construcción de la pasiva ó si solo se trata de algunos pocos niños con dificultades propias de su nivel de desarrollo, encontrando lo siguiente: a los 4 años solo un sujeto dio más de una vez descripciones del grupo $\bar{P}\bar{R}$ con los verbos "seguir" y "tirar"; los demás sujetos solo dieron un tipo de estas descripciones, distribuyéndose en todos los verbos. A los 6 años solo un sujeto también dio más de una respuesta de este grupo en los mismos verbos.

Esto lleva a pensar que se trata de la dificultad natural dado el nivel de competencia lingüística de los niños más pequeños tanto como de las dificultades propias en cuanto a la significación de los verbos empleados ya que solo a los 6 años solo se presentaron descripciones del grupo $\bar{P}\bar{R}$ en los verbos más difíciles (seguir y tirar) y a los 4 años en todos ellos.

Después de este minucioso análisis en cada grupo es conveniente recapitular los datos encontrados acerca de las diferentes estrategias utilizadas, las cuales pueden quedar agrupadas de acuerdo con el criterio de la dicotomía "oraciones Completas-Incompletas" de la siguiente manera: (ver Cuadros No. 22 y 23).

- Por un lado el grupo de oraciones Incompletas, las cuales se caracterizan por ser descripciones donde falta alguno de los elementos relacionados con la acción modelo. Se omite al actuante y en algunos casos muy raros al verbo ó acción, como es el caso de la estrategia "enumeración de elementos". En las descripciones incompletas el paciente toma el rol de sujeto y al mencionar solo la acción se transforma en una oración "Intransitiva", la cual se define gramaticalmente como aquellas oraciones que ca-

CUADRO 22 DISTRIBUCION POR GRUPO DE LAS FRECUENCIAS DE LAS DIFERENTES ESTRATEGIAS

	TIPO DE ESTRATEGIAS	PR	P \bar{R}	$\bar{P}R$	$\bar{P}\bar{R}$	TOTAL
INCOMPLETAS	Enumeración de elementos	-	2	-	1	3
	Paciente más Acción	-	23	-	-	23
	Acción más Paciente	-	-	-	2	2
	Oraciones Reflexivas	-	63	-	10	73
	Oraciones Recíprocas	-	9	-	-	9
COMPLETAS	Oraciones "Comodín"	42	-	-	-	42
	Oraciones Inversas	-	31	-	1	32
	Estrategia Especial	-	15	-	-	15
	Oraciones Activas con - Paciente y Actuante - implícitos	7	-	4	-	11
	Oraciones Activas con - Actuante implícito	42	-	10	-	52
	Oraciones Activas explí- citas	106	-	19	-	125
	Oraciones Yuxtapuestas	11	6	6	-	23
	Oraciones Coordinadas	66	15	9	2	92
	Oraciones Subordinadas	36	-	5	-	41
Oraciones Pasivas	40	-	-	1	41	
T O T A L	350	164	53	17	584	

CUADRO 23 DISTRIBUCION POR EDAD DE LAS FRECUENCIAS DE LAS DIFERENTES ESTRATEGIAS

TIPO DE ESTRATEGIAS		4 años	6 años	7 años	9 años	TOTAL
INCOMPLETAS	Enumeración de elementos	3	-	-	-	3
	Paciente más Acción	3	8	5	7	23
	Acción más Paciente	1	1	-	-	2
	Oraciones Reflexivas	14	22	23	14	73
	Oraciones Recíprocas	1	1	2	5	9
COMPLETAS	Oraciones "Comodín"	21	15	4	2	42
	Oraciones Inversas	10	6	12	4	32
	Estrategia Especial	1	3	5	6	15
	Oraciones Activas con - Paciente y Actuante - implícitos	8	3	-	-	11
	Oraciones Activas con - Actuante implícito	29	5	11	7	52
	Oraciones Activas explícitas	29	25	41	30	125
	Oraciones Yuxtapuestas	7	3	11	2	23
	Oraciones Coordinadas	10	40	17	25	92
	Oraciones Subordinadas	4	4	16	17	41
	Oraciones Pasivas	1	6	3	31	41
TOTAL		142	142	150	150	584

recen de un complemento directo en el que pueda recaer la acción del sujeto. Quedando definidas en este grupo las siguientes estrategias utilizadas por los niños:

Paciente + Acción. Y su inversa "acción + paciente" ya que aparece un cambio del verbo transitivo (en la acción representada) por uno intransitivo; por ejemplo de la acción modelo -la niña sigue al niño- (verbo -- transitivo) dicen "el niño va caminando" (verbo in- - transitivo).

Oraciones Reflexivas. A este tipo de descripción se -- le considera como incompleta ya que solo se recupera al paciente y la acción del evento pero el niño trans forma sintácticamente la construcción dando una ora-- ción donde el paciente es el sujeto de la acción pero ésta es recíproca, donde la consecuencia de la misma recae sobre el propio sujeto de la acción.

Oraciones Recíprocas. Los niños que utilizaron esta es trategia les permitió seguir la consigna de la permu- tación recuperando además los tres elementos involu-- crados pero al introducir un cambio en la relación -- misma entre el actuante y el paciente quedan estos co mo sujetos de la acción recayendo ésta sobre ellos -- mismos, es decir, no hay un complemento directo (que- da anulado al manejar a ambos nominales como sujetos). Esta estrategia junto con la oración Reflexiva tiene una estructura sintáctica semejante, sin embargo di-- fieren en la posibilidad de recuperar todos los ele-- mentos involucrados en el evento representado.

- Por otro lado están las oraciones Completas, las cua- les se caracterizan por ser descripciones donde se recuperan los

tres elementos básicos de la oración, además de ser oraciones gramaticalmente definidas como "Transitivas" y por tanto contienen un complemento directo en el cual recae la acción del sujeto; quedando bajo este rubro las oraciones simples: comodín, inversas, estrategia especial, activas, pasivas y las oraciones compuestas (yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas); de éstas es importante aclarar las estrategias "comodín" y "estrategia especial" debido a sus construcciones sintácticas:

Oraciones "Comodín". Esta estrategia es sumamente especial debido a que la estructura sintáctica que la define es: FN2 - FN1 + FV + FN2; esto no implica una permutación real ya que el paciente (FN2) aparece como un "agregado" de la oración simple activa y cuya estructura sintáctica corresponde a una oración que empieza con el actuante como sujeto y no se advierte ninguna transformación. Es por esto que a esta estrategia se le puede considerar como una Pseudo-permutación y por tanto como una estrategia intermedia entre descripciones donde se logra la permutación con una transformación sintáctica en la estructura y aquellas donde no logrando la transformación de la estructura se ven obligados a cambiarla a nivel semántico, ó sea el significado, representada por todas aquellas oraciones (tanto simples como compuestas) cuya significación es inversa a la del evento representado, por lo que las oraciones "inversas" también quedan contenidas en este grupo.

Oraciones "Estrategia Especial". Por medio de esta descripción se puede seguir la consigna de la permutación, y lograr una oración completa pero con significación inversa ya que la permutación también da el cambio de roles entre paciente y actuante y no solo -

el cambio en el orden lineal; por ejemplo de la acción modelo -el coche sigue al camión- dicen: "el camión guía al coche"; sin embargo se mantiene la relación espacial representada en la acción ya que el camión continúa estando adelante del coche.

Es importante señalar que las estrategias utilizadas -- por los niños no son privativas de un solo grupo sino que aparecen en dos ó más de ellos.

4.2.5. CONCLUSIONES DE PRODUCCION INDUCIDA

El interés que presenta esta técnica es porque permite analizar como resuelven los niños el conflicto al que se les enfrenta, el cual consiste como hemos visto en permutar los lexemas de la oración sin perder el significado del evento observado. Es el centro de este trabajo detectar el tipo de manejos lingüísticos que los niños son capaces de realizar y su evolución psicogenética. Podemos considerar que para que el niño pueda resolver satisfactoriamente dicha situación necesitan coordinar dos dimensiones lingüísticas:

- por un lado, la permutación del paciente en el orden lineal de los sintagmas exige una transformación a nivel sintáctico, a lo que denominaremos como "dimensión Sintáctica" ó simplemente "Sintáxis"; y
- por otro lado, al no perder la relación entre actante y paciente aún con la transformación equivale a conservar el nivel de significación del evento, a lo que llamaremos "dimensión Semántica" ó "Semántica" solamente.

De aquí encontramos tres alternativas posibles que pueden constituir diferentes niveles en la evolución psicogenética:

- I. Ausencia de coordinación de los niveles semántico y sintáctico representado por los enunciados clasificados como $\bar{P}\bar{R}$
- II. Manejo de un solo nivel, ya sea éste el sintáctico ó el semántico representado por los enunciados -- clasificados como $P\bar{R}$ y $\bar{P}R$
- III. Coordinación del nivel semántico y sintáctico representado por los enunciados clasificados como PR

Las estrategias lingüísticas usadas pueden ser clasificadas en cualquiera de los tres niveles establecidos. La ubicación por niveles dependerá de la coordinación entre la sintáxis y la semántica del enunciado.

	<u>NIVEL I</u>				<u>TOTAL</u>
	<u>4 años</u>	<u>6 años</u>	<u>7 años</u>	<u>9 años</u>	
Enumeración de elementos	1	-	-	-	1
Paciente más Acción	1	1	-	-	2
Reflexiva	6	4	-	-	10
Inversa	1	-	-	-	1
Coordinada	-	-	-	2	2
Pasiva Inversa	-	-	-	1	1
T O T A L	9	5	-	3	17

Los enunciados que representan este nivel acumulan un total de 17 descripciones producidas por 17 niños diferentes, es decir, solo una oración de las cinco producidas por estos 17 niños pertenecen a este nivel. Con esto podemos concluir que en realidad todos los niños, aún los más pequeños, tienen la capacidad para mantener al menos una de las dimensiones y por tanto los 17 enunciados clasificados con "ausencia de coordinación" representan la dificultad eventual de pocos niños de la muestra.

NIVEL II

	<u>4</u> <u>años</u>	<u>6</u> <u>años</u>	<u>7</u> <u>años</u>	<u>9</u> <u>años</u>	<u>TOTAL</u>
Enumeración de elementos	2	-	-	-	2
Paciente más Acción	3	8	5	7	23
Reflexivas	8	18	23	14	63
Inversas	9	6	12	4	31
Recíprocas	1	1	2	5	9
Estrategia Especial	1	3	5	6	15
Activas con Paciente y - Actuante Imp.	3	1	-	-	4
Activas Exp.	13	5	1	-	19
Yuxtapuestas	5	2	5	-	12
Coordinadas	5	11	7	1	24
Subordinadas	1	1	2	1	5
Comodín	21	15	4	2	42
T O T A L	81	72	60	46	259

Los enunciados donde solo se maneja una sola dimensión representa el 44% del total de enunciados (259/584). Esto manifiesta la dificultad de coordinar ambas dimensiones en forma simultánea con un claro decremento de acuerdo con la edad. Sin embargo, existe una diferencia que es importante aclarar; los enunciados donde solo se realizó la permutación (\overline{PR}) y por tanto están manejando la dimensión sintáctica son un total de 164 enunciados; y aquellos donde se mantiene el significado (\overline{PR}) son 53 enunciados (1); con esto podemos concluir que los niños prefieren seguir la consigna aún cuando esto implique la pérdida del significado.

NIVEL III

	<u>4 años</u>	<u>6 años</u>	<u>7 años</u>	<u>9 años</u>	<u>TOTAL</u>
Activas	62	41	55	39	197
Pasivas	1	6	3	30	40
Yuxtapuestas	2	1	6	2	11
Coordinadas	5	29	16	16	66
Subordinadas	3	3	14	16	36
T O T A L	73	80	94	103	350

(1) En esta relación no se está tomando en cuenta las oraciones "comodín" dado que no pertenecen ni a una ni otra clasificación ya que se trata de una pseudopermutación.

Los enunciados donde se coordinan ambas dimensiones --- (PR) representan el 60% del total de producciones con una clara - evolución con la edad con lo que se puede concluir que en la mayoría de los enunciados dados por los niños se están manejando am-- bas dimensiones.

Para resumir se presenta en la gráfica No. 2 la distri- bución según la edad de los porcentajes alcanzados en cada nivel, donde puede observarse que los porcentajes generales se acumulan básicamente en los niveles II y III, siendo el nivel I la desvia- ción ocasionada por algunos enunciados donde no se logra manejar ninguna de las dos dimensiones, producidos especialmente por - los niños más pequeños de la muestra.

Los porcentajes alcanzados en el Nivel II presentan un decremento inversamente proporcional al aumento con la edad en -- contraste con el Nivel III donde el aumento es directamente pro-- porcional. Esto nos indica que existe una clara dificultad para coordinar simultáneamente ambas dimensiones, básicamente en los - niños más pequeños aunque no por eso es excluyente para los niños más grandes.

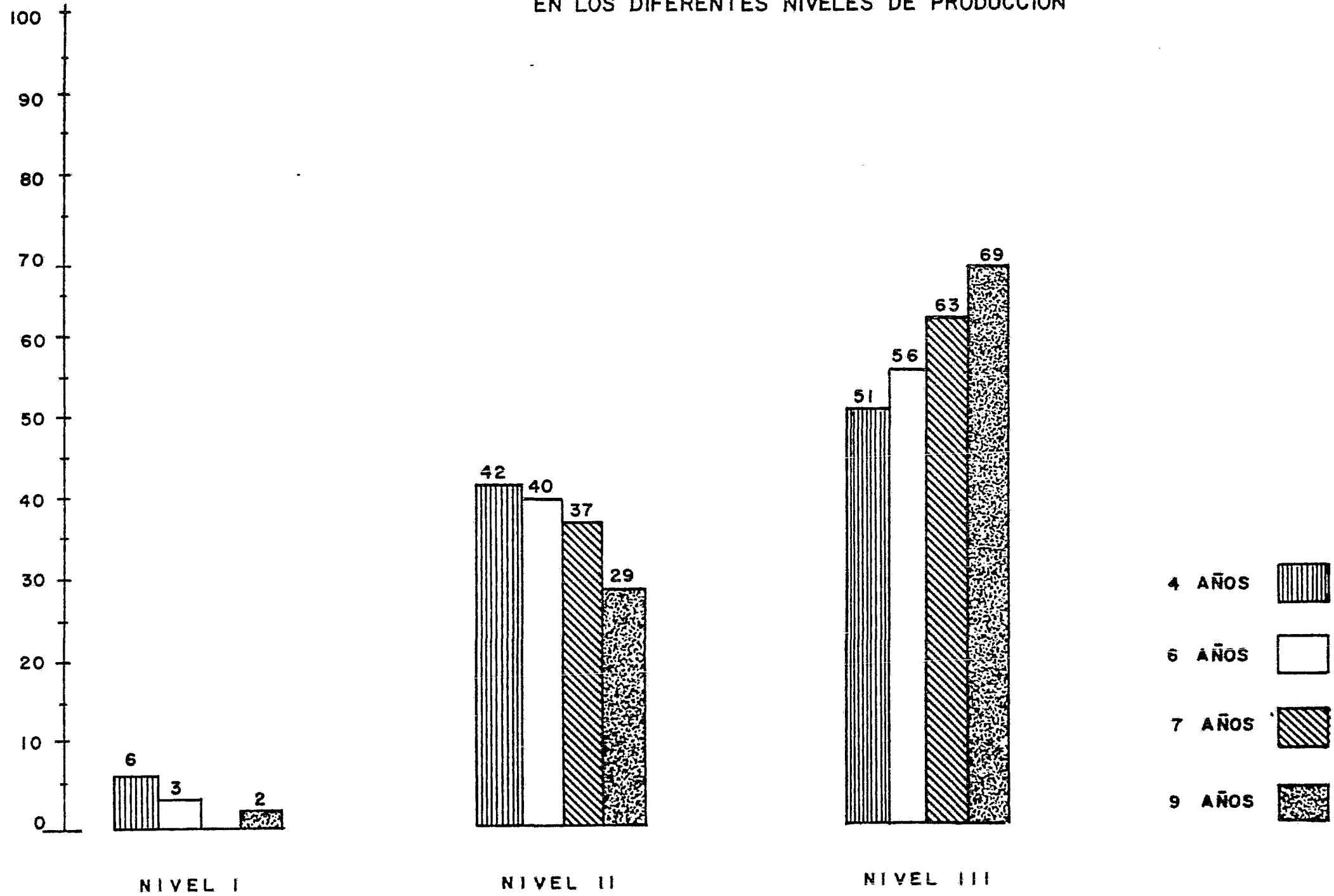
Ahora bien, llevando a cabo un análisis comparativo en- tre el nivel de Comprensión y el nivel de Producción de las ora-- ciones pasivas se encuentran tanto semejanzas como diferencias -- las cuales se muestran en la gráfica No. 3. Es importante acla-- rar que al referirnos al nivel de Comprensión estamos tomando en cuenta solo los porcentajes de acciones correctas alcanzados en - cada edad; y para el nivel de Producción consideramos solo los -- porcentajes de enunciados producidos con la coordinación de las - dimensiones sintáctica y semántica (Nivel III).

Dicha gráfica nos muestra objetivamente que existe una evolución psicogenética en el desarrollo del lenguaje. Sin embar

go, aparece también que el nivel de comprensión de las oraciones pasivas es superior y por tanto diferente a la capacidad que los niños pueden tener para producir esta estructura, encontrando -- que la diferencia de porcentaje en comprensión entre los 4 y 6 años y entre los 7 y 9 años es mayor que la encontrada entre los 6 y 7 años; este es un dato esperado ya que los 6 y 7 años representan edades más cercanas en relación con los 4 años (hacia el extremo inferior) y los 9 años (hacia el extremo superior). Sin embargo, lo interesante se presenta cuando analizamos en los mismos términos las diferencias en los porcentajes de producción -- donde se mantienen rangos muy semejantes independientemente del desfaseamiento por la edad.

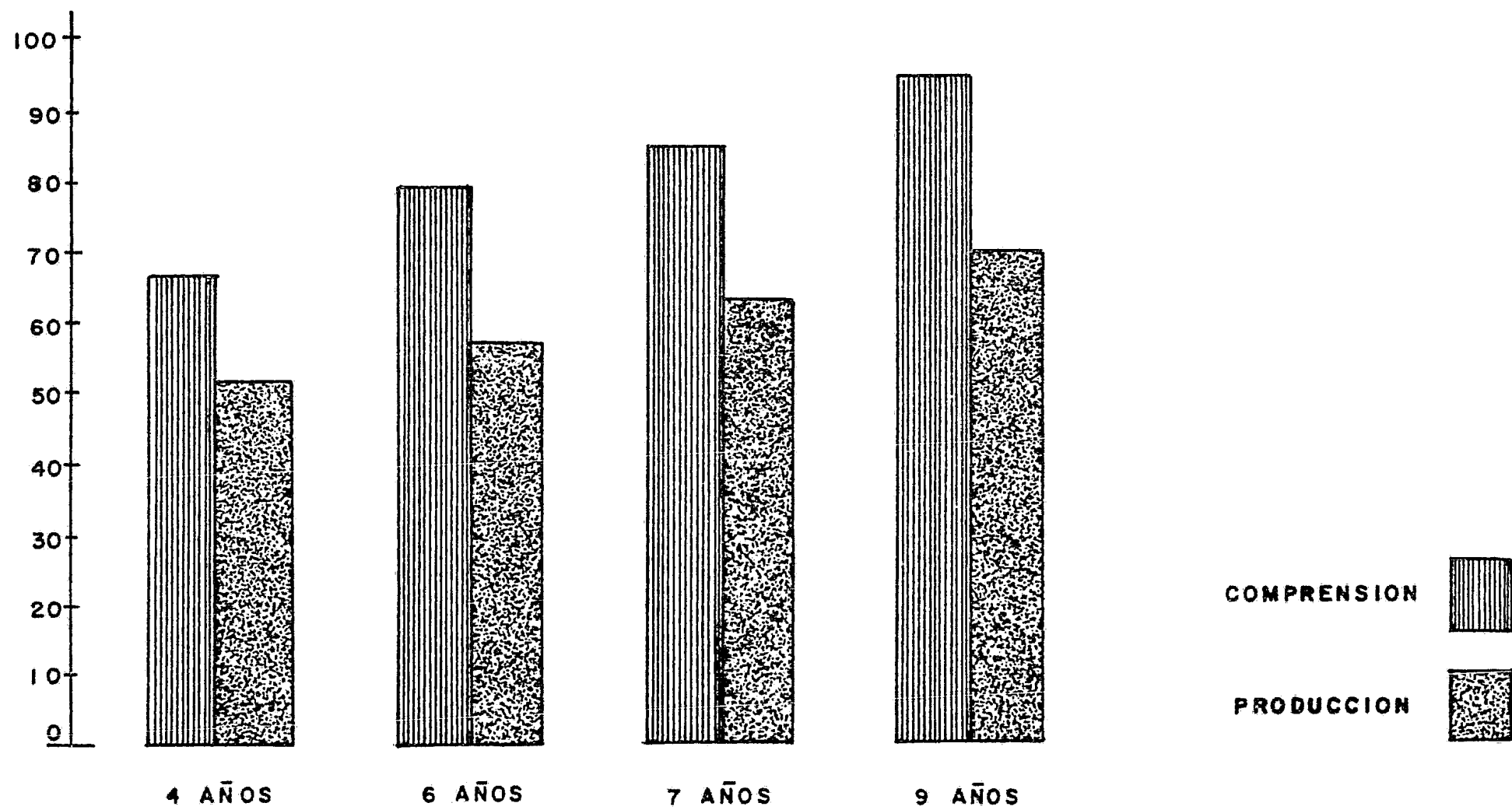
GRAFICA Nº 2

DISTRIBUCION DE LOS PORCENTAJES ALCANZADOS EN CADA EDAD
EN LOS DIFERENTES NIVELES DE PRODUCCION



GRAFICA Nº 3

COMPARACION DE LOS PORCENTAJES ALCANZADOS EN CADA EDAD
EN COMPRESION Y PRODUCCION



C A P I T U L O V

ANALISIS Y RESULTADOS DE REPETICION

Antes de iniciar el análisis de esta parte es necesario recordar que los niños escucharon una oración en pasivo dada por el experimentador, la cual tenían que repetir y después se les pidió que la actuaran o representaran con los juguetes. Consigna: "Repite lo que voy a decir(oración modelo)... (repetición del niño)..... "ahora vas a hacer con los juguetes lo que repetiste".

A continuación se presenta el análisis dividido en dos partes, en la primera se analizan exclusivamente las repeticiones dadas por los niños y en la segunda la relación entre la repetición y la acción ejecutada.

5.1. Análisis de las Repeticiones

Para llevar a cabo este análisis se tomó en cuenta el criterio de si se mantiene o no el significado en cada repetición de acuerdo con la oración modelo dada por el experimentador, esto es, si la relación semántica entre sujeto-verbo-objeto se mantiene o es cambiada, quedando categorizadas en dos grupos:

I. Repeticiones que mantienen el significado (categorizadas como "S"):

- A) Repeticiones exactas a la oración modelo; -- por ejemplo: "el palo es roto por la niña".
- B) Repeticiones con la forma pasiva pero introduciendo cambios ó omisiones en alguno de los elementos sintácticos de la oración:

- En el Auxiliar, por ejemplo "el niño es tá lavado por la niña", "la cama empujada por el niño".
- En el demarcador, por ejemplo "el niño es tirado por con la niña", "el coche es seguido del camión", "el perro seguido la niña".
- En el verbo, por ejemplo de la oración modelo: "el camión es seguido por el perro", repiten: "el camión es perseguido por el perro" (sinónimo).
- En el sujeto, por ejemplo de la oración modelo, el árbol es tirado por el camión- repiten: "el árbol es tirado -- por el coche".
- Algunas situaciones en las que el paciente es expresado en forma implícita; por ejemplo de la oración modelo; el niño es seguido por el camión- repiten: "seguido por el camión".

c) Repeticiones con estructuración activa (con el mismo significado al de la oración modelo) pudiendo ser tanto oraciones simples - como compuestas: por ejemplo de la oración modelo -el niño es lavado por la niña- repiten: "la niña está lavando al niño".

II. Repeticiones que pierden el significado (categorizadas como "S̄");

- D) Oraciones activas tanto en sentido inverso - como en sentido recíproco: por ejemplo de la oración modelo -el palo es roto por la niña- repiten: "el....la.... el palo buscó uno luego lo rompió".
- E) Oraciones con estructuración pasiva pero con sentido inverso; por ejemplo de la oración modelo -la taza es lavada por el niño- repiten: "el niño es lavado por la taza"; y repeticiones donde el verbo es sustituido por otro que le hace perder el significado; por ejemplo de la oración modelo -el palo es roto por el niño- repiten: "el palo seguido del niño".
- F) Enumeración de elementos, por ejemplo de la oración modelo -el perro es seguido por el gallo- repiten: "el perro.....el gallo".

Esta distinción entre repeticiones "S" y "S̄" se mantendrá a lo largo del análisis en este capítulo.

De acuerdo con esta categorización las repeticiones hechas por los niños quedaron distribuidas a través de la edad, según muestra el Cuadro No. 24 y 25, en donde el 98% de las repeticiones son "S". En los 9 y 7 años todas son repeticiones "S", - en cambio a los 6 y 4 años la mayoría son con significado pero -- aparecen algunas repeticiones "S̄", que representan solo el 2% -- del total de la muestra.

CUADRO No. 24

DISTRIBUCION DE LAS FRECUENCIAS EN LAS CATEGORIAS
DE REPETICION A TRAVES DE LAS EDADES

	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>TOTAL</u>	<u>D</u>	<u>E</u>	<u>F</u>	<u>TOTAL</u>
4 años	109	24	7	140	5	3	2	10
6 años	138	1	3	148	2	-	-	2
7 años	149	1	-	150	-	-	-	-
9 años	149	1	-	150	-	-	-	-
TOTAL	545	33	10	588	7	3	2	12
	(91)	(5)	(2)	(98)	(1)	(0.5)	(0.3)	(2)

A= Repetición exacta

B= Repetición pasiva con cambios menores

Mantienen el significado: "S"

C= Repetición activa

D= Repetición forma activa sentido inverso

E= Repetición forma pasiva sentido inverso

No mantienen el significado: "S"

F= Repetición enumeración de elementos

()= Porcentajes de las frecuencias

CUADRO No. 25

DISTRIBUCION DE LOS PORCENTAJES EN CADA UNA
DE LAS CATEGORIAS DE REPETICION POR EDAD

		<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>TOTAL</u>	<u>D</u>	<u>E</u>	<u>F</u>	<u>TOTAL</u>
4	Años	73	16	5	94	3	2	1	6
6	Años	92	5	2	99	2	-	-	1
7	Años	99	1	-	100	-	-	-	-
9	Años	99	1	-	100	-	-	-	-

A= Repetición exacta.

B= Repetición pasiva con cambios menores.

C= Repetición activa.

Mantienen el significado "S"

D= Repetición forma activa sentido inverso.

E= Repetición forma pasiva sentido inverso.

No mantienen el significado "S"

F= Repetición enumeración de elementos

Analizando cada una de las categorías, por un lado las "S" y por otro lado las "S̄", se observa que en las repeticiones con significado (S) la mayoría fueron exactas (tipo A) con el -- 91% del total, existiendo un aumento regular a través de la edad y aún cuando la frecuencia más baja es a los 4 años se mantiene con un porcentaje elevado (73%).

La categoría B (oraciones con forma pasiva pero cam--- bios menores) representa en cuanto a acumulación de frecuencias el segundo lugar con el 5% siendo un porcentaje muy bajo, su mayor concentración es a los 4 años con una clara disminución a -- partir de los 6 años.

En cuanto a la categoría C (oraciones activas), que re presenta el 2% del total, está representada exclusivamente por - niños de 4 y 6 años. Es importante hacer notar que en el niño en estos casos transforma la oración pasiva escuchada en una activa sin perder el significado.

Por otro lado, las repeticiones donde se pierde el sig nificado (\bar{S} = 2% del total) fueron emitidas sólo por niños de 4 años y uno solo de 6 años con dos respuestas en la categoría D - (activas con sentido inverso y/o recíproco). La acumulación de frecuencias en las categorías E y F fueron emitidas solo por ni ños de 4 años con frecuencias similares en ambas pero muy reduci das (0.5% y 0.3% respectivamente).

En general se puede decir que la mayoría de los niños son capaces de dar repeticiones exactas (A) no importando su --- edad. Hay verbalizaciones en donde los niños no logran hacer -- una repetición exacta (B) o bien hacen una transformación sintác tica (C); sin embargo, en estos casos (A, B y C) el niño mantie ne el lazo de unión entre los elementos de la oración (S-V-O), - lo que permite mantener el significado.

Al realizar el análisis por verbo (ver Cuadro No. 26) encontramos cierta homogeneidad en cuanto a los porcentajes alcanzados en los cinco verbos con respecto a las repeticiones "S", los cuales varían entre el 98% y 97%. En la categoría A se obtiene el mismo porcentaje en cuatro de los cinco verbos (92%) - excepto en el verbo "seguir" cuyo porcentaje disminuye ligeramente (86%). En la categoría B el mayor porcentaje se ubica en el verbo "seguir" 11%, (con porcentajes entre el 6% y 2% en los demás verbos). Recordemos que en esta categoría quedan incluidos los casos en los que se utilizaron verbos sinónimos como -- "perseguir" en lugar de "seguir", esto explica la elevación del porcentaje en relación con los otros verbos.

En cuanto a las repeticiones sin significado "S̄" la dispersión encontrada en los diferentes verbos y sus porcentajes son tan bajos que impiden poder determinar la existencia de diferencias debidas a la dificultad semántica de los verbos. Sin embargo, si podemos resaltar que la dificultad de los verbos no influye para facilitar ó dificultar la repetición con -- significado de las oraciones escuchadas.

5.2 Análisis de la relación entre Repetición y Acción

Una vez realizado el análisis de las repeticiones en forma aislada es necesario relacionarlos con las acciones ejecutadas por los niños en cada una de las repeticiones, siendo ésta la segunda parte de la consigna en esta sección.

Para categorizar dicha relación se tomó en cuenta, -- por un lado la clasificación ya realizada sobre las categorías de repetición (inciso anterior) como "S̄" y "S"; y por otro lado las acciones clasificadas de acuerdo con la categorización elaborada en la sección de Comprensión: acción correcta (+), acción inversa (i), acción recíproca (r) y acción con cambio de -- verbo (v).

CUADRO No. 26

DISTRIBUCION DE LAS CATEGORIAS DE REPETICION POR VERBO

	REPETICIONES "S"				REPETICIONES "S̄"			
	A	B	C	TOTAL	D	E	F	TOTAL
LAVAR	92%	2%	3%	97%	1%	1%	1%	3%
EMPUJAR	92%	6%	-	98%	2%	-	-	2%
TIRAR	92%	4%	2%	98%	1%	1%	-	2%
SEGUIR	86%	11%	2%	98%	1%	-	1%	2%
ROMPER	92%	4%	2%	97%	2%	1%	-	3%

A= Repetición exacta	S= Repeticiones con significado
B= Repetición pasiva con cambios menores	
C= Repetición activa	S̄= Repeticiones sin significado
D= Repetición activa, sentido inverso	
E= Repetición pasiva, sentido inverso	
F= Repetición enumeración de elementos	

Con el fin de simplificar la presentación de estos resultados y dado que la combinación de las categorías da una posibilidad muy elevada se decidió agrupar los tipos de acción en: - acciones correctas (+) y acciones no correctas (-) incluyendo -- así las acciones inversas, recíprocas y con cambio de verbo en - un mismo grupo. De esto se formaron cuatro grupos de relaciones.

- S/+ Repeticiones con significado y acción correcta.
- S/- Repeticiones con significado y acción no correcta.
- \bar{S} /+ Repeticiones sin significado y acción correcta.
- \bar{S} /- Repeticiones sin significado y acción no correcta.

En el Cuadro No. 27 se muestra la distribución de estos grupos en cada edad, teniendo que las repeticiones con significado acompañadas de acciones correctas (S/+) representan el 81% del total y con acciones no correctas (S/-) el 16%; existiendo una diferencia importante entre ambas relaciones porque hay un aumento a través de la edad en el primer grupo (S/+) y un decremento en - el segundo grupo de relaciones (S/-). En cuanto a las repeticiones sin significado (\bar{S}) se presenta un mayor porcentaje de este - tipo cuando son seguidas de acciones correctas (\bar{S} /+ = 1.6%) que - cuando lo son de acciones no correctas (\bar{S} /- = 0.3%), representando ambos porcentajes muy bajos en el total.

Al realizar el análisis por edad se encontraron ciertas variaciones en cuanto al número de categorías en la relación re-- tición/acción debido a lo cual se presentarán por separado.

CUADRO No. 27

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS
REPETICION/ACCION SEGUN EL CRITERIO CON
"S" Y "S̄" A TRAVES DE LA EDAD

	<u>S/+</u>	<u>S/-</u>	<u>S̄/+</u>	<u>S̄/-</u>
4 años	94	46	9	1
6 años	118	30	1	1
7 años	133	17	-	-
9 años	145	5	-	-
TOTAL	490	98	10	2
	(81)	(16)	(1.6)	(0.3)

S/+ = Repeticiones con significado y acción correcta

S/- = Repeticiones con significado y acción "no correcta"

S̄/+ = Repeticiones sin significado y acción correcta

S̄/- = Repeticiones sin significado y acción "no correcta"

() = Porcentajes de la frecuencia total en cada grupo

4 AÑOS

	<u>Repeticiones</u>	<u>Acciones</u>				<u>Total</u>
		+	i	r	v	
"S"	A	79	26	1	3	109
	B	9	11	-	4	24
	C	5	2	-	-	7
		<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>
		93	39	1	7	140
"S̄"	D	5	-	-	-	5
	E	3	-	-	-	3
	F	1	-	-	1	2
		<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>	<u>---</u>
		9	-	-	1	10

La distribución muestra en primer término que la relación S/+ representa la mayoría de las frecuencias. En segundo lugar es importante resaltar la relación S/- (acciones "i", "r" y "v") donde aún cuando hay una repetición correcta el niño realiza una ejecución donde pierde el significado; de este tipo tenemos 47 frecuencias de las cuales 39 son inversas (26% del total de acciones no correctas).

Por otro lado está la relación S̄/+ con 9 respuestas, en donde los niños parecen perder el significado; sin embargo, demuestran en su ejecución una clara comprensión. Por último aparece solo una repetición sin significado seguida de una acción no correcta (cambio de verbo "v").

6 AÑOS

		<u>Repeticiones</u>	<u>Acciones</u>				<u>Total</u>
			+	i	r	v	
"S"	A		109	25	3	-	137
	B		7	1	-	-	8
	C		2	-	-	1	3
			---	---	---	---	---
			118	26	3	1	148
"S̄"	D		1	1	-	-	2

En esta edad la gran mayoría de las repeticiones exactas van acompañadas por acciones también correctas (A/+ = 73%); la frecuencia de repeticiones "S" (tipos A, B y C) seguidas de acciones no correctas (S/-) muestran un claro decremento con respecto a los 4 años, siendo también la acción inversa el tipo de acción no correcta más frecuente en esta edad, apareciendo los mismos tipos de acciones no correctas (i, r y v).

Existen solo dos repeticiones "S̄" (ambas en la categoría D), una seguida de acción correcta y otra de la acción con cambio de verbo provenientes ambas del mismo niño, representando la dificultad individual de un solo niño y no la dificultad debida a la edad.

7 AÑOS

		<u>Repeticiones</u>	<u>Acciones</u>		<u>Total</u>
			+	i	
"S"	A		133	16	149
	B		-	1	1
			---	---	---
			133	17	150

9 AÑOS

"S"	A		143	6	149
	B		1	-	1
			---	---	---
			144	6	150

En ambas edades la relación S/+ (especialmente el tipo A/+) acumula la mayoría de las frecuencias. En cuanto a la relación S/-, solo se dan acciones inversas en ambas, sin embargo, - existe una diferencia clara en el comportamiento de los niños de estas edades, ya que a los 7 años todavía se encuentra un porcentaje de 11% de repeticiones seguidas de acciones inversas, en -- cambio a los 9 años baja hasta el 2%. En estas dos edades desaparecen por completo las repeticiones del tipo "S̄".

Ahora bien, haciendo un análisis por verbo encontramos dentro de las repeticiones con significado:

	<u>S/+</u>	<u>%</u>	<u>S/-</u>	<u>%</u>	<u>Total</u>
ROMPER	116	99	1	1	117
LAVAR	108	92	9	8	117
TIRAR	103	87	15	13	118
EMPUJAR	93	79	25	21	118
SEGUIR	70	59	48	41	118

Como puede observarse, la frecuencia de repeticiones -- con acción correcta en cada uno de los verbos es mayor a la frecuencia de este mismo tipo de repeticiones con acciones no co---rrectas; sin embargo, encontramos en los verbos empujar y seguir un incremento en las acciones no correctas. Esto concuerda con los datos de Comprensión en donde se ve la dificultad debida a -- las características semánticas y sintácticas de los verbos utilizados.

En lo que se refiere a las repeticiones sin significa---do tanto con acciones correctas ($\bar{S}/+$) como con acciones no co---rrectas ($\bar{S}/-$), encontramos que las frecuencias se distribuyen en todos los verbos pero sin diferencias que muestren alguna difi---cultad específica en alguno de ellos.

Retomando el análisis por edad se hace claro que la ma---yoría de las acciones no correctas corresponden al tipo de ac---ción inversa (i); y el observar al análisis por verbo aparece -- una concentración elevada de acciones no correctas en el verbo --

seguir. Por esta razón analizamos la relación A/i (repetición - correcta/acción inversa) a través de la edad, encontrando los -- siguientes porcentajes.

<u>4 Años</u>	<u>6 Años</u>	<u>7 Años</u>	<u>9 Años</u>
17%	16%	10%	4%

notándose un decremento claro, cuya explicación puede ser por la dificultad semántica y sintáctica de los verbos, (en especial -- del verbo "seguir") de tal manera que si a los porcentajes anteriores les quitamos los casos ocurridos solo en el verbo "seguir" tenemos:

<u>4 Años</u>	<u>6 Años</u>	<u>7 Años</u>	<u>9 Años</u>
15%	6%	4%	1%

encontrando que la dificultad específica radica básicamente en - el verbo seguir.

Es necesario recordar que además de la dificultad in-- terna de cada verbo existe otro factor determinante para la comprensión de los enunciados, es decir, el grado de dificultad entre las oraciones "Reversibles e Irreversibles", cuya explica--- ción quedó expuesta en la sección de Comprensión y en la cual se aclara la dificultad para comprender las oraciones Reversibles. En lo que se refiere a esta sección la mayoría de las repeticiones estuvieron acompañadas por acciones correctas y los porcenta-- jes de repeticiones con acciones no correctas son mínimos, por - lo que se tomaron únicamente en cuenta las relaciones S/+ y -- S/+ para ser analizado el factor "reversible / irreversible". -

De las 600 oraciones presentadas entre todos los niños de la --- muestra, 284 corresponden a oraciones Reversibles (48% del total) y 316 a oraciones irreversibles (54%). En el cuadro 28 se muestra la distribución de estos tipos de oración en cada uno de los verbos.

En lo que respecta a las oraciones Reversibles, (en los verbos lavar, tirar, empujar y seguir) se obtuvo un total de 68% de repeticiones con relación S/+. En cambio en las oraciones Irreversibles (en los verbos: lavar, tirar, empujar y romper) se obtuvo un total de 93% de repeticiones con relación S/+, con porcentajes muy similares en todos los verbos y con un ligero decremento en el verbo "empujar". Los porcentajes acumulados en cada verbo son mayores a los encontrados respectivamente en las Reversibles. (No se comparan los verbos romper y seguir ya que son irreversibles y reversible respectivamente).

En cuanto a las repeticiones con relación $\bar{S}/+$ encontramos un porcentaje del 2.5% en oraciones Irreversibles y del 1% en oraciones Reversibles.

Analizando esta misma condición a través de la edad se encuentra, como era de esperarse, que en todas las edades los porcentajes de respuestas S/+ son más elevados en las oraciones Irreversibles que en las Reversibles. Se puede observar también una evolución a través de la edad, alcanzando el 100% en las oraciones Irreversibles en todos los verbos (Cuadro 29).

En resumen podemos decir, que la técnica de repetición pone de manifiesto que no se trata de un problema de memoria para la retención de las oraciones pasivas. Además, los datos nos demuestran que aún cuando los niños son capaces de repetir un --- enunciado, esto no asegura la comprensión del mismo; de igual mane

CUADRO No. 28

DISTRIBUCION DE ORACIONES REVERSIBLES - IRREVERSIBLES
A TRAVES DE LOS VERBOS EN LAS RELACIONES: S/+ Y $\bar{S}/+$

REVERSIBLES

	<u>LAVAR</u>	<u>TIRAR</u>	<u>EMPUJAR</u>	<u>SEGUIR</u>	<u>TOTAL</u>
S/+	81%	68%	77%	57%	68%
$\bar{S}/+$	-	-	3%	2%	1%

IRREVERSIBLES

	<u>LAVAR</u>	<u>TIRAR</u>	<u>EMPUJAR</u>	<u>ROMPER</u>	<u>TOTAL</u>
S/+	91%	88%	94%	97%	93%
$\bar{S}/+$	2%	2%	-	2.5%	2%

S/+ = Repetición con significado / acción correcta.

$\bar{S}/+$ = Repetición sin significado / acción correcta.

CUADRO No. 29

DISTRIBUCION DE PORCENTAJES DE ORACIONES REVERSIBLES E
IRREVERSIBLES EN CADA VERBO Y POR EDAD EN LA RELACION S/+

REVERSIBLES

	<u>LAVAR</u>	<u>TIRAR</u>	<u>EMPUJAR</u>	<u>SEGUIR</u>
4 años	44%	59%	47%	41%
6 años	100%	74%	64%	41%
7 años	80%	100%	73%	66%
9 años	100%	93%	100%	83%

IRREVERSIBLES

	<u>LAVAR</u>	<u>TIRAR</u>	<u>EMPUJAR</u>	<u>ROMPER</u>
4 años	85%	81%	75%	96%
6 años	95%	100%	80%	100%
7 años	100%	93%	100%	100%
9 años	100%	100%	100%	100%

CONCLUSIONES

C O N C L U S I O N E S

Dentro de este capítulo, quizá uno de los más relevantes, se concentran en forma resumida los datos más importantes acerca de la Construcción y uso de oraciones pasivas. Se retoman los datos encontrados en el análisis de acuerdo a las diferentes técnicas utilizadas y que intentan detectar diferentes aspectos de la competencia lingüística de los niños. Ahora es la oportunidad para dar una interpretación teórica de los hallazgos encontrados y que por un lado vienen a confirmar las hipótesis manejadas por los psicolinguistas con orientación piagentiana en los estudios realizados en otros idiomas, poniendo de relieve la evolución de los procesos de comprensión y manejo del discurso en cualquier lengua sin importar sus diferencias específicas en este sentido; y por otro lado nos permite poner de manifiesto -- las diferencias desde el punto de vista del análisis comparativo con otros idiomas.

Acerca de la capacidad para comprender su propio idioma, los niños de habla española, al igual que los niños hablantes de otras lenguas, tienen la capacidad para comprender la estructura pasiva con la dificultad inherente debido a las características semánticas (significación de los verbos empleados traducido en acciones) y las características sintácticas de las oraciones pasivas (la combinación de los elementos sintácticos: frase nominal, frase verbal, etc., cuyas combinaciones generan diferentes tipos de oraciones).

A partir del análisis comparativo entre las lenguas -- nos permite concluir que estos factores son determinantes en el proceso de comprensión sea cual fuere la lengua materna en la -- cual se encuentra inmerso el niño, y dando lugar a una clara evolución a través de las diferentes edades, representando diferentes niveles dentro del proceso cognoscitivo general y por tanto la posibilidad para el niño de superar dichas dificultades en la comprensión (ver Capítulo III - Gráfica 1).

Ahora bien, no es suficiente con analizar el proceso - de comprensión de la lengua hablada yá que solo se estaría analizando un aspecto de la competencia lingüística. Por ello en forma complementaria se realizó un análisis para conocer la capacidad de los niños para manejar las reglas implícitas del lenguaje durante su propio discurso poniéndose de manifiesto a través de las producciones orales efectuadas por los niños.

Esto viene a ser el punto central de esta investiga---ción, ya que debido a las diferencias estructurales de la sintáxis del español en relación a los otros idiomas estudiados, tuvimos la necesidad de crear categorías diferentes para el análisis de las producciones inducidas y por tanto nos impidió hacer una comparación completa; sin embargo nos permitió establecer cier--tas generalidades al respecto. La gran mayoría de los niños, -- aún los más pequeños, producen descripciones completas del evento representado utilizando generalmente construcciones gramati--calmente correctas (salvo ciertas diferencias encontradas sobre todo en los niños más pequeños de la muestra), apareciendo coincidencia en lo que respecta a la posibilidad de coordinar las características semánticas y sintácticas en las operaciones producidas representado por los porcentajes alcanzados en el nivel -- más evolucionado (Nivel III), así mismo el Nivel II representa - la fase intermedia en la evolución del manejo del lenguaje donde

los niños pueden solo mantener constante una de las características y representa dentro del proceso general cognoscitivo la imposibilidad operatoria para coordinar dimensiones diferentes. De la misma manera el nivel menos desarrollado (Nivel I) donde aparece claramente la incoordinación de los elementos sintáctico y semántico está mínimamente representado. Esto nos lleva a concluir que la producción es sumamente importante si queremos entender como se van desarrollando las estrategias para llegar a dominar las reglas del lenguaje, desarrollo que está vinculado con el desarrollo operatorio y que permite el gradual desarrollo de la competencia lingüística al tener el niño la oportunidad de irse apropiando de su lengua materna.

Desde el punto de vista de la lengua española, encontramos hechos sumamente interesantes y que abren las puertas a la investigación en psicolingüística, como son:

- El uso generalizado de las formas explícita e implícita en la estructuración sintáctica del discurso, la cual no impide al niño la posibilidad de recuperar el nivel semántico en la producción pero que parece depender de la evolución psicogenética, ya que en el niño aparece la necesidad de ser lo menos ambiguo posible en sus expresiones usando para ello la forma explícita.
- La forma más usual en las descripciones es sin lugar a dudas la estructura activa y no la pasiva. Con respecto a la estructura activa encontramos dos formas sintácticas sumamente peculiares, la utilización del gerundio y de la forma reflexiva; aún cuando el uso de estas dos formas está ligado a los tipos de verbos empleados, demuestra una

vez más la capacidad e internalización de las reglas del lenguaje en los niños. Nos parece sumamente importante llegar a confirmar en un futuro próximo si el gerundio está jugando el papel de una forma sintáctica generalizada en la forma de hablar de los niños y por tanto puede estar poniendo de manifiesto una necesidad en el niño para continuar indefinidamente la acción (por ejemplo, bañando en lugar de baña ó bañó).

En cuanto a la estructura pasiva, la principal diferencia encontrada en el análisis comparativo entre los idiomas es que la producción en Español de esta estructura no es tan usual como en el Francés, Inglés y Alemán. Estos datos nos llevan al hecho de que, el uso de las oraciones pasivas en Español no constituyen parte del lenguaje oral cotidiano, ni del niño ni del adulto. Aún cuando generalmente son utilizadas más bien como un recurso literario dentro del contexto de la lengua escrita, los niños llegan a utilizarla en el contexto oral pero como una más de las posibles estrategias de la que pueden echar mano para solucionar satisfactoriamente el problema planteado. El realizar la permutación del paciente no es suficiente para generar espontáneamente la estructura pasiva ya que los niños encontraron otras formas aceptables para mantener dicha permutación.

Finalmente, la técnica de repetición nos permite descartar desde el inicio la hipótesis acerca de la existencia de problemas de retención, sobre todo en los niños más pequeños. Sin embargo, la repetición de lo "escuchado" no es suficiente para nuestros intereses, ya que también es importante encontrar la relación implicada sobre la representación en acción, cuyo análisis nos lleva a dos conclusiones:

- Las repeticiones no exactas con representación co--rrecta de lo escuchado confirman la hipótesis de que no se debe al olvido, ya que los niños mantienen claramente el nivel semántico.
- Las repeticiones exactas con representaciones no corrrectas de lo escuchado comprueban la capacidad verbal de los niños para repetir cualquier cosa que se les diga pero no por ello se asegura la --comprensión.

Estos dos tipos de datos aparentemente contradictorios son en realidad dos formas diferentes de asegurar lo mismo: el que los niños sean capaces de repetir un enunciado no implica --que la comprensión del mismo sea asegurada y viceversa, la no repetición exacta no es ningún indicador de una mala comprensión.

Con esto queremos refutar a nivel educativo y de la --práctica pedagógica, aquellas posiciones, igualmente arbitrarias, que son mantenidas en forma aislada sin lograr coordinar ambos -supuestos para llegar a la explicación clara de dicho fenómeno y por tanto comprender la posición del alumno.

- Los niños más pequeños tienen la capacidad para ---transformar en formas sintácticas más sencillas y familiares aquellos enunciados escuchados, cuya -forma sintáctica es más compleja, es decir, la estructura pasiva al ser escuchada es traducida a -la forma activa con la posibilidad de mantener la significación del enunciado.

Para finalizar la presentación de las conclusiones teóricas a las que nos ha llevado la presente investigación, consi-

deramos básicamente que la Comprensión y la Producción del lenguaje son diferentes aspectos de un mismo proceso pero cuya evolución lleva diferente ritmo de desarrollo. Ambos muestran un aumento progresivo con la edad (ver Cuadro No. 25 del Capítulo IV), sin embargo, los porcentajes alcanzados en Comprensión al ser mayores que los alcanzados en Producción, indican que la comprensión del lenguaje hablado se logra con mayor rapidez a la capacidad para producir dichos modelos del lenguaje.

Esto nos lleva a la hipótesis de que no solo la Producción oral del lenguaje es más difícil de lograr que la Comprensión del mismo, sino que también manifiesta la dificultad natural en los niños acerca del manejo de las reglas implícitas en la construcción del propio lenguaje.

BIBLIOGRAFIA

- Beilin H. y Sack H.: La Pasiva Teoría Lingüística y Psicológica.
- Bronckart J.P.: Theories du Langage. Ed. Pierre Mardaga, Bruxlles, 1977.
- Caprez G.: Sinclair H., y Studer B.: Entwicklung Der Passivform im Schweizerdeutschen. Arch. de Psychologie Vol. XLI, No. 161, 1971.
- Cho,sky N.: Language and Mind. Barcelona, 1968.
- Crystal D.: Child Language Learning and Linguistic. Publishers, Londres, 1976.
- Ferreiro E.: Les Relations Temporelles dans le language de l'enfant. Geneve: Droz, 1971.
- Ferreiro E., Othenin-Girad Ch., Chipman H. and Sinclair H.: How do Children handle Relative Clauses? A study in comparative developmental psycholinguistics. Arch. de Psychologie Vol. XLV, No. 3, Geneve, 1976.
- Gili y Gaya S.: Curso Superior de Sintaxis Española. Ed. Bibliograf, S. A., 1961.
- Inhelder B., Leezine I., Sinclair H. et Stambak M.: Les débuts de la Fonction Symbolique. Arch. de Psychologie Vol. XLI No. 187-243, Geneve, 1972.
- Lyons J.: Chomsky. Colección: Maestros del Pensamiento Contemporáneo No. 13. Ed. Grijalvo, 1974.
- Mehler J.: Studies in Language and Thought Development. Centre Nationale de la Recherche Scientifique, France.
- Mehler J.: Sentence Completion Tasks. Centre Nationale de la Scientifique, France.
- Montangero J.: Aprentissage de la Voix Passive. Arch. de Psychologie Vol. XLI No. 161, Geneve, 1971.

- Piaget J.: La formación del Símbolo en el niño. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Piaget J.: La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Problema central del desarrollo. Ed. Siglo Veintiuno, 1975.
- Sinclair H.: Adquisición del Lenguaje y Desarrollo de la mente Ed. Oikos Tau, Barcelona, 1968.
- Sinclair H.: And Bronckart J.P.: SVO, a linguistic Universal?. Journal of Exp. Child. Psych. Vol. 14, No. 3, 1972.
- Sinclair H. Et Ferreiro E.: Etude Génétique de la Compréhension, Production et Répétition des Phrases au mode passif. Arch. de Psychologie Vol. XL No. 160, --- Geneve, 1970.
- Sinclair H.: Sinclair A. and De Marcellus O.: Young Children's -- Comprehension and Production of passive sentences Arch. de Psychologie Vol. XLI, No. 161, Geneve 1971.
- Sinclair H.: The role of Cognitive Structures in Language Acquisition. Foundations of Language Development, Vol. 1 UNESCO, 1975.
- Sinclair H.: Development Psycholinguistics en Elkind, D y Flavell, J. eds. Studies in cognitive development. Essays in honor of Jean Piaget. Oxford University, 1969.
- Sinclair H.: Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax. Ecole de Psychologie, Université de Geneve, 1971.
- Sinclair H.: Epistemology and the Study of Language.
- Sinclair H.: Berthoud-Papandropoulou J., Bronckart J.P., Chipman H., Ferreiro E., et RAPPE DUE CHER: Recherches en Psycholinguistique Genetique, Arch. de Psychologie, Vol. XLIV, No. 171, 1976.
- Slobin D. I.: Psycholinguistics. Glenview Scott, Foresman and Co., 1974.
- Vigotsky L.: Pensamiento y Lenguaje. La Pléyade, 1977.