UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

"ADQUISICION DE LA PASIVA EN CASTELLANO: COMPRENSION Y EXPRESION DE ORACIONES PASIVAS EN EL NIÑO"

Tesis doctoral presentada por Dña. Maite Gómez Araquistain

Dirigida por el Doctor D.Manuel Breva-Claramonte

EL DIRECTOR

EL DOCTORANDO

Bilbao, Abril, 1990

Dedico esta tesis especialmente a mis hijas, Leire y Estibaliz, a mi marido y al resto de mi familia.

Quiero agradecer, ante todo, a mi director de tesis Dr. Manuel Breva-Claramonte todas las orientaciones que me han conducido a la elaboración de esta tesis, y asímismo a las Dras. Mª José Azurmendi, Itxiar Idiazábal por sus acertados consejos para la realización de este trabajo, a la Dra. Monique Vion por sus aportaciones en el análisis de los datos y a la Dra. Mercedes Arámburu por su ayuda en la redacción final de la tesis.

A todos ellos muchas gracias.

INDICE GENERAL

0- INTRODUCCION, P.2

1- ALGUNAS TEORIAS LINGUISTICAS SOBRE LA ORACION PASIVA COMPLETA, P.17

1.1. La lingüistica anterior a Chomsky, P.17

1.1.1. La gramática tradicional, P.18

1.1.2. La lingüística estructuralista, P.21

1.1.3. Valoración de la lingüística prechomskiana, P.28

1.2. Teorías de la competencia lingüística, P.29

1.2.1. Las teorías sintácticas, P.29

1.2.2. Las teorías semanticistas, P.44

1.2.2.1. La teoría lexicalista, P.45

1.2.2.2. La teoría de los casos, P.54

1.2.2.3. La teoría de la focalización, P.65

1.2.3. Valoración de las teorías de la competencia, P.68

1.3. Teorías sobre la actuación lingüística, P.70

1.3.1. Teoría socio-semántica, p.70

1.3.2. Teoría pragmático-textual, P.76

1.3.3. La gramática operatoria, P.80

1.3.4. Valoración de las teorías de la actuación, P.96

2- LA ORACION PASIVA EN LAS INVESTIGACIONES PSICOLINGUISTICAS, P.99

2.1. Sobre la realidad psicológica de las transformaciones, P.99

2.2. Sobre la preponderancia semántica o sintáctica de la estructura pasiva, P.106

2.3. Sobre el valor temático y/o enfático de la estructura pasiva, P.109

2.3.1. Métodos, P.110

2.3.2. Resultados, P.115

2.3.3. Conclusiones, P.127

2.4. Experiencias relativas a las estrategias de comprensión, P.130

2.4.1. Historia de estos estudios, P.131

2.4.2. Algunos problemas de terminologia, P.133

2.4.3. Métodos utilizados, P.134

2.4.4. Tipos de respuestas encontradas, P.135

2.4.5. Clasificación: Tipos de tratamientos, P.139

2.4.6. Resultados, P.144

2.4.6.1. Los tratamientos pragmáticos, P.144

2.4.6.2. Los tratamientos posicionales, P.151

2.4.6.3. Los tratamientos morfosintácticos, P.161

2.4.7. Conclusiones, P.169

3. OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION EMPIRICA, P.172

4. METODO, P.178

4.1. Muestra. Características, P.178

4.2. Técnica de la investigación, P.181

4.2.1. Descripción de la técnica de comprensión, P.183

4.2.1.1. Justificación de la técnica, P.186

4.2.1.2. Materiales e ítems, P.188

2.4.2. Algunos problemas de terminologia, P.133

2.4.3. Métodos utilizados, P.134

2.4.4. Tipos de respuestas encontradas, P.135

2.4.5. Clasificación: Tipos de tratamientos, P.139

2.4.6. Resultados, P.144

2.4.6.1. Los tratamientos pragmáticos, P.144

2.4.6.2. Los tratamientos posicionales, P.151

2.4.6.3. Los tratamientos morfosintácticos, P.161

2.4.7. Conclusiones, P.169

3. OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION EMPIRICA, P.172

4. METODO, P.178

4.1. Muestra. Características, P.178

4.2. Técnica de la investigación, P.181

4.2.1. Descripción de la técnica de comprensión, P.183

4.2.1.1. Justificación de la técnica, P.186

4.2.1.2. Materiales e ítems, P.188

4.2.1.3. Administración de los Items, P.197

4.2.1.4. Sesiones, P.204

4.2.1.5. Registro de los datos, P.204

4.2.2. Descripción de la tecnica de producción, P.205

4.2.2.1. Materiales e ítems, P.208

4.2.2.2. Administración de los Items, P.209

4.2.2.3. Sesiones, P.210

4.2.2.4. Registro de los datos, P.210

4.2.3. Administración de las pruebas, P.210

5. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE COMPRENSION, P.213

5.1. Las categorías de respuestas recogidas, P.213

5.2. Los controles metodológicos, P.214

5.3. El tratamiento de las formas de las frases, P.216

5.3.1. Los acontecimientos pragmáticos no reversibles, P.216

5.3.1.1. La secuencia NVN, P.219

5.3.1.2. La secuencia NNV, P.223

5.3.1.3. La secuencia VNN, P.227

4.2.1.3. Administración de los Items, P.197

4.2.1.4. Sesiones, P.204

4.2.1.5. Registro de los datos, P.204

4.2.2. Descripción de la tecnica de producción, P.205

4.2.2.1. Materiales e ítems, P.208

4.2.2.2. Administración de los Items, P.209

4.2.2.3. Sesiones, P.210

4.2.2.4. Registro de los datos, P.210

4.2.3. Administración de las pruebas, P.210

5. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE COMPRENSION, P.213

5.1. Las categorías de respuestas recogidas, P.213

5.2. Los controles metodológicos, P.214

5.3. El tratamiento de las formas de las frases, P.216

5.3.1. Los acontecimientos pragmáticos no reversibles, P.216

5.3.1.1. La secuencia NVN, P.219

5.3.1.2. La secuencia NNV, P.223

5.3.1.3. La secuencia VNN, P.227

5.3.2. Los acontecimientos pragmáticos reversibles, P.231

5.3.2.1. La secuencia NVN, P.233

5.3.2.2. La secuencia NNV, P.237

5.3.2.3. La secuencia VNN, P.241

5.3.3. Los acontecimientos contrapragmáticos, P.245

5.3.3.1. La secuencia NVN, P.248

5.3.3.2. La secuencia NNV, P.254

5.3.3.3. La secuencia VNN, P.260

5.3.4. La variable socio-cultural, P.266

6. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE PRODUCCION, P.272

6.1. Los tipos de respuestas encontradas, P.273

6.2. El orden de las pruebas y etapas del análisis, P.280

6.3. Evolución de las respuestas dadas. Conocimiento de cada estructura, P.284

6.3.1. La producción libre, P.285

6.3.2. La producción inducida, P.288

5.3.2. Los acontecimientos pragmáticos reversibles, P.231

5.3.2.1. La secuencia NVN, P.233

5.3.2.2. La secuencia NNV, P.237

5.3.2.3. La secuencia VNN, P.241

5.3.3. Los acontecimientos contrapragmáticos, P.245

5.3.3.1. La secuencia NVN, P.248

5.3.3.2. La secuencia NNV, P.254

5.3.3.3. La secuencia VNN, P.260

5.3.4. La variable socio-cultural, P.266

6. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE PRODUCCION, P.272

6.1. Los tipos de respuestas encontradas, P.273

6.2. El orden de las pruebas y etapas del análisis, P.280

6.3. Evolución de las respuestas dadas. Conocimiento de cada estructura, P.284

6.3.1. La producción libre, P.285

6.3.2. La producción inducida, P.288

6.4. Evolución de las respuestas dadas. Dominio de las estructuras por grupos de edad, P.299

6.4.1. La producción libre, P.299

6.4.2. La producción inducida, P.305

6.5. La variable socio-cultural, P.314

7. PROCEDIMIENTOS DE COMPRENSION DE LOS ENUNCIADOS, P.316

7.1. Niveles de interpretación, P.318

7.1.1. La designación, P.320

7.1.2. La inserción de los elementos en el enunciado, P.323

7.2. Los modos de tratamiento de la frase en el niño, P.332

7.2.1. El tratamiento pragmático, P.333

7.2.2. El tratamiento morfosintáctico, P.335

7.2.3. El tratamiento posicional, P.340

7.3. Las estrategias de comprensión, P.343

7.3.1. La estrategia pragmática, P.343

6.4. Evolución de las respuestas dadas. Dominio de las estructuras por grupos de edad, P.299

6.4.1. La producción libre, P.299

6.4.2. La producción inducida, P.305

6.5. La variable socio-cultural, P.314

7. PROCEDIMIENTOS DE COMPRENSION DE LOS ENUNCIADOS, P.316

7.1. Niveles de interpretación, P.318

7.1.1. La designación, P.320

7.1.2. La inserción de los elementos en el enunciado, P.323

7.2. Los modos de tratamiento de la frase en el niño, P.332

7.2.1. El tratamiento pragmático, P.333

7.2.2. El tratamiento morfosintáctico, P.335

7.2.3. El tratamiento posicional, P.340

7.3. Las estrategias de comprensión, P.343

7.3.1. La estrategia pragmática, P.343

7.3.2. La estrategia morfosintáctica, P.345

7.3.3. La estrategia posicional, P.347

8. MECANISMOS DE LA PRODUCCION DE LOS ENUNCIADOS, P.352

8.1. La actividad parafrástica en la producción, P.352

8.2. Niveles de análisis, P.354

8.3. Condiciones de producción de la pasiva, P.359

8.4. Desarrollo de la pasiva en el niño, P.369

9. CONCLUSIONES, P.376

10. APLICACIONES DIDACTICAS, P.398

11. BIBLIOGRAFIA, P.404

12. ANEXOS, P.417

12.1. Lista de juguetes, P.418

12.2. Items de la prueba de comprensión, P.419

12.3. Variaciones del vocabulario en la designación de los juguetes, P.431

12.4. Indice de dispersión de los verbos en cada colegio, P.434

12.5. Resultados de la prueba de producción, por colegios, P.438

6.4. Evolución de las respuestas dadas. Dominio de las estructuras por grupos de edad, P.299

6.4.1. La producción libre, P.299

6.4.2. La producción inducida, P.305

6.5. La variable socio-cultural, P.314

7. PROCEDIMIENTOS DE COMPRENSION DE LOS ENUNCIADOS, P.316

7.1. Niveles de interpretación, P.318

7.1.1. La designación, P.320

7.1.2. La inserción de los elementos en el enunciado, P.323

7.2. Los modos de tratamiento de la frase en el niño, P.332

7.2.1. El tratamiento pragmático, P.333

7.2.2. El tratamiento morfosintáctico, P.335

7.2.3. El tratamiento posicional, P.340

7.3. Las estrategias de comprensión, P.343

7.3.1. La estrategia pragmática, P.343

7.3.2. La estrategia morfosintáctica, P.345

7.3.3. La estrategia posicional, P.347

8. MECANISMOS DE LA PRODUCCION DE LOS ENUNCIADOS, P.352

8.1. La actividad parafrástica en la producción, P.352

8.2. Niveles de análisis, P.354

8.3. Condiciones de producción de la pasiva, P.359

8.4. Desarrollo de la pasiva en el niño, P.369

9. CONCLUSIONES, P.376

10. APLICACIONES DIDACTICAS, P.398

11. BIBLIOGRAFIA, P.404

12. ANEXOS, P.417

12.1. Lista de juguetes, P.418

12.2. Items de la prueba de comprensión, P.419

12.3. Variaciones del vocabulario en la designación de los juguetes, P.431

12.4. Indice de dispersión de los verbos en cada colegio, P.434

12.5. Resultados de la prueba de producción, por colegios, P.438

INTRODUCCION

0.- INTRODUCCION

La psicolingüística, como ciencia interdisciplinaria entre la lingüística y la psicología, no ha existido, explícitamente como tal al menos, más que desde hace una treintena de años. Nació debido al interés por integrar en una disciplina la investigación sobre el lenguaje y el comportamiento lingüístico por parte de científicos que, desde distintas persperctivas, estudiaban el lenguaje .

Su objetivo fué definido por Osgood y Sebeok (1954) como el estudio de los comportamientos lingüísticos en sus procesos de codificación y descodificación de los mensajes. La psicolingüística se sirve de la lingüística tanto para la formulación del problema de la investigación, a nivel teórico, como para la interpretación de los datos experimentales, en el nivel empírico.

Podemos distinguir, dentro de esta ciencia, tres grandes etapas. La primera gira alrededor del proceso de la comunicación y la teoría de la información. La segunda nace a raíz de los modelos lingüísticos de la competencia formulados por Chomsky, con sus implicaciones psicolingüísticas y la tercera se centra sobre los modelos de la actuación.

La psicolingüística prechomskiana se inspira en la lin-

güística estructural clásica y en la teoría de la información centradas ambas en la importancia de la función comunicativa del lenguaje, fijándose en las características externas del mensaje y, por lo tanto, de las conductas lingüísticas. Este análisis exclusivo de lo observable se basaba en la filosofía empirista, según la cual la experiencia es la única fuente de conocimiento. Al no poderse estudiar más que lo externo, nació una psicología del lenguaje que suprimía la actividad del sujeto y todo lo subjetivo o inobservable. El aprendizaje, en general, se explicaba por la teoría del refuerzo: a un estímulo corresponde una respuesta que puede ser reforzada. Si el refuerzo es positivo, el estímulo se convierte en un agente que desencadenará otra vez esta respuesta. Con esta relación rígida: Estímulo ——— > Respuesta, tal como la proponía Skinner (1957), el comportamiento se puede controlar y prever. Los neoconductistas introdujeron, entre el estímulo y la respuesta, unas variables intermedias como, por ejemplo, el propio lenguaje, que simulan la actividad interna del sujeto. Intentaban, con esto, explicar que al mismo estímulo pueden corresponder varias respuestas. Estas leyes generales del aprendizaje también se aplicaban a la adquisición del lenguaje.

La metodología usada por esta escuela es claramente de tipo sincrónico (estudio de una edad determinada), y la

mayor parte de los estudios está hecha sobre el comportamiento lingüístico de los adultos. Los trabajos se refieren, sobre todo, a los índices de información que se aportan al receptor por cada unidad de superficie. La mayoría de estos estudios psicolingüísticos gira en torno a la relación entre palabras. También se ha estudiado la influencia de lo verbal en el desarrollo y control de los comportamientos.

Sin embargo, aunque estas tendencias tuvieron aportaciones en las técnicas de aprendizaje-enseñanza programada y los métodos terapéuticos-modificación del comportamiento- no explican el fenómeno de la adquisición y desarrollo del lenguaje. El lenguaje del niño no es pura imitación, no es la lengua del adulto en pequeño; por ejemplo, el niño crea palabras que se deben a hiperregularizaciones (aplicación de una ley general a todos los casos, sin excepciones) que a pesar del refuerzo negativo son persistentes. Esto quiere decir que el niño extrae reglas que nunca ha oido. Además, el refuerzo negativo no descubriría al niño en qué se equivocó ni cómo corregirlo. Como limitaban el análisis a las relaciones que una conducta verbal adquiere con los refuerzos intraverbales o extraverbales, los conductistas no conciben el lenguaje más que como un instrumento de comunicación. Niegan la existencia de la noción saussureana del signo, niegan también una sintaxis propiamente lingüís-

tica y rechazan el concepto de representación. Pero tuvieron el mérito de hacer explícitos los principios epistemológicos conductistas.

El segundo período de la psicolingüística está marcado por la aparición de Syntactic Structures, en 1957, de Chomsky y en otras de sus obras. Estas consideran el lenguaje desde un punto de vista psicológico y se erigen contra el behaviorismo de Skinner y el antimentalismo. Chomsky señala que para explicar el comportamiento lingüístico es preciso recurrir a lo no-observable, a lo cognitivo. El niño es un sujeto activo dotado de una competencia innata universal con estructuras lingüísticas innatas universales. Esto significa que, de alguna manera, tiene conocimiento de las reglas lingüísticas a-priori, lo que supone también la posibilidad de una gramática universal. El innatismo explicaría cómo puede el niño adquirir tan rápidamente un sistema de reglas tan complejo. La competencia innata y el mecanismo de adquisición del lenguaje se ponen en marcha al oir los enunciados, crea hipótesis sobre las reglas que sirven a los sujetos para crear enunciados y proporciona medios para verificarlas. Así, desarrolla la gramática universal en la forma específica de la lengua nativa. Esta concepción cognitiva acusa la influencia de las doctrinas racionalistas y del a-priorismo kantiano.

Según los generativistas, el niño, a través de diferentes etapas, va adquiriendo reglas gramaticales capaces de generar enunciados gramaticales. La conducta verbal obedece a reglas no a hábitos, y estas reglas "generadoras", que organizan las estructuras, son las que explican la creatividad lingüística. No tiene ya sentido el estudio de unidades aisladas, sino que se estudia la frase, dentro de la cual cada unidad de superficie es vista por su relación con la estructura profunda o subyacente, es decir, por relación con las reglas generadoras. La gramática generativa constituye una formulación de estas reglas que, en 1957, son de base sintáctica y, en 1965, semántico-sintáctica.

Los modelos de la gramática generativa pretenden describir la competencia psicolingüística del sujeto ideal utilizando un método deductivo. Sin embargo, Chomsky no ha definido de una forma clara el concepto de "competencia". Competencia, en general, significa el "conocimiento lingüístico implícito de cada hablante-oyente en una lengua" y, por lo tanto, supone la capacidad para comprender y producir dicha lengua. La lingüística debe explicar la competencia, es decir, qué es lo que tiene el sujeto que le permite comprender y producir oraciones; por lo tanto, debe formular una gramática; y la psicología debe explicar la actuación lingüística, es decir, los procesos psicológicos de comprensión y producción, o sea, cómo adquiere y usa su

lengua nativa.

Los psicolingüístas chomskianos (Miller y McKean 1964; Savin y Perchonok 1965; Mehler 1963) han intentado, en sus experiencias, buscar la realidad psicológica de la gramática generativa pero, cuando los datos recogidos no concordaban con sus hipótesis, han atribuido este desacuerdo a factores extralingüísticos que influyen en la actuación, como, por ejemplo, los límites de atención, memoria, etc. Han utilizado métodos sincrónicos, sobre todo con adultos, y diacrónicos, analizando la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño en etapas sucesivas. Puesto que los estudios psicolingüísticos de la competencia pretendían ver la validez de la teoría lingüística, sus objetivos cambiaron al modificarse ésta. En general, se ha seguido estudiando la competencia linguística en todos los trabajos psicolingüísticos, pero se habla también de otros factores que podían haber intervenido en la actuación. Se les critica, por lo tanto, que para estudiar la competencia se basen en los enunciados concretos, en el comportamiento verbal o actuación, y afirman que es difícil separar los datos que corresponden sólo a la competencia de aquellos en los que interviene también la actuación. Es decir, se trata de una crítica a la metodología empírica utilizada, más que a la propia teoría generativa.

Esta corriente biológica tuvo dos grandes efectos en la evolución de la psicología del lenguaje: 1) favoreció el interés por el estudio del mecanismo innato de adquisición del lenguaje, a través de estudios y experiencias fonéticas con bebés y recién nacidos; y 2) se hicieron trabajos sobre el comportamiento verbal intentando demostrar los postulados generativistas, en torno a los universales del lenguaje, como algo estrictamente sintáctico y representativo. Por otra parte, los conceptos de esta escuela: competencia, creatividad, reglas de transformación, estructura profunda y superficial, etc., han alimentado también la psicolingüística de la segunda y tercera generación. Las experiencias han demostrado la realidad del análisis en dos niveles: la estructura profunda y la estructura superficial, aunque las operaciones utilizadas para relacionar un nivel con otro están más en consonancia con las reglas de percepción, basadas en señales sintácticas, semánticas, etc., que con las transformaciones.

Con la gramática generativa se deja el estudio de las relaciones entre palabras para ver la relación entre las frases pero ésta se centra sobre los aspectos estructurales del lenguaje y, por tanto, no se ocupa de las relaciones que las unidades de la lengua toman con el contexto y las situaciones de enunciación. Se ha dejado excesivamente de lado la idea de que la conducta lingüística puede ser

predecible, puesto que, como hemos dicho, no se tiene en cuenta la experiencia lingüística que une la frase con la situación de enunciación en el uso del lenguaje.

La tercera corriente de la psicolingüística busca la explicación de la actuación lingüística, recurriendo a las teorías de la organización cognitiva, en general, o a las de la percepción. Dentro de esta tendencia está la escuela ginebrina cuyo máximo representante es J. Piaget. Según explica este autor a través de sus obras, el desarrollo mental es una sucesión de tres grandes construcciones: 1) construcción de los esquemas sensomotores; 2) construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales hasta construir el conjunto de las operaciones concretas y 3) las estructuras de cooperación y el pensamiento formal. Estas grandes construcciones constituyen los grandes períodos del desarrollo, cada uno de los cuales reconstruye el precedente y lo sobrepasa. De entre los factores generales que intervienen en la evolución intelectual, según J. Piaget, debemos destacar el mecanismo interno de todo constructivismo que es un proceso de equilibración que consiste en una autorregulación en la que hay unas compensaciones activas del sujeto, en respuesta a las perturbaciones exteriores, y una regulación retroactiva. Cuando los procesos de asimilación y acomodación se encuentran en equilibrio, se da una adaptación intelectual

cognoscitiva. Lo innato, para J. Piaget, es este mecanismo óperatorio para que haya un desarrollo cognoscitivo, que se aplica a todos los niveles de desarrollo. La competencia lingüística definida por Chomsky y los mecanismos operatorios y cognitivos de J. Piaget tienen dos rasgos comunes: la universalidad y el carácter inconsciente.

Con respecto a esto, J. Piaget afirma que lo propio del hombre no es el lenguaje, sino la "capacidad cognoscitiva superior"; y que de ella surge la función simbólica que posibilita el lenguaje. El lenguaje es posterior al hecho cognitivo. Capacidad cognoscitiva, función y lenguaje van encadenados sucesivamente y, por ello, el lenguaje depende del pensamiento. La función simbólica (llamada más tarde función semiótica) puede definirse como la capacidad de representar la realidad por medio de significantes o, viceversa, diferenciando claramente significante y significado. Los fundamentos de la función simbólica se encuentran en el período sensoriomotor, donde se da el juego simbólico (predominio de la asimilación pura: el sujeto domina al objeto y le da un significado; sólo hay significado) y la imitación (predomina la acomodación; el objeto manda sobre el sujeto y sólo permanece la forma o significante sin ningún significado). La función simbólica surge al final de este período, uniendo en equilibrio significante y significado. El lenguaje es una de las manifestaciones de la función

simbólica aunque se diferencia de otras posibles manifestaciones en que el lenguaje está compuesto de signos de naturaleza social y constituyen un sistema. Los universales lingüísticos se construyen después del período sensoriomotor, luego no son necesariamente innatos, lo mismo que no son innatos los universales cognitivos. Para J. Piaget, como ya se ha dicho, primero es el pensamiento y, luego, el lenguaje; pero, una vez adquirido el lenguaje, éste transforma el pensamiento: le da mayor esquematización, abstracción, movilidad, etc. Es también condición necesaria, aunque no suficiente para la formación del pensamiento operacional formal: si no hubiese lenguaje, la última fase del desarrollo intelectual no podría darse.

Los trabajos de psicolingüística piagetianos (Sinclair, 1978; Clark, 1970) tuvieron por objetivo demostrar la dependencia del desarrollo del lenguaje respecto del desarrollo cognoscitivo y, por otro lado, se intenta saber qué procesos tienen que desarrollar el niño para adquirir determinadas estructuras lingüísticas. También se estudió (Ferreiro, 1971), a nivel de morfosintaxis, la dependencia del lenguaje con respecto al desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, las investigaciones transculturales, como las realizadas por J. Bruner, han demostrado que los procesos cognitivos no son universales, y que no existen sólo diferencias en la velocidad de adquisición de una noción, que puede variar en

función de la lengua, como creía J. Piaget.

La psicolingüística de la tercera generación se ha vuelto, actualmente, hacia un estudio de los procedimientos del tratamiento del lenguaje, que no trata de hacer válido un modelo lingüístico particular. Tiende a una "psicolingüística autónoma". Esta corriente se muestra en desacuerdo con los postulados chomskianos y conductistas. Su posición es fundamentalmente interactiva. El hombre se desarrolla a causa de la interacción entre el organismo y el medio. En este desarrollo, hay que distinguir la actividad de representación, que tiene una finalidad individual: la de aprehender y reconstruir las características físicas del medio, y la actividad de comunicación con un fin social, aquellas en las que varios organismos cooperan, sometiéndose a reglas comunes. El lenguaje participa de estas dos funciones: es un sistema de representación y comunicación.

Los principios generales de esta tercera generación, que tiende a una psicolingüística autónoma, los enuncian Bronckart, Kail y Noizet (1983, p.272). En primer lugar señalan que el objetivo de su estudio es el lenguaje, entendiéndolo como una capacidad e instrumento a la vez de representación y comunicación. Es decir, las capacidades cognitivas generales y su actualización en los comportamientos no pueden ser completamente disociados. Por otra

parte, las estructuras del lenguaje dependen, parcialmente, del contexto. Respecto a la importancia relativa de estas dos funciones, representación y comunicación, hay divergencias de opinión. Esto, en parte, se debe a que se adoptan diferentes puntos de vista respecto a las teorías lingüísticas. Algunos autores intentan hacer una descripción teórica de conjunto- que podría ser lingüística, pero haciendo intervenir los parámetros fundamentales de la situación de enunciación-, englobando las propiedades de las lenguas naturales y con capacidad para dar cuenta de la construcción-apropiación de éstas. Por ello, se recurre a las teorías de la enunciación y al modelo de Culioli, aunque se excluye la posibilidad de que el modelo formal lingüístico esclarezca el conjunto de los problemas del funcionamiento del sujeto. El segundo principio afirma que la investigación psicolingüística también debe analizar y categorizar la estructura de los enunciados ayudándose de las teorías lingüísticas. El tercer principio señala que el estudio propiamente psicolingüístico trata del funcionamiento de locutores reales en contextos precisos. Y, por último, el cuarto principio dice que el cuadro teórico de referencia, que es interaccionista, debe suministrar hipótesis sobre la estructura de las conductas verbales; estas hipótesis se refieren a la configuración de los parámetros del contexto y a las modalidades de la interacción entre los contextos y las conductas verbales. En lo que se re-

fiere a la delimitación de los parámetros que intervienen en la situación de enunciación es diferente, según los autores. Culioli, Desclés y Fuch determinan un pequeño número: el locutor y el/los interlocutores, el espacio y el tiempo en que tiene lugar la producción. Otros incluyen otros parámetros; Bronckart añade un conjunto de parámetros como lugar social, finalidades comunicativas y destinatarios, que constituye lo que denomina "domaine social". Otros trabajos recientes incluyen la actividad que los locutores desarrollan, a la vez que la producción textual.

Las investigaciones psicolingüísticas de esta tendencia han utilizado diversos métodos. Algunos investigadores han supuesto que la comprensión pasaba por la elaboración de hipótesis sobre las relaciones entre los elementos constitutivos de los enunciados. Esta elaboración se hace a partir de las informaciones que el sujeto debe extraer de los enunciados. Se pretende ver, entonces, los procesos de extracción de diferentes índices para llegar al significado del enunciado, es decir, las diferentes estrategias que utilizan los sujetos para comprender y producir enunciados. Los trabajos hechos desde esta perspectiva se centran en la función representativa del lenguaje: el lenguaje es portador de un contenido que se evoca en nuestra mente. A otros investigadores les interesa, desde otro punto de vista, examinar los parámetros enunciativos dentro de los

cuales se producen los enunciados, la situación de comunicación en la que se inserta el lenguaje.

Nuestra investigación se inscribe dentro de esta tercera corriente de la psicolingüística, que ve la lengua como un sistema de representación y comunicación. Por lo tanto, nuestro trabajo abarca las dos facetas: comprensión y expresión. Presentamos nuestro estudio en cinco fases sucesivas: en primer lugar, realizamos un repaso a algunas teorías lingüísticas sobre la oración pasiva completa (cap.1), en segundo lugar ofrecemos las experiencias psicolingüísticas hechas, en francés e inglés, sobre la oración pasiva completa de donde extraemos nuestras hipótesis (cap.3) y el método (cap.4); en una tercera fase, exponemos los resultados de nuestra experiencia, hecha con niños castellano-hablantes, separando los datos recogidos en la prueba de comprensión (cap.5), de los de la producción (cap.6); en cuarto lugar se analizan los resultados de la comprensión y de la producción a la luz de las teorías lingüísticas y psicolingüísticas (cap. 7 y 8); finalmente, exponemos nuestras conclusiones (cap. 9) relacionándolas con las teorías lingüísticas expuestas en el capítulo 1 y con las experiencias psicolingüísticas tratadas en el capítulo 2. Además añadimos unas posibles aplicaciones didácticas, puesto que nos gustaría que nuestro trabajo pudiera tener, en un futuro, una proyección en el aula.

CAPITULO PRIMERO

ALGUNAS TEORIAS LINGUISTICAS SOBRE

LA ORACION PASIVA COMPLETA

1.- ALGUNAS TEORIAS LINGUISTICAS SOBRE LA ORACION

PASIVA COMPLETA

Las construcciones pasivas han sido objeto de numerosas discusiones y explicaciones, desde distintos puntos de vista. Nos centraremos, en esta consideración histórica, en las oraciones pasivas completas cuya construcción corresponde a oraciones como:

"Juan es respetado por sus vecinos"

Vamos a comenzar nuestro trabajo exponiendo algunas teorías lingüísticas sobre la oración pasiva completa, sin pretender, por ello, hacer un repaso exhaustivo de las mismas, sino aclarar conceptos para la marcha segura de las distintas fases de estudio.

1.1.- LA LINGUISTICA ANTERIOR A CHOMSKY.

Vamos a considerar agrupándolas en este apartado, las teorías lingüísticas prechomskianas, considerando que la nueva aproximación de Chomsky al estudio del lenguaje, supuso una revolución en el panorama lingüístico y psicolingüístico anterior a él. Al construir un modelo que dé cuenta de la creatividad del sujeto, mediante reglas interiorizadas, rechazó no sólo el punto de vista empirista de

una gramática basándose en el corpus, construída mecánicamente, sino también las teorías conductistas que medían sólo lo observable.

1.1.1.- LA GRAMATICA TRADICIONAL.

La gramática tradicional analizaba la oración pasiva basándose en la gramática clásica y, así, afirmaba que el concepto de voz proviene del latín, el cual diferenciaba las formas activas de las pasivas, por medio de un doble sistema de formas: desinenciales unas veces y perifrásticas otras. En segundo lugar según la gramática latina, se consideraba que las oraciones transitivas eran las que podían pasar de activas a pasivas, mientras que las intransitivas no podían efectuar este paso. En fin, en último término, para caracterizar la activa y la pasiva, se usaban los conceptos de "agente" y "paciente".

El Esbozo de una gramática de la lengua española (1977), de la Real Academia Española, entiende por construcción pasiva aquella que lleva el verbo en voz pasiva. La construcción verbal tiene la forma de una perífrasis verbal "ser + participio" o "estar + participio". El uso de la construcción pasiva con "ser" o "estar" está sujeto a algunas restricciones que han influído en que se prefiera el uso de la construcción activa. La perífrasis verbal da a

la oración un significado pasivo, y por ello se usa el término "voz"

> "Por consiguiente, tales perífrasis no expresan sólo una modificación semántica del concepto verbal, como las que llevamos estudiadas en este capítulo, [perífrasis verbales usuales que emplean un verbo auxiliar conjugado seguido de infinitivo, gerundio y participio] sino que producen algunas modificaciones en la estructura de la oración en que se hallan. Como es sabido, el latín diferenciaba las formas activas de las pasivas por medio de un doble sistema de desinencias que recibieron en la gramática latina el nombre de voces. En continuidad con esta tradición, las gramáticas de las lenguas modernas siguen llamando <u>voz pasiva</u> a la conjugación perifrástica formada por un verbo auxiliar seguido del participio, con la cual sustituyen a las formas sintéticas de la pasiva latina e indoeuropea" (p. 451).

Aunque habría que decir, más bien, que en latín existían formas verbales pasivas desinenciales y también perifrásticas, con el verbo <u>sum</u>, de modo que lenguas derivadas del latin, como el español mantuvieron la posibilidad formal de las perífrasis.

Según Lyons (1977), la gramática tradicional confunde, bajo el concepto de voz, dos fenómenos distintos: las relaciones sintácticas de la oración y la forma del verbo. En otros trabajos, como en Moreno (1984), también se distingue entre diátesis y voz: diátesis "es la organización sintáctica de la oración en un predicado y unos argumentos portadores de determinadas relaciones sintácticas" (p. 25). Para dicho autor, la voz es la forma lingüística

morfológica o perifrástica, que adopta el predicado.

En el Esbozo de una gramática de la lengua española (1977), su empleo depende del modo en que el hablante concibe y expresa la acción:

> "Cuando el interés principal del que habla está en el objeto de la acción y no en el sujeto, suele expresarse el juicio por medio del verbo en construcción pasiva. El sujeto en estas oraciones recibe o sufre la acción verbal que otro ejecuta; por esto se denomina sujeto paciente: v. gr.: El actor fue aplaudidísimo; Juan es respetado; la noticia era ya conocida". (p.378).

Como vemos, en el Esbozo se define la pasiva por criterios semánticos y formales proponiendo, además, la conversión de una oración transitiva en pasiva, como un medio para reconocer el objeto directo de las oraciones transitivas, estableciendo así una relación entre ambas. Pero, admite también que no en todos los casos se cumple esta relación transitiva-pasiva.

Por otra parte, algunos de los criterios usados para caracterizar la pasiva, en el Esbozo, estaban ya en la gramática de Bello (1975), quien relaciona los cambios estructurales entre activa y pasiva usando el término "acusativo", calcado del latín, en vez de objeto directo, para una lengua que no es casual:

"Las construcciones en que el verbo tiene un complemento acusativo, se llaman activas. Si este complemento pasa a sujeto, y el participio que se deriva del mismo verbo invierte su significado y concierta con el sujeto, la construción es pasiva" (p. 115).

El significado pasivo de la construcción está en el participio ya que invierte su significado. Además, distingue entre construcción activa/pasiva o acción/pasión gramaticales, y verbo con significado activo o pasivo. Por ejemplo, llama verbo deponente al que tiene un significado pasivo y no puede pasarse a pasiva, porque no cambia su significado. Al indicar los cambios sintácticos que se producen entre activa y pasiva, define dicha construcción basándose en criterios gramaticales. Para él es una categoría sintáctica característica, no un accidente como en la gramática de la Real Academia Española, aunque el significado pasivo puede expresarse de otras maneras. Añade también algunas observaciones sobre verbos transitivos con acusativo, que no admiten conversión a pasiva,y verbos intransitivos que sí la admiten.

1.1.2.- LA LINGUISTICA ESTRUCTURALISTA.

Bajo el nombre de "lingüística estructural" se engloban las aproximaciones al lenguaje que particron de los postulados de Saussure, de la clasificación de los elementos y la organización de sus relaciones como objetivo de la

lingüística. El principio fundamental es que la lengua constituye un sistema, cuyas partes están unidas por una relación de solidaridad y de dependencia. Este sistema organiza sus unidades diferenciándolas y delimitándolas entre sí. Para descubrir la gramática, el lingüísta lleva a cabo un conjunto de operaciones sobre un corpus de datos. El análisis pretende delimitar y clasificar los elementos, a través de las relaciones que los unen, y clasificarlos en distintos rangos o niveles, relacionados entre sí, que caracterizan la estructura.

El lingüísta español más destacado, dentro de esta corriente, por su análisis sobre la pasiva, es Alarcos (1973), quien niega que la pasiva tenga una construcción verbal propia, aunque se puedan expresar en la lengua contenidos pasivos. No hay un elemento característico que conlleve el contenido "pasivo":

> "lo que en la expresión indica el contenido pasivo es sólo la combinación, la junción del verbo auxiliar y el participio del auxiliado" (p. 93).

Hernández (1975, p. 274), Lenz (1935, p. 112) y Roca (1977, p. 40 y ss) niegan también la especificidad de una voz pasiva. Alarcos, posteriormente, (1973b) señala que el participio tiene un carácter atributivo por lo que identifica la oración atributiva y pasiva. Se basa en la identidad distribucional de adjetivo y participio: aparecen después de un verbo copulativo o casi predicativo (p. 127) y,

precediendo a términos adyacentes, formalmente similares, introducidos con "por" o "de" (p. 129-130). Ambas construcciones tienen una identidad funcional, la posibilidad de la conmutación por el pronombre "lo":

> "Que ambos elementos (atributo y "complemento agente") constituyen una unidad sintáctica se refleja en el hecho de que los representa un referente único en caso de elisión (lo es, lo era, etc.). El particular matiz de sustancia, el ser "agentes", que acompaña a estos términos, no influye para nada en sus relaciones y valores gramaticales (p. 129).

La conmutación por el pronombre "lo" también es válida para el adjetivo y el participio. De aquí que concluye: "Como estructuras oracionales nos encontramos siempre una sola: la de tipo atributivo" (p. 132).

Desde el punto de vista formal no hay diferencia, la pasividad hay que buscarla en la sustancia del contenido:

> "En fin, el matiz semántico que separa los atributos de las oraciones tradicionalmente llamadas "copulativas" y los de las "pasivas", no es consecuencia de peculiares relaciones gramaticales entre los varios elementos de la oración, sino de diferencias de orden léxico entre unos y otros, o dependiendo de las conexiones internas del sintagma que funciona como atributo, esto es, de las relaciones que se establecen entre sus signos componentes" (p. 131-2).

Lázaro (1975) rechaza un análisis como el de Alarcos, basado en el significado. La atributiva y la pasiva las

sienten el hablante/oyente como diferentes; esto se explica porque las estructuras con un significado pasivo están relacionadas a través de transformaciones, por ejemplo:

La noticia es divulgada --> Se divulga la noticia

mientras que en la atributiva estas transformaciones no son posibles; el complemento, introducido por una preposición en la pasiva, indica el "agente" y, en la atributiva, la "causa"; el adjetivo sólo admite como cuantificador adverbial "muy", pero el participio también admite "mucho"; los sintagmas preposicionales de la atributiva y la pasiva no pueden aparecer coordinados, porque no son iguales semántica y funcionalmente.

Alarcos (1984) contesta a Lázaro que sus argumentos no son convincentes porque, si tienen distintas posibilidades combinatorias para formar distintas estructuras el participio y no el atributo, es porque aquél puede convertirse en lexema verbal. Respecto a los diferentes matices semánticos de los complementos, no se dan siempre; por ejemplo, en la frase:

"Juan fué nombrado consejero por su padre"

"por su padre" se puede entender como agente directo o como

causa; además, podríamos unir, en coordinación, sintagmas preposicionales que acompañan a oraciones atributivas y a pasivas, como en:

"El discurso fué elogiado por el público y por su interés" haciendo una pausa antes de la conjunción copulativa. En cuanto al adverbio cuantificador "mucho", aparece en las oraciones atributivas al commutar el adjetivo por "lo". En este artículo, la base de la identificación entre atributivas y pasivas es que tienen un rasgo común esencial: "tanto el participio, como el adjetivo en función de atributo, quedan representados en el sintagma verbal con el mismo referente pronominal invariable 'lo'" (p. 21).

Carrasco (1980) observa, en contra de Alarcos, que las sustituciones y pronominalizaciones con "lo" no tienen todas el mismo referente, ni contienen la misma función gramatical. Cree, con Lázaro, que la pasiva se diferencia de la atributiva "puesto que el predicativo es siempre un elemento del "primer rango", esto es, un sustantivo explícito o implícito, mientras, aquí, aparece unido a un elemento del "segundo rango". Todos los otros empleos del participio conservan siempre su valor aspectual perfectivo, mientras, en la pasiva, su valor aspectual queda subordinado a la marca aspectual dominante de la base 'ser'" (p. 341).

Otro enfoque estructuralista sobre la oración, nos lo da Pottier (1975). Este aplica el concepto estructuralista del signo al esquema de la comunicación: la elección onomasiológica del locutor es el proceso que explica cómo el locutor, partiendo del conjunto conceptual, produce un significante; el proceso contrario es la elección semasiológica del oyente que, basándose en el significante textual recibido, busca la interpretación del mensaje. En cualquier caso, se relaciona a los actantes-sustantivos que están íntimamente unidos con el acontecer señalado por el verbo, dentro de una clase de enunciado determinado. Según Pottier (1975):

"La voz expresa la relación entre sujeto y predicado:

Atributiva

<————————

Sujeto Predicado

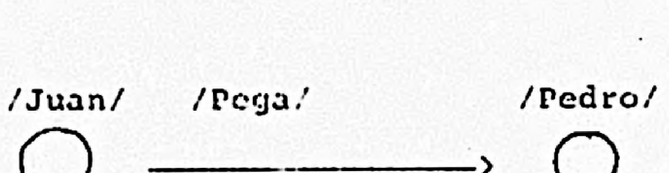
————————>

Activa

El atributo orienta el predicado hacia el sujeto. El activo orienta el sujeto hacia el predicado, y el efecto de sentido es el de un mayor alejamiento." (p. 48).

Pottier intenta así representar el movimiento, y conciliar esto con una visión de conjunto sobre el esquema

de la comunicación y la descripción de los hechos del discurso. La voz pasiva es biactancial, mientras que la atributiva es monoactancial. La visión biactancial, que se da en activa y pasiva, indica que existen dos actantes, se realicen o no en el discurso, mientras que la monoactancial es descriptiva, con lo que parece admitir una construcción pasiva diferente de la atributiva. En la activa transitiva y la pasiva, a pesar de tener el mismo esquema conceptual, éste se presenta bajo dos visiones opuestas, según se elija el agente o paciente como sujeto. La elección de la voz depende de la diferente visión que se proyecte sobre el esquema conceptual.



Construcción activa transitiva. Esquema Conceptual.

La visión sobre 3 da la frase: "Pedro es pegado por Juan" invirtiéndose la relación dinámica de los actantes. Esta visión regresiva (<—), que orienta el predicado hacia el sujeto sin ninguna otra consecuencia, es la misma que la atributiva. Por eso considera Pottier a las pasivas como una variante de las construcciones atributivas.

1.1.3.- VALORACION DE LA LINGUISTICA PRECHOMSKIANA.

Las teorías anteriores a Chomsky ponen en tela de juicio-respecto a la forma-si hay una construcción pasiva, no habiéndose llegado a una conclusión definitiva. Por otra parte en la gramática tradicional, Lázaro y Carrasco se muestran partidarios de admitir una construcción pasiva diferente de la atributiva; en postura contraria se encuentran Alarcos, Hernández, Lenz, Roca; en tanto que Pottier ocuparía una situación intermedia, más ambigua a nuestro entender.

Según Urrutia (1978):

> "El carácter pasivo del primer actante ha movido a algunos autores a incorporar, señalando, claro está, las diferencias específicas, las construcciones pasivas en las oraciones nominales. En "Juan está herido" y "Juan es golpeado por Carlos", se ve una atribución, proyectada hacia el primer actante. Y, en ambas construcciones, el actante sujeto no participa en la relación del acontecer. Este rango semántico común ha sido la base para incorporar ambas formas a una misma categoría superior" (p. 34).

Hemos visto también que se relaciona la oración activa con la pasiva a través de un cambio en las funciones de los elementos que las componen. Pero no podemos decir que la transitividad del verbo sea la condición que posibilita este paso.

Una explicación interesante de la distinta elección del papel semántico de sujeto que va a aparecer en la pasiva, con respecto a la activa, es la de Pottier que intenta incorporar la visión que tiene el hablante sobre el discurso.

Todas las teorías, hasta aquí expuestas, hacen sus análisis basándose en los corpus, generalmente la lengua escrita, abstrayendo los parámetros situacionales y las características de los locutores, con relación a las cuales se comprenden y producen los enunciados. Personalmente, consideramos que dicha abstracción resta parte de su validez a las afirmaciones.

1.2.- TEORIAS DE LA COMPETENCIA LINGUISTICA.

Entendemos por teorías de la competencia aquellas que explican el saber lingüístico de un usuario, gracias al cual es capaz de pronunciar y/o comprender un número infinito de oraciones inéditas en determinada lengua o lenguas.

1.2.1.- LAS TEORIAS SINTACTICAS.

La teoría sintáctica de análisis formal ha tratado la pasivización de diversas maneras. Dentro de estas teorías destacan las propuestas por Chomsky.

La doctrina chomskiana ha sufrido importantes modificaciones desde su primera formulación, en 1957. La evolución del tratamiento de la pasiva en la gramática generativa y transformacional es debido no sólo a refinamientos progresivos del análisis, sino, sobre todo, a una evolución teórica profunda que, a la vez, ha hecho evolucionar su teoría gramatical. Se han ido sucediendo modelos con finalidades, métodos de elaboración y características internas a veces bastante diferentes, pero que han seguido ajustándose a la base teórica o supuestos básicos sobre la que se asienta su teoría lingüística.

En 1957, Chomsky estudia la sintaxis, independientemente de la significación, como un fenómeno autónomo. Concibe la gramática como un sistema de reglas finito que genera un conjunto infinito de oraciones, aunque no se hayan dado todavía, con sus descripciones estructurales, y su finalidad es dar cuenta solamente de las frases gramaticales. El objeto de su estudio no está directamente basado en los datos observables y, por tanto, deben recurrir a la intuición que el oyente/hablante tiene de su lengua. La gramática debe ser evaluada de acuerdo con tres niveles de adecuación, de carácter cada vez más general y más explicativo. Una gramática debe:

- ser capaz de descubrir las reglas generativas interiori-

zadas en los oyentes/hablantes que explican las oraciones gramaticales (adecuación observacional),

- explicar las relaciones estructurales de las oraciones, lo que hace simplificar las reglas por medio de transformaciones (adecuación descriptiva),
- estar de acuerdo con una teoría de universales lingüísticos, que dé cuenta del mayor número de fenómenos de todos los lenguajes (adecuación explicativa).

En Estructuras sintácticas (1957, 1ª ed.) según Chomsky, la gramática está compuesta de un componente sintáctico y de un componente morfofonológico. El componente sintáctico tiene dos tipos de reglas:

1.- Las reglas de estructura sintagmática que generan todas las frases posibles, expresando formalmente las relaciones sintagmáticas subyacentes, que comprenden unidades léxicas y elementos auxiliares.

2.- Unas reglas transformacionales, que convierten estas estructuras abstractas en estructuras derivadas, cuyo resultado son las cadenas terminales, es decir, las frases. Hay dos tipos de reglas transformacionales: las obligatorias, que deben aplicarse para llegar a oraciones gramaticales reales en una lengua; las optativas, que engendran frases derivadas de la frase núcleo (activa, afirmativa, simple). Las optativas

simples se aplican a una parte de la oración; las generalizadas, repercuten en el conjunto oracional. Las transformaciones tienen, también, un orden de aplicación.

Chomsky trata la oración pasiva como una transformación simple optativa que cambia el significado activo de la frase núcleo. Cambiaría, en otras palabras, la modalidad. Proviene de una oración activa transitiva (1978, p. 60), intercambiando los sintagmas nominales, construyendo el verbo con auxiliar más participio y añadiendo "por" al último sintagma nominal. La regla de transformación se formula:

"12. Pasiva (optativa)

A(nálisis) E(structural): FN-Aux-V-FN

C(ambio) E(structural): $X - X - X - X \longrightarrow$
$\quad\quad\quad

su teoría anterior. Diferenció entre competencia y actuación, estructura profunda y estructura superficial. La competencia se refiere al conocimiento que un hablante tiene de su lengua. La actuación es la puesta en juego de esos conocimientos por el hablante, pero interviniendo otros factores extralingüísticos y, por tanto, carentes de valor gramatical. Esta distinción estaba ya implícita en sus trabajos de 1957. La diferencia entre estructura profunda y estructura superficial corresponde a un cambio en sus teorías lingüísticas, que incluyen ahora un componente semántico. La estructura profunda determina el componente semántico. La estructura superficial está plasmada en las frases que realmente se producen en una lengua.

Los componentes de la gramática, según Chomsky en 1965, en la llamada teoría standard, son: el sintáctico (generativo) y dos componentes interpretativos, que son el semántico y el fonológico. El componente sintáctico consta de la base y las transformaciones. La base contiene un subcomponente categorial, formado por reglas de estructura sintagmática parecidas a las de 1957, y un lexicón. Las reglas de estructura sintagmática, o reglas categoriales, finalizan en estructuras que especifican las categorías que van a intervenir (SN = sintagma nominal, etc.) y algunas relaciones gramaticales importantes como sujeto y predicado. El léxico se inserta en el componente categorial a

través de reglas transformacionales dependientes del contexto. Cada elemento léxico está caracterizado por un conjunto de rasgos fonológicos, sintácticos y semánticos, aunque todo lo relacionado con el componente semántico, Chomsky lo considera también sintáctico. Las estructuras engendradas por la base son las estructuras profundas, que contienen todo lo que es necesario para la interpretación semántica. A ellas se aplica el componente semántico, para dar la representación semántica; y las transformaciones, que ordenan los elementos de las estructuras profundas, cuyo resultado son las estructuras superficiales. Las transformaciones se describen formalmente y no cambian el sentido. Las transformaciones facultativas simples, de 1957, las incorpora en constituyentes facultativos de frase en la estructura profunda, que coloca en las primeras reglas de reescritura, y las transformaciones generalizadas las introduce en las reglas de reescritura mediante símbolos, que indican dónde tiene que intercalarse la frase. Por ello, se desencadenan automáticamente y son todas obligatorias.

La transformación pasiva estará reinsertada en la base, en las reglas de reescritura. Distingue los constituyentes de la frase: negación, interrogación e imperativo del pasivo, que es asimilado al constituyente "Manera" y que está integrado en el grupo del verbo (P —> SN + SV)

reescrito entonces como V + SN (Manera). Una de las reglas de reescritura de "Manera" es por + Pasiva (Chomsky, 1971):

"(55) Manera ——> by pasiva

(56) FN-Aux-V-...-FN-...by pasiva" (p. 102)

Así explica qué verbos admiten la transformación, a través de las reglas de subcategorización estricta del lexicón: los verbos que admiten un adverbial de modo o manera son sólo los que se pueden pasar a pasiva, sean transitivos o no. En la estructura profunda, ya no son simétricas la activa y la pasiva: ésta última lleva la marca de pasivización y no toda activa tiene su correspondiente pasiva.

El efecto que produce la aplicación de esta regla sería la inversión de los sintagmas nominales que hacen de sujeto y objeto en la estructura superficial, como en 1957. Debido a la distinción entre estructura profunda y estructura superficial la inversión supone que el "sujeto lógico" o "sujeto de" la estructura profunda de la activa pasa a objeto gramatical en la estructura superficial de la pasiva, mientras que el "objeto lógico" pasa a sujeto gramatical. Las nociones de "sujeto lógico", "objeto lógico" son inherentemente relacionales, están presentes en las reglas de reescritura y designan la función gramatical del SN con

respecto a la oración en la estructura profunda (p. 66-72). La función sintáctica se define a partir de los elementos categoriales. Más adelante (p. 205, n. 32), distingue entre asunto y comentario relacionado con las funciones, a nivel superficial. El asunto es el SN más a la izquierda y el comentario el resto.

La anteposición del sintagma nominal no es una cuestión estilística, porque es debido a una regla transformacional (Chomsky 1971, p.207): "En general, las reglas de reordenación estilística son muy diferentes de las transformaciones gramaticales, que están mucho más profundamente incrustadas en el sistema gramatical. De hecho, podría argüirse que aquellas no son tanto reglas de la gramática como reglas de la actuación" (1971, p. 121).

Entre 1965 y 1981, Chomsky publica varios artículos (1974a y 1974b, dentro de la teoría lexicalista, que admiten que la estructura superficial sirve para la interpretación semántica; 1981, 1982) que preparan la versión final sobre la pasiva, en 1981, en que vuelve a formular su teoría en la actual "Teoría de la rección y el ligamento". En "Lectures on government and binding" distingue entre gramáticas de la oración y gramáticas del discurso, gramática nuclear y gramática periférica. Dentro de la gramática nuclear, encontraríamos los principios generales diferentes

de los parámetros. La gramática nuclear recoge los elementos y construcciones "no marcadas", debido a que aparecerían en todas las lenguas posiblemente. Estaría relacionada con la gramática universal, aunque esta conexión no es estricta. La gramática particular recoge el conjunto de elementos y construcciones "marcadas" que aparecen por la relajación de la aplicación de la gramática nuclear por procesos analógicos, préstamos lingüísticos, creaciones totalmente nuevas, arcaísmos, etc.; estaría relacionada con la historia de la lengua. La gramática nuclear consta de un subsistema de reglas y principios que están sometidos a una variación paramétrica, es decir, que pueden aparecer o no, o formularse de distinta manera, según las lenguas particulares. La gramática de Chomsky, en esta versión, pasa de una teoría derivacional que relaciona oraciones a través de reglas transformacionales, a una teoría representacional, puesto que sustituye las transformaciones por la regla de movimiento general ("muévase α") que, al actuar, deja una "huella" o categoría vacía, a las que se añaden filtros y condiciones de buena formación que se aplican a las estructuras profundas y superficiales. La ausencia de diferencia derivacional hace que, representacionalmente, la activa y la pasiva sean iguales en todos los niveles significativos. La diferencia, entre gramática oracional y del discurso, separa las propiedades semánticas de las oraciones determinadas por la sintaxis de los hechos del discurso: uso

apropiado de las oraciones, intenciones etc., significados relacionados con la pragmática, estudio que no formaría parte de la gramática representacional.

En 1974b Chomsky se dió cuenta de que las pasivas con operadores lógicos, como los cuantificadores, tienen distintas interpretaciones y, por ello, admite que la estructura superficial aporte también un significado a la oración. Distingue así las pasivas léxicas cuya interpretación se hace teniendo en cuenta la estructura superficial y las sintácticas, cuya interpretación se basa en la estructura profunda.

En 1981, Chomsky propone unos principios generales que se aplican a la estructura superficial. En este modelo las dependencias léxicas se proyectan sobre las dependencias sintácticas. En la estructura profunda, en las entradas léxicas de los predicados, se especifica el número de argumentos y su función temática. La base del criterio temático es que cada argumento tiene solo papel temático y cada papel temático se asocia a un argumento. La teoría de los papeles temáticos explica la relación entre la estructura formada por el verbo con sus argumentos semánticos con una función temática (agente, tema, etc.) y la organización de la oración; es decir que sólo puede aparecer un SN cuando un predicado le asigna, en la estructura profunda, un papel

temático. Otro principio estructural que restringe la aparición de los SN léxicos es el Filtro de Caso. La teoría del Caso explica cómo son realizados fonéticamente, en la estructura superficial, los SN; indica qué caso va a ocupar el SN, gobernado por la flexión del verbo y las preposiciones (el OD, del verbo; los demás complementos, de su preposición; el sujeto, de los rasgos flexivos de la oración).

Aplicando los principios generales, antes señalados, a las pasivas, éstas se explican por la aplicación de las dos propiedades siguientes (Chomsky, 1984):

"(22) (I) [NP, S] does not receive a θ role

(II) [NP, VP] does not receive Case within VP, for some choice of NP in VP". (p. 124).

El SN1 no recibe un nuevo papel temático, y el SN2 no recibe el caso del objeto directo, porque el carácter pasivo de la construcción absorbe el caso del objeto directo.

Brucart (1987) ha analizado de qué depende el carácter pasivo de la construcción, que es lo que determina la posibilidad de aplicar los principios de la pasiva, señalados antes. Según él (Brucart, 1987)

"Hay tres posibles respuestas: 1) la presencia de un participio; 2) la presencia del verbo ser, y 3) la posibilidad de llevar un complemento encabezado por la preposición por. De estas tres opciones, la tercera es, sin duda, la más accidental: se trata de un complemento opcional, hay otras construcciones que admiten la presencia de dicha preposición e históricamente su papel en la construcción pasiva parece ser secundario. Debe elegirse, pues, entre 1) y 2). Una prueba para descartar 2) la ofrecen las construcciones absolutas de participio con sentido pasivo. Si en ellas pervive tal sentido (y no sólo él, sino todas las características sintácticas de la pasiva) debe de ser porque la presencia de la cópula no es la característica formal que representa la pasividad (cosa fácil de demostrar, puesto que existen construcciones con cópula no pasivas). Queda sólo la opción 1): lo característico de las construcciones tradicionalmente denomindas pasivas es la presencia de un participio" (p.14).

Añadiendo que el participio adquiere un carácter pasivo en las construcciones pasivas no presentándolo en los tiempos compuestos de los verbos porque en éstos "el grado de fusión existente entre el auxiliar y el participio" ha hecho que se pierda el contenido pasivo, mientras que en las pasivas los elementos son más autónomos.

Por ello (Brucart 1987) reformula los principios (22) de la pasiva en:

"(40) El participio no otorga caso a su OD ni papel θ a su sujeto" (p.14).

Explica a continuación por qué el participio puede desencadenar la construcción pasiva porque "la característica

de participio implica un cambio en los rasgos léxicos del verbo" (p.15), añadiendo:

> "Partiremos del sistema de rasgos binarios propuestos en Chomsky (1970) para clasificar las diferentes categorías léxicas mayores:
>
> (41) nombre = [+N, -V]
>
> verbo = [-N, +V]
>
> adjetivo = [+N, +V]
>
> preposición = [-N, -V]
>
> Imaginemos que la característica de los morfemas de participio es la de neutralizar el rasgo [-N] del verbo. De este modo, el participio sería una categoría [ØN, +V], en donde Ø indicaría "neutralizado". La diferencia sintáctica existente entre las clases del adjetivo y del participio quedaría adecuadamente explicada; el participio continúa teniendo características verbales de las que carece el adjetivo, pero la proximidad entre ambas clases es mayor que la oposición existente entre adjetivo y verbo". (p.15).

De aquí que el participio absorbe el caso puesto que solamente las categorías [-N] (verbo y preposición) pueden asignar caso. El SN2 no puede recibir caso en esta posición, no puede ser objeto directo ya que lo absorbe el participio. El SN2 es necesario desplazarlo a otro lugar, en que se pueda recibir caso, y el único lugar es el SN1 ya que esta posición no recibe papel temático y puede conservar el de la estructura profunda, que se lo da el participio, y tiene caso porque se lo da la inflexión del verbo. Como vemos, el movimiento de SN no es exigido por la transformación pasiva, sino porque no se le puede asignar el caso del objeto directo al SN2.

A veces, no hay un desplazamiento, porque este principio no actúa. Por ejemplo, puede haber una pasiva con objeto directo, es decir sin estar desplazado como:

"Nos fue prohibido que tocáramos la alarma"

El movimiento no es necesario, porque a los complementos oracionales no se les aplica el principio de las pasivas, expuesto anteriormente sobre el caso abstracto.

Finalmente Brucart (1987) partiendo de la existencia de lo que T.Stowell llama "claúsula menor" o "constituyente carente de rasgos flexivos que constaría de un núcleo predicativo no verbal y de un sujeto que recibiría el papel Ø de aquel" (p.17), propone una caracterización sintáctica común para la pasiva (construcción con participio) y la atributiva (construcción con adjetivo); porque "la pasiva es un caso particular de atribución con la particularidad de que el argumento seleccionado por el verbo ser es una construcción de participio. La E P de este tipo de oraciones sería, por tanto, la de (46):

(46) a. e f u - [SA * la edición es casa]

b. e f u - [o e reducid- la edición]

Para obtener la estructura superficial de (46 a)

bastará el ascenso del sujeto de la claúsula menor a la posición de sujeto de la oración principal (por requisitos de la teoría del caso). Alcanzada esta última posición, se establecerá la concordancia entre el sujeto, el verbo y el adjetivo. La derivación de (46 b) será un tanto más ardua, puesto que exigirá un paso más: el complemento del participio deberá elevarse primero a la posición del sujeto del participio (so pena de dejar a éste sin especificación morfológica de concordancia, si se eleva directamente a la posición de sujeto de <u>ser</u>). Como en esa posición tampoco recibe caso, deberá ascender finalmente a la posición de sujeto en la oración principal. Desde ella, mantendrá concordancia con el verbo. La derivación completa se representa en (47):

(47) a. e f u [□ e reducida la edición]
b. e f u [□ la edición$_1$ reducida t$_1$]
c. La edición fué [□ + i reducida + i]

El análisis que acabamos de exponer tiene la ventaja de recoger de forma intuitiva tanto las semejanzas como las diferencias existentes entre atribución y pasividad" (p.17-18).

A lo largo de las variaciones de la teoría de Chomsky, hemos visto que la pasiva procede de una activa, con movimiento de posición y función de los SN: primero, esto es

debido a una transformación y, luego, a causa de la aplicación de dos principios generales. Finalmente Brucart (1987) interpretando la teoría de Chomsky (1981) señala que el carácter pasivo de la construcción está en el participio y que las atributivas y pasivas proceden de un esquema sintáctico común, lo que explica sus semejanzas; y sus diferencias son debidas a las características temáticas y sintácticas de los adjetivos y los participios.

1.2.2.- LAS TEORIAS SEMANTICISTAS.

Estudiaremos, dentro de este apartado, las teorías que parten de una base semántica o semantico-sintáctica. Dentro de ellas, hemos elegido la gramática de casos de Fillmore, la teoría lexicalista de Lakoff y la teoría de la focalización de Contreras. Para ellos, el componente semántico no es interpretativo, sino generativo: la sintaxis y la semántica no son componentes separados, sino que la función de las reglas transformacionales (y otros tipos de constricciones derivatorias) es la de relacionar las representaciones semánticas con las estructuras superficiales.

Los primeros intentos, en este sentido, son los de Lakoff y Fillmore. Lakoff critica el modelo chomskiano de 1965, en su obra Irregularity in Syntax. El mismo año que apareció esta obra, Fillmore publica su "A case for case"

que nos da una visión de la categoría tradicional "case", como categoría de la "deep semantic structure". Posteriormente, Contreras coloca los componentes de la estructura temática del enunciado, tema y rema, como componentes básicos de la estructura profunda.

1.2.2.1.- LA TEORIA LEXICALISTA.

La primera versión de las ideas lingüísticas de Lakoff aparece, a multicopista, en "On the nature of syntactic irregularity", que fue definitivamente publicado con el título "Irregularity in syntax". Como señala el mismo Lakoff (1970), el trabajo "Was begun as a minor revision and extension of the conception of grammar presented in Chomsky's Aspects of the theory of Syntax" (Prefacio, p. IX), aunque luego le llevó a una revisión de los fundamentos de la gramática generativo-transformacional.

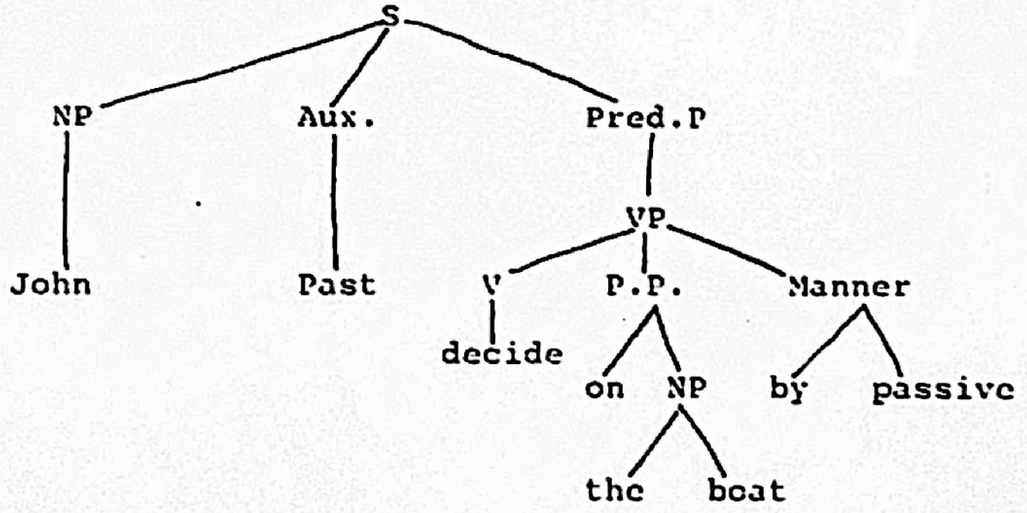
El tema central de Irregularity in Syntax es el problema de las excepciones e irregularidades sintácticas. Precisamente, Lakoff aborda el estudio de la pasiva, a partir de la consideración del carácter excepcional de un grupo de verbos que no admiten la transformación y que Chomsky lo explica porque no pueden llevar un adverbial de modo que introduce el morfema pasivo. Pero otros verbos que no llevan un adverbial de modo, como "consider, "believe"

etc., pueden ser transformados en pasiva. Sería entonces necesario introducir el morfema pasivo también, a través de otro constituyente distinto del "manner". Esto significaría introducir dicho morfema dos veces, en diferentes partes de las reglas de estructura de frase. Tal solución no sería general, ni científica, por tanto.

Por otro lado, una de las razones que indujeron a Chomsky a adoptar este análisis de la pasiva, fue la de que suponía que explicaba las oraciones "seudo-pasivas", del tipo:

"The boat was decided on by John"

Chomsky, argumenta Lakoff (1970, p. 160), supone que estas oraciones tienen estructuras profundas que contienen verbos intransitivos seguidos de frases preposicionales, incluidos dentro del sintagma verbal y que preceden al constituyente "Manner", por ejemplo:



La estructura profunda descrita corresponde a la siguiente descripción estructural (p. 161):

NP - Aux - V - ... - NP - ... by Passive

Pero, por ejemplo:

"Someone is working at the office"

no se transforma en:

"The office is being worket at",

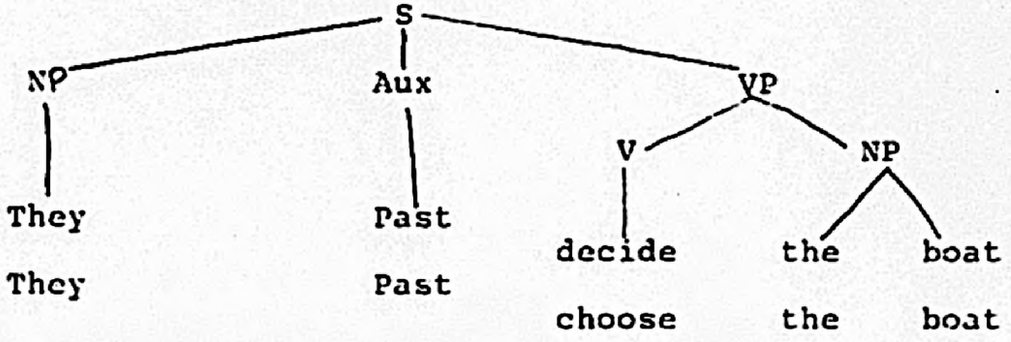
porque "at the office" es una frase locativa, que no es constituyente del sintagma verbal; por tanto, nunca podría ocurrir a la izquierda de Manner, y no sufriría la transformación pasiva. George Lakoff rechaza este análisis, porque es inadecuado "in that it predicts the existence of Pseudopassives that do not, in fact, exist" (p. 162).

Lakoff defiende que todos los verbos van seguidos de una preposición, en algún momento de su derivación, desde la estructura profunda, por lo que "decide" puede ser considerado como un verbo transitivo que no sigue las reglas de supresión de las preposiciones que siguen a los verbos, y aparecen, en la estructura superficial, acompañados de la preposición. Según este análisis,

They decided on the boat

They chose the boat

tienen las mismas estructuras profundas



Después de esto, Lakoff establece la descripción estructural previa a toda transformación pasiva:

NP - Aux - V - ... NP ...

En donde los puntos suspensivos primeros no contienen ningún sintagma nominal y el sintagma nominal de la derecha está dominado directamente por el sintagma verbal.

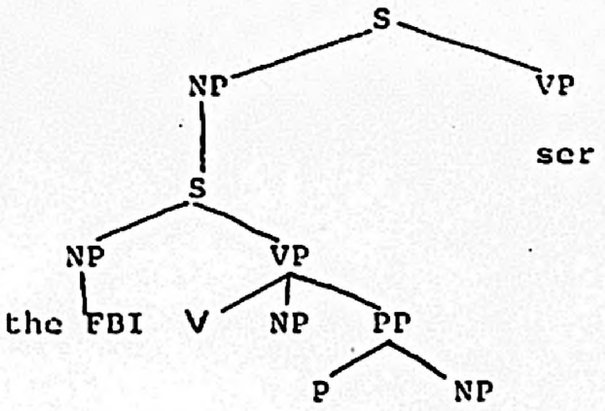
Para explicar la presencia de "ser" y el uso de "por", Lakoff sugiere un análisis de la pasiva con "ser", colocando "ser" en un nudo más alto, con la oración pasivizada como su complemento y, en ésta, el complemento agente hace de sujeto. Reducido a su forma básica, el efecto es conectar el sujeto y el objeto en la oración más corta y,

entonces,hacer una elevación de sujeto, dominado todo por el nudo más alto de "ser". Así, las oraciones siguientes:

"Bernardine was kept track of by the FBI"

"Track was kept of Bernardine by the FBI"

tienen la misma estructura profunda, porque tienen la misma representación semántica, que es:



la diferencia está en qué NP se elige como sujeto. Así, la estructura de la representación semántica es capaz de explicar la relación entre oraciones.

Al adoptar la hipótesis de un verbo "ser", al principio, la definición de pasivización, con esta clase de estructura lógica, se convierte en muy simple y similar a otras reglas. Esta posición niega a la pasiva toda especificidad como transformación distinta; las pasivas se generan directamente desde la base.

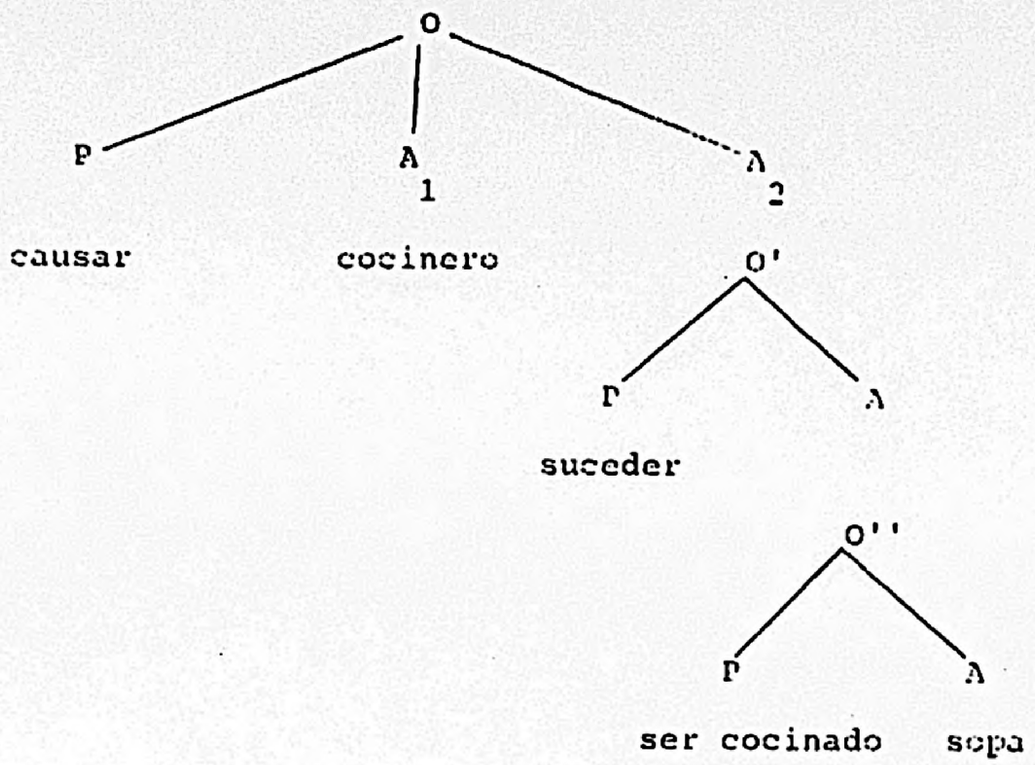
Por su parte, la frase activa transitiva también deriva de una frase con "ser", a través de una transformación causativa. La frase con "ser", o estativa, se encuentra en la base que, por una transformación incoativa, se convierte en una frase intransitiva y, a su vez, por una transformación causativa, se convierte en transitiva. Esto da lugar al paradigma causativo que pone en relación oraciones como:

"La sopa está cocinada"

"La sopa se cocinó"

"El cocinero cocinó la sopa"

"La sopa está cocinada" se encontraría en la base y, añadiéndole la unidad primitiva semántica "suceder" pasará al nivel incoativo y se transformará en "la sopa se cocinó" que, a través de una transformación causativa, es decir, adicionándole el rasgo predicativo "causar", se convertiría en una oración transitiva con dos argumentos: "el cocinero cocinó la sopa". La representación de estas transformaciones sería la siguiente:



La frase transitiva de dos argumentos puede ser pasivizada pero, en este caso, el auxiliar del pasivo es distinto de la cópula. Las frases con ser del nivel estativo que, por una transformación incoativa-causativa, dan lugar a una oración transitiva, están relacionadas con paráfrasis como "la sopa está aquí", "la sopa está caliente", mientras que, en la pasiva, se enlaza el verbo ser con un participio.

Lakoff admite una doble posibilidad para señalar la transformación pasiva (1970):

> "We could then allow the passive to be an optional rule or we could have it triggered by some passive marker (1) which might, for example, be a feature of

> the verb, but which need not be a constituent of Manner or VP. If we assume that the rule that deletes an unspecified object comes after our passive transformation, we can account for all the facts that Chomsky accounts for" (p. 164). (1)

La derivación de las oraciones activas y pasivas es distinta: no se relacionan en ningún nivel de la representación. No se explica la relación activa-pasiva. Por lo tanto, no tiene solidez el argumento que defiende la existencia de reglas para la transformación pasiva, en la gramática, que reflejen la competencia del hablante nativo sobre la relación activa-pasiva. Dado que las representaciones subyacentes de las oraciones activas y pasivas no son idénticas, la relación entre ellas debe establecerse determinando un nivel de equivalencia de sus estructuras, en algún plano de la representación de ambas.

Según Dubois y Dubois-Charlier (1973), la frase "la puerta está cerrada" la podríamos interpretar como correspondiendo al nivel estativo, si atendemos que "cerrada" funciona como adjetivo, indicando un estado permanente, o como pasiva sin agente, si entendemos que indica una cualidad no permanente; es decir, como todos los participios pasados, tiene los rasgos estativo y no estativo. Suponiendo una relación transformacional entre activa y pasiva,

(1) Esta posibilidad puede ser más idónea, ya que el mismo Chomsky desechó el proponerla como una regla opcional.

podemos derivar "La puerta es cerrada por el guardián" de la estructura profunda subyacente "El guardián cierra la puerta" a través de unas operaciones de postposición del sujeto y anteposición del objeto, que se pueden dar en otras oraciones. Una frase pasiva puede estar derivada de una frase activa, y ella misma derivada por la transformación causativa e incoativa de la frase con ser: "La puerta está cerrada" ——> "La puerta se cierra" ——> (El guardián hace que la puerta se cierre) ----> "El guardián cierra la puerta" ——> "La puerta está cerrada por el guardián". Esta derivación compleja, para Dubois y Dubois-Charlier, da cuenta (1973):

> "1º du caractère non-accompli de cette phrase "passivée"; 2º de la rareté du passif complet (dans le sens non-accompli) dans les performances des locuteurs natifs (si une assimilation grossière est faite entre les descriptions et les mécanismes psycholinguistiques); 3º du caractère actant du complément d'agent, issu dans ce cas du sujet de la phrase active" (p. 90).

Así explican la relación activa-pasiva, sentida por el hablante nativo, como resultado de una transformación, y la relación entre pasividad y atribución, al unir bajo una misma categoría los adjetivos y participios. La interpretación de una frase con ser + adjetivo, como atributiva o pasiva, depende del hablante. Esta conclusión es parecida a la de Alarcos, que vimos anteriormente.

1.2.2.2.- LA TEORIA DE LOS CASOS.

Fillmore (1974, 1966 1ª ed.) adapta la gramática transformacional de Chomsky (1965) a su teoría de base semantico-sintáctica, pero rechaza el situar el sujeto y objeto en la estructura profunda. La relación gramatical, con pertinencia semántica, es la que tiene el predicado con los rasgos semánticos de los elementos léxicos, que él llama relaciones de caso por ello clasifica los verbos por los casos que pueden llevar. Diversos casos pueden hacer las funciones de sujeto y objeto. En la estructura profunda, están los casos o categorías sintáctico-semánticas, semánticamente primitivas y, por lo tanto, universales. En las lenguas sin marca de caso, la función casual está asegurada por las preposiciones.

La oración, en la estructura profunda, está constituída por la Modalidad, el Auxiliar y la Proposición (p. 50). La Modalidad es un componente optativo que contiene los elementos que afectan a la oración entera y, en general, los que no se pueden convertir en sujeto y objeto. La Proposición consta de un verbo más los casos que puede tomar: Objeto, Dativo, Locativo, Comitativo, Instrumental y Agente. Los casos Agente y Benefactivo -que los incluye en la Modalidad- son animados, y también en ciertos contextos, los Dativos. La variedad de formas de reescritura de la

proposición (combinaciones del verbo con los casos), constituye los distintos tipos de oraciones básicas. Las preposiciones se introducen de diversas formas, algunas son propias de los casos, como ocurre con la preposición "por" que aparece en la pasiva: "La preposición del Instrumental es with 'con', si hay un Agente; de otro modo es by 'por'. La preposición del Agente es by 'por'". (p. 54).

En el nivel subyacente, el orden de las palabras no es pertinente. Las transformaciones, como la elección de sujeto y objeto, ordenan los casos y convierten la estructura profunda en estructura superficial. El sujeto se elige de acuerdo con una jerarquía: "En oraciones con Objeto y Agente, a menos que el Auxiliar contenga un marcador de pasiva, el Agente se convierte en sujeto" (p. 54). La construcción pasiva altera esta jerarquía y selecciona otro caso como sujeto, que aparece sin preposición, ya que todo sintagma nominal en esta posición la elide. Además, es un proceso gramatical que hace que la preposición en posición postverbal, que debía elidirse mediante otra regla, pueda conservarse. Respecto al auxiliar de la pasiva, Fillmore considera que es un morfema y lo incluye dentro del componente Auxiliar.

A nivel subyacente, la activa y la pasiva tienen la misma representación semántico-sintáctica, la diferencia

entre sus estructuras superficiales se debe a que la transformación de selección de sujeto elige un caso distinto para cada una. La posibilidad de la transformación se encuentra en el verbo.

En "The case for case" (1968 a), Fillmore va hacia una teoría lexicalista radical, donde el papel de las transformaciones, como medios para relacionar frases, es mínima. Las relaciones entre las frases se explicarían por la identidad de los items léxicos y de sus relaciones con el predicado. Modificó en algunos puntos su teoría. Suprime el constituyente Auxiliar y, en la Modalidad, incluye el tiempo y el aspecto, que antes estaban en éste. Aumenta el número de casos e incluye el benefactivo y el temporal dentro de la Modalidad. Hay selecciones léxicas para los nombres y los verbos. Los nombres llevan rasgos casuales como [+Agente] y rasgos semánticos como [+Animado]. Respecto a los escritos de 1966, el dativo se define, claramente, como animado, y el objetivo, como inanimado. Estos rasgos semánticos se transfieren al verbo con el que va asociado el caso: por ejemplo el rasgo [+Animado] de los casos Agente y Dativo se transpasan de tal forma que, al oir el verbo, entendemos que hay una participación activa de una persona. Los verbos son definidos en el léxico, además de por el contorno casual en que pueden insertarse, como en 1966, por sus propiedades transformacionales (p. 28).

Las operaciones transformacionales, en general, son más amplias que en 1966. La elección preferida, o no marcada del sujeto, es una transformación que obedece a la siguiente regla:

> "In general the 'unmarked' subject choice seems to follow the following rule:
> 54. If there is an A, it becomes the subject; otherwise, if there is an I, it becomes the subject; otherwise, the subject is the O." (p. 33).

La transformación de sujeto se efectúa, como en 1966, mediante los pasos siguientes: elección del sujeto, antepoSición del sujeto y supresión del caso que se convierte en sujeto.

La pasiva es la elección "marcada" del sujeto, que altera la jerarquía de (54) y registra su violación, mediante elementos morfológicos especiales. La posibilidad de esta estructura parte del verbo, pero ahora le coloca un marcador en la estructura profunda [+ pasivo] asociado con el verbo que causa ciertos cambios que producen la estructura pasiva (p.39). Estos verbos pueden tomar un caso diferente, según su uso, y tienen distintos significados, según los casos que tomen.

"Lexical entries for verbs" (Fillmore, 1968), se basa en el sistema de casos, con alguna modificación, para

describir la sintaxis y la semántica de los verbos. Resume lo que una teoría completa de la información léxica debe contener: qué casos son conceptualmente inherentes al significado del verbo, casos facultativos y compatibilidades entre ellos, clases transformacionales de los casos, elección de las preposiciones, etc.

Respecto al tema que nos ocupa, la pasiva, el verbo, igual que en toda oración, es el eje central, el que relaciona los papeles semánticos y sus funciones (p. 391). Las preposiciones de los elementos que hacen de complemento de la pasiva, están más especificadas que en 1966, aunque en la misma línea. El instrumento lleva "con" pero si aparecen el instrumento y el agente, el instrumento lleva la preposición "con", y el agente "por". Si se menciona el instrumento y no el agente, el instrumento lleva "por", asimilando el papel del agente. Esto explica la diferencia de sentido entre "la ventana fue golpeada por una rama" y "la ventana fue golpeada con una rama". En el segundo caso, se supone que hay otro agente y, en el primero, "la rama" asume este papel. Finalmente, el significado del verbo puede determinar que se elija un caso como sujeto. Y también la elección de un caso-sujeto puede obligar a la forma pasiva en el verbo (p. 391). Con el verbo "golpear", por ejemplo, con un predicado inherente de dos plazas y un papel opcional, colocado entre paréntesis, descrito como:

GOLPEAR
LUGAR, INSTRUMENTO (AGENTE)

si se menciona sólo el lugar es necesaria la forma pasiva (el instrumental va sobreentendido) y diríamos: "el blanco fue golpeado". En otros verbos, que, conceptualmente, son sinónimos como:

ROBAR
AGENTE (OBJETO) DATIVO

HURTAR
AGENTE, OBJETO (DATIVO)

sintácticamente, toman distintos casos como sujeto y objeto; por eso, si queremos atribuír al elemento dativo el sujeto, debemos usar la pasiva de "robar" y, si aparece el objeto como sujeto superficial, la de "hurtar".

Posteriormente, Fillmore (1972) entiende por "predicador" no sólo el verbo y el adjetivo, como en 1968, sino también el nombre, y modifica el número y tipo de casos. Los casos son ahora ordenados jerárquicamente, el Agente, Experimentante, Instrumento, Objeto, Origen, Meta, Ubicación, Tiempo y Ruta. Esta jerarquía se refleja en la estructura profunda, colocando los casos de izquierda a derecha. Las definiciones de estos casos son, a veces, dudosas, y suprime las referencias a los rasgos ± Animado. En cuanto al Agente, excluye de él el caso Fuerza o "fuerza natural",

que se manifiesta en el sujeto de oraciones como "la pelota rompió el cristal". Piensa que no es más que un Instrumento, puesto que su papel es el mismo.

Abandona su postura lexicista, al reconocer la existencia de transformaciones preléxicas. Su idea sobre lo que supone la transformación pasiva no ha cambiado, excepto en lo que se refiere a la preposición "por", cuya aparición es, ahora, consecuencia de los cambios morfológicos que conlleva la transformación, asociándose al caso de rango más bajo, cualquiera que sea, no sólo al agente (Fillmore, 1976):

> "Por lo que se refiere a la transformación de pasiva, es una transformación más general de reordenación de rangos, y su efecto consiste en colocar un sintagma nominal que, inicialmente, fuese experimentante, objeto o meta, en el primer lugar, lo cual induce una modificación de la forma del verbo y asocia la preposición "by" [por] al sintagma nominal que así haya quedado rebajado." (p.182)

En "Speakers, subject and roles" (Fillmore, 1972), los casos los sitúa en dos niveles distintos, pero no aclara la naturaleza de estos niveles y su articulación. Ya no hay correspondencia entre los casos y sintagmas nominales uno a uno. Esto se explica porque, en los predicados simétricos como "comprar" y "vender", el mismo argumento tiene dos funciones. Se establece una relación doble entre vendedor y comprador. Por ej. en:

"Jon vende rosas a los escolares"

"Los escolares compran rosas a Jon"

Jon y los escolares funcionan como donantes y receptores a la vez. Usaremos un verbo distinto, al elegir uno u otro como sujeto: si se pone el foco en el comprador, resulta "comprar", si se pone el foco en el vendedor, resulta "vender". La realidad extralingüística nos ha aportado una información semántica, indicándonos que son dos acciones recíprocas. Hay que distinguir, entonces, entre lo que se dice explícitamente y lo que se presupone. En el nivel profundo, se encuentran los casos, como antes, pero, además, las presuposiciones nos señalan otros papeles. Las presuposiciones se refieren a la realidad extralingüística y operan sobre la estructura superficial. Las define como las condiciones que deben satisfacer los enunciados, antes que éstos puedan emplearse oportunamente, para cumplir con su función como aseveración, pregunta, petición, promesa, etc., es decir, las condiciones de cumplimiento del enunciado. La referencia al acto de hablar concreto incluye, así, los actos ilocutorios.

Las oraciones presuponen distintas referencias, o deixis, al acto de enunciación (hablante, destinatario, tiempo, lugar). Estas referencias pueden estar expresadas en los deícticos o, si no, van sobreentendidas. Es frecuente

la dislocación de los rasgos deícticos al "identificarse" el hablante de una tercera persona, con uno u otro de los participantes (p. 19), lo que podría explicar el uso, también, de la pasiva. El hablante se centraría psicológicamente en uno de los participantes y le convertiría en sujeto. Esta idea prepara la noción de perspectiva (Fillmore, 1977).

Fillmore (1977) propone una nueva interpretación, más funcionalista, de la gramática de casos y, sobre todo, de la selección del sujeto. Busca una relación entre la descripción de situaciones y representaciones sintácticas fundamentales, mediante la asignación de las relaciones semántico-sintácticas, a participantes particulares, en la situación representada en la oración. Analiza los usos o funciones de los casos en la estructura superficial. Con referencia a "El caso por el caso" (1968a), abandona la generalización de que todo sintagma nominal, en la estructura profunda, lleva preposición, por lo tanto, ya no es necesaria la regla de supresión de la preposición para el sujeto; y aumenta el número de casos.

Mantiene que una teoría de las funciones de los casos, en la estructura superficial, requiere algo más que una teoría de los casos profundos. La elección del sujeto y objeto dependería de una selección de los casos en dos

niveles. Por un lado, sujeto y objeto deben estar representados de alguna forma, en los casos profundos, para saber cuál de los argumentos de un predicado puede aparecer como sujeto y objeto, si lo hay. En la activa, el rasgo "causa" es uno de los rasgos asociados al sujeto, que se puede atribuír a cualquier caso que cumpla esta función, bien como causa "directa", como en el Agente, o como causa "indirecta", como en el Instrumento. Por otra parte, una descripción completa englobaría nociones particulares implícitas en los verbos (casos a "otro nivel") que se refiere a lo extralingüístico. Hay un cuadro de papeles que depende de la situación, participantes y presuposiciones. La elección del sujeto y objeto dependería de la perspectiva que adoptemos respecto a las escenas.

Ciertas condiciones favorecen la inclusión de un caso en la perspectiva particular, que se adopta en el acto de habla. Para el sujeto gramatical, esta condición es la de saliencia o prominencia, que no depende sólo de la jerarquía de casos profundos, sino de rasgos semánticos, como [+humano] o el significado del verbo.

La noción de perspectiva relaciona los dos niveles de caso (Fillmore, 1977):

> "We recognize scenes or situations and the functions of various participants in these scenes and situations. We foreground or bring into perspective some possibly quite small portion of such a scene. Of the elements which are foregrounded, one of them gets assigned the subject role -in underlying or logical structure -and one of them- if we are foregrounding two things- gets assigned the direct object role in the clause. Something like a SALIENCY HIERARCHY determines what gets foregrounded, and something like a CASE HIERARCHY determines how the foregrounded nominals are assigned grammatical functions" (p. 82).

La diferencia entre activa y pasiva se debería a que, en la pasiva, un papel extralingüístico o participante de la escena, distinto del de la activa, adquiere una prominencia pragmática-cognitiva para el sujeto hablante y elige un caso como sujeto.

Concluyendo: la activa y la pasiva son distintas formulaciones de las mismas realizaciones casuales subyacentes, debido a una distinta elección del sujeto. Fillmore ve la pasiva como una elección "marcada" del sujeto, que altera la jerarquía de casos profundos, que corresponden a esta función. Posteriormente, pone más el énfasis en los aspectos pragmático-cognitivos del sujeto hablante, que afectan a la jerarquía de los casos profundos, para elegir las funciones principales de la oración.

La posibilidad de la transformación pasiva depende del verbo que, en la estructura profunda, lleva el rasgo [+pasivo], pero el que haga yo esta transformación o no,

depende de un fenómeno extralingüístico: la perspectiva que adopto al hablar, cuál de los participantes tiene, para mí, una mayor saliencia o prominencia.

Respecto al verbo auxiliar de la pasiva, entiende que es un morfema. Pasa, de formar parte del constituyente Auxiliar, al de Modalidad que define el tipo de oración.

1.2.2.3.- LA TEORIA DE LA FOCALIZACION.

Dentro de un marco de análisis formal, la relación, en español, entre el contenido informativo -información dada o nueva- de los constituyentes mayores de la oración y el orden lineal de los elementos oracionales y los factores prosódicos, por otra parte, ha sido estudiada por Contreras (1978). Lo "dado" y lo "nuevo" los denomine tema y rema, respectivamente. Se refiere a lo que el hablante cree que está presente, o no, en la conciencia del oyente.

Contreras explica cómo los fenómenos relativos a la cima melódica, y el orden de las palabras, no son estilísticos, sino que pertenecen a la competencia lingüística del hablante, y se pueden explicar mediante reglas generativas "y sin incluír factores extralingüísticos en la teoría" (p. 22). Se basa en que, en la comunicación lingüística, "el hablante trata de traer a la conciencia del oyente ciertas

unidades comunicativas que considera ausentes en el momento de la comunicación" (p. 17).

La estructura profunda es de base semántica y su concepción se basa en las ideas de Chafe, Fillmore y Halliday. La base consta de un conjunto de elementos oracionales o nociones semánticas, no ordenadas linealmente y un conjunto de rasgos informacionales, como tema, rema y tópico. Los elementos deben estar indicados como ± rema (- rema equivale a tema) para indicar el lugar de la inserción léxica. La oración, en este nivel, consta de un núcleo y elementos marginales. El núcleo incluye un predicado, que generalmente es un verbo (pero también puede ser un sustantivo o adjetivo, como en las oraciones copulativas) y uno o varios argumentos que dependen del tipo de predicado. La distinción entre argumentos que pertenecen al núcleo y elementos marginales también aparece en Halliday, quien habla de roles participantes y circunstantes. Los argumentos tienen cierta correspondencia con los casos de Fillmore y los roles participantes de Halliday: agente "denota un ser animado que realiza una acción" (p. 53), paciente "denota algo que está en un estado particular o en el proceso de cambiar de estado" (p. 53).

Una estructura semántica se puede formular así:

$$\left\{\begin{array}{lll} [+\text{ rema}], & \text{empezó}, & \text{la resistencia} \\ & \text{Predicado} & \text{Paciente} \end{array}\right\}$$

La primera regla es la regla de asignación del rema, que se aplica mediante una regla obligatoria, teniendo en cuenta que se aplica a los elementos de la jerarquía remática. En ésta, el agente tiene un rango mayor que el paciente. Si se conserva la jerarquía para asignar el rema o tema, estaríamos ante una selección remática típica, con el elemento de mayor jerarquía al final y llevando la cima melódica, por lo que éste puede funcionar como rema o toda la oración. Pero "si el predicado tiene el rasgo [+ pasividad], el paciente intercambia su rango remático con el de agente, poseesor, causa o sensor" dándose una alteración de la jerarquía o selección remática atípica y sólo se puede interpretar como rema al último elemento.

A los elementos no ordenados de la estructura profunda semántica, se aplican reglas de ordenación. Las reglas de orden lineal normal generan oraciones con un orden lineal normal (tema + rema) y son todas obligatorias. Hay otras reglas de orden lineal que generan oraciones, con un orden enfático, como la regla facultativa de posposición del tema y la regla obligatoria de traslación del predicado, que coloca al predicado inmediatamente después del rema.

La pasiva tiene una asignación del rema inverso a la activa; en aquella, se pospone el tema y se coloca el predicado después del rema, produciéndose un orden enfático. En la pasiva el

orden sería:

Paciente [- rema] + Predicado [- rema] + Agente [+ rema]

En la activa, el orden sería inverso aunque el agente sería también remático. Se trata de una inversión, para colocar lo "dado" o "conocido" primero.

1.2.3.- VALORACION DE LAS TEORIAS DE LA COMPETENCIA.

Las diferencias que existen, entre Chomsky y las teorías semánticas, arrancan de un desacuerdo acerca de la función de la estructura profunda. La estructura profunda es el producto de las reglas estructurales de frase de las que, aplicando las transformaciones, podemos servirnos para generar estructuras superficiales. Al mismo tiempo, la estructura profunda funciona como nexo entre los sonidos y los significados, porque contiene toda la información necesaria para el análisis semántico.

La estructura profunda de los sintacticistas y semánticistas cumple estas funciones. Pero los semanticistas argumentan que la estructura profunda debe contener todas las relaciones semánticas necesarias para comprender oraciones, es decir, lo más importante es la segunda función antes descrita, en contra de los sintacticistas. El análisis semántico, ofrecido por Lakoff y Fillmore, está más de acuerdo con nuestras intuiciones sobre las relaciones se-

mánticas activa-pasiva y, a pesar de alguna orientación acerca de las reglas de realización, descuida detallar cómo, a través de transformaciones, se relacionan las estructuras subyacentes con las estructuras superficiales. De la relación entre estructura profunda y superficial se ocupa extensamente Contreras. De todas las teorías de la competencia linguística, la de Chomsky es el estudio más acabado sobre la relación estructura profunda-estructura superficial. Al trabajar no sólo con categorías, sino también con operaciones en diferentes niveles (cualquiera que sean las transformaciones) se aproxima un poco a los procesos de comprensión y producción.

La teoría de Chomsky es una teoría de la representación linguística que deja aparte el conocimiento pragmático que tiene el hablante de su lengua. El intento de teorías semanticistas, para incorporar la pragmática no es más que parcial y tiene el inconveniente de que, o bien se centra en el conocimiento semántico lingüístico que tiene un hablante de su lengua (como afirman Lakoff, Contreras), o se queda a medio camino, pero sin hacer una representación completa de nuestro uso del lenguaje (según Fillmore). El conocimiento que tiene un hablante de su lengua, participa lo mismo de lo semántico que de lo pragmático, por lo tanto, es necesaria una teoría global que una estos dos aspectos, si queremos explicar la comprensión, la pro-

ducción, la memoria semántica, etc.

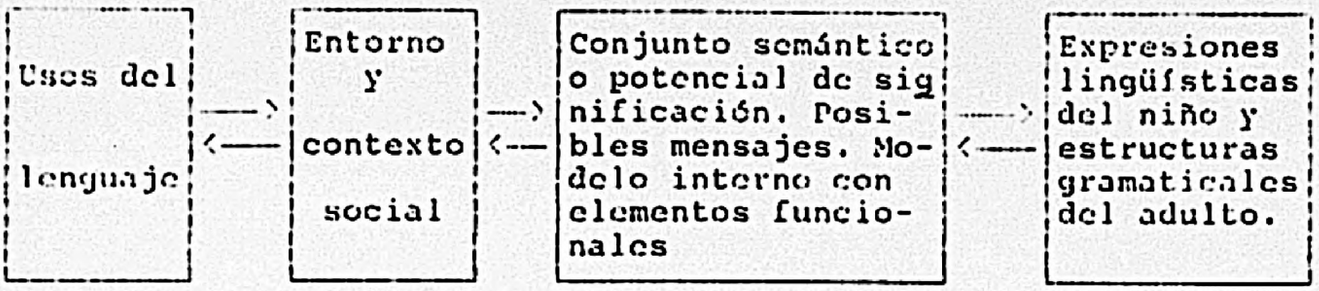
1.3.- TEORIAS SOBRE LA ACTUACION LINGUISTICA.

La distinción, entre teorías de la competencia lingüística y teorías de la actuación, partió de Chomsky: "la teoría de la actuación intentará desarrollar modelos que incorporen la gramática y otras estructuras cognoscitivas, así como un informe acerca de las condiciones físicas y sociales, para el uso de la lengua que la abstracción de la gramática ignora" (Chomsky, 1982, p. 13). Mientras que por competencia se entiende, como dijimos, el conocimiento lingüístico implícito de cada hablante-oyente de una lengua. Dentro de estos estudios, hemos elegido las teorías de Halliday, Van Dijk y Culioli.

1.3.1.- TEORIA SOCIO-SEMANTICA.

El lenguaje, desde un punto de vista semántico-social o funcional, ha sido estudiado por Halliday. El enfoque funcional significa, sobre todo, investigar, qué uso damos los hablantes al lenguaje y cómo éste se conforma con estos usos.

Esquemáticamente podríamos explicar el funcionamiento del lenguaje, según Halliday, así:



Este esquema se orienta en ambos sentidos: la relación, hacia un lado, es con la gramática y, hacia el otro, con el contexto extralingüístico. El sujeto posee un conjunto de opciones socio-semánticas, o un sistema semántico del cual elige en función del uso (pedir o explicar cosas, etc.), adaptándolo también al contexto situacional y social.

La estructuración del lenguaje refleja las funciones que éste debe cumplir, como medio de la comunicación social. Las funciones del lenguaje adulto son tres: la función ideativa, la función interpersonal y la función textual. La función ideativa o representativa es la que utiliza el lenguaje como expresión de las experiencias del hablante, incluyendo el mundo interior de su propia consciencia. El lenguaje se utiliza también para establecer o mantener relaciones sociales, lo cual se logra por medio de la función interpersonal, que sirve para la expresión y desarrollo de la personalidad del individuo. Por último, las oraciones se organizan en mensajes, por medio de la función textual. La función textual es la que distingue un

mensaje, en una situación real, de un conjunto, sin conexión, de oraciones o de una oración separada de la situación.

La gramática es el mecanismo que sirve al adulto "para articular los diferentes significados derivados de las diversas funciones del lenguaje y el instrumento para integrarlos en una forma estructural unificada "(Halliday, 1982, p. 37). Surge por la necesidad de crear múltiples mensajes que corresponden a funciones sociales complejas. Todas las funciones quedan reflejadas en la estructura de la oración simple. Dicha unidad lingüística sirve para la realización de un mundo de opciones semánticas relativas a las funciones del lenguaje, y nos muestra cómo dichas funciones son expresadas por medio de la delimitación de unos roles estructurales, como "proceso", "actor", etc.

La función referencial queda expresada en el sistema de la transitividad, centrado sobre la frase y sobre la representación en ésta de la realidad extralingüística a la que se refiere . la frase. Nuestra visión del mundo influye en este sistema, que es la expresión lingüística de los procesos y de los participantes asociados a ellos. Los procesos se expresan mediante verbos y los participantes mediante sintagmas nominales. Distingue también entre papeles participantes y papeles circunstantes. Allen y Widdowson (1975)

mostraron cómo los papeles de Halliday se corresponden con los casos de Fillmore; así por ejemplo, los papeles de actor y receptor de Halliday se corresponden, respectivamente, con el agentivo y dativo de Fillmore. El sujeto lógico es una función definida por la transitividad en la función ideativa.

La función interpersonal se refleja en el sistema de la modalidad. La categoría gramatical del modo expresa qué orientación da el hablante al contenido proposicional del mensaje. El sistema de la modalidad incluye el modo (la asignación de los papeles que puede desempeñar el interlocutor) y la modalidad (la expresión de sus juicios y predicciones). Esto se realiza a través de los diferentes tipos de oraciones: declarativas, interrogativas, imperativas y por adverbios tales como "probablemente", "verdaderamente", etc. La modalidad determina el sujeto gramatical.

Por medio de la función textual se organizan los elementos proposicionales y de la modalidad, para transmitir una información. La unidad básica del lenguaje, en función del uso, es, por tanto, el texto. El componente textual consta de un conjunto de opciones que ayudan al hablante a construir un texto significativo y coherente, dentro de un contexto. Este conjunto de opciones constituyen el sistema temático. Reposa sobre todo sobre tres susbsistemas u op-

ciones: la información, la identificación o foco informacional y la tematización. La información se realiza fonológicamente en grupos de entonación, cada uno de los cuales representa una unidad de información. La tematización es un sistema interno a la oración sin tener en cuenta lo precedente. La oración tiene una estructura como mensaje, una estructura temática; y consta de tema o "aquello de lo que se habla" y rema. El tema ocupa la primera posición en la oración, la parte subsiguiente es el rema. El tema es otro componente de la compleja noción de sujeto: el sujeto psicológico que es "el pilar sobre el que se apoya el mensaje". El foco informacional destaca las diferentes partes del mensaje, teniendo en cuenta su relación con lo que le precede en el discurso, delimitando la información conocida o tópico y poniendo el énfasis sobre la información nueva o foco. El que un concepto se considere como dado o nuevo influye en su preeminencia psicológica. Generalmente, suelen coincidir lo dado con el tema y lo nuevo con el rema, e ir, por esto, lo dado, al principio, aunque no siempre es así.

A nivel ideativo, activa y pasiva corresponden a un mismo tipo de cláusula: la transitiva, y los verbos llevan los mismos participantes, en uno u otro caso. El mismo verbo puede aparecer en oraciones de distinta clase, o elegir como sujeto gramatical distinto participante. Ambas

estructuras, activa y pasiva, tienen los mismos elementos funcionales, a nivel modal, pero, en la activa, el sujeto y el actor siguen la norma general, formando un único elemento, mientras que en la pasiva, el hablante confronta los papeles de sujeto y actor, disociándolos. Así, el hablante convierte al receptor de la acción en tema. La pasiva tiene el tema marcado, frente al sujeto de la activa que no es marcado. Luego, la razón de la elección, entre activa y pasiva, depende de la función textual del lenguaje. El tema, el agente y el sujeto modal tienden a coincidir en inglés, a no ser que haya una buena razón en contra. Cuando no coinciden, la tendencia, en inglés, es asociar tema y sujeto modal. La razón primordial del uso de la pasiva es disociar el agente del tema y del sujeto gramatical, para colocarlo al final u omitirlo (1976):

> "The passive may be regarded as the structural device for dissociating the roles of actor and theme while leaving the theme unmarked. (...) That is to say, modern English favours the passive structure (by contrast, again, with certain other languages having like resources) because of the predominance accorded by the speaker to the thematic organization of the clause: the passive allows the actor to remain unspecified or, if specified, to occur at the end of the clause and thus carry unmarked information focus" (p. 180-181).

El foco de la información va precedido por "by". El contenido, o significado representacional, es el mismo en ambas estructuras, pero la importancia usual que se da a los papeles que representan los lexemas es diferente.

La pasiva y la activa operan de forma diferente y la estructura con morfemas de voz pasiva resulta ser una estructura marcada dentro del sistema de la voz (Halliday 1976) caracterizado por la inversión de los SN respecto a la activa y cambios morfológicos.

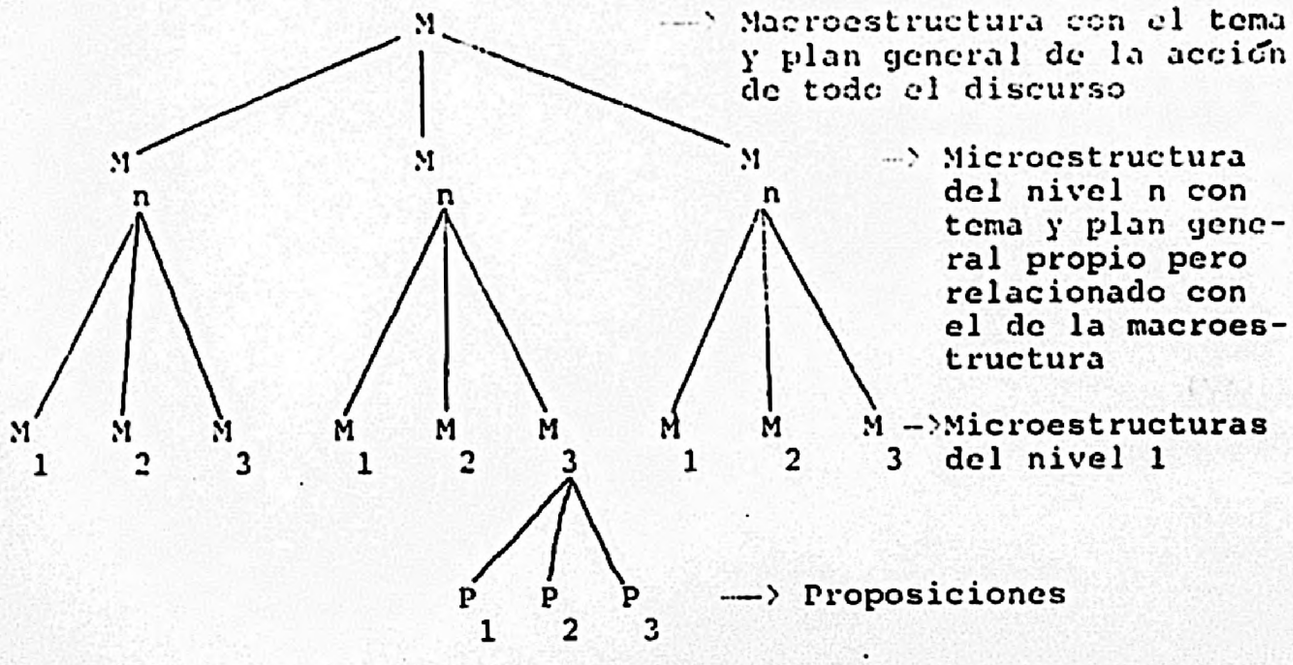
1.3.2.- TEORIA PRAGMATICO-TEXTUAL.

Van Dijk incorpora nociones generativistas al dominio textual como estructura profunda y estructura superficial -macroestructuras y microestructuras-, ya que la construcción e interpretación del texto se hace a través de transformaciones, que van de la macroestructura a la microestructura, o viceversa.

El análisis del discurso requiere el estudio de las diferentes unidades (texto y contexto) en niveles organizados jerárquicamente. El texto es la unidad que pertenece a la semántica. El contexto, a la pragmática. La semántica se ocupa del significado de las expresiones, que comprende el significado léxico y la referencia. La pragmática se ocupa de las condiciones de éxito de los enunciados. La semántica y la pragmática están relacionadas, porque al hablar ejecutamos una acción que puede ser satisfactoria, o no.

En el nivel superior, se encuentra la macroestructura

general. Esta, a nivel semántico, se corresponde con el tópico del discurso, y es definida por una macroproposición y, a nivel pragmático, con el tópico de la actividad que se refiere a una macro-actividad, o plan general de la acción. La macroestructura rige la jerarquía, y todos los niveles (microestructuras) se relacionan con ella. El sujeto hace operaciones sucesivas de abstracción, mediante reglas transformacionales que reducen la información semántica, y pragmáticas que reducen la información, excluyendo la parte no relevante, tomando como criterio el tópico del discurso y el tópico de la actividad, o plan general de la acción.



Los fenómenos de cohesión y coherencia del texto y, por ello, la aceptabilidad, están ligados con esto. La relación entre niveles, dependiendo de un tópico del discurso y

tópico general de la acción, determina la cohesión y coherencia del discurso. En la coherencia, a nivel semántico, hablaríamos de coherencia lineal; a nivel pragmático, cada acto de habla cumple una función específica en la comunicación y se trataría, entonces, de una coherencia funcional. La coherencia está determinada por reglas semánticas referente al tópico, comento, foco, etc. y factores pragmáticos, como interés, importancia o relevancia. La cohesión del discurso viene dada por los conectores (depende de la coherencia lineal), que tienen la función semántica de unir significado y la función pragmática de unir actos de habla o acciones. Vemos que no analiza la frase de forma aislada, sino con relación a la macroestructura, cuyo tópico se llama tema y se refiere al plan general de la acción.

Al nivel de la frase, podemos distinguir una estructura binaria de tópico-comento, tanto a nivel semántico como pragmático. El tópico es aquello a lo que se refiere la frase,y pragmáticamente, se relaciona con lo conocido (Van Dijk, 1980)

> "De modo semejante, un tópico se asocia, a menudo, con lo que "ya se sabe" (por el oyente), en algún contexto de conversación, o lo que "es presupuesto" (para ser identificado) por alguna oración. El comento, entonces, se asocia con lo que "no se sabe" (por el oyente) y se declara" (p. 131).

Los tópicos son elementos de la frase que están limita-

dos por el texto o contexto previo, no sólo por la información explícita, sino también por la implícita. Lo dado, o nuevo, es relativo, depende del discurso y de lo pragmático.

Los fenómenos del orden de las palabras, como la pasiva, pueden explicarse a partir de estas nociones. La función de tópico se le asigna al sujeto de la pasiva, de acuerdo con la regla semántica de topicalización, cuando el sintagma tópico está expreso: "a cualquier expresión de una frase que denote algo denotado antes, se le asigna una función de tópico, mientras que, a las otras expresiones, se les asigna la función de contexto" (Van Dijk, 1980 p. 189). El sujeto representa la información dada y se refiere a un tópico de conversación anterior. Aunque esta función también puede cubrir otros elementos de la oración activa (V. Dijk, 1980):

> "Después de la cuestión ¿Qué sucedió con las joyas?, podemos tener:
>
> [56] Fueron robadas por un cliente
>
> donde la función de tópico es efectivamente asignada al primer sintagma nominal (sujeto), pero podemos tener también una frase como
>
> [57] Pedro las vendió a un negociante de diamantes de Amberes.
>
> donde el tópico es asignado al sintagma nominal predicativo <u>las</u>, aunque según las teorías de tópico al sintagma Pedro habría que asignar la función de tópico; además de la ordenación sintáctica y la distri-

bución del acento, tenemos así indicaciones de artículos definidos y pronombres acerca de la función de tópico de ciertos sintagmas" (p. 187).

Pero, pasemos ahora a afianzar lo expuesto considerando - un paso más en nuestros estudios - las teorías culiolianas referentes a la gramática operatoria.

1.3.3.- LA GRAMATICA OPERATORIA.

Las teorías enunciativas consideran que, para comprender y describir las características de la lengua, hay que tener en cuenta las condiciones reales de producción y comprensión de la misma. Sin renunciar a la búsqueda de las características generales de la lengua, proponen, como objeto de estudio de la lingüística, los actos mediante los cuales los locutores concretos, en contextos y situaciones determinadas, utilizan la lengua.

La teoría de la lexis, o gramática operatoria, fue propuesta por Culioli. La concepción culioliana, partiendo de un marco general dentro de las teorías enunciativas, constituye un modelo que desborda el marco estricto de las teorías enunciativas clásicas. Considera, dicho autor, como objeto general de la lingüística, la actividad discursiva del sujeto, sin ninguna restricción, es decir, contemplando el conjunto de características de la misma,

así como la totalidad de factores que la controlan.

La concepción teórica de Culioli parte, en primer lugar, de diferenciar lenguaje y lengua. Observa que no se puede definir qué es la lingüística sin precisar qué es lo que se entiende por lenguaje. El tema de la ciencia lingüística es "le langage appréhendé à travers les langues naturelles" (Culioli 1968, p.106). Para él, "le langage c'est finalement toutes les proprietés que l'on rencontre dans les langues et qui sont généralisables" (1976, p. 1), es "la faculté universelle de produire et d'interpréter des textes" (Culioli, 1973, p. 83), un procedimiento de representación y comunicación. La lengua se refiere a cada lengua particular "en tant que système se présentant nécessairement comme du texte,et qui en tant que texte représente des formes d'agencement, de configuration qui vont à première vue varier d'une langue à l'autre, mais dont on pourra á un moment rechercher les régularités" (Culioli 1976, p. 8).

La lingüística debe construir un modelo o teoría capaz de dar cuenta de la relación dialéctica entre la facultad del lenguaje universal y las distintas lenguas "mais que toutes supportent la généralisation grammaticale (et la traduction), preuve qu'elles ont sous jacents, des schémas et des opérations universels" (Culioli 1973,p. 87). Estas operaciones universales caracterizan el funcionamiento del

lenguaje, que es concebido como una actividad. Por lo tanto, el objeto de la lingüística, el lenguaje, no es exclusivo de esta ciencia.

El lingüísta debe trabajar sobre los textos particulares de las lenguas y, de aquí, ir a lo general. Para poder llegar a definir las actividades del lenguaje,en el sentido dicho anteriormente, hay que trabajar todos los tipos de textos, es decir, todo lo que se ha producido, todo lo que está a nuestra disposición. Se estudiarán dichos textos con todas las características de la situación de discurso en que se ha producido y del contexto de enunciado (interlocutores y sus relaciones) o, por lo menos, las que se consideren necesarias para el análisis (Culioli, 1976):

> "Ce qui fait que le linguiste se trouve devant du langage que n'a en fait pas d'autre statut que d'être produit dans une situation métalinguistique ou une sorte de construction imaginaire de la situation d'énonciation. Et, surtout, lorsqu'il travaille sur sa langue première, il n'est pas possible de dire, á un moment, qu'il a fait le tour d'une question. (...) D'autre part, on travaillera toujours á contexte explicite. Si on a des énoncés qui dépendent de quelque chose, il faudra savoir de quoi intonation, texte anterieur... et le poser de façon explicite" (p. 11).

Se trata de no ver el estudio del lenguaje reducido a un conjunto pequeño de fenómenos,sino estudiarlo desde una perspectiva abierta y dentro de su "actividad". La teoría de Culioli se articula, por una parte, entre el lenguaje y

lo extralingüístico y,por otra, entre la lingüística y otras ciencias, cuyo objeto de estudio es el lenguaje (como la psicología del lenguaje o la psicolingüística).

El lingüísta debe manejar los enunciados de la lengua, para ver qué manipulaciones admiten y de qué forma son, o no, aceptables. Se buscará, así, el conjunto de sus parafrasis, analizando cuál es el punto de partida y las reglas de derivación. Se servirá para ello de un metalenguaje, que tendrá la función de explicar las relaciones interproposicionales, "un moyen de calculer á partir de symboles qui ont un statut á l'intérieur d'un cadre théorique; c'est-à-dire qu'il faut avoir des opérateurs et faire des opérations de telle manière qu'on puisse dériver les formules unes des autres à partir d'une formule de départ" (Culioli, 1976, p. 10).

A partir de los textos se construye la representación metalingüística, separando lo que es generalizable. El lingüista efectúa, así, una actividad metalingüística, al construir un modelo general del funcionamiento, que pueda describir el mayor número de lenguas posibles, con la ayuda de un metalenguaje. Para ser adecuado, éste deberá evitar el ser una simple codificación, una simple nomenclatura y, por otra parte, que esconda conceptos formales "a priori" sobre el lenguaje. Habría que hacer, primero, una etapa de teorización, para determinar la naturaleza y propiedades de los conceptos formales, teniendo, de esta manera, un valor

explicativo y, después, se buscarían instrumentos formales, lógicos o matemáticos, para tratar algunos puntos de la teoría. Por otra parte, en las notaciones formales, hay que especificar si son fórmulas primitivas, justificadas con los datos, o bien si son construidas a partir de estos datos de base y, en este caso, explicar cómo y por qué se han construido. Por último, todo ello deberá someterse a la prueba de la verificación empírica, produciendo enunciados que deben ser aceptables, y contrastando el modelo lingüístico con los datos aportados por la patología del lenguaje o por la psicolingüística genética.

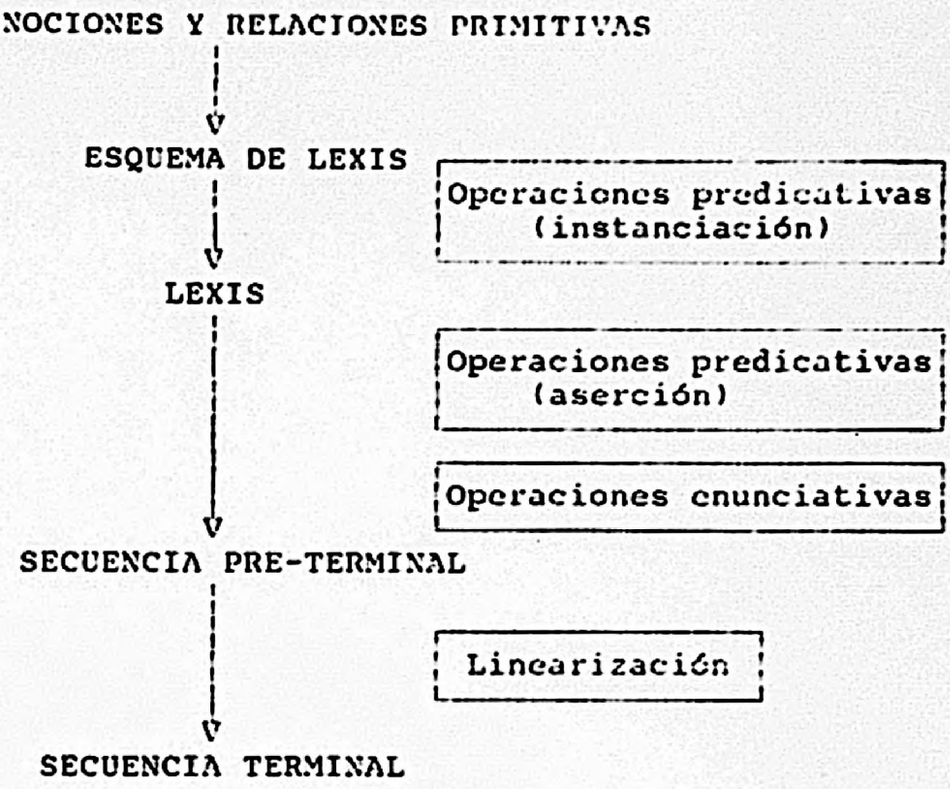
Las ideas de Culioli se encuentran, como dijimos, dentro del marco de las teorías de la enunciación, entre las que destaca por su amplitud y coherencia.

La doble facultad del lenguaje, producción y reconocimiento, hace referencia a la actividad del emisor y receptor o enunciadores. La gramática, o sistema de reglas adquirido por el sujeto, sirve para poder cumplir estas dos actividades. El sujeto efectúa operaciones lingüísticas y epilingüisticas, en la medida en que funciona su competencia o capacidades, de forma consciente o inconsciente (las operaciones epilingüísticas son actividades metalingüísticas inconscientes).

El modelo de Culioli simula la actividad del lenguaje, y gira en torno a la noción de paráfrasis. Considera que las frases se agrupan en familias parafrásticas, que tienen entre sí rasgos comunes o valores referenciales comunes, y derivan de un mismo punto de partida subyacente. Los rasgos comunes de una familia de paráfrasis, ese punto de partida subyacente o núcleo, son las relaciones primitivas y la lexis.

En la gramática de Culioli, no aparece la distinción entre estructura profunda y superficial. Esta se compone de una sucesión de niveles que van, desde el más profundo, de naturaleza extralingüística, hasta el más superficial, que es el enunciado de cada lengua. Entre uno y otro, hay una serie de niveles intermedios, donde se aplican las operaciones de predicación, de localización o de enunciación. Las operaciones que el sujeto efectúa, sobre los sucesivos niveles lingüísticos, posibilitan la comprensión y producción del discurso.

Según Mirás (1986, p.65) los niveles de la teoría de Culioli se podrían esquematizar así:



Culioli distingue, dentro de las operaciones, dos grandes tipos: las predicativas y las enunciativas. Las primeras determinan los elementos léxicos y construyen la lexis, las segundas relacionan y articulan la lexis con los parámetros de la situación de enunciación. Ambos tipos de operaciones se dan a la vez y son indisociables, como veremos.

Para producir un texto o un enunciado a partir de la situación de enunciación, elegimos las nociones del enunciado a través del filtro lexical y sus relaciones primitivas. Las nociones son un conjunto de rasgos semánticos abstractos, y se encuentran relacionadas: una es el punto

de partida y otra es el fin. Estas relaciones existen "a priori", y condicionan el funcionamiento lingüístico posterior. Las nociones y sus relaciones constituyen el nivel real extralingüístico filtrado en la lengua, que debe ser insertado en la estructura lingüística y que es el esquema de la lexis. Este consta de tres lugares vacios: $\langle \xi_o \; \xi_1 \; \pi \rangle$; relator u operador de predicación (π), punto de partida (ξ_o) y punto de llegada (ξ_1)

La lexis es el resultado de dos operaciones predicativas: la instanciación y la aserción. La instanciación es la proyección de tres nociones sobre los lugares vacíos del esquema de la lexis. A los lugares se asignan tres nociones, que equivalen a un predicado y dos argumentos, representados por <a p b> donde p es el operador de la relación predicativa, o predicado, y a y b el principio y el fin, respectivamente. (Culioli, 1982):

> "Ainsi, une lexis résulte de l'instanciation d'un schéma par des termes eux-mêmes construits à partir de notions. On produit par cette opération d'assignation, par laquelle on substituerait aux variables du schéma des termes catégorisés (en prédicat et argument, en verbe et nom). En conséquence, la construction d'une lexis entraine (on le verra plus loin) la constitution d'un paquet de relations entre les constituants de la relation prédicative" (p.9-10).

La operación de aserción evalúa la validez de la relación predicativa. Implica ésta que se crea que es

válido un enunciado sea éste cierto o no. La relación debe ser verificada, o evaluada, para que se pueda asignar un valor a cada uno de los lugares vacíos. La aserción es la operación de localización de la relación predicativa, designando un elemento a partir del cual se efectuarán las operaciones. Todo enunciado tiene una orientación, luego para construir la lexis, debemos orientar el predicado. La orientación de éste depende del orden de la relación primitiva, que está subordinado, a su vez a las nociones que se han insertado, en a y b. La orientación de la relación predicativa consiste en elegir la noción que va a ser el punto de partida, a partir del cual se van a efectuar las operaciones lingüísticas. Al final de la operación de aserción, hemos construido una lexis.

El núcleo, relaciones primitivas y lexis, genera una familia parafrástica. Se transforma por medio de las operaciones de enunciación. Estas se aplican a la lexis y señalan la relación entre los parámetros de la situación de enunciación y el enunciado. Culioli señala que (1982):

> "Une lexis n'est pas un énoncé: elle n'est ni assertée, ni non-assertée, car elle n'est pas (encore) située (repérée) dans un espace énonciatif muni d'un référentiel (système de coordonnées énonciatives). Si nous désignons par λ une lexis et par Sit (pour situation d'énonciation) le système de repérage énonciatif, on voit qu'un énoncé est le produit de l'opération: (λ ε Sit). Une lexis es donc à la fois ce qu'on apelle souvent un contenu propositionnel (en ce sens, elle est proche du lekton des stoïciens) et une forme génératrice d'autres

formes dériveés (famille des relations prédicatives, d'où constitution éventuelle d'une famille paraphrastique d'énoncés). Toute relation qui a cette propriéte est une lexis qu'elle devienne un syntagme ou une phrase" (p.10).

Las operaciones de enunciación son dos tipos de relaciones de anclaje. Ambas, por un lado, se refieren a la relación predicativa y, por otro, a los valores referenciales de la situación de enunciación.

La primera serie de operaciones de anclaje afecta a la elección del término del punto de partida y son las operaciones de tematización, focalización y cuantificación. Definen la naturaleza y orientación de la relación predicativa y producen enunciables o familias de enunciados posibles, derivados de una misma lexis, que se diferencian entre sí por su tematización, focalización o cuantificación.

De un enunciable, por la segunda serie de operaciones de anclaje -que asigna el anclaje fijo en el plano predicativo- se pueden derivar enunciados equivalentes, pero con diferencias en cuanto a sus valores modales, aspectuales temporales y de persona. Designan el sujeto con respecto al cual van a referirse los parámetros de la situación: personas y momento del discurso (Culioli, 1982):

"Une lexis est repérée par rapport à un systéme complexe comprenant un repére situationnel-origine Sito, un repère de l'événement de locution Sit1, un repère de l'événement auquel on réfère Sit2. Chaque repère comprend deux paramétres (S pour le sujet d'énonciateur, locuteur; T pour les repéres (spatio-) temporels de l'origine énonciative, de l'acte de locution, de l'événement auquel on réfère). Ce système est minimal et peut être enrichi de façon réglée par la construction d'autres repères. La formule de repérage situationnel est donc:
$\lambda \in$ < Sit2 (S2, T2) $\in$ Sit1 (S1, T1) $\in$ Sito (So, To)" (p.17).

La oración pasiva resulta de una operación de tematización, a la que pertenecen los fenómenos de focalización y topicalización. La tematización se hace por las primeras operaciones de anclaje que orientan el predicado. Lo mismo que la focalización y topicalización, no se efectúan sobre términos aislados, sino teniendo en cuenta que pertenecen a una relación. Estos procedimientos se refieren, por un lado, "à une relation parce qu'on a un terme de départ au sens de ce qu'on apelle un sujet de surface (Co)" y por otro lado en cuanto a la constitución del enunciado "est le point de référence autour duquel se constitue l'énoncé ("referential point" ou "topic" ou thème) au sense où on pose quelque chose et on va en dire quelque chose; mais là on a presque toujours des descriptions fort belles mais pas riches du point de vue métalinguistique" (Culioli 1976, p. 74-75). Cuando se tematiza sobre el paciente, indicando que el proceso afecta a éste y que se toma como punto de partida, se hace la pasivación (Culioli, 1982):

"En effet, passiver, c'est construire une relation doublement converse (changement du terme de départ, changement de l'orientation)". (p.29).

Asi, la pasiva se relaciona con otros enunciados, como los enfáticos.

Aplicando las segundas operaciones de anclaje a un enunciable ya tematizado, podemos obtener enunciados que se relacionan entre si, por las variaciones que tienen, en cuanto al aspecto, modo etc., como en:

"El jarrón es roto (por el niño)"

"El jarrón se ha roto"

"El jarrón ha sido roto, etc."

Desde este punto de vista expuesto, en la teoría de Culioli, la pasiva se relaciona no sólo con la activa, sino con una familia parafrástica más amplia; incluso, por la modalización se relaciona con las afirmativas, negativas, interrogativas, probables, etc.

Hemos visto cómo el núcleo se transforma, por operaciones de enunciación, en enunciables parafrásticos derivados de una misma lexis, o en enunciados modulados. Finalmente, las secuencias preterminales, por las operaciones de linearización, se convierten en secuencias terminales o familias de enunciados concretos.

El emisor produce, gracias a la gramática, enunciados o frases, dentro de una situación de enunciación. La situación de enunciación se define "par un ensemble de paramétres que forment un paquet de relations entre sujet de l'énoncé S et sujet énonciateur $\mathcal{S}$ et un paquet de relations entre "moment" de l'énonce $\mathcal{T}$ et moment de l'enonciation $\mathcal{C}$ " (1976, p. 101-102), representado bajo la fórmula: Sit (/S, /T).

La lexis así manipulada va a ser localizada con referencia a la situación de enunciación:

"<a r b> $\in$ Sit ($\mathcal{S}$ /S, $\mathcal{C}$ /T)" (p. 101)

Se pueden distinguir dos niveles de análisis, dentro de la situación de enunciación, en cada uno de los cuales distinguiremos un sujeto, espacio y tiempo. Considerando los parámetros físicamente observables, tendríamos un primer nivel de análisis, con un sujeto enunciador-origen ($\mathcal{S}$ o) que produce el texto, tiempo de enunciación o tiempo-origen ($\mathcal{C}$o) y lugar de la enunciación ($\mathcal{S}$ it o). El segundo nivel de análisis se encuentra analizando los parámetros del enunciado o texto producido: Sujeto del enunciado (Se), momento (Te) y situación del enunciado (Site). Hemos representado así, por una parte, lo que se refiere a la enunciación (en bucles) y, por otra, lo que es del dominio del enunciado o texto (con trazos rectos).

Desclés (1974, 1978) distingue otro nivel: el asertado. Los parámetros de este nivel son: el sujeto asertado (Sa) o enunciador real que contempla el enunciado desde su punto de vista y que puede coincidir o no con el enunciador-origen, el tiempo asertado (Ta) y el espacio asertado (Ea) que son el espacio y tiempo en que se situa el sujeto asertado.

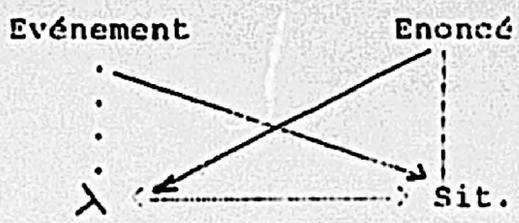
Los enunciadores y la situación de enunciación imprimen marcas en los enunciados (índices de persona, tiempo, aspecto, etc). El enunciador emisor produce un enunciado, con intención de transmitir algo, conteniendo valores estables, de tal forma que el otro enunciador pueda construir un sistema de coordenadas que reconstruyan los valores referenciales del enunciado. Culioli distingue, entonces, entre sentido y significación. El sentido es "en gros la relation qu'on pose entre des termes: par exemple table, verre, être sûr" (1976, p. 35); y la "relation qui donne un sens, on la designera par le terme relation primitive et on la notera a $p \rightarrow b$. (...) C'est une relation ordonnée entre deux termes dont l'un est source et l'autre but" (1976, p. 37); el enunciado tiene un sentido puesto que hay una relación primitiva pero es necesario darle una significación "au sens où celle-ci est donnée par la construction des valeurs référentielles qui permettent d'établir une relation entre d'un côté l'activité de langage (c'est à dire la production

et la reconnaissance dissymétrique des énoncés) et d'un autre coté une réalité à laquelle on renvoie; et cette réalité peut etre fantasmatique. physique, cognitive ou mythique" (1976 p.232).

La significación se entiende "en tant que construction d'un réseau de valeurs référentielles que renvoie à un certain nombre de problèmes complexes lies à modalité, aspect, quantification... et qui composent ce qu'on appelle la référence" (1976, p. 35). El problema de la referencia está en intentar construir la relación entre lo lingüístico o el enunciado y lo extralingüístico.

El locutor construye el sentido y el oyente lo reconstruye, a través de los valores referenciales. Los enunciados adquieren estos valores por sistemas de referencia (repérages), con relación a los puntos de anclaje que confieren la situación de enunciación (sujetos enunciadores y una serie de parámetros espaciales y temporales). El locutor tiene un sistema de referencias que no coinciden simétricamente con el receptor, de ahí, los malentendidos, ambigüedades, etc. Esta no coincidencia, o disimetría, es también objeto del estudio lingüístico.

Esto lo podríamos representar con el siguiente esquema, Culioli (1976,p. 233):



donde λ significa lexis o núcleo de la gramática y Sit. situación. El sentido, o contenido, lo da la relación predicativa; la significación proviene de las operaciones hechas sobre la relación λ y Sit. (5, 8).

La lexis se localiza por referencia a una situación de enunciación, así "λ est une relation orientée que l'on repère par rapport á un système de coordennés donné par Sit.". La situación de enunciación imprime marcas referentes a los parámetros de la enunciación (sujetos enunciadores o personas, tiempo, etc.). Las operaciones de anclaje sobre la lexis producen el enunciado. Además, la lexis, indirectamente, por la relación primitiva, se relaciona con el acontecimiento: éste elige aquello de lo que se va a hablar. Lo que hay que construir es la relación entre acontecimiento y enunciado.

La pasiva y el conjunto de paráfrasis con las que se relaciona sólo se darían en una situación de enunciación con unos parámetros determinados, en donde es adecuado hacer una operación de tematización.

1.3.4.- VALORACION DE LAS TEORIAS DE LA ACTUACION.

Las teorías de la actuación, que hemos visto, dan una gran importancia a lo semántico e incorporan el contexto o la situación, elemento que no se había tenido en cuenta más que parcialmente.

La importancia del contexto, o situación, aparece en Halliday y en Van Dijk: lo semántico, o el significado, sólo adquiere su razón de ser cuando tenemos en cuenta su funcionamiento, dentro de un entorno. En Culioli, es la situación de enunciación la que selecciona lo semántico y, gracias a la referencia que hace el enunciado a ésta, podremos hallar la significación. Aquí, la comprensión y producción de oraciones no es posible, sin tener en cuenta los parámetros situacionales (locutor o interlocutores, tiempo, espacio). Por esto, aunque algunos autores se inspiren en modelos generativos (Culioli en el modelo de Syntactic Structures), se apartan de las corrientes anteriores en que introducen plenamente lo extralingüístico, al situar el lenguaje en su funcionamiento discursivo real.

Aparte de que las teorías de Halliday y Culioli tienen en común el presentar el funcionamiento del lenguaje dentro del contexto, es decir, como un sistema comunicativo, también ambas conciben el lenguaje como un sistema representa-

tivo de las unidades extralingüísticas, con una organización transitiva.

El modelo que más repercusión ha tenido en la psicolingüística de la tercera generación y, en concreto en Bronckart, es el de Culioli. Bronckart va a tener, con Culioli, varios puntos en común, porque:

- Culioli estudia el lenguaje y la lengua, deduciendo del estudio particular de las lenguas sus propiedades comunes .
- Culioli cree que el funcionamiento linguístico del sujeto se explica por operaciones psicológicas universales .
- Culioli tiene en cuenta el nivel extralingüístico, al articular el significado con la referencia y los parámetros de la situación de enunciación (yo - aquí - ahora).
- Es un modelo el de Culioli, que simula el funcionamiento del lenguaje e intenta ver qué condiciones extralingüísticas determinan la producción de enunciados.
- Y confronta, finalmente, sus hipótesis con las investigaciones en psicolingüística genética y patológica.

CAPITULO SEGUNDO

LA ORACION PASIVA EN LAS INVESTIGACIONES PSICOLINGUISTICAS

2.- LA ORACION PASIVA EN LAS INVESTIGACIONES PSICOLINGÜISTICAS

Lo expuesto anteriormente son supuestos teóricos sobre qué es la pasiva, pero es necesario acudir a los estudios experimentales para saber cómo se comprende y produce realmente. Trataremos estos en dos vertientes fundamentalmente: las experiencias relacionadas con ciertos valores de la estructura pasiva y las relativas a las estrategias de comprensión. Pero, dado que la pasiva ha sido el tema de una gran cantidad de experimentos y especulaciones, no pretendemos, en ningún caso, hacer un recorrido exhaustivo.

2.1.- SOBRE LA REALIDAD PSICOLOGICA DE LAS TRANSFORMACIONES

Chomsky (1957) ha argumentado que una gramática transformacional es la más conveniente para ver cómo se producen y comprenden las estructuras sintácticas. Según Miller (1962), se recuerdan frases sólo como oraciones núcleo (activas, afirmativas, simples) y se generan todas las variedades de formas gramaticales, haciendo las transformaciones apropiadas al núcleo. Esto mostraría, para el autor, la realidad psicológica de las oraciones básicas y las transformaciones.

Según la hipótesis transformacional "estricta", la complejidad de la producción o del reconocimiento es de

orden lingüístico y se corresponde con la complejidad transformacional de las oraciones. Desde este punto de vista, se han hecho experiencias como las de Miller y McKean (1964) y Mehler (1963), entre otras.

Miller y McKean (1964) utilizaron pareamientos de oraciones para investigar cada relación transformacional individualmente. Se utilizaron combinaciones de activa, pasiva y negativa (afirmativa activa, negativa activa, negativa pasiva, afirmativa pasiva, negativa pasiva). Respecto a la pasiva, se dieron a los sujetos oraciones en activa y pasiva, que tenían que pasar a pasiva y activa respectivamente. En una segunda fase, tenian que encontrar la transformación hecha en una lista de oraciones. Como control, tenían que buscar también frases, sin hacer transformaciones. Se midió, sobre todo, el tiempo necesitado para la codificación o descodificación. Los resultados obtenidos muestran que la operación pasiva ocupa más tiempo que la negativa, a pesar de que, gramaticalmente, es menos compleja, según Chomsky (1957), y que la duración de ambas se mantiene. También las tareas de destransformación y búsqueda tenían una duración aproximadamente igual. Esto apoyaría la idea de que la codificación y descodificación son operaciones "en espejo" y que las transformaciones son independientes, cuyos tiempos se sumarían en caso de operaciones complejas. La principal crítica que se ha hecho a esta

experiencia es que se ha pedido a los sujetos hacer "transformaciones", o "buscar frases derivadas", y esto puede no tener correspondencia con los procesos naturales de producción de oraciones.

Mehler (1963) examinó los errores cometidos al recordar oraciones y los interpretó como errores sintácticos. Vió que las oraciones se recordaban en su estructura básica. Supuso que el sujeto descodificaba las oraciones en oraciones básicas, con una "nota" al pie, que indicaría la transformación, y que, en las tareas de recuerdo, éstas se olvidaban. Separaba, en el análisis de las frases hechas por los sujetos, lo semántico de lo sintáctico y daba prioridad a lo sintáctico. Sin embargo, a corto plazo, se pueden recordar literalmente las estructuras pero, a largo plazo, se recuerdan los significados. Esto podría explicar el olvido de las etiquetas, desde un punto de vista semántico.

Algunos autores propusieron tareas en que no sólo se tenían en cuenta los aspectos sintácticos de las oraciones, como los anteriores, sino, también, los aspectos semánticos. Fué entonces cuando se vió que la gramática transformacional de la competencia y la ejecución, no tenían una correspondencia exacta. Entre éstos, se encuentran Slobin (1966) y Gough (1965 y 1966).

Slobin y Gough pidieron a los sujetos que verificaran oraciones con respecto a unos dibujos. Se les pedía, por lo tanto, una operación semántica, además de sintáctica. El diseño experimental general de Slobin (1966) y Gough (1965 y 1966) consistió en presentar a los sujetos enunciados, cómo "la niña le está pegando al niño", a los que calificaban de ciertos o falsos, con relación a un dibujo donde la niña podía o no estarle pegando al niño. Así, aplicaban el modelo sintáctico a situaciones referenciales, en las cuales las variables semánticas y pragmáticas entran también en juego. Los enunciados eran afirmativos activos (A A), negativos activos (N A), afirmativos pasivos (A P) y negativos pasivos (N P). Se usó, como medida, el tiempo transcurrido entre la presentación del dibujo y la respuesta que consistía en apretar dos interruptores que indicaban la congruencia, o no, de la frase con el dibujo. Se tomó la velocidad de verificación como índice de la rapidez de comprensión.

Gough (1965) vió que, en estas tareas de verificación, actuaba el factor verdadero-falso junto con el factor afirmativo-negativo. Así, las oraciones verdaderas (afirmativa activa, afirmativa pasiva) fueron verificadas antes que las falsas. Y el valor de veracidad se interrelacionaba con la variable afirmativa-negativa, puesto que las afirmativas verdaderas eran verificadas antes que las falsas, mientras

que las negativas, verdaderas y falsas, lo eran a igual velocidad. El tiempo de las transformaciones pasiva y negativa no es constante, puesto que varía con el valor de verdad o falsedad de la frase; las pasivas afirmativas son más fáciles cuando son verdaderas que cuando son falsas, y las pasivas negativas más fáciles cuando son falsas que cuando son verdaderas. Por lo tanto, la duración de las transformaciones no es constante. De esto deduce que:

> "This fact would seen to be related to the correspondence between affirmative and negative sentences and the events which confirm and falsify them, respectively (...) The interaction apparently is a function of this relation between sentence and event, a semantic relation, and probably should be located in the verification process" (p. 110).

Con el mismo método y materiales, Gough (1966) vuelve a hacer otros dos experimentos. En el primero la indicación para desconfirmar, o confirmar una frase, se retrasa 3 segundos, después de presentar la frase, y no se hace inmediatamente, para dar tiempo a reducir la transformación a su estructura profunda. Según su hipótesis el retraso tendría que eliminar así la diferencia entre activa y pasiva. En el segundo, las oraciones pasivas y negativas pasivas eran más breves, por omitir el agente, para ver si la longitud oracional influye en el tiempo de verificación. El primero confirmó los datos de 1 965, aunque los tiempos eran algo menores. Es decir, los resultados confirman la

hipótesis de que el sujeto descodifica la frase en su estructura profunda, puesto que la diferencia entre activa y pasiva seguía existiendo. Cuando la verificación de la frase se pospone, no hay descodificación; según Gough, el sujeto mantiene, en la memoria inmediata, la oración compleja. Se encontró una interacción entre las variables activa-pasiva y verdadero-falso: las activas verdaderas y las pasivas verdaderas se verificaban antes que las falsas. La diferencia verdadero-falso fué mayor en las pasivas que en las activas. De esto se deduce, igual que en Slobin (1966), que el proceso semántico, para decidir si las oraciones son verdaderas o falsas, interactúa con las transformaciones.

Slobin (1966) utilizó, además de los tipos de oraciones de Gough (1965), dos clases de activas y pasivas: las reversibles, como "el hermano odia a la hermana", y no reversibles, como "la chica está regando las flores". En las primeras, el sujeto y el objeto lógico son intercambiables, en la estructura profunda, sin producir anomalías semánticas y, en las segundas, no. Se vió que los problemas semánticos (verdadero-falso), asociados con la negativa, fueron una variable más fuerte que la sintaxis, confirmando así los datos de Gough (1965). Además manteniendo constante el valor de verdad, no siempre las pasivas fueron más dificiles que las activas; las oraciones irreversibles

no precisaron más tiempo de verificación en la pasiva que en la activa.

Slobin llegó a la conclusión de que la dificultad de la pasiva se debía a la no coincidencia de los rasgos gramaticales y lógicos. Suponía que los sujetos tenían que obtener la estructura profunda; en el caso de las reversibles, los dos lexemas pueden permutarse y hacer de sujeto/objeto en la estructura profunda, mientras que, en las irreversibles, sólo un lexema puede hacer de sujeto, para no infringir las reglas semánticas. Por lo tanto, sólo, en determinadas condiciones, las oraciones pasivas pueden ser pensadas más lentamente.

Slobin (1966) señaló que los factores semánticos se interrelacionan con los sintácticos: "This, semantic factors, such as negativity and reversibility, play an important role in the theoretical gap between competence and performance, and considerably alter behavioral predictions made solely on the basis of a syntactic psycholinguistic theory" (p.226).

El interés de las experiencias de Slobin y Gough, desde nuestro punto de vista, es que el método introduce una situación referencial, y las frases de Slobin, factores semánticos. Como consecuencia, se encontraron la influencia

de los factores semánticos. Los resultados encontrados los podemos interpretar relacionándolos con la función semántica de las oraciones: si las pasivas verdaderas se verificaron antes que las falsas, es porque se estaban utilizando de acuerdo con su uso natural, que es no cambiar el significado, y si las negativas falsas son más fáciles que las verdaderas es porque la oración está de acuerdo con su función semántica que es invertir el significado. Las discrepancias halladas, en la ejecución con transformaciones, son explicables en función del uso dado a dichas transformaciones, no como variables externas que afectan a la actuación y que dificultan el estudio de la sintaxis pura.

2.2.- SOBRE LA PREPONDERANCIA SEMANTICA O SINTACTICA DE LA ESTRUCTURA PASIVA.

La constatación de la importancia de los factores no estrictamente sintácticos, en el tratamiento de las frases, hizo que la investigación psicolingüística se desplazara hacia otras direcciones. La psicolingüística empezó a desligarse de teorías lingüísticas particulares, y se centró en analizar los procedimientos de tratamiento de los enunciados, en términos perceptivo cognitivos. Se interesó en ver cuáles son las condiciones que favorecen la comprensión y producción de frases. Se sobrepasó el estudio de la competencia lingüística, al examinar más los aspectos de la

actuación lingüística compaginándolo con aportaciones de la semántica, así como se lograron visiones del lenguaje más comunicativas.

Esta nueva tendencia parte de que es imposible examinar, aisladamente, la semántica de la sintaxis. Una de sus preocupaciones fué ver qué situaciones extralingüísticas facilitan la ejecución de cada situación particular, debido a que éstas estarían acordes con su "uso natural". Esto supone que cada construcción sintáctica tiene una función semántica propia, que relaciona lo lingüístico con lo extralingüístico y que no se genera a partir de la activa.

Greene (1970 a y b) indicó que la función semántica de la pasiva no es cambiar el significado, y que es antinatural usarla para invertir el significado, como en la negación. Partiendo de esto, afirma que la relación natural entre activa y pasiva se da cuando tienen el mismo significado. Predijo que las oraciones eran más o menos fáciles de manipular, según se usaran de acuerdo, o no, con su función semántica. Esto lo comprobó con un experimento en que presentaban, a sujetos ingleses, pares de oraciones, usando las transformaciones pasiva y negativa en frases simples y compuestas abstractas del tipo:

"x es mayor que y"

"x no es mayor que y"

En otra experiencia posterior (1970 b), también usó frases con significado dentro de la lengua. En ambos estudios (1970 a y b), se pedían tareas similares. Se entregaron tarjetas a los sujetos; éstos debían ordenarlas y meterlas en unas cajas en las que ponía "igual" o"diferente" (1970 a), o se presentaron las frases proyectándolas, y los sujetos tenían que apretar el botón de "igual" o "diferente" (1970 b). Las respuestas se midieron con los tiempos de reacción. Los resultados (1970 a y b) confirmaron la hipótesis de que la función semántica de la pasiva era usarla para expresar el mismo significado de la activa, y que, cuando se usa en este contexto, se facilita su utilización. Los tiempos de reacción fueron más cortos, cuando se emplearon pares de frases activas y pasivas, en las que no se invertía el significado. Además, encontró que la transformación negativa era más dificil que la activa, y las compuestas más difíciles que las simples.

Para ver la interacción entre las transformaciones y la función semántica, esta misma autora hizo otros dos experimentos (1970 b), en que los dos factores pudieron variar independientemente. Para ello, utilizó, en el primer experimento frases abstractas y oraciones reales, en las que habría un mayor efecto de lo semántico y más posibilidades de interpretación, de acuerdo con la "vida real". Los resultados confirmaron la experiencia anterior (Greene 1970

a). En el segundo experimento, dió a los sujetos frases abstractas, cambiando el sintagma "es mayor que" (1970 a y b) por "es igual que". Por lo tanto, todos los emparejamientos resultaron naturales y no había emparejamientos innaturales (como en Greene 1970 a). Al mantener constante su función semántica, no hubo diferencia, debido a la complejidad transformacional (como ocurrió en Greene 1970 a). Por esto deduce que la sintaxis debe ser estudiada en interacción con su función semántica.

2.3.- SOBRE EL VALOR TEMATICO Y/O ENFATICO DE LA ESTRUCTURA PASIVA

Algunos autores han mostrado que la pasiva y la activa no son totalmente sinónimas, puesto que contienen diferentes implicaciones sobre las relaciones sujeto-objeto en la proposición. Se dedicaron a estudiar la pasiva como un procedimiento que sirve para enfatizar el primer elemento o sujeto gramatical (Johnson-Laird, 1968 a y b; Clark, 1965; Tannembaum y Williams, 1968 b, Horgan 1976; Olson y Filby, 1972) o tematizar el paciente (Tannembaum y Williams, 1968 a; Turner y Rommetveit, 1967 b y 1968; Dewart, 1979; Olson y Filby, 1972). Pero es necesario afianzar todas estas teorias presentando ejemplos aclaratorios que conduzcan a su perfecta comprensión. Y, para conseguir dicho esclarecimiento, creemos imprescindible una exposición de sus diver-

sos métodos, resultados y conclusiones.

2.3.1.- METODOS

Las pruebas empleadas para ver cómo los sujetos relacionan la pasiva con un énfasis en el paciente, fueron, como hemos adelantado, de diversos tipos: comprensión (Johnson-Laird, 1968 a), producción (Johnson-Laird, 1968 b; Horgan, 1976), memoria (Clark, 1965), procesamiento o codificación y recuerdo (Tannembaum y Williams, 1968 b) manejando el foco conceptual.

En la comprensión (Johnson-Laird, 1968 a), se dieron a los sujetos pares de frases en activa y pasiva, como "rojo sigue a azul" y "azul es seguido por rojo". Los sujetos debían de representar las frases, pintando los rectángulos que se les entregaban de rojo y azul, de modo que otra persona pudiera después coordinar los diagramas y las frases.

Para la producción (Johnson-Laird, 1968 b), se presentaron primero unos diagramas, o rectángulos, que mostraban dos variables: estaban divididos simétrica o asimétricamente, y el área más larga de los estímulos correspondía, bien al sujeto, o al objeto lógico de las frases. Los sujetos tenían que ordenar jerárquicamente cuatro frases, cuyos

significados proposicionales eran iguales, pero con diferentes estructuras sintácticas para cada rectángulo. Los tipos de frases dados eran:

activa ("ésta es el área azul que precede al área roja"),
activa invertida ("ésta es el área roja que el área azul precede"),
pasiva normal ("ésta es el área roja que es precedida por el área azul"),
pasiva invertida ("ésta es el área azul que el área roja es precedida por").

Otras pruebas de producción (Morgan, 1976) se hicieron con dibujos focalizando o no un elemento.

La diversidad y covariación de las palabras usadas, como actor, verbo y objeto, en frases activas y pasivas simples, y las uniones que existen entre sus elementos, se estudiaron con una experiencia de memoria (Clark, 1965). Se dieron a los sujetos dos listas de frases, con espacios en blanco, y que contenían indicios de la estructura superficial, por ejemplo:

The — — ed the ——

Se les advirtió que los índices podían corresponder, igualmente, a un tiempo activo del pasado, o a un participio

pasado activo. En la primera lista, debían rellenar las tres palabras. En la segunda, se les daba una (sujeto, verbo u objeto) y debían colocar las que faltaban. Para completar las frases, se les entregó una lista de palabras que podían hacer de objetos, actores o verbos. Se usó como medida el grado de incertidumbre oracional, medido por la mayor o menor diversidad en las palabras elegidas, para cada uno de los elementos oracionales. Así, los sujetos recuperan las palabras perdidas, sin la intervención directa de la memoria o almacenamiento, y se manejaba la variación del foco conceptual. Este estudio se basaba en que las oraciones se memorizan en forma de rasgos semánticos y relaciones de significados. Las asociaciones son limitadas, y el situar una palabra en el marco de una oración constriñe la naturaleza y número de asociaciones.

En las pruebas de codificación y recuerdo, se inducía a codificar oraciones en una fase de estímulo, en la que se presentaba al sujeto frases activas y pasivas, que se representaban en unas láminas, y se les enseñaba a sustituir las palabras perdidas de una frase (Tannenbaum y Williams, 1968 b). Para producir el recuerdo, se presentaba un dibujo en el que se manejaba el foco conceptual sobre el actor o el paciente. Los sujetos debían de completar una frase, en activa o en pasiva, dando el elemento del dibujo.

Para mostrar que la voz pasiva se usa cuando el tema corresponde a su sujeto oracional, se utilizaron diversos métodos: de procesamiento o almacenamiento y recuerdo (Tannembaum y Williams, 1968 a; Olson y Filby, 1972; Turner y Rommetveit, 1968; Dewart, 1979) y producción (Turner y Rommetveit, 1967 b).

En la fase de codificación se les incitaba a codificar sobre el objeto, sujeto o nada, manejando las condiciones de enfoque con un dibujo al que se asociaba un texto, con frases activas y pasivas, sobre un tema que hacía de sujeto lógico, objeto lógico o nada (Tannembaum y Williams, 1968 a), o tarjetas con oraciones activas, pasivas o en blanco (Turner y Rommetveit, 1968), u oraciones activas o pasivas (Olson y Filby, 1972). O, simplemente, les decía el experimentador frases activas y pasivas, a la vez que presentaba un dibujo de la acción total (Dewart, 1979). Estas pruebas de memoria (Turner y Rommetveit, 1968 y Dewart, 1979), se basan en que, en el almacenamiento, el factor de estructura superficial de la oración dada, se pierde, y las frases que se recuerdan pueden reflejar, así, las diferencias en la producción. Posteriormente en estos mismos estudios, manipulando el foco de atención con dibujos (Turner y Rommetveit, 1968; Tannembaum y Williams, 1968 a), o con preguntas (Olson y Filby, 1972), se les pedía a los sujetos elegir oraciones activas o pasivas que los

describieran adecuadamente (Tannembaum y Williams, 1968 a), recordar la frase que correspondía a dicho dibujo (Turner y Rommetveit, 1968; Dewart, 1979), verificar una frase con el dibujo (Olson y Filby, 1972) o se les preguntaba sobre el agente o paciente (Olson y Filby, 1972) en sus estudios correspondientes según queda apuntado.

Las pruebas de producción (Turner y Rommetveit, 1967 b) consistían en describir dibujos libremente. Después, el experimentador iba haciendo unos dibujos, comenzando por el agente o el paciente, para focalizar visualmente la atención sobre uno de éstos. La tarea consistía, entonces, en explicar lo que ocurría en el cuadro, comenzando a hablar por el primer elemento que se había dibujado. Por último, se presentaban los dibujos con un modelo verbal, dando una frase pasiva y otra activa. El procedimiento era como antes: elegir la frase que correspondía mejor al dibujo. En otra experiencia con dibujos (Turner y Rommetveit, 1967 b), se presentaron éstos con una X debajo del agente o del paciente. Se indujo al sujeto a producir pasivas o activas, pidiéndole que explicase "qué le ocurre a X" (siendo X el agente o el paciente), o con una pregunta neutra como "¿qué está ocurriendo ?". En esta experiencia se suprimió la presentación de oraciones y no hubo ningún ejemplo previo de pasivas.

Aceptamos, pero sólo hasta cierto punto, la utilización de los métodos expuestos que conducen a los siguientes resultados.

2.3.2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos con las experiencias que acabamos de presentar, explicitando las metodologias utilizadas, son coherentes, en cuanto que resaltan el aspecto enfático de esta estructura.

Clark (1965) y Johnson-Laird (1968 a y b) desde dos ángulos diferentes, prueban que la frase pasiva es preferida cuando la entidad que hace de sujeto gramatical es más importante psicológicamente, para el locutor, que la entidad que tiene la función de complemento.

Johnson-Laird (1968 a y b) afirmó que la oración pasiva se usa para enfatizar, y que el foco del énfasis es el primer elemento mencionado en la frase: el objeto lógico que hace de sujeto gramatical.

Primeramente (Johnson-Laird 1968 a), examinó, en los adultos, la interconexión entre sujeto oracional y relieve perceptivo, con una prueba de representación de frases, utilizando rectángulos, que debían colocarse adecuadamente

(ver apartado de Métodos 2.3.1.). Se vió asi que los sujetos gramaticales de las frases tendían a ser representados más largos que los objetos, y los de las pasivas más que los de las activas. La diferencia entre las dos superficies colorcadas muestra que hay una asimetría entre las dos partes de la oración y que ésta es mayor en la pasiva que en la activa. De ello se dedujo que el sujeto gramatical se coordina con un concepto puesto de relieve en la cognición, tiene una función psicológica, y, en la pasiva, es mayor que en la activa. En la pasiva, el énfasis o importancia se encuentra en el objeto lógico o sujeto gramatical, entendiendo que la noción de importancia es de tipo psicológico (Johnson-Laird 1968 a).

> "The notion of predominance (or importance) ill-defined as it is, obviously involves the socio-physical setting and linguistic context of an utterance-factors which will have to be taken into acount by any semantic theory, what is predominant depends on who you are, what you are doing, what you are talking about and to whom you are talking" (p. 73).

La posición inicial coincide con el énfasis o focalización de un concepto, por lo que éste resulta más determinado. Esto explica las diferencias de sentido entre activa y pasiva, cuando aparecen cuantificadores. Por ejemplo:

"algunos saben algunas canciones"

significa que las canciones que saben algunos no son las mismas, mientras que:

"algunas canciones son sabidas por algunos"

significa que son las mismas canciones las que son sabidas por algunos. En la pasiva (y en las activas también, a veces), el orden de las palabras determina la interpretación de la frase.

En una experiencia posterior también, con adultos, (Johnson-Laird 1968 b) modificó su método, presentando, primero, el estímulo extralingüístico, los rectángulos coloreados, a los que debían asociar por orden de preferencia, cuatro tipos de frases. En los rectángulos divididos simétricamente, no hubo preferencias por una oración determinada. En los asimétricos, el rectángulo cuya área más larga representaba el objeto lógico, prefieren la activa invertida y la pasiva normal. Para la descripción del rectángulo asimétrico que representaba el sujeto lógico, se utilizaron preferentemente la activa normal y la pasiva invertida. Los sujetos representaban el énfasis correspondiéndolo con las áreas largas de color.

La inversión del orden de las palabras y la construcción pasiva son dos procedimientos de énfasis. Por ello, la pasiva invertida subrayó más el sujeto lógico que la activa.

Los resultados confirmaron la experiencia anterior (Johnson-laird 1968 b): "It is the verb-phrase that indicates which voice is being used, and hence the level of emphasis" (p. 14). La pasiva es más enfática que la activa, pero el énfasis se consigue invirtiendo el orden de las palabras, no sólo con la función gramatical. Vista así, la noción de sujeto se relaciona con la noción de tematización y topicalización, puesto que aquel concepto dominante en el que centramos la atención suele ser el tema y, por ello, lo colocamos en primer lugar.

Clark (1965), al revés que Johnson- Laird, parte de que lo más enfatizado es lo que tiene más probabilidad de aparecer como sujeto gramatical. La prueba consistía en que sujetos adultos completaran frases con una lista de palabras dadas. En los resultados, se vió que, en la primera lista de frases, que medía la incertidumbre informacional en la frase activa por la variación de las palabras elegidas, el actor tenía mucha menos incertidumbre que el verbo y el objeto y éstos covariaban como una unidad, con relativa independencia del actor. En la frase pasiva, el objeto, verbo y actor no mostraban grandes diferencias en la incertidumbre, pero el sujeto gramatical, igual que en la activa, era menos incierto. El patrón de incertidumbre difería en los sistemas de activa y pasiva. Además, el grado de incertidumbre aumentaba de izquierda a derecha, lo que

significa que esas partes con mayor incertidumbre serán más difíciles de aprender y recordar. En este estudio de Clark (1965) se mostró, además, un efecto de interacción entre la parte de la frase y las propiedades semánticas de los lexemas: los sujetos de ambas, activa y pasiva, tendían a ser animados, y los complementos del verbo, inanimados. De esto se puede inferir que una de las funciones de la pasiva es preservar el orden semántico animado-inanimado, en el uso lingüístico. El rasgo animado, por otra parte, podría emplearse como sujeto, porque se considera más importante (recordemos que el sujeto es la parte con menos incertidumbre de la frase).

En las pasivas encontró Clark (1965) un constreñimiento asimétrico, que no existe en la activa: el actor constreñía el verbo y objeto muy poco; el objeto y, sobre todo, el verbo constreñían al actor mucho más; el objeto y el verbo se coaccionaban cada uno con el otro más que el actor con cada uno de ellos.

Clark deduce de esto que, en la pasiva, es más importante cognitivamente para el hablante el objeto o paciente y, a partir de ahí, relacionamos los elementos. La entidad menos importante en esta estructura sería el actor. Hay un desplazamiento del interés que recae sobre el actor en la activa, sobre el objeto en la pasiva y, por esto, los

hablantes convierten a éste en sujeto gramatical, porque ellos "put what they want to talk about in the beginning of the sentence" (p. 369). La pasiva topicaliza el objeto que es el punto de partida de la comunicación.

Similar, en el método y en el enfoque, al estudio de Clark (1965), es el de Tannembaum y Williams (1968b) con adultos. Estos autores enseñaron primero la forma correcta de completar las frases y, luego, daban un elemento para que el sujeto completara la frase en activa o pasiva. Mientras que, en Clark (1965), la respuesta se midió por el grado de incertidumbre, aquí se midió por el tiempo de reacción. Se quería analizar así cómo se marcan en la memoria las frases activas y pasivas, y cómo se recobran sus unidades semánticas.

Los autores observaron que, en la pasiva, hay un eslabón entre el paciente y el verbo, y, en la activa, entre el actor y el verbo. Cuando se da el sujeto como estímulo en el dibujo, el verbo aparece más bajo la forma activa que bajo la pasiva; mientras que, si se da el objeto, se produce más la pasiva. Según los citados autores, esto podría ser debido a un efecto de orden (puesto que el verbo no constreñía nada y los sujetos sí), pero se inclinan por pensar que la utilización de las estructuras varía según el foco conceptual.

Por consiguiente, la frase activa y la pasiva se codifican de forma diferente, en función del foco conceptual, en dos segmentos, teniendo uno una relación dominante (sujeto-verbo). Sus unidades semánticas principales se recobran sugiriendo la palabra del eslabón dominante: el actor o el paciente.

Estos resultados no están del todo de acuerdo con los de Clark (1965), en donde se observó una unión más estrecha, entre cada nombre con el verbo común (activo o pasivo), que entre los nombres. Los datos de Clark, por lo tanto, sustentan más el modelo de las formas conceptuales, en el que los constreñimientos se deben al foco y no al orden estructural.

Resultados parecidos a éstos los encontró Horgan (1976). Esta autora examinó la producción de las frases pasivas de los niños, de edades de 2 a 13 años y de adultos. El análisis se basó en las producciones espontáneas que daban los sujetos, describiendo libremente una lámina (niños de 2 a 4 años) o focalizando un elemento con un dibujo (niños de 5 a 13 años), o completando una frase (adultos). De las tres técnicas empleadas, las pasivas se produjeron en mayor número cuando se focalizaba el elemento paciente. Asímismo, se comprobó que, en los niños más pequeños (2-4 años), la mayoría de las pasivas guardaban el orden

animado-inanimado (75% de las pasivas completas). La pasiva, con agente no reversible, no apareció hasta después de los 9 años, y hasta los 11 años los niños eran incapaces de producir ambas pasivas, reversibles y no reversibles. Por consiguiente, la primera distinción que se hacía recaía sobre el sujeto de la frase y, posteriormente, se trataba el complemento.

La naturaleza del procesamiento y comprensión de activas y pasivas también fue analizado por Olson y Filby (1972). Estos autores señalaron, en una serie de 5 experiencias, que la naturaleza del procesamiento de oraciones activas y pasivas, está en función de la codificación del foco conceptual por lo que las frases pasivas se pueden verificar o producir más fácilmente cuando se hace en un contexto apropiado. Se observa que, cuando se codificaba con un dibujo en términos del actor, las frases activas se verificaban más fácilmente y, cuando el hecho se codificaba sobre el paciente, las frases pasivas se verificaban más fácilmente. Lo mismo ocurrió en dos experiencias siguientes en las que, usando los mismos materiales que para las experiencias anteriores, se preguntaba, con oraciones activas y pasivas, sobre el agente o el paciente. En la experiencia cuarta de Olson y Filby (1972), se preguntaba, con oraciones activas y pasivas, sobre el paciente o el agente de la acción expresada por una lámina. Se notó que las preguntas, sobre el objeto, en voz pasiva, se contestaban más rápidamente que utilizando la voz activa.

De esto dedujeron los autores que la comprensión de una frase pasiva no envuelve, necesariamente, la recuperación de la estructura base, como proponía Chomsky, y que la verificación de frases envuelve un proceso binario de comparación de estructuras superficiales. Finalmente, que el proceso de comprensión de una frase, lo mismo que se trate de verificarla con un dibujo que de responder a una pregunta, envuelve un procedimiento relacionado con la codificación, con el foco conceptual.

Tannembaum y Williams (1968a), con una técnica diferente con sujetos adultos, mostraron que la voz pasiva se utiliza más rápidamente, cuando el tema de la introducción corresponde al sujeto de la pasiva. En una prueba preliminar, se leía un texto centrado sobre un tema, a la vez que se enseñaba un dibujo que les inducía a codificar sobre el objeto, sujeto o nada, manejando las condiciones de enfoque con un dibujo al que se asociaban frases activas y pasivas, sobre un tema que hacía de sujeto lógico, objeto lógico o nada. El test consistía en elegir, posteriormente, oraciones activas o pasivas, que describieran un dibujo en el que se cambiaba el foco de atención. Se midió el tiempo de respuesta. Los resultados confirmaron la hipótesis de que la pasiva se utiliza, cuando el foco está sobre el objeto y éste constituye el tema del enunciado.

Esta investigación mira la diferencia de función entre la activa y la pasiva, dentro de la estructuración del texto, a diferencia de otros autores vistos anteriormente, que presentaron las oraciones de forma aislada. El preámbulo sirvió para enmarcar las activas y pasivas, dentro de un contexto lingüístico anterior y asociado con una situación de enunciación.

En la línea del estudio de Tannembaum y Williams (1968a), descrito anteriormente, se encuentran los trabajos de Turner y Rommetveit (1967b, 1968), con niños de guardería a tercer grado. Estos autores utilizaron un método distinto, pero llegaron a las mismas conclusiones. Aquí se dirigió la atención de los sujetos de la experimentación hacia el objeto, mediante dibujos y preguntas. Los resultados mostraron que, con la primera técnica, en la que se focalizaba un elemento con dibujos, cuando se mostraba primero el paciente, se producían pasivas y, cuando aparecía el agente, activas. La producción de pasivas era menor, en general, que la de activas y se produjo menor número de reversibles que de irreversibles. Cuando se manipuló el foco de atención con preguntas, enfatizando sobre el agente o paciente, los resultados fueron iguales: la pasiva se usaba cuando se enfatizaba sobre el paciente; pero el número de producciones de oraciones reversibles e irreversibles fué parejo. La dificultad que se vió al principio,

con respecto a las oraciones reversibles pudo deberse al tipo de prueba: la codificación de un material verbal, en ausencia de un estímulo visual, es más difícil. El número de frases pasivas se incrementaba con la edad, cuando se controlaba la situación y se inducía a producirla en un contexto apropiado.

De esto dedujeron dos conclusiones importantes:

1ª.- que el primer elemento de la frase, lo mismo en la activa que en la pasiva, es el elemento más importante, y determina el uso de la estructura sintáctica.

2ª.- ligada con la anterior: que la pasiva se emplea para enfatizar el paciente.

La activa y la pasiva cumplen, como dijo Rommetveit (1967), "no equivocal differential functions with respect to communica_tion patterns" (p. 176).

Estos mismos autores (Turner y Rommetveit, 1968) mostraron que, a las mismas edades, esta distinción pragmática entre las dos voces, se da también en el almacenamiento y recuperación de frases. Se daban frases, con dibujos, que representaban un elemento o nada, y se indujo al recuerdo de frases con los mismos dibujos. Se observó que, cuando el estímulo original estaba en la voz activa, los dibujos sobre el actor, o la situacion general facilitaban su

recuerdo. Las láminas sobre el objeto de la acción facilitaban el recuerdo de la acción en pasiva. Si se presentaban láminas en el recuerdo, que no correspondían al estímulo original, la frase se transformaba en función del foco de atención; las activas se transformaban en pasivas, cuando servía de inductor, para el recuerdo, una lámina haciendo hincapié en el objeto. Es decir, "The focus of one's attention at the time of sentence storage and at the time of retrieval can influence the voice in which a sentence is recalled" (Turner y Rometveit 1968, p. 547). El foco de atención o tema se convierte en sujeto gramatical, por ello (Turner y Rometveit (1968) afirman que:

> "The difference between the two voices seems to be primarily a pragmatic distinction. When a speaker reports an event, he must select some element of the denotative domain of events as the sentence subject" (p. 543).

Con el mismo método de almacenamiento y recuerdo de Turner y Rommetveit (1968), Dewart (1979) pidió a niños de 6 y 8 años memorizar una serie de frases semánticamente irreversibles. Aquí, en la fase de almacenamiento, les decía el experimentador frases activas y pasivas, a la vez que presentaba un dibujo de la acción total. Los resultados fueron los mismos que en Turner y Rommetveit (1968) y, si consideramos que el cuadro mostrado en la recuperación puede funcionar como cada uno de los elementos más salien-

tes de la situación, o como el tema de la frase que tiene que ser recordada, podríamos hablar también de la función temática de la pasiva.

Por otra parte, en Turner y Rommetveit (1968), se usaron frases reversibles y no reversibles, y no se presentó ninguna diferencia entre ellas. Además, las frases tenían, sobre todo, un agente animado y por esto no se pudo ver la influencia que ejerce lo animado en la elección de la voz. Dewart vió una fuerte tendencia a memorizar frases pasivas con paciente inanimado y agente animado en activa, mientras que las frases activas, con agente inanimado y paciente animado, se cambiaban, al recordarlas, en pasiva. La preferencia por lo animado afecta a la elección de la voz: "The maintenance of this prefered ordering of animate and inanimate nouns may constitute one of the functions of the passive voice in a language" (p. 135). Este resultado confirma lo encontrado por Clark (1965), y coincide con los de Horgan (1976).

Una vez examinadas todas estas experiencias, creemos llegado el momento de exponer las conclusiones.

2.3.3.- CONCLUSIONES.

Los estudios psicolingüísticos citados hasta aquí han

intentado definir la función comunicativa de la pasiva. Johnson-Laird (1968a) dijo que la pasiva implica una importancia en el objeto lógico. Y, como la noción de importancia es vaga, en su siguiente estudio (1968b), habla de énfasis, y es el orden de las palabras el que indica éste. Otros autores hablan en términos del foco conceptual: en la pasiva, el foco de atención está sobre el paciente, en la activa, sobre el agente. Pero hay que tener en cuenta que la focalización es un proceso de énfasis. Clark (1965) mostró la unión entre focalización y topicalización. Tannembaum y Williams (1968) y Olson y Filby (1972) señalaron cómo estos fenómenos pertenecen a la tematización.

Lo mismo, en las pruebas de codificación (Tannembaum y Williams, 1968a), procesamiento y almacenamiento de oraciones (Turner y Rommetveit, 1968, 1968a, Olson y Filby, 1972) comprensión (Johnson-Laird, 1968 a), memoria (Clark, 1965), hemos visto que se relaciona la pasiva con un énfasis en el paciente. Por ello, cuando aparece una situación extralingüística, con el foco de atención sobre el paciente, se facilita la verificación (Olson y Filby, 1972), producción (Morgan 1976, Turner y Rommetveit 1967b, Jonhson-Laird 1968), o recuerdo (Tannembaum y Williams 1968a; Olson y Filby, 1972, Turner y Rommetveit, 1968). Los datos también muestran que, en la memoria, las frases activas y pasivas se marcan con un procedimiento semántico-

sintáctico: en ambas, las oraciones se dividen en dos segmentos asociando, sobre todo, el verbo con el foco conceptual (Clark, 1965; Tannembaum y Williams 1968 a); y que el sujeto oracional se asocia, preferentemente, con el rasgo animado (Clark, 1965; y en una línea parecida, Horgan, 1976 y Dewart, 1979).

Así pues, la acentuación o enfatización de ciertos conceptos, por medio de la topicalización, tiene una función clara de referencia a situaciones concretas, que hace elegir una estructura determinante. Este énfasis se refiere al hecho de pretender resaltar un concepto de una situación extralingüística, para las personas que intervienen en la comunicación. Los sujetos, a partir de la situación extralingüística, codifican la oración pasiva, con una función enfática en el paciente, conseguida colocando éste en primer lugar y, por ello, a su vez, la producen con esa función.

En el discurso, el tema puede ser definido como la persona, objeto o hecho sobre el cual se dice algo, y el comentario como la información que se da sobre el tema. Así definido, el tema es paralelo a la noción de "centro de interés", "entidad importante" (terminología utilizada por Johnson-Laird), "foco conceptual" (como dicen Tannembaum y Williams). Por consiguiente, la pasiva cumple con la

función pragmática discursiva de tematizar el paciente y coloca a éste de sujeto en la primera posición.

Las conclusiones principales de todos estos trabajos vistos en este apartado fueron:

- que el sujeto gramatical tiene un mayor énfasis que el objeto gramatical.
- que la diferencia entre sujeto gramatical y objeto gramatical, en este sentido, es mayor para la pasiva que para la activa.
- que la pasiva es más enfática que la activa, y que la topicalización en ésta crea el énfasis sobre el paciente.
- que la elección del elemento topicalizado es determinado por la situación extralingüística.

Por lo tanto, los aspectos semántico-pragmáticos determinan la elección del orden de las palabras y de las estructuras sintácticas que se van a utilizar.

2.4.- EXPERIENCIAS RELATIVAS A LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSION.

Dentro de la psicología se observó que el conocimiento de cualquier tipo era un proceso. Debido a los estudios de

psicolingüística genética de la escuela ginebrina, se estudia a los niños porque se quiere saber, a través de la evolución, cómo funcionan determinadas estructuras o comportamientos (la lógica, el concepto de tiempo, etc.). El interés se desplazó de cómo los niños que elaboran un conjunto de nociones cognitivas se sirven del lenguaje a estudiar el lenguaje en sí, poniendo en evidencia que los mecanismos cognitivos, que se utilizan para adquirir el lenguaje, son del mismo tipo que los que la psicología genética ha descubierto en otros dominios del conocimiento.

Una vez establecido lo que pretendemos conocer, dentro de este proceso cognitivo, vamos a fijar los distintos estudios que nos conducirán a la meta deseada. Para ello, partiremos de un somero recuento de la historia de estos estudios.

2.4.1.- HISTORIA DE ESTOS ESTUDIOS.

En general, la noción de estrategia se refiere a la existencia de una conducta jerárquica. En 1970, Bever aplicó por primera vez la noción de estrategia al lenguaje. Se refiere a las operaciones que utiliza el sujeto, para relacionar la estructura externa o superficial de una frase, con su estructura interna o representación subyacente de las funciones gramaticales. Las concebía como proce-

dimientos comportamentales. Estas operaciones de conexión se basan en un proceso de análisis por síntesis. La oración se presenta como un sistema que integra un conjunto de unidades, cada una de las cuales puede poner en funcionamiento una estrategia. Antes de que la oración haya sido analizada en todos sus niveles de segmentación, el sujeto elabora una hipótesis de funcionamiento, y, de acuerdo con ésta, elige una segmentación de la frase. Por lo tanto, el origen de la estrategia es de tipo cognitivo.

Desde Bever, la mayor parte de los psicolingüístas hablan de la utilización de estrategias, o modos de tratamiento, en las tareas de comprensión "qui permettent d'assigner aux constituants de surface leurs fonctions grammaticales sous-jacentes. Pour ce qui est des phrases simples, le traitement a pour objet d'attribuer aux items nominaux les fonctions d'agent et de patient de l'action exprimée par le verbe" (Bronckart e Idiazábal, 1982, p. 360).

Los trabajos, hechos en los años 70, giraron alrededor de los tratamientos sintácticos de las frases. De 1970 a 1980, se ampliaron los objetivos de estos estudios, que Bronckart y al. (1981a, p. 3) resumen en:

- confirmar la existencia de estrategias de comprensión en inglés y otras lenguas, y señalar la naturaleza de

los índices que son aprehendidos para atribuir las funciones semánticas.

- describir los estadios de adquisición de estas estrategias.
- ver si tienen alguna relación con procedimientos cognitivos más generales.

2.4.2.- ALGUNOS PROBLEMAS DE TERMINOLOGIA

Las estrategias se definen en la comprensión: "comme des procédures de traitement aboutissant à un ensemble d'hypothèses sur les relations entre les éléments constitutifs d'une phrase" (Noizet y Vion 1983, p. 51). Dicho de otra forma, el locutor efectúa un conjunto de operaciones para elaborar una "representación" de la frase y, de los varios procedimientos de tratamiento potenciales, el sujeto elige uno para encontrar el significado de la frase. Como lo ha propuesto Vion (1980) hablaremos de estrategia "lorsque chez un sujet nous trouverons une tendance à utiliser principalement ou systematiquement un mode de interprétation particulier" (p. 91).

Además, según Noizet (1980), el uso de una estrategia responde a un criterio de eficacia que sopesa los diferentes riesgos entre lo más rápido o lo más seguro:

"Ce que définit aussi une stratégie, qui pour mériter son nom comporte une dimension décisionnelle, c'est la forme d'equilibre qu'elle établit entre les deux exigences adaptatives que sont, d'une part, celle de la securité et, d'autre part, celle de la rapidité. Le dire, c'est invoquer, au sens le plus large du terme, une économie du comportement signifiant que le sujet s'ajuste, dans son fonctionnement, au niveau de traitement le moins coûteux pour une adaptation satisfaisante" (p. 221).

Todo esto supone que, para descubrir las estrategias, hay que hacer un análisis de los patrones de respuesta de cada sujeto y no por grupos de sujetos, en cuyo caso, hablaríamos de modos de tratamiento. La mayor parte de los autores hablan de estrategias, aunque sólo unos pocos han hecho un estudio de las respuestas individuales (Sinclair y Bronckart, 1972; Lempert y Kinsbourne 1979; Bridges, 1980; Vion, 1980; Bronckart e Idiazábal, 1982; Amy y Vion, 1984; Amy y Vion, 1986). Usando un criterio uniforme en nuestra exposición, hablaremos de modos de tratamiento.

Por otra parte, a todas estas investigaciones, se les ha criticado el uso de diferente terminología, para referirse a las relaciones que mantienen los elementos en la estructura profunda: unos hablan de sujeto lógico, objeto lógico; otros de casos, agente, paciente, etc.

2.4.3.- METODOS UTILIZADOS

Los métodos usados para examinar las estrategias emplea-

das en la comprensión de oraciones han sido diversos. Así, hay que elegir una imagen correspondiente a la significación de la frase que enuncia el experimentador (Fraser y al., 1970, Beilin y Spontak, 1969; Baldie, 1976; Turner y Rommetveit 1967a; Slobin, 1966; Bridges, 1980). El otro método es representar acciones con muñecos, después de asegurarse de que el niño identifica bien los juguetes con los lexemas utilizados. En esta técnica, la consigna para las frases era en general: "Muéstrame con los juguetes lo que pasa cuando digo...". Para las secuencias de lexemas, se usa una consigna parecida, pero se suele advertir al sujeto que el experimentador habla de "forma rara". Esta técnica es la más utilizada en los estudios de 1970 a 1980, sobre todo, por la escuela ginebrina (Beilin y Spontak, 1969; Bever, 1970; Sinclair y Bronckart, 1972; De Villiers y De Villiers, 1973; Sinclair y Ferreiro, 1970; Sinclair y Bronckart, 1972; Maratsos, 1974; Strohner y Nelson, 1974; Lempert y Kinsbourne 1978 y 1980; Bronckart, 1979; Bridges, 1980; Bronckart y al. 1981b, Bronckart e Idiazábal, 1982; Amy y Vion, 1984). Y finalmente, otro método es responder verbalmente con preguntas (Herriot, 1969).

2.4.4.- TIPOS DE RESPUESTAS ENCONTRADAS.

La técnica de representar una acción con juguetes es la que permite una mayor libertad en las respuestas. Las

restantes sólo dejan dos posibilidades al sujeto: correcto o incorrecto.

La representación del significado de la frase con juguetes, según ha indicado Vion (1980), exige del niño un tratamiento del enunciado, que se traduce en un comportamiento, y que finaliza en un manejo determinado de los juguetes. Del comportamiento producido y de la configuración final, el experimentador deduce que ha habido un cierto modo de tratamiento.

La mayoría de los autores que han usado juguetes, han observado dos formas de tratamiento: tratamientos incompletos y tratamientos completos.

Los tratamientos incompletos se dan en los niños más pequeños. Se debe a un tratamiento parcial de la frase, y no reproducen más que una visión limitada del acontecimiento. Sinclair y Bronckart (1972), De Villiers y De Villiers (1972 y 1973), Bridges (1980), Bronckart y al. (1981b), Bronckart e Idiazábal (1982), Amy y Vion (1984) han encontrado estas respuestas incompletas. La acción efectuada puede ser intransitiva (implicando un nombre sólo como agente, o los dos son agentes o pacientes), o puede actuar el niño mismo como agente (X-agente), efectuando él mismo la acción expresada por el verbo, sobre uno o varios prota-

gonistas. La respuesta X-agente es la más primitiva. De Villiers y De Villiers (1973) la ha encontrado en niños con dos años, aproximadamente. Bronckart (1983a) explica la causa de este tipo de respuesta:

> "Ce type de réponse témoigne de la fusion du plan de l'activité mis en scène et de celui de l'action 'représentée' au cours de cette activité. Lors d'une réponse standard (cf. infra), le sujet met en scène un événement en manipulant l'agent; la réponse x-agent supprime en quelque sorte l'agent de l'événement représenté et instaure le metteur en scène comme agent universal. L'absence de distance dans la mise en scène, qui engendre ce type de réponse est caractéristique des sujets le plus jeunes (4 ans aproximativement)" (p. 28).

Todas estas formas de respuesta se han calificado de primitivas (Sinclair y Bronckart, 1972). Según ellos, se trata la expresión "as consisting of two parts only: in the one case, the name of a person (or persons) and a word expressing some action (without an object) which this person performs; in the other case, a word expressing an action and the name of the person (or persons) on whom this action is performed" (p. 346).

Puede ocurrir, además, que sólo se haga una simple "designación" de los juguetes en la que el niño o bien coge sólo los juguetes, o los señala. Pero, como dice Bronckart (1983a):

> "Dans ce cas il n'y a pas de mise en scène de l'événement mais identification des jouets correspondant aux mots de l'énoncé. La seule opération psycholinguistique concernée semble être celle de la désignation (cf.

Bronckart, 1977), mais il est difficile de savoir si l'enfant considère qu'aucun événement ne correspond à l'énoncé produit, ou s'il se représente un événement, tout en refusant de le mettre en scène pour d'autres raisons (par ex. parce que l'évenément qu'il croit avoir compris lui paraît absurde)" (p. 28).

Algunos autores han encontrado este tipo de respuestas (Sinclair y Ferreiro, 1970; Bronckart y al., 1981b).

Finalmente, hay otras respuestas, que Bronckart (1983a, p. 28) ha llamado "sistemáticas", porque el sujeto da, "sistemáticamente", la misma respuesta cuando se le presentan frases con diferente estructura, pero con los mismos items léxicos. Este tipo se ha descubierto, por ej. en el estudio de Sinclair y Bronckart (1972). Respecto a las respuestas recíprocas, en la que cada nombre funciona como agente y paciente, encontradas, por ej., por Bronckart y al. (1981a) Sinclair y Ferreiro (1970), Sinclair y Bronckart (1972), Amy y Vion (1984), son escasas. Algunos autores (Lempert, 1978), cuando el niño produce esta respuesta, le preguntan verbalmente por el agente.

Bronckart (1983, p. 28) clasifica las respuestas incompletas de marginales frente a las estandard o completas. La mayoría de las respuestas eran tratamientos completos, con respuestas transitivas, en las que aparece el verbo, representado en la acción, y el agente y paciente, correspondiéndose con los lexemas de la frase. Bronckart e Idiazábal

(1982) señalan que:

> "Ce traitement complet repose sur deux opérations générales, l'une d'ordre perceptif, l'autre d'ordre lexical. Sur le plan perceptif, il implique que l'enfant a pris en considération la totalité de l'enoncé, sans attention particulière à une partie plutôt qu'à une autre. Sur le plan lexical, il exige que le sujet ait compris le "sens" de chaque mot'" (p. 361).

Después de haber hecho este recuento sobre los tipos de respuestas encontradas, vamos a ver cómo han tratado los sujetos la información contenida en los enunciados que les daba el experimentador.

2.4.5.- CLASIFICACION: TIPOS DE TRATAMIENTOS

Los modos de tratamiento se clasifican según el tipo de información tratada. Ha habido diversas clasificaciones. Bever (1970) propuso cuatro tipos de estrategias que intervienen en la adquisición de las estructuras casuales de la lengua inglesa: perceptiva, léxica, semántica y secuencial. La perceptiva se encarga de aislar las oraciones simples, dentro de enunciados complejos, basándose en la estructura superficial. Una vez aislada la oración simple, se aplica alguna de las otras estrategias, para encontrar el significado de la frase. La estrategia léxica se basa en el conocimiento semántico de los items léxicos particulares. La semántica se basa en el conocimiento lingüístico de los rasgos léxicos del verbo que, en la estructura profunda,

constriñe semánticamente los constituyentes de la oración. La secuencial en el orden de los lexemas en la oración. Esta estrategia, Abrams y al. (1978) la denominan FNEA (First Non Equal Agent) donde el primer nombre corresponde al agente y el segundo al paciente.

Noizet y Vion (1983) las agrupan en estrategias no sintácticas y sintácticas. Noizet (1977) calificó las estrategias no sintácticas de semántico pragmáticas, puesto que creía que "si la distinction du sémantique et du pragmatique est claire à formuler sur le plan des idées, elle est empiriquement difficile à etablir dans le réponse du sujet" (p. 8). La estrategia semántica es la léxica de Bever (1970). Posteriormente, Noizet y Vion (1983) adoptan el punto de vista de Bronckart, que veremos más adelante, llamándola léxico-pragmática, por tratarse de análisis psicolingüisticos:

> "Les lexèmes évoquent, au sens le plus général du terme une connaissance de l'univers à partir de la quelle des inférences sont faites qui permettent de donner une signification à l'énoncé. Ces stratégies supposent au minimun la capacité d'identifier les lexèmes dans la chaîne parlée ou écrite et de les traiter comme des unités porteuses de signification" (p. 53).

Precisan, estos mismos autores (1983), que:

> "Si nous préférons ne pas parler de stratégies sé-

mantiques, c'est que toute stratégie de compréhension est à finalité sémantique, puisqu'elle a pour objetif de donner une signification à un énoncé" (p., 52).

Esta finalidad semántica es buscar las relaciones funcionales de base.

Noizet y Vion (1979) han definido estas relaciones funcionales de base como las que "dans la structure profonde d'une phrase simple, precisent les rôles des différents éléments (rôle d'actant, d'agi, de modificateur, etc.) et en spécifient les conditions d'exercice (relation affirmée ou niée, posée comme universelle ou existencielle, etc.)" (p. 1). Noizet (1977) considera estas estrategias, no sintácticas, como estrategias de apoyo "dans la mesure où il semble que sans prendre en compte les indices syntaxiques présents dans les énoncés elles peuvent accroître l'efficacité des stratégies syntaxiques" (p. 7), sin llegar a sustituirlas. Las estrategias sintácticas testimonian que se tiene en cuenta la toma de índices "qui n'ont de sens que par les régles de la grammaire" (Noizet 1977, p. 7). Dentro de éstas incluye las posicionales y formales Noizet y Vion (1983):

"Les premiéres consistent par exemple à donner un caractère de pertinence syntaxique à l'ordre des lexèmes. (...) Quant aux stratégie formelles, dites aussi morpho- syntaxiques elles se fondent sur le traitement des marques syntaxiques spécifiques. Ces marques-dont la diversité intra-langues et inter-langues est consi-

dérable-non seulement indiquent les rôles des éléments de l'énoncé, mais en spécifient les conditions d'exercise" (p. 53-54).

Bronckart (1980, p. 229 y sgs.) distingue entre conocimiento léxico previo y estrategias. En todo tratamiento, el sujeto debe comprender el sentido de los elementos léxicos del enunciado. El sujeto dispone entonces de n representaciones que se combinan de forma diferente, y que corresponden a acontecimientos diferentes. Entonces, puede aplicar 3 tipos de tratamientos. El tratamiento pragmático se basa en el conocimiento que tiene el sujeto de lo real, de lo extralingüístico: "consiste en atribuir los papeles, sirviéndose de las características semánticas que se pueden descubrir en cada lexema, sin preocuparse del orden en que dichos lexemas aparecen, ni de las estructuras morfosintácticas de la superficie de la frase" (Bronckart, 1980, p. 235). La estrategia posicional, según Bronckart (1980), consiste en inferir el papel semántico, a partir de la posición en la frase del vocable que lo designa, sin tomar en consideración las estructuras morfosintácticas" (p. 236). Vion (1980), examinando los estudios sobre estrategias, ha concluído que hay dos modos de tratamientos posicionales: uno, basado en el orden (N1 = Agente y N2 = Paciente), en el que el sujeto tiene en cuenta el orden total de los elementos; y, otro, basado en un análisis parcial: estrategia de orden parcial (N anterior al V =

Agente), estrategia de proximidad (N más cercano al V = Agente). El tratamiento morfosintáctico se fundamenta en "atribuir los papeles esenciales, sirviéndose de los índices que aparecen en la superficie del enunciado" (Bronckart, 1980, p. 237). Estos índices son las marcas morfológicas y sintácticas específicas.

Si tenemos, finalmente, en cuenta que el sujeto puede tratar una marca, o una característica, considerando, o no, el conjunto total en el que está insertada, los tratamientos los podemos considerar divididos en topológicos y locales. Los tratamientos locales se fundamentan en índices locales, que son "marques de surface apparaissant en des points précis et permettant d'acceder directement aux configurations sémantiques sous-jacentes, par exemple les flexions casuelles" (Amy y Vion 1986, p. 378); mientras que un tratamiento topológico explota un índice, teniendo en cuenta todo el entorno. Aplicando estas nociones al tratamiento posicional, Amy y Vion (1986) señalan que:

> "L'ordre des mots est présenté dans les recherches inter-langues comme lié á un traitement topologique puisqu'il implique de prendre en considération l'ensemble des éléments de la phrase, notamment la position relative des deux noms par rapport au verbe. Mais, il peut exister aussi un traitement local d'ordre dans la mesure oú seule la position absolue d'un nom est retenue pour l'interprétation. La stratégie du premier-nom agent, mise en évidence sur les langues de type SVO, pourrait résulter d'un tel traitement local" (p. 378).

Considerados ya los problemas de terminología, métodos empleados, tipos de respuestas y tipos de tratamiento, creemos llegado el momento de examinar los resultados obtenidos.

2.4.6.- RESULTADOS

Los tratamientos antes señalados han sido descubiertos por diferentes estudios, cuyos resultados vamos a presentar en función de los diferentes tratamientos, descubiertos en dichos trabajos, es decir, tratamiento pragmático, tratamiento posicional y tratamiento morfosintáctico.

2.4.6.1.- LOS TRATAMIENTOS PRAGMATICOS.

La existencia de tratamientoss pragmáticos ha sido confirmada en experiencias con frases que contienen índices pragmáticos, y/o semánticos, es decir, frases no reversibles en las que la acción, lógicamente, sólo puede ser efectuada por uno de los actantes. Todos los autores (Slobin, 1966; Turner y Rommetveit 1967a; Herriot, 1969; Sinclair y Ferreiro, 1970; Bever, 1970; Sinclair y Bronckart, 1972; Strohner y Nelson, 1974; Baldie, 1976; Powers y Gowie, 1977; Bronckart e Idiazábal, 1982; Bronckart y al., 1981b) que presentaron oraciones, reversibles e irreversibles, a los sujetos, encontraron que se compren-

dían o se verificaban antes, las irreversibles, en cualquier lengua.

En Slobin (1966), la tarea de los sujetos consistía en juzgar si la relación, entre una oración dada y un dibujo, era cierta o falsa. Se medía la respuesta en tiempos de reacción. Las oraciones eran activas, pasivas, negativas y pasivas, con orden NVN, en las que los rasgos semánticos eran iguales (oraciones semánticamente reversibles) y, por ello, podían intercambiarse sus funciones sin cometer ninguna anomalía semántica, o con rasgos semánticos diferentes (oraciones semánticamente irreversibles). Se encontró que los sujetos de todas las edades -6, 8, 10, 12 años y adultos- verificaban mejor las frases pasivas no reversibles, que las reversibles, cuando eran ambas verdaderas. La diferencia, entre ambas ejecuciones, disminuía con la edad.

Herriot (1969) investigó la influencia de otro tipo de reversibilidad, con adultos. Usó oraciones activas y pasivas, con orden NVN, semánticamente reversibles, como Slobin (1966), pero que, al intercambiar las funciones de los sintagmas nominales de la oración, las acciones resultaban improbables (pragmáticamente no reversibles), como por ej.: "el médico trató al paciente". O utilizó oraciones semántica y pragmáticamente reversibles, en las que, al intercambiar las funciones de los sintagmas nominales, se produce

un hecho igual de probable, y no hay anomalía semántica, como en "el hermano odiaba a la hermana". Así, comprobó la influencia de lo pragmático en la comprensión de oraciones. Resultó que, en las frases pragmáticamente no reversibles, no hubo efecto de voz, porque se guiaron por las expectativas pragmáticas:

> "These expectations [las pragmáticas] may be derived from previous experience of the world or of the words doctor and patient regurlarly filling the LS and LO roles, respectively" (p. 169).

Turner y Rommetveit (1967 a) emplearon oraciones activas y pasivas, orden NVN, semánticamente reversibles y no reversibles. Encontraron que las no reversibles se empiezan a comprender antes que las reversibles (en nursery), y que eran mejor comprendidas las activas que las pasivas (90% frente a casi el 40%). La comprensión aumentaba con la edad (en Kindergarten casi el 80% de pasivas no reversibles). Con el mismo tipo de frases, Baldic (1976) obtuvo resultados parecidos. Los niños de 3,6 a 3,11 años comprendían las oraciones semánticamente no reversibles, en el orden NVN, mientras que fallaban en las reversibles. También, Bever (1970) señala que los niños de 3 años utilizan preferentemente una estrategia semántica en las oraciones no reversibles. En cuanto a Strohner y Nelson (1974), utilizando frases activas y pasivas probables e improbables, descubrieron que los niños ingleses de 2 años comienzan a utili-

zar el tratamiento pragmático, y lo hacen consistentemente, a los 3 años. Si las oraciones activas y pasivas difieren en la probabilidad del hecho, entonces, el niño las interpreta según el hecho más probable (p. 575).

Sinclair y Ferreiro (1970) propusieron a niños franceses, de 4 a 7 años, frases pragmáticamente reversibles, medio reversibles y no reversibles, con orden NVN. Los niños de 4 años tuvieron un 94% de aciertos: las medio reversibles y reversibles, a esta edad, tenían, respectivamente, un 78,7% y 45% de aciertos. Posteriormente Sinclair y Bonckart (1972) estudiaron este tratamiento no en frases, sino en cadenas de lexemas sin índices morfosintácticos. Se dieron seis combinaciones de tres lexemas (2 nombres y un verbo o 2 verbos y 1 nombre), en distintos órdenes, a niños franceses de 2,10 a 7 años. Se referían las acciones a sucesos activos transitivos e intransitivos, semánticamente reversibles y no reversibles. En general, hubo una tendencia, en los niños pequeños (hasta 6 años), a interpretar el nombre animado como agente, en el orden NVN, cuando, el primer nombre era animado. Esta tendencia se manifestó mejor en las secuencias no simétricas VNN, NNV y simétricas NVN, donde no coincidió el nombre animado con la primera posición de los lexemas. Bronckart en otro estudio junto con Idiazábal (1982) dieron, a niños de 3 a 11 años, series de lexemas (NNV, NVN, VNN) correspondientes a acciones transitivas reversibles y no reversibles, y frases (NNV,

VNN, NVN) reversibles semánticamente, poco probables e improbables, del tipo "zakurrak neska bota du" ("el perro ha tirado la chica"), "Neska kaja iriki du" ("la chica ha abierto la caja"), "Kajak neska iriki du" ("la caja ha abierto a la chica"). Descubrieron que los niños vascos utilizaban, sobre todo, la estrategia pragmática, de tal forma que, en los enunciados reversibles, uno de los protagonistas es considerado como más "agentivo" que el otro, y no sienten la frase como reversible. Esta influencia es importante, sobre todo en las secuencias de tres lexemas, en el orden NNV y NVN, entre 3 y 5 años.

Bronckart y al. (1981b) utilizaron frases semánticamente reversibles y no reversibles, con niños de 3,6 a 10,5 años. Las frases eran del tipo activa NVN, pasiva NVN, activa enfática NNV, como "C'est le ballon que le singe pousse", enfática pasiva NNV, "C'est par le singe que le ballon est pousse", pronominal activa VNN como "il pousse le ballon, le singe", pronominal pasiva VNN como "Il est poussé par le singe, le ballon". Los datos acusaron que los acontecimientos no reversibles no tenían apenas problemas de comprensión, siendo las activas mejor comprendidas que las pasivas, y la estructura NVN mejor que la NNV y VNN (para la estructura NVN los resultados eran de un 65% de aciertos en las pasivas y 95% en las activas).

Powers y Gowic (1977) dieron a los niños ingleses de 5 a 7 años, aproximadamente, oraciones que estaban en la misma voz (activa o pasiva), y eran armónicas o contrarias a sus expectativas pragmáticas. Se les hicieron preguntas en voz activa o pasiva, sobre el contenido de la frase. Hubo más respuestas acertadas, cuando las oraciones estaban en armonía con las expectativas que cuando eran contrarias. Cuando las oraciones estaban de acuerdo con sus expectativas, no hubo efecto de voz, a los 5 años.

Beilin y Spontak (1969), con niños ingleses de 4,9 a 8 años, vieron que las oraciones pasivas, semánticamente no reversibles, se comprendían antes que las reversibles, lo mismo cuando se utilizó la técnica de elegir entre dos dibujos el correspondiente a la frase, o cuando se trató de representar la acción de la frase con muñecos.

Así pues, se ha visto que este tratamiento es el más temprano, en el francés, inglés y vasco. Se aplica desde los 2 años, y se usa mayoritariamente en los niños pequeños, hasta los 6 años. Sobre su naturaleza, hay diversas opiniones. Estas corren parejas con el concepto que tienen los autores de la reversibilidad: si creen que es semántica, hablarán después del origen lingüístico de este tratamiento, si creen que es pragmática, del origen extralingüístico.

Slobin (1966) explica que las no reversibles se comprenden antes, porque tienen más pistas semánticas sobre qué agente es el más probable "although the normal subject-object order is reversed, only one of the two nouns could plausibly fill the actor slot in the sentence" (p. 226). Se basa en las posibles combinaciones, que tienen los lexemas con el verbo, en la estructura profunda; en las no reversibles sólo hay una combinación. Bever (1970) habla también de la aplicación de una estrategia semántica.

Strohner y Nelson (1974) hablan, sin embargo, de la aplicación de una estrategia sobre el hecho probable (p. 569 a 570), basada en el conocimiento extralingüístico del sujeto. Según Bronckart (1979), en realidad, no es la frase la que es reversible o no, sino el acontecimiento. Bronckart (1977) subraya que "esta estrategia no es, propiamente hablando, lingüística; a través de su descodificación de los signos, el sujeto se apoya en su conocimiento de la realidad" (p. 236). Para Vion (1984), el tratamiento pragmático depende de los distintos factores que configuran el universo semiológico del sujeto. Estos factores son:

"- une connaissance pratique de l'univers
- une connaissance du monde fondée sur une certaine expérience
- un univers de significations, de représentations
- un univers symbolique, sémiologique

Nous dirons que l'interprétation des énoncés est effectuée en référence à une compétence sémiologique dans laquelle

doivent se trouver mêlés des savoirs de tous ordres, et en particulier: des savoirs linguistiques et des savoirs pragmatiques" (p. 61).

Es decir, que se trata de un conjunto de factores extralingüísticos que se unen al conocimiento lingüístico del sujeto para ayudar a la significación del enunciado.

2.4.6.2.- LOS TRATAMIENTOS POSICIONALES.

Los distintos tratamientos posicionales se ponen en evidencia, al presentar al sujeto distintos órdenes de los lexemas, en las frases reversibles. El tratamiento posicional de orden por el que se interpreta una estructura de orden canónico NVN, como una activa Agente-Acción-objeto, ha sido encontrada, desde Fraser y al. (1963), por numerosos autores, cuando dieron a sus sujetos oraciones pasivas reversibles con orden NVN (Slobin, 1966; Turner y Rommetveit, 1967a; Beilin y Spontak, 1969, Bever, 1970; Sinclair y Ferreiro, 1970; De Villiers y De Villiers, 1973; Maratsos, 1974; Strohner y Nelson, 1974; Echeverría, 1978; Bronckart, 1979; Bridges, 1980; Lempert y Kinsbourne, 1980). Esto explicará las respuestas inversas encontradas por los distintos autores. El tratamiento posicional de orden (N1 = agente) ha sido constatado, también, (7 sujetos de 20) por Bronckart e Idiazabal (1982), en sujetos adultos vascos, en interrelación con la estrategia pragmática.

Presentaron, a sus sujetos, secuencias de tres lexemas (zakurra bota neska) reversibles, en los órdenes NVN, NNV, VNN. Debían representar su significado con juguetes. Se dió esta estrategia en las series NNV y NVN, sobre todo, cuando la palabra "zakurra" ocupaba la primera posición, porque daban a ésta más peso agentivo.

Segui y Kail (1972) constatan también el tratamiento posicional N1 = agente. Estudiaron en adultos la retención de los verbos transitivos e intransitivos, de forma aislada y dentro de frases dando, a estudiantes, listas de verbos o enunciados, escritas en tarjetas. Después, se pidió recordar los items recibidos. Observaron que las oraciones incompletas, NV intransitivas, son retenidas mejor que las incompletas NV transitivas, puesto que el verbo transitivo tiene una indeterminación léxica sobre el objeto directo y necesita a éste para completar su significado. El sujeto se fija en la relación léxica existente entre las palabras sujeto-verbo, y ésta es más clara con un verbo intransitivo. El significado del verbo determinaba la aplicación del tratamiento posicional N1 = Agente.

En los resultados de Sinclair y Ferreiro (1970) no se alude a este tratamiento posicional más que parcialmente. Por su parte, Bever (1970) atestigua esta conducta como una estrategia perceptiva de "etiquetaje secuencial" o estrate-

gia "D" que se aplicaría cuando no hay índices semánticos ni pragmáticos. En ella, se tiene en cuenta el orden total de los elementos. (Bever, 1970):

> "Any Noun-Verb-Noun (NVN) sequence within a potential internal unit in the surface structure corresponds to 'actor-action-object'" (p. 298).

Turner y Rommetveit (1967a) explican que "young children tend to process the passive voice as the active voice, treating the passive markers is, -ed, and by as if they are signs of some uncommon tense". (p.657)

Respecto a la edad en que se encuentra este tratamiento, Fraser y al (1970) señalan que este tratamiento se instaura desde los 4 años, edad que coincide con lo encontrado en Bever (1970) y Turner y Rommetveit (1967a). Este tratamiento se usaba en las oraciones reversibles pasivas. Strohner y Nelson (1974) encontraron que los niños ingleses de 3 años aplican este tratamiento a las activas y a las pasivas reversibles, dando por esto, en estas últimas oraciones, una mala comprensión de la frase. A esta edad también encontraron De Villiers y De Villiers (1973), la utilización de este tratamiento. Bridges (1980), presentando a niños ingleses de 2,6 a 5 años, 4 pruebas diferentes de comprensión, encontró, en todas ellas, la estrategia de orden N1=agente a los 2,6 - 3,9 años.

Por su parte, Bronckart y al (1981b), en el francés, encontraron que el tratamiento posicional aparecía a los 4 y 5 años, pero no era dominante. A los 6 años los tratamientos posicionales son la causa de las respuestas inversas, y a éstas les corresponde el mayor porcentaje de errores. A esta edad, este tratamiento se aplica a las frases pronominales, orden VNN, como "il pousse le ballon, le singe" ó "il est poussé par le singe, le ballon". En las pronominales activas, aparecen de forma estable las respuestas inversas en un 25 % de 4 a 8 años; en las pasivas, el 30 % de 4 a 6 años y el 15 % de 7 a 10 años, y estas respuestas son menores que las correctas. Este tratamiento correcto impide el tratamiento morfosintáctico del pronombre, hasta los 8 años. En las enfáticas, orden NXV con un presentador "c'est ... que", la regla posicional se manifiesta, hasta los 10 años. Las respuestas inversas, lo mismo en las activas que en las pasivas, dominan frente a los otros tipos de errores (en las pasivas constituyen el 59 % de los errores y, en las activas, el 70 %). Pero casi ningún sujeto aplicó la misma regla posicional para los tres tipos de estructuras. Sólo el 10 % de los sujetos utilizaron la regla N1=Agente, en las frases NXV. Aparece ésta cuando los tratamientos morfosintácticos son deficientes, preferentemente, a partir de los 6 años, aunque, a los 4 años, toma en cuenta el niño este tipo de tratamiento. En los hispanohablantes, en Chile, Echeverria (1978) presentó

a niños, de 5 a 10 años, pasivas semánticamente reversibles y vió que la mitad de los niños de 5 años las invertían, por aplicar una estructura equivalente a la activa. Con referencia a la edad en que aparece este tratamiento posicional si nos atenemos a los estudios citados anteriormente, el tratamiento posicional de orden parece ser utilizado, desde los 3 años, aproximadamente.

Por lo que respecta al tratamiento posicional de orden parcial, en que el nombre anterior al verbo es el agente, Lempert y Kinsbourne (1978 y 1980) han hablado de la aplicación de un tratamiento de este tipo. En su primer estudio (1978), estos autores dieron oraciones semánticamente reversibles activas y pasivas simples, orden NVN, y activas encajadas con un presentador "Its ...that", orden NVN, tipo "It's the cow that bumps the horse" y orden NNV tipo "It's the truck that the wagon bumps", a niños ingleses de 3,8 a 6,9 años. Estos niños primero adquirían las pasivas, incrementando su comprensión con la edad y, luego, las encajadas invertidas, orden NNV. Los niños de 4 años asignaban el papel de agente al nombre que precedía al verbo; a los 5 años, este tratamiento se usa raramente. En las encajadas invertidas NNV Lempert y Kinsbourne (1978) afirman que: "First, the NV strategy when used for inverted clefts requires temporary storage of the first noun until an NV sequence can be located. Then the initial name is

recovered from memory and assigned to object. But this implies that young children process at least some sentential information in a right-to-left order. Put differently, a form of "reversibility" seems to be available to some children who fail passives" (p.1237). Esto explica la creciente comprensión de las pasivas. Posteriormente Lempert y Kinsbourne (1980) analizaron con frases parecidas cómo aparecían los patrones individuales de respuestas, en niños de 2,5 a 6,3 años, es decir, en las mismas edades que en Sinclair y BroncKart (1972). Encontraron que se invertía el significado de la oración pasiva por dos tipos de estrategias que aparecen sucesivamente: el lexema que precede al verbo es el agente y el primer nombre que se menciona es el agente.

Se ha discutido si el origen de la estrategia posicional es de tipo lingüístico o extralingüístico. Bever (1970) dice que su orígen es lingüístico: se debe a una sobregeneralización del orden de la activa SVO. Los niños extraen esta ley del orden fundamental de su lengua materna (SVO en inglés, francés y español), basándose en las oraciones activas y, luego, se aplica esta estrategia a las pasivas. Strohner y Nelson (1974) en contra de Bever (1970) suponen que esta estrategia, al igual que la pragmática, de naturaleza extralingüística, es perceptivo-cognitiva:

"The other possibility is that as soon as the actor-action-object strategy develops, it influences interpretation of both active and passive sentences. In either case, once the strategy begins to be employed, its strength (probability of use) increases for a period, so that by age 3 relative to age 2 there is a slight improvement in performance for passive reversibles" (p.570-1).

Para dilucidar esta cuestión, se han hecho estudios en otras lenguas que presentan órdenes fundamentales diferentes de los del inglés y francés. Segalowitz y Galang (1978), en sus trabajos sobre el tagalo, con frases equivalentes a activas y pasivas del inglés, parece que llegan a la conclusión de que son de naturaleza extralingüística. Se investigó, en niños de 3,5 a 7 años, su dominio focal sobre el agente y paciente con pruebas de comprensión y producción. Emplearon oraciones activas y pasivas con estructura SVO, a pesar de que la estructura básica del tagalo es OVS. En la comprensión se usan dibujos con tres condiciones de enfoque (sobre el agente, paciente o acción). En la producción se les daba una palabra y debían completar la frase. Las oraciones utilizadas para la comprensión eran semánticamente reversibles, mientras que, en la producción eran no reversibles. Los niños mostraron un dominio mayor de la pasiva, en la que coincidía el sujeto gramatical con el paciente, en primer lugar, al aplicar la estrategia N1-Ay. Los errores también refuerzan esta interpretación. Esto muestra que la estrategia posicional no es lingüística puesto que, en el tagalo, la experiencia que el

niño tiene de su lengua, no favorece el orden SVO; además, la pasiva no tiene, en esta lengua, mayor complejidad oracional ni menor uso:

> "We attribute to both tagalog and English-speaking children a common perceptual strategy or predisposition to identify the first noun in the sentence as the agent and the second as the patient, regardless of the grammatical functions of the words". (p. 60)

El estudio de Bronckart e Idiazábal (1982), sobre el euskera, aporta una evidencia más. Esta lengua es casual, luego el orden de las palabras tiene un papel menor para expresar los papeles de agente y paciente. Los tratamientos posicionales fueron escasos. Comienzan a utilizar los tratamiento posicionales los niños menores de 6 años (N1=agente), incluso algunos niños dan respuestas contrapragmáticas o inversas, debido a la utilización de este tratamiento. Los niños de 5 a 10 años, en las series de lexemas, utilizaron la estrategia posicional N1=Agente sobre todo en NVN y NNV y solamente 3 niños (de 3 a 5 años) adoptaron una estrategia posicional de proximidad. En la experiencia en la que aparecen marcas de caso y el tiempo verbal "zakurrak neska bota du", los "errores posicionales" aparecen, sobre todo, de los cinco a los ocho años y, en estas edades, son significativamente más numerosos para las secuencias NNV y VNN que para NVN (p.184). Siete niños adoptaron una estrategia de orden y otros veinticuatro, una casi estrategia

de orden. Las restantes experiencias mostraron que los índices posicionales dependen de la fuerza relativa de la categorización semántica:

"Lorsque les indices pragmatiques sont moins prégnants (Ag 3 opposé à Ag 1), les indices positionnels sont utilisés par un nombre non-négligeable d'enfants même quand Ag 3 [agentividad de peso 3] est renforcé par le cas ergatif (Expérience 2); ils sont utilisés de manière préférentielle par les sujets de 5 à 8 ans lorsque les cas sont absents" (p.386).

Todos estos datos muestran que los tratamientos posicionales son de naturaleza extralingüística. Bronckart y al (1981a) afirman que "the system of interpretation applied to these cues does not seem to depend upon the characteristics of the surface structure (...). Consequently, we claim that the system of reference in processing positional cues is perceptual and cognitive" (p.14-15).

Los tipos de tratamientos posicionales, vistos hasta aquí, son distintos y corresponden a diferentes desarrollos cognitivos. Así lo constata el estudio genético de Sinclair y Bronckart (1972). Estos autores han querido ver el desarrollo de los tratamientos pragmáticos y posicionales. Dieron a niños de 2,10 a 7 años cadenas de tres lexemas, sin índices morfosintácticos en distintos órdenes. Las

expresiones constaban de dos nombres y un verbo o un nombre y dos verbos. Los verbos eran transitivos e intrasitivos, y las frases semánticamente reversibles (chico-empuja-chica) o irreversibles (chico-abre-caja). Todas las combinaciones se presentaron en los seis órdenes de palabras posibles NNV, NVN, VNN, NVV, VVN, VNV. En las frases no reversibles, se utilizó un tratamiento semántico-pragmático, atribuyendo al nombre animado el papel de agente. En general, la utilización del tratamiento pragmático fué dominante, y su aparición fué anterior a la del tratamiento posicional. Este último se puso claramente de manifiesto en los enunciados reversibles. Los tratamientos posicionales aparecen de forma escalonada y se construyen en tres fases:

1.- En la primera, desde los 3,11 a 5,0 años, utilizan, preferentemente, la estrategia de proximidad, localizando, primero, el verbo, y atribuyendo el papel de agente al nombre anterior (proximidad 1). Tratan sólo parcialmente la frase, estableciendo el eslabón agente ' acción equivalente a NV, donde la "Topicalization determines temporal location " (p.347) como en los enunciados de dos palabras, como "abrigo fuera".

2.- En la segunda, de 4,11 a 5,11 años, hacen lo inverso: atribuyen al nombre más cercano al verbo el papel de paciente y el "otro" es el agente (proximidad 2). Establecen un eslabón -acción-objeto- equivalente a VN.

3.- En la tercera, es decir, a partir de 5,0, aplican un tratamiento posicional en el que tienen en cuenta que la frase consta de sujeto y predicado, y éste, a su vez, puede constar de subpartes. Así, combinan los tratamientos anteriores en NVN = N1 = Ag., N2 = Paciente; es decir, el primer nombre es el agente cualquiera que sea la posición del verbo. (NVN = Ag.-Ac-Paciente).

Como hemos visto, los estudios mostraron que el tratamiento posicional es posterior al pragmático, se emplea poco antes de los 4 años, y se desarrolla paulatinamente.

2.4.6.3. LOS TRATAMIENTOS MORFOSINTACTICOS

El tratamiento morfosintáctico se corresponde con la comprensión total de las frases. La edad en que aparece depende de la complejidad lingüística, según los tipos de frases y las lenguas. Por ello, estos tratamientos no pueden describirse de forma uniforme; son específicos y atestiguan, en realidad, la comprensión de cada estructura particular. Exceptuando a Vion (1980), todos los autores, citados hasta aquí, consideran que es el último en aparecer y que es posterior a los tratamientos posicionales. Este tratamiento se pone de manifiesto en las frases reversibles y contrapragmáticas, porque no contienen índices pragmáticos ni semánticos, impidiendo así la aplicación de un

tratamiento léxico pragmático. Sabemos que se ha aplicado un tratamiento morfosintáctico cuando hay respuestas correctas a frases reversibles y contrapragmáticas en cualquier orden de los lexemas.

Los tratamientos morfosintácticos se han descubierto lo mismo en niños que en adultos en diversas lenguas. En adultos, los constataron Slobin (1966), Herriot (1969) y Bronckart e Idiazábal (1982). En las frases reversibles, desde el punto de vista semántico o pragmático, el adulto utiliza los índices morfosintácticos. Según Herriot (1969), se sirven del análisis gramatical, cuando no hay expectativas semánticas y/o pragmáticas; Bronckart e Idiazábal (1982, p.386) añaden que, sólo en los adultos, los tratamientos morfosintácticos "ont plus de poids que les "évidences" pragmatiques". En los niños, Strohner y Nelson (1974) descubren que, en inglés, las activas simples improbables están adquiridas a los 5 años, no así las pasivas simples improbables (60 % aciertos). En su estudio, no pasaron de estas edades, por lo que no pudieron comprobar cuándo fueron adquiridas éstas últimas. De Villiers y De Villiers (1973) comprobaron que los niños con un desarrollo lingüístico de un M.L.U. (1) de 1,0-1,5 interpretaban

(1) El MLU se refiere a la extensión media de morfemas, medida por la producción espontánea, según el sistema de T. Brown (1973)

correctamente las frases activas reversibles NVN, en un 30%. Turner y Rommetveit (1967 a), que probaron la comprensión de las pasivas simples (NVN) hasta los 9 años, vieron que, a esta edad, se comprendían en un 95 %, aproximadamente. Baldie (1976), que intentó determinar a qué edades se producía la imitación, comprensión y producción de activas y pasivas, semánticamente reversibles y no reversibles, mostró que, a los 6,6 - 7,6 años, la comprensión de las pasivas reversibles está adquirida. Los resultados fueron mejores que en Turner y Rommetveit, pero los métodos que se utilizaron fueron diferentes: aquí había que elegir una imagen entre varias y, en aquel, se utilizaron juguetes.

Bronckart y al. (1981 b) demuestran que los índices morfosintáticos son adquiridos paulatinamente, dependiendo de la estructura y el tipo de frase:

> "Concerning the type of structure, NVN (S1) sentences give rise to a better comprehension than NNV (S2) and VNN (S3) structures. Finally, concerning the voice, it is very surprising to find that performance with passive sentences is higher than active sentences (X2 significant at P > 0,01). "(p.132).

En el vasco y en hispanohablantes también ha aparecido dicho tratamiento. Bronckart e Idiazábal (1982) vieron que los niños vascos, a partir de los 9 años, interpretaban las frases basándose en los índices morfológicos de caso. Según estos autores:

"Chez les enfants, ces indices [los morfosintácticos] semblent surtout constituer un appoint aux traitements pragmatiques et positionnels; au vu des données recueillies, ils ne paraissent jamais suffire à la compréhension correcte des fonctions d'agent ou d'objet de la phrase transitive" (p.386).

Echeverria, con niños hispanohablantes, (1978) muestra que, a los cinco años, se comprenden totalmente las activas en el orden SVO y SOV; pero no ha analizado su comprensión en edades anteriores, ni en los órdenes VOS, VSO. La comprensión de las pasivas simples SVO comienza a los 5 años, (con 38 %)y, a los 10 años, está adquirida (90 %).

En general, todos los autores vistos hasta aquí admiten que la comprensión aumenta con la edad, es decir, que el tratamiento morfosintáctico se va adquiriendo paulatinamente. Cronológicamente, los tratamientos morfosintácticos son posteriores a los posicionales, así lo muestran Amy y Vion (1984). Estos autores intentan ver cómo aprenden los niños franceses, de 4,0 a 8,4 años, los índices de las palabras (encajamiento con un presentador "c'est... que/qui..."), pasivación y acentuación. Son todos ellos procedimientos de focalización, es decir, estos índices nos aseguran las funciones pragmáticas. Dieron, para ello, frases reversibles activas y pasivas, destacando en cada una el sujeto u objeto gramatical, encajando éste dentro del presentador "c'est... qui/que", como en "c'est le soldat qui renverse le corsaire". Se presentaron cuatro

tipos de frases con dos condiciones de entonación: neutra o sobre el primer nombre. Suponían los autores que estos tres dispositivos morfosintácticos, que se utilizan para designar funciones pragmáticas (tema/rema), entran en "competición" para ayudar a la comprensión de las funciones semánticas (agente/paciente). Si la pasiva tiene la función pragmática de marcar al paciente como tema del enunciado, colocándolo al principio y haciendo de éste el sujeto; y si el encajamiento con "c'est... que/qui..." distingue la función pragmática de la semántica de agentividad, unos índices serán más válidos que otros para mostrar la focalización y descubrir las funciones semánticas. Así la pragmática se integra en la lengua. Los autores vieron que los enunciados que colocan al agente en cabeza se comprendían mejor que los otros, porque se utilizaba el tratamiento posicional de orden N1 - Agente. Este se usó, sobre todo, en las frases activas. Se observó, además, que todas las estructuras se comprendían mejor en la condición de entonación marcada. Esto muestra que en la pasiva, el encajamiento y la acentuación ayudaron a la comprensión de las frases. En cuanto a la evolución genética de estos índices muestra que, primero, se utilizan los tratamientos posicionales y, luego, los morfosintácticos:

- A los 5 y 6 años, se apoyan en el orden de las palabras (N1 - Agente), ligado al encajamiento.
- Desde los 7 años, explotan las marcas morfosintácti-

cas de la preposición "par" del pasivo, aplicando la estrategia a "par" le sigue el agente.

- Las marcas "c'est qui/c'est que" no ayudarán eficazmente a la comprensión (a los 8 años, todavía las pasivas encajadas con "c'est que" no tienen más que un 64 % de buenas respuestas)
- Finalmente, el acento sirve de guía a los índices morfosintácticos y señala, sobre todo para los niños más pequeños, que ha habido un cambio de papel y por ello facilita la interpretación de frases de órden canónico.

Posteriormente (1986), Amy y Vion examinaron los resultados, a la luz de la noción de "costo de índices" y del modelo de competición. El modelo de competición intenta ver cuál es la fuerza relativa de los índices para establecer una correspondencia entre forma y función.

> "Le modéle de compétition tente de mesures le degré de cohésion de ces coalitions de surface en quantifiant la force de la correspondance en quantifiant la force de la correspondance entre chaque élement de surface et une fonction sousjacente donnée. Dans ce modéle ce principe de correspondence directe entre forme et fonction permet de concevoir les caracteristiques linguistiques de surface comme autant d'indices sur lesquels le sujet peut s'appuyer pour identifier une fonction sous-jacente" (p.378).

Kail (1984) introdujo la noción de "costo de índices", en el modelo de competición. Se refiere al costo de

los tratamientos. Según este autor, los tratamientos locales son menos costosos que los tratamientos topológicos. Amy y Vion (1986) vieron que los niños prefieren usar tratamientos locales más que los topológicos, que aparecen más tardíamente. Por lo que respecta a la oración pasiva

> "Les marques du passif font d'abord l'object d'un traitament local reposant sur la préposition introduisant l'agent avant une exploitation topolog ique où l'ensemble des marques (est é par) est réinséré dans le contexte de la phrase" (p.385).

El tratamiento topológico del orden de las palabras y de las marcas de la pasiva, visto en Amy y Vion (1986), se da a los 7 años, y provoca una caída en las buenas respuestas, en las frases pasivas encajadas con el agente en cabeza del tipo "C'est par le gendarme que le voleur est attrapé".

Respecto a la cronología relativa de los tratamientos morfosintácticos, frente a los otros tipos, el estudio de Bronckart (1979) nos habla de ello. Este autor (1979) quiso revisar los resultados de Sinclair y Bronckart (1972), con frases y presentó, a los niños de 3 a 12 años, frases para representar su significado con juguetes. Las frases elegidas eran: activa simple, orden NVN como "La fille pousse le garçon"; pasiva simple, orden NVN como "La voiture est renversée par le camion"; enfática activa y enfática pasi-

va, orden NNV, como "C'est la maman que le bébé lave" y "C'est par le gendarme que le voleur es frappé"; participial activa y participial pasiva, orden VNN como "En poussant le garçon, la fille avance" y "Poussé par le chien, l'ours avance". Las frases se referían a acontecimientos reversibles y no reversibles. Las frases no reversibles las comprendieron los niños, desde los 3 años. En las frases enfáticas los niños aplicaron un tratamiento posicional. De esto se deduce que:

1 - El tratamiento de "el nombre más cercano al verbo es el agente" lo aplicaron a los 3,7 años y 4,6 años;

2 - De 4,7 a 4,11 años aplicaron una estrategia inversa "el nombre más próximo es el paciente".

3 - De 5,7 a 8,11 años, eligieron sistemáticamente el primer nombre como agente y el segundo como paciente.

Las variaciones en las respuestas se dieron en las activas y pasivas enfáticas, en las mismas edades. También en la enfática pasiva, aplicaron una estrategia perceptiva, por la que aislaron la parte final de la frase "la niña es empujada" y, apoyándose en esta parte, interpretan correctamente toda la frase, desde los 3,7 años. Los tratamientos morfosintácticos se aplicaron a distintas edades, según los índices que presentaron las frases. Las activas simples se

comprendieron, a partir de los 4 años. En las pasivas simples, a los 5 años comenzó su comprensión; a los 6 años, las conprendían todos los niños, con algunos verbos y, a los 7 años, se comprendían con todos los tipos de verbos. El tratamiento morfosintáctico se aplica, en las de participio, de 7 a 8 años, en las tematizadas activas, a los 9 años y, en las tematizadas pasivas, a los 8 años.

2.4.7.- CONCLUSIONES

De las investigaciones sobre los modos de tratamiento podemos concluir que:

1.- El niño construye tres modos de tratamiento: pragmático, posicional y morfosintáctico.

2.- Los estudios genéticos muestran que:

   a) Estos tratamientos son adquiridos, sucesivamente, en este orden: pragmático, posicional y morfosintáctico.

   b) Dentro de estos tratamientos, los tratamientos locales son adquiridos antes que los topológicos.

3.- Los tratamientos pragmáticos, posicional y morfosintáctico son de distinta naturaleza: lingüística y extralingüística. Parece ser que el tratamiento pragmático se basa en características extralingüísticas de los enunciados y, el morfo-sintáctico, en aspectos netamente lingüísticos. Ante el tratamiento posicio-

nal, existen opiniones diferentes: hay quienes lo explican, en términos lingüísticos, como una generalización del orden básico de la lengua adulta, y quienes lo explican, en términos cognitivos, dando a entender que se trata de una operación psicológica universal, pero no estrictamente lingüística (Bronckart, sobre todo).

4.- Los tratamientos emergen de diferente forma en el niño y, una vez adquiridos, subyacen disponibles en el adulto.

Hemos examinado, casi exhaustivamente, todas las posibilidades psicolingüísticas de la oración pasiva extrayendo las conclusiones que acabamos de exponer, por lo que creemos pertinente pasar a establecer los objetivos e hipótesis de la investigación empírica, que consideramos en el siguiente capítulo.

CAPITULO TERCERO

OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION EMPIRICA

3.- OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION EMPIRICA.

El objetivo fundamental de nuestra investigación es llegar a saber cómo se adquieren las oraciones pasivas en castellano. Es decir:

- Cuándo se comprenden y expresan las oraciones pasivas.
- Qué diferencias existen entre las distintas clases de oraciones pasivas, en su comprensión y en algún caso en su expresión, en función de su estructura oracional, o el orden sintáctico de los constituyentes: el sujeto, el verbo y el objeto; la estructura semántica de dichos constituyentes en lo que se refiere a la reversibilidad.
- Qué relación existe entre las oraciones pasivas y las activas respecto a su adquisición.
- Y qué operaciones psicolinguísticas efectúan los niños en la comprensión y expresión de dichas oraciones pasivas.

En las lenguas en que se ha estudiado cómo es la adquisición de la pasiva, como hemos visto en el capítulo 2, se muestra:

- Que existen diferencias entre la comprensión y la expresión, en el proceso de adquisición del lenguaje, por parte del niño. Estas diferencias se refieren

tanto a los procedimientos utilizados por el niño, como a la cronología de su adquisición, que en nuestro caso es la adquisición de las oraciones pasivas en castellano.

- Que, para la comprensión de las oraciones pasivas, los niños utilizan distintos procedimientos cognitivo-linguísticos específicos, y que cada una tiende a predominar en una edad determinada.
- Que, para la expresión de las oraciones pasivas, los niños recurren también a distintos procedimientos cognitivo-linguísticos, dependientes de la situación extralinguística, y que cambian también con la edad del niño.
- Que, en general, la adquisición de la comprensión es cronológicamente anterior a la producción de las oraciones pasivas. Y que la adquisición de dichas oraciones pasivas es, también en general, posterior a la adquisición de las oraciones activas. La adquisición de las oraciones pasivas, en las lenguas estudiadas (inglés, francés), respecto de la comprensión no es idéntica en lo que se refiere a su límite de edad y para la producción se sitúa alrededor de los 10 años.

Por eso, las hipótesis punto de partida de nuestro estudio están en relación con estos hechos, y podríamos formularlas como sigue:

1- H-1 (hipótesis primera):

La adquisición de la comprensión y de la expresión de oraciones pasivas en castellano presenta unas características, y una cronología, distintas entre ambos procesos y parecidas a las descubiertas en otras lenguas.

2- H-2:

En la comprensión de las oraciones pasivas, el niño aplica unos modos de tratamiento cognitivo-linguísticos a los enunciados que recibe para interpretar las funciones de los casos y de la voz de dichos enunciados. Tales modos de tratamiento, en un orden cronológico de aparición, y uso predominante, en el niño, son:

- El tratamiento pragmático, que dice que el niño se basa en su conocimiento experiencial para interpretar qué nombres desempeñarán los valores de sujeto y de objeto, o los papeles de agente y de paciente, en las oraciones que recibe.
- El tratamiento posicional, que dice que el niño se sirve del orden de los lexemas para inferir los papeles semánticos de agente y de paciente.
- El tratamiento morfosintáctico que dice que el niño utiliza sus conocimientos gramaticales para deducir qué papel corresponde a cada lexema de la oración.

3 - H-3:

La expresión o producción de oraciones pasivas se da en una situación de enunciación en que se tematiza el paciente.

4 - H-4:

Por todo ello, la adquisición de las oraciones pasivas será posterior a la adquisición de las oraciones activas, en general.

5 - H-5:

Y la adquisición de la expresión o producción de las oraciones pasivas será también posterior a su comprensión, en general. Además, la cronología de esta adquisición de la pasiva se dará, también en castellano, entre los 4 y los 10 años aproximadamente.

Para ello, tendremos en cuenta, en nuestro trabajo empírico, todo el conjunto de características que en los distintos estudios anteriores sobre la adquisición de la pasiva se han seguido, como por ejemplo:

- Los distintos órdenes de los lexemas: NVN, NNV, VNN.
- La reversibilidad o no reversibilidad pragmática de las oraciones.
- La familiaridad para con los niños de los items léxicos y de los juguetes a utilizar con ellos.
- La metodología a utilizar, tanto para estudiar la comprensión como la expresión de las oraciones pasivas, etc.

De este modo, esperamos obtener unos resultados respecto del castellano que puedan ser comparables con los obtenidos en otras lenguas, y que sean coincidentes, en general, además entre sí.

Por otra parte, y en la medida en que analizaremos más detalles en el conjunto del material que consigamos, esperamos obtener otros resultados, de distintos tipos, más o menos imprevisibles a priori.

Así, por ejemplo, esperamos:

- Establecer los repertorios disponibles en el niño, para la comprensión y la expresión de las oraciones pasivas, distinguiendo la tipología, los índices de disponibilidad, y la cronología de ambos repertorios.
- Y ver en qué medida el dominio de un modo de tratamiento, en una edad determinada, implica la existencia o de estrategias individuales, o simplemente de elecciones dominantes, no sistemáticas, de la mayoría de los sujetos, comparando nuestros resultados con los de Bronckart y al. (1981 b).

Así, esperamos tanto conocer cómo se adquiere la pasiva en el castellano, como descubrir aspectos que pueden utilizarse como base de formulación de nuevas posibles hipótesis de trabajo, en relación con la continuación de nuestra investigación en el futuro.

CAPITULO CUARTO

METODO

4. METODO.

En el capítulo 2, hemos visto diferentes experiencias hechas con oraciones pasivas y los métodos utilizados. De ellos, hemos extraído el método que nos ha servido para comprobar nuestra hipótesis. De esos métodos hemos elegido el de los juguetes por parecernos el más idóneo para este tipo de trabajo, como explicaremos también más adelante.

4.1.- MUESTRA. CARACTERISTICAS.

Así pues, hemos elegido, para nuestro estudio, 252 niños de primer curso de enseñanza preescolar, hasta 4º de E.G.B., con edades comprendidas entre los 4 y los 11 años.

Están divididos en 7 grupos, de 36 sujetos, que corresponden a cada curso escolar:

Grupo I: 1º de preescolar - edad media 4,7 - 36 sujetos
Grupo II: 2º de preescolar - edad media 5,7 - 36 sujetos
Grupo III: 1º de E.G.B. - edad media 6,6 - 36 sujetos
Grupo IV: 2º de E.G.B. - edad media 7,7 - 36 sujetos
Grupo V: 3º de E.G.B. - edad media 8,6 - 36 sujetos
Grupo VI: 4º de E.G.B. - edad media 9,7 - 36 sujetos
Grupo VII: 5º de E.G.B. - edad media 10,6 - 36 sujetos

Hemos seleccionado estas edades, porque queríamos ver

cuál era el desarrollo de la comprensión y de la producción de las oraciones pasivas completas.

Los autores estudiosos del tema no están suficientemente de acuerdo sobre el límite de edad inferior, en la comprensión de las pasivas, pero la técnica que usamos ha dado resultados poco satisfactorios con niños de 3 años. Por lo tanto, hemos elegido la edad de 4 años para comenzar nuestro estudio terminando con sujetos de hacia los 10 años, que es la edad en la que, según la mayoría de los estudiosos, parece que la frase pasiva se comprende y se produce sin problemas (véase para el francés Bronckart y al., 1981b; y en el inglés Baldie, 1976).

Los niños pertenecen a dos centros con las siguientes características:

1.- Ambos están situados en la zona castellano-parlante de Vizcaya; uno, en el centro de Bilbao y, otro, en el Gran Bilbao (Portugalete).

2.- Son de clases socioculturales diferentes; en Portugalete, los niños son hijos de padres de estudios primarios; en Bilbao, de estudios universitarios.

3.- Uno es un colegio privado (Bilbao), y el otro, un colegio público (Portugalete).

Todos los niños fueron elegidos por sus maestros, que

nos confeccionaron una lista con individuos que reunieran las siguientes condiciones pedidas:

1.- Para evitar problemas de bilingüísmo, su lengua es el castellano (sus padres hablan castellano y es la única lengua hablada en la casa); van a una clase en la que reciben la enseñanza en castellano.

2.- Pertenecen a un curso escolar que corresponde a su edad cronológica.

3.- Son niños elegidos por su maestra, con un rendimiento escolar de tipo medio.

4.- No presentan ninguna desviación lingüística, ni otro tipo de patología.

De la lista de niños presentada por el maestro, elegimos, al azar, hasta llegar al número necesario, los niños con buena disposición para nuestras tareas, mediante una pre-prueba (ver el apartado 4.2.- Técnica de la investigación).

Además, a título complementario, hemos elegido un grupo de adultos voluntarios, para hacer con ellos la prueba de producción, por dos razones:

1.- Para constatar la validez del método elegido para nuestra hipótesis 3.

2.- Para comparar el habla de los niños con el lenguaje adulto y ver si existe una similitud de respuestas o algunas son más propias del lenguaje infantil.

Los sujetos adultos fueron un total de 16 personas: 8 de cada grupo socio-cultural.

4.2.- TECNICA DE LA INVESTIGACION.

Nuestro método ha sido experimental. Cada niño era conducido a una sala del colegio, donde se encontraban todos los juguetes que íbamos a usar como material, a la vista, encima de una mesa grande. Estos juguetes estaban colocados en desorden, a un lado, dejando, al otro lado, espacio suficiente para poder expresar las distintas acciones, manipulándolos. Los juguetes se presentan siempre en la misma posición entre sí.

Con los niños más pequeños (primero y segundo de preescolar), establecimos una primera sesión de contacto, en grupos de 4 niños, en la que pedimos que, unos niños a otros, les mandaran hacer cosas con los muñecos y, después, que expresaran historias inventadas, a la vez que las representaban, como un simulacro de las pruebas posteriores. Estos juegos se hicieron hasta que todos los niños manejaron todos los juguetes. En edades posteriores, se suprimió esta sesión, pero se dejaba al niño que tocara y manejara dichos juguetes, durante un rato, si lo deseaba. También, a los más pequeños, antes de efectuar las pruebas, se les decía que trabajaran y pensaran, porque al final

tendrían una sorpresa. Esto se hacía con el fin de evitar que, atraídos por el material, no prestaran atención a la consigna y a las frases.

A continuación de estos preliminares, pedíamos al niño que nombrara los juguetes y, si quería, que pusiera nombre a los muñecos que representaban al chico y a la chica, para asegurarnos de que el sujeto podía establecer la correspondencia entre los referentes correctos y los elementos lexicales que íbamos a usar. Se le pedía, pues, poner en relación biunívoca los objetos y las palabras que los designaban. Después, efectuábamos, con cada niño, un ensayo con la misma técnica que en la comprensión (ver apartado 4.2.1.- Descripción de la técnica de comprensión), con una frase activa sencilla, fuera de la lista de items-estímulo, para estar seguros de que el niño comprendía la consigna (lo que se le pedía) y si tenía dificultad, o no, para manejar los muñecos. Es decir, comprobábamos que el niño tenía habilidad y buena disposición para la prueba, y que aceptaba comprender el lenguaje en situación experimental. Si alguno tenía dificultades en representar acciones con juguetes, o mostraba poco interés por ejecutar acciones con muñecos, se le eliminaba. Estos preámbulos nos sirvieron, además, para familiarizar a los sujetos con la prueba y con la situación experimental.

4.2.1.- DESCRIPCION DE LA TECNICA DE COMPRENSION.

La técnica de la comprensión consiste en crear una situación experimental, de tal forma que, a través de las manipulaciones de los niños con los juguetes, podamos descubrir los procesos implicados en la comprensión de las estructuras lingüísticas que queremos investigar.

La técnica que hemos usado es clásica en psicolingüística genética, y la encontramos en los estudios sobre la pasiva de Sinclair y Ferreiro (1970), Sinclair y al. (1971), Bronckart y al. (1981b), que nos han servido de referencia. A cada sujeto se le pedía representar con los juguetes las acciones de las frases que se les diesen. La consigna utilizada era: "-Ahora voy a decirte unas frases (a los más pequeños les decíamos que les íbamos a contar pequeñas historias). Escúchalas bien, porque, después, tienes que hacer con los juguetes todo lo que digo. Enséñame cómo..." y, a continuación, se le decía la frase. Cada frase la pronunciaba el experimentador de forma neutra, sin dar ningún énfasis a ninguna parte del enunciado. Se le podían repetir al niño las frases y la consigna varias veces, para evitar que la dificultad fuese debida a factores de memoria y atención. Además se le advertía antes que podía pedir que se le repitiera la frase o lo que tenía que hacer, incluso, el experimentador podía preguntarle si

quería que se lo dijera de nuevo, si veía que dudaba mucho tiempo. El entrevistador intervenía, solamente animando o incitando al sujeto. Si la acción era errónea, pero clara, no se le repetía la frase; sólo se hacía esto cuando la acción era dudosa o la ejecutaba rápidamente, sin pensar casi. Nunca se corregía al niño. Una vez preparado cada niño, se hacía, a continuación, la prueba individualmente.

Nuestro método sigue el modelo de las investigaciones en Europa (como en Bronckart y al., 1981b), en las que el niño puede efectuar la acción con los juguetes en cualquier momento, a diferencia de las investigaciones anglosajonas (como en Sheldon, 1974), en las que se obliga al niño a esperar a que el experimentador acabe de pronunciar el enunciado, para dar él su respuesta.

Vion (1986) ha estudiado si la tarea de mimo, en la que se puede responder libremente, como en las investigaciones europeas, se puede comparar con un proceso de compilación en informática. La compilación debe entenderse bajo la forma de un plan de acciones ejecutables, en donde los errores pueden producirse en diferentes momentos: cuando se traduce el enunciado en plan, cuando se elabora el plan de acción, o cuando se ejecuta la acción.

Quiso saber Vion si la tarea de mimo dependía de una relación entre las secuencias de las acciones observables y

las secuencias de los elementos del enunciado, o de la elaboración de un plan de acción. Para ello, propuso a dos grupos de niños de 5 a 6 años, enunciados transitivos reversibles SVO, o desplanzando, a la izquierda o a la derecha, el sujeto. En unos, se les daba los enunciados con una entonación adecuada y, en otros, con una pausa después de cada elemento. Se anotó el momento en que el niño comenzaba a tratar los juguetes, así como el papel del "item" del primer juguete tratado.

Los resultados mostraban que, generalmente, los niños comenzaban sus acciones al concluir el enunciado, y que comenzaban manejando preferentemente el juguete agente más que el que se le nombraba en primer lugar. El tratamiento de los "items" nombrados separadamente, suscitó un aumento en las respuestas, en que los niños comenzaban a ejecutar la acción antes de acabar la frase "comme si un item énoncé mot a mot autorisait à plusieurs reprises le sujet (de par l'intonation terminale associé à chaque mot) á considérer qu'il venait d'entendre la totalité de l'item stimulus. C'est dans ce cas seulement que l'activité des sujets manifeste une dépendance vis-à-vis de l'organisation séquentielle des items" (p. 9). Por todo ello, dice Vion que (1986):

"Il semble que la métaphore de la compilation puisse bien convenir á ce type de tâche. Le modèle selon

lequel le sujet rassemble l'information disponible, prend des décisions sur le rôle des actants désignés et exécute ensuite seulement la séquence des actions, nous semble pouvoir être retenu" (p. 8).

Por otra parte, sobre la significación del orden de tratamiento de los juguetes, añade que (1986):

"Il semble que la saisie du premier jouet, lorsque les sujets attendent la fin de l'audition du stimulus, dépende directement de la représentation du sens de la phrase (...). Les sujets ayant déjà établi mentalement la référence, exécutent un plan d'action conforme à la direction de la relation qu'ils ont élaborée" (p. 9).

Estas cítas confirman que la tarea de mimo se puede comparar con un proceso de compilación en informática y que los niños elaboran un plan de acción.

4.2.1.1.- JUSTIFICACION DE LA TECNICA.

Podríamos haber elegido otra técnica, en vez de la de realizar las acciones con muñecos, como utilizar imágenes u obedecer órdenes. En la técnica en la que se utilizan imágenes, el experimentador suele pedir al sujeto que elija una imagen, de entre las que se le presentan, que corresponda a lo que se le dice. Esta fórmula tiene algunas ventajas, pero limita los tipos de respuestas posibles. Los niños pequeños tienen dificultades para revisar cierto número de dibujos y, con frecuencia, no obedecen las ins-

trucciones que se les da al respecto. Tienden a fijarse en uno sólo, o cogen, casi siempre, el que está en el extremo izquierdo. Por desgracia, cuantos menos dibujos se presenten, menos seguros estaremos de que el niño está entendiendo auténticamente, ya que la respuesta depende, también, del número de alternativas. Además, la imagen es estática, no pudiendo representar más que un instante de la acción y, en algunas frases, puede orientar incluso hacia un aspecto determinado de la misma (su resultado, su comienzo, etc.). Y, sobre todo, es difícil ver qué factores intervienen en la lectura de la imagen. Beilin y Spontak (1969) utilizaron las dos técnicas, la de ejecutar acciones con juguetes e identificar dibujos, en pruebas de imitación, producción y comprensión de frases pasivas. Estos autores admitieron que los grabados no presentaban tan claramente las acciones, y que los resultados de la prueba podían ser más dudosos con esta técnica.

No hay que olvidar, tampoco, que el estudio compara los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión y de producción de frases por el niño, y que el método debe ser el mismo en ambas. Por otra parte, la técnica de las imágenes presenta el inconveniente de que, en la producción, influye en el niño el contexto no lingüístico del grabado.

La tercera fórmula que podíamos escoger, la de obedecer

órdenes (en este caso el mismo niño es el que ejecuta órdenes de acciones expresadas por el experimentador), podía haber sido elegida, pero, como en el caso anterior, se eliminó, porque no era adecuada para la producción.

Respecto a las experiencias con tiempos de reacción, son todavía raras y difíciles de realizar con niños, e impiden ver el tratamiento que han usado éstos para comprender el enunciado.

La ventaja de la técnica elegida, representar acciones con juguetes, es, pues, que no limita, de antemano, los tipos de respuestas posibles, y que se eliminan las pistas contextuales, al presentar el enunciado fuera de la situación normal de la enunciación y fuera del discurso. Estas solicitudes de "representación", según Bronckart (1981c, p. 93), "consisten en realidad en producir una acción y en atribuir roles en relación con ésta". Es el método idóneo para ver qué procedimientos ha usado el niño para interpretar un enunciado.

4.2.1.2.- MATERIALES E ITEMS

El material consiste en un conjunto de juguetes (detallado en el Anexo 1), que se emplea para representar los items. Los juguetes están escogidos de entre los normales

que se pueden encontrar en el mercado, habiendo procurado que sus tamaños sean proporcionales entre sí, de acuerdo con el mundo real,y que ninguno llame la atención por su forma.

Respecto a los items hemos utilizado frases simples, afirmativas, activas y pasivas, que responden a 24 contenidos proposicionales, o conjuntos de dos nombres y un verbo colocados en diferentes órdenes (ver Anexo 2). Para la activa estandard, SVO, los contenidos proposicionales fueron:

1.- El chico empuja a la chica
2.- el coche aplasta al jeep
3.- el coche empuja al camión
4.- el conejo persigue al gato
5.- el chico lava a la chica
6.- el payaso saluda a la chica
7.- la chica empuja al chico
8.- el jeep aplasta al coche
9.- el camión empuja al coche
10.- el gato persigue al conejo
11.- la chica lava al chico
12.- la chica saluda al payaso
13.- la niña empuja la silla
14.- el chico coge la pelota
15.- la piedra rompe al jarrón

16.- el hombre lava al coche

17.- la chica abre la caja

18.- el bebé aplasta la botella

19.- la silla empuja a la niña

20.- la pelota coge al chico

21.- el jarrón rompe la piedra

22.- el coche lava al hombre

23.- la caja abre a la chica

24.- la botella aplasta al bebé.

Nos ha sido necesario limitarnos a verbos conocidos por los niños, fáciles de ejecutar con muñecos, y que no diesen lugar a acciones cuya representación fuera poco clara. Esta limitación que, en parte, es debida a la técnica que empleamos, busca, sobre todo, poder interpretar claramente las respuestas y eliminar, en lo posible, obstáculos de representación manipulativa o comprensión verbal, ya que nuestro objetivo fundamental es medir la dificultad que entraña el tipo de construcción sintáctica pasiva.

En la elaboración de los items, hemos considerado las siguientes variables:

La reversibilidad (Ra y Rb, NRa y NRb)

Distinguiremos entre reversibles y no reversibles y,

dentro de ellas, teniendo en cuenta los dos papeles que puede asumir un mismo lexema, hablaremos de "a" y "b". Cuando el primer lexema nominal hace de agente (contenidos proposicionales del 1 al 6 y del 13 al 18, ambos inclusive), se trata de la dirección "a" de la acción, en caso contrario será "b".

Sintácticamente, todas las oraciones transitivas son reversibles; es decir, en una oración dada, como : SN1 - V - SN2, los sintagmas nominales son intercambiables. Pero, hay restricciones semánticas y/o pragmáticas que permiten, o impiden, este cambio. Según se consideren unas restricciones u otras, se habla de reversibilidad semántica o pragmática.

Del concepto de reversibilidad semántica, nos habla Slobin (1966), al referirse a los dibujos que usaba en su método. Depende de la posibilidad, o no, de intercambiar el sujeto y objeto de la estructura profunda, sin que se infrinjan las reglas semánticas sobre categorías animadas e inanimadas. Este autor (1966) nos dice:

> "Two types of pictures were used; (a) those depicting "reversible" actions, in which either party could logically serve as actor of recipient of the given action (e.g., cat chasing dog, boy pushing girl, car bumping train), and (b) those depicting "non reverssible" actions, in which the recipient of action could non logically serve as the actor (e.g., girl watering flowers, boy raking leaves, man eating watermelon)". (p.221).

Este concepto es el más comúnmente utilizado (por ejemplo, aparece en Turner y Rommetveit, 1967a; Beilin y al., 1975; Baldie, 1976; Morgan, 1976; De Villiers y De Villiers, 1973). Estos dos últimos autores citados, en 1972, dicen que la reversibilidad depende de los rasgos semánticos del sujeto y objeto (por ejemplo, coincidencia de rasgos ± Animado). Beilin y al.(1975) señalan que la reversibilidad semántica puede depender de los rasgos léxicos del sujeto, objeto y verbo. Oléron (1981) basa la reversibilidad en las propiedades semánticas de los lexemas utilizados, pero en un sentido más amplio que en De Villiers y De Villiers (1972). Dice el autor (Oléron, 1981):

> "De hecho, la reversibilidad es una característica de orden semántico, dependiente de las propiedades de los objetos (y del conocimiento que de ellos tiene el individuo), ya sea de las propiedades generales, como el carácter animado o inanimado, por ej., o bien de las propiedades específicas". (p. 182).

La reversibilidad pragmática se refiere a la igual probabilidad del hecho en ambas direcciones tomando el SN1 o el SN2 como actor. En las medio-reversibles y no-reversibles, la probabilidad es menor, o ninguna. Este concepto es utilizado por Stronher y Nelson (1974), Sinclair y Ferreiro (1970), Herriot (1969), Bronckart e Idiazábal (1982).

Stronher y Nelson (1974) diferencian en su experiencia

entre la reversibilidad pragmática, distinguiendo entre hechos probables e improbables, y la reversibilidad semántica, en los términos enunciados antes, de tal forma que una frase A-A como "la chica alimenta al bebé" puede ser probable o improbable según quién sea el agente.

Sinclair y Ferreiro (1970), aunque parten del concepto de reversibilidad semántica, según Slobin (1966), hablan también del factor probabilidad, como determinante en la comprensión de las pasivas, introduciendo el término medio-reversible, para referirse a las pragmáticamente poco-probables, y hacen su análisis a partir de esta clasificación: "Il est évident qu'il existe des intermédiaires, c'est -à-dire des phrases où la permutation donne lieu à une phrase peu probable mais non pas inacceptable, mais en général on peut dire que les phrases non reversables sont plus "faciles" que las phrases reversables, aussi bien à l'actif (ce sont sur-tout Mehler et Bever qui ont fait l'experience avec des enfants) qu'au passif" (p. 1).

Para Herriot (1969), no son las reglas semánticas, sino las expectativas pragmáticas y semánticas las que determinan la interpretación de la oración y, por lo tanto, su reversibilidad. No encontró ningún efecto de voz (activa/pasiva), en enunciados semánticamente reversibles, como "el médico trató al paciente", con expectativas prag-

máticas, y hubo efecto de voz en oraciones semánticamente reversibles, como "el hermano odiaba a la hermana", sin expectativas pragmáticas. También Koff y al. (1980) utilizan el concepto de reversibilidad pragmática, puesto que, dentro de las semánticamente reversibles o irreversibles, las dividen en probables e improbables, o simétricas y no simétricas.

Concluyendo que el grado de probabilidad influye de diferente forma, según el carácter de lo animado, o no, de los lexemas, dentro, incluso, del mismo grado de reversibilidad semántica, siendo, por ejemplo, diferente el efecto en las inanimado-inanimado que en las animado-animado. Koff y al. (1980) sugieren, por lo tanto, que debe modificarse la definición tradicional de reversibilidad (la de reversibilidad semántica), para no confundir los efectos de probabilidad del acontecimiento y lo animado.

Bronckart e Idiazábal (1982) revisan el término "reversibilidad" y afirman que:

> "En realité, ce sont les événments exprimés par les énoncés qui sont plus ou moins renversables; plus précisément, le terme de non renversibilité signifie que la phrase présentée (2 par exemple) correspond à un événement plausible, mais que si on la renverse ("Le garçon est ouvert par la boîte), l'evenement exprimé est doté d'une plausibilité moindre ou nulle" (p. 361, nota 5).

Por otra parte, Bronckart y al. (1981a) añaden que:

"The plausibility of an event may sometimes correspond a certain distribution of the features of lexical items which designate the protagonists (animated vs. unanimated, alive vs. not alive, etc.); it may also depend on the characteristics of the process expressed by the verb (cf. Sinclair and Ferreiro, 1970; Cambon and Sinclair, 1974), but these semantic features are not sufficient for characterizing the plausibility of all events and do not constitue per se cues that are accesible to children" (p. 10).

Hemos hecho esta argumentación sobre la reversibilidad, aunque larga, para ver que ha habido varias teorías sobre este concepto, todas ellas importantes, y para saber en qué se basa el concepto que vamos a usar.

Hemos optado, para nuestra investigación, por basarnos en el concepto de reversibilidad pragmática, porque en oraciones como "el bebé es lavado por la madre", a pesar de la coincidencia semántica de los SN, es difícil que exista más de una interpretación. Sin embargo, somos conscientes de que no se puede determinar "a priori", totalmente, si una frase es pragmáticamente reversible o no, porque depende del conocimiento que tenga el niño del mundo, que puede ser distinto del que tiene el adulto.

Entenderemos, pues el concepto de reversibilidad como referido fundamentalmente al grado de probabilidad

de que la oración sea ejecutada por un participante u otro: oraciones reversibles serán las que posean una probabilidad igual, y no reversibles aquellas en las que sea improbable que un actor realice la acción, aunque puede haber distintos grados, dentro de lo improbable.

La voz activa y pasiva (a, p).

La estructura de la frase(E1, E2, E3).

Los distintos órdenes posibles de los lexemas, dan como resultado tres tipos de estructuras básicas, que llamaremos E1 para el tipo NVN como "la chica empuja al chico", E2 para NNV como "al chico la chica empuja", E3 para VNN como "empuja al chico la chica".

Cada estructura puede presentar dos combinaciones sintácticas diferentes, según la posiciión del sujeto:

E1 corresponde a - E1' (SVO = agente-acción-paciente, en la activa) como en "la chica empuja al chico"

- E1'' (OVS = paciente-acción-agente, en la activa) como en "al chico empuja la chica"

E2 corresponde a - E2' (OSV = paciente-agente-acción, en la activa) como en "a la chica el

chico empuja"

- E2'' (SOV - agente-paciente-acción, en la activa) como en "el chico a la chica empuja"

E3 corresponde a - E3' (VOS = acción-paciente-agente, en la activa) como en "empuja a la chica el chico"

- E3'' (VSO = acción-agente-paciente, en la activa) como "empuja el chico a la chica".

Elegimos, para nuestro estudio, las subestructuras E1', E2', E3' en las reversibles y, en las no reversibles, todas las subestructuras. Esta selección se basa, en primer lugar, en razones prácticas: por la dificultad que entraña manejar una prueba de tales dimensiones, y en segundo lugar, se ha elegido aplicar todas las subestructuras de las NR y no de las R, porque queríamos experimentar, también, con posibles frases contrapragmáticas (NRb), resultantes de la subcategoría NR. Estas frases contrapragmáticas representan sucesos contrarios a la experiencia que tenemos del mundo.

4.2.1.3.- ADMINISTRACION DE LOS ITEMS.

En la prueba de comprensión, para cada grupo de edad

y, en cada centro escolar, se hicieron 6 subgrupos, de 3 sujetos. Se les presentaba, dentro de cada subcategoría de reversibilidad (Ra, Rb, NRa, NRb), 6 formas de frases (3 estructuras de orden diferentes -NNV, NVN, VNN- x 2 tipos de voz), aplicadas a los diferentes contenidos proposicionales (Ver Anexo 2), de tal forma que todos los niños contestaron a las variables: estructura de orden y voz.

Manteniendo estas condiciones, los items experimentales, correspondientes a cada sujeto, se seleccionaron al azar.

La distribución general de frases, para cada subcategoría de reversibilidad, sería:

Contenidos proposicionales

subgrupos de sujetos	1º	2º	3º	4º	5º	6º
a	E1a	E1p	E2a	E2p	E3a	E3p
b	E1p	E2a	E2p	E3a	E3p	E1a
c	E2a	E2p	E3a	E3p	E1a	E1p
d	E2p	E3a	E3p	E1a	E1p	E2a
e	E3a	E3p	E1a	E1p	E2a	E2p
f	E3p	E1a	E1p	E2a	E2p	E3a

Las siglas contenidas en el cuadro deben interpre-

tarse como la combinación de estructura y voz.

Teniendo en cuenta que cada estructura básica (E1, E2, E3) se puede desdoblar en dos subestructuras (confróntese en 4.2.1.2. Items, lo referente a la variable de la estructura), la distribución para cada subcategoría de reversibilidad sería:

Contenidos proposicionales Ra

subgrupos de sujetos	1	2	3	4	5	6
a	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p
b	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a
c	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p
d	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a
e	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p
f	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a

Las siglas corresponden a tipos de frases dadas. Así, el subgrupo de sujetos "a" recibió las siguientes frases:

1 E1'a: "el chico empuja a la chica"

2 E1'p: "el jeep es aplastado por el coche"

3 E2'a: "al camión el coche empuja"

4 E2'p: "por el conejo el gato es perseguido"

5 E3'a: "lava a la chica el chico"

6 E3'p: "es saludada por el payaso la chica"

En la subcategoría de reversibilidad Rb, la distribución fué la misma para los mismos subgrupos de sujetos, aunque variaban los contenidos proposicionales:

Contenidos proposicionales

subgrupos de sujetos	7	8	9	10	11	12
a	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p
b	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a
c	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p
d	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a
e	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p
f	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a

Por lo tanto, el subgrupo de sujetos "a" anteriormente citado recibió las siguientes frases Rb:

7 E1'a: "la chica empuja al chico"

8 E1'p: "el coche es aplastado por el jeep"

9 E2'a: "al coche el camión empuja"

10 E2'p: "por el gato el conejo es perseguido"

11 E3'a: "lava al chico la chica"

12 E3'p: "es saludado por la chica el payaso"

En la categoría de las no reversibles (NRa y NRb),

además de aplicar a cada subgrupo el mismo cuadro de distribución anterior (de las Ra), se añadió el resto de la combinación de estructuras. Para XRa, la distribución fué la siguiente:

Contenidos proposicionales

subgrupos de sujetos	13	14	15	16	17	18
a	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p
b	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a
c	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p
d	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a
e	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p
f	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a

Y además:

Contenidos proposicionales

subgrupos de sujetos	13	14	15	16	17	18
a	E1''a	E1''p	E2''a	E2''p	E3''a	E3''p
b	E1''p	E2''a	E2''p	E3''a	E3''p	E1''a
c	E2''a	E2''p	E3''a	E3''p	E1''a	E1''p
d	E2''p	E3''a	E3''p	E1''a	E1''p	E2''a
e	E3''a	E3''p	E1''a	E1''p	E2''a	E2''p
f	E3''p	E1''a	E1''p	E2''a	E2''p	E3''a

Por lo que el subgrupo "a" de sujetos anterior recibió las siguientes frases NRa:

13 E1'a: "la niña empuja la silla'

14 E1'p: "la pelota es cogida por el chico"

15 E2'a: "al jarrón la piedra rompe"

16 E2'p: por el hombre el coche es lavado"

17 E3'a: "abre a la caja la chica"

18 E3'p: "es aplastada por el bebé la botella"

Así mismo:

13 E1''a: "a la silla empuja la niña"

14 E1''p: "por el chico es cogida la pelota"

15 E2''a: "la piedra al jarrón rompe"

16 E2''p: "el coche por el hombre es lavado"

17 E3''a: "abre la chica a la caja"

18 E3''p: "es aplastada la botella por el bebé"

La distribución de items para NRb fué como sigue:

Contenidos proposicionales

subgrupos	19	20	21	22	23	24
a	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p
b	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a
c	E2'a	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p

de	d	E2'p	E3'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a
	e	E2'a	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p
sujetos	f	E3'p	E1'a	E1'p	E2'a	E2'p	E3'a

Además de:

		19	20	21	22	23	24
	a	E1''a	E1''p	E2''a	E2''p	E3''a	E3''p
	b	E1''p	E2''a	E2''p	E3''a	E3''p	E1''a
subgrupos	c	E2''a	E2''p	E3''a	E3''p	E1''a	E1''p
de	d	E2''p	E3''a	E3''p	E1''a	E1''p	E2''a
	e	E3''a	E3''p	E1''a	E1''p	E2''a	E2''p
sujetos	f	E3''p	E1''a	E1''p	E2''a	E2''p	E3''a

Por lo tanto, el subgrupo "a" de sujetos, anteriormente citado, recibió las siguientes frases:

19 E1'a: "la silla empuja a la niña"

20 E1'p: "el chico es cogido por la pelota"

21 E2'a: "a la piedra el jarrón rompe"

22 E2'p: "por el coche el hombre es lavado"

23 E3'a: "abre a la chica la caja"

24 E3'p: "es aplastado por la botella el bebé"

Y, además:

19 E1''a: "a la niña empuja la silla"

20 E1''p: "por la pelota es cogido el chico"

21 E2''a: "el jarrón a la piedra rompe"

22 E2''p: "el hombre por el coche es lavado"

23 E3''a: "abre la caja a la chica"

24 E3''p: "es aplastado el bebé por la botella"

Cada niño respondió a un total de 36 items.

4.2.1.4.- SESIONES.

Las pruebas se hacían en entrevistas individuales, de 30 minutos cada día, o menos, si el sujeto mostraba señales de fatiga, o había acabado la tarea (12 items por entrevista). Se hicieron 3 entrevistas, espaciadas entre sí por un mínimo de 3 días.

4.2.1.5.- REGISTRO DE LOS DATOS.

El experimentador llevaba para cada sesión una hoja. En la parte superior de la misma estaban anotados los datos del sujeto: nombre y apellidos, edad, curso escolar, centro al que pertenecía. Se anotaba la fecha y el tipo de prueba correspondiente. Debajo de los datos del

niño, estaban los items en hilera, y, a la derecha de cada uno, se anotaba la respuesta, o bien se rodeaba con un círculo el lexema al que el niño le había asignado el papel de agente. Al final de la hoja, se dejó un espacio para anotar cuántas consideraciones se juzgaban de interés para el análisis de resultados sobre el sujeto y el entorno físico en general.

4.2.2.- DESCRIPCION DE LA TECNICA DE PRODUCCION.

En esta parte de nuestra prueba, el experimentador presenta al niño una situación, que efectúa con la ayuda de los mismos juguetes que el niño ha manipulado en la prueba de la comprensión, para que la describa.

En la producción, observamos la producción libre (pero no espontánea, porque se hace con un estímulo control) y la producción inducida. Con ello se pretende ver qué enunciados usan los niños para referirse a las dos situaciones diferentes de producción, y cuándo aparece la oración pasiva.

La producción libre.

La técnica de la producción libre consistía en que el experimentador representara una situación, con la

ayuda de los juguetes y el niño la describiera.

Se le daba la siguiente contraseña: "Ahora soy yo el que te va a enseñar algo, y tú me vas a contar lo que ves". Si era necesario, se repetía la acción y la consigna. Cuando el niño producía una frase con un verbo distinto de los elegidos, anotábamos la respuesta; pero, a continuación, le decíamos la forma verbal elegida, para expresar la acción realizada. Esta precaución se debe a que no todos los verbos transitivos pueden transformarse en pasiva, y pensábamos, por ello, que el verbo podía facilitar o dificultar la expresión en pasiva.

La producción inducida.

A continuación de la descripción libre del niño, el experimentador vuelve a hacer la misma acción (varias veces si es necesario), y pide al sujeto: "Dime ahora lo que pasa, comenzando por... (y se cita el nombre del paciente)". Le incitamos con ello a fijarse en el paciente como primer elemento y producir una frase en la que tiene que invertir el orden de las palabras, como ocurre en la oración pasiva. A este tipo de intercambio verbal R. Brown lo llama "apuntar el constituyente". Si el niño produce un enunciado que no corres-

ponde a la consigna de comenzar por el paciente, el experimentador le dice: "-Bueno, prueba de nuevo a contar lo que ves, pero hablas primero de y...". (es una fórmula equivalente, en la que intentamos adaptarnos al sujeto), o "-Dí lo que ocurre a y, y...". Esto proporciona al niño la información adecuada para que haga la transformación.

El número de preguntas y de intentos no es fijo, varían en función del niño, porque nuestro fin es, sin sugerirle la solución, descubrir toda su capacidad.

Finalmente, en lo que concierne a la técnica, es muy importante subrayar que, durante todo este interrogatorio, el experimentador tiene cuidado de mantener, bien visible, el resultado de las acciones que el niño tiene que describir. El niño puede servirse de estos indicios, en el caso de que hubiera olvidado el detalle de las acciones, al mismo tiempo que se excluyen los factores de memoria. Si el niño parece haber olvidado la acción que se le presentó, se vuelve a representar ésta, y se le advierte: "-¡Mira bién! Voy a enseñártelo otra vez".

Se permitían al sujeto otros 3 intentos, después de haber dado la primera respuesta, para ver si producían

otro tipo de enunciados. Para ello, se le repetía la consigna, o bien se le pedía que dijera lo mismo con una frase más corta (en los casos de enunciados con más de tres lexemas), o se le indicaba que lo dijera de otra forma. En el caso de que se olvidara del agente, se le preguntaba: "-¿Eso es todo?", o se le pedía que nombrara los dos juguetes.

4.2.2.1.- MATERIALES E ITEMS

Se manejaron los mismos juguetes que para la comprensión. Respecto a los items, de todos los usados en la comprensión, se eligieron solamente representar las acciones correspondientes a los contenidos proposicionales expuestos a continuación, para las dos pruebas de producción:

Reversibles

1.- El chico empuja a la chica
2.- El coche aplasta al jeep
3.- El coche empuja al camión
4.- El conejo persigue al gato
5.- El chico lava a la chica
6.- El payaso saluda a la chica

No Reversibles

7.- La niña empuja la silla

8.- El chico coge la peleta

9.- La piedra rompe el jarrón

10.- El hombre lava el coche

11.- La chica abre la caja

12.- El bebé aplasta la botella

4.2.2.2.- ADMINISTRACION DE LOS ITEMS.

Para ambas pruebas de producción, se hicieron, en cada colegio, 2 grupos de 9 niños, por edad. El grupo A comprendía los subgrupos de sujetos a, b y c de la comprensión. El grupo B reunía los subgrupos de sujetos d, e, f. Con el grupo A se utilizaron los contenidos proposicionales 1, 2 y 3, tanto de las reversibles como de las irreversibles; el grupo B recibió el resto.

El orden de presentación de los items fué aleatorio, combinándose las reversibles con las irreversibles. Los sujetos recibieron, pues, órdenes de presentación distintos, pero fué el mismo para los niños del grupo A que para los del B.

Los padres de los niños se dividieron, también, en dos grupos A y B. Se les presentó los mismos contenidos

preposicionales, y en el mismo orden que en los grupos A y B de los niños, respectivamente.

4.2.2.3.- SESIONES.

Primero, se hacía la prueba de producción libre y, a continuación, la de producción inducida, en la misma sesión, respetando las condiciones generales, expuestas anteriormente, sobre la duración de las sesiones (vid. Sesiones de la comprensión en 4.2.1.4).

4.2.2.4.- REGISTRO DE LOS DATOS.

Llevábamos una hoja para poder anotar los datos, con las mismas características que en la prueba de la comprensión (Vid. 4.2.1.5 Registro de los datos).

Aunque con los niños pequeños empleamos un magnetófono oculto, posteriormente sólo se anotó la respuesta al comprobar que las anotaciones tomadas no diferían de las recogidas por el magnetófono, puesto que, en nuestras pruebas, se daban respuestas sencillas, cortas y fáciles de anotar, con unas marcas sintácticas claras al estar limitadas por el contexto.

4.2.3.- ADMINISTRACION DE LAS PRUEBAS.

Las pruebas de comprensión y de producción se presentaron a los grupos A y B de niños (estos grupos son los que se hicieron para la producción) en orden inverso; unos comenzaban por la comprensión (grupo A) y, otros, por la producción (grupo B).

La distribución de pruebas y grupos era:

	Subgrupo de sujetos	orden de las pruebas	
Grupo A	a	C	P
	b	C	P
	c	C	P
Grupo B	d	P	C
	e	P	C
	f	P	C

CAPITULO QUINTO

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE COMPRENSION

5.- RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE COMPRENSION

Vamos a ver cuál es la evolución de la comprensión de las formas de frases estudiadas y qué tipos de respuestas aparecen.

5.1. LAS CATEGORIAS DE RESPUESTAS RECOGIDAS.

Las conductas observadas en los niños se han clasificado en seis categorías:

R1 = el primer nombre de la frase se interpreta como agente y el segundo como paciente.

R2 = el segundo nombre de la frase se interpreta como agente y el primero como paciente.

R3 = acción recíproca en la que cada uno de los dos nombres funcionan, alternativamente de agente y paciente.

R4 = es el mismo sujeto el que efectúa la acción del verbo sobre uno o dos de los nombres (x-agente).

R5 = el niño sólo señala los juguetes.

R6 = no hay respuesta.

R7 = respuestas extrañas como coger los dos muñecos y aplastar dos objetos.

Los tipos de R3 a R7 eran poco frecuentes, por lo que los hemos reunido en la categoría general Rn.

5.2. LOS CONTROLES METODOLOGICOS

Recordemos que las formas de frases estudiadas son:

- NVN activa: con la forma estándar SVO, en todas las categorías de reversibilidad y, además, OVS para los acontecimientos pragmáticos y contrapragmáticos.
- NVN pasiva: que contiene las mismas estructuras que NVN activa.
- NXV activa: equivalente a OSV, para todas las subcategorías de reversibilidad y, además, SOV para los acontecimientos pragmáticos y contrapragmáticos.
- NXV pasiva: con las mismas estructuras que NXV activa.
- VNX activa: equivalente a VOS, para todas las subcategorías de reversibilidad y, además, VOS para los acontecimientos pragmáticos y contrapragmáticos.
- VNX pasiva: con las mismas estructuras que VNX activa.

Y que controlamos la variable de pertenencia al colegio 1 o 2, tal como hemos indicado en el capítulo 4.

Hemos querido (como Bronckart y al., 1981b) controlar de manera sistemática, sobre las respuestas obtenidas, el papel jugado por el orden dado a los items y el posible

impacto de la significación de cada frase. Para ello, hemos efectuado dos controles sobre:

1.- la posible influencia por pertenecer a un subgrupo de sujetos.

2.- la influencia del contenido proposicional.

El control 1 tenía dos objetivos "to check whether the response distribution did not depend on variations of the combinations of propositional content and sentence type and to see whether there were no effects on the order of items" (Bronckart y al. 1981 b, p.127). Para ello en cada grupo de edad vimos la distribución de las categorías de respuesta por cada subgrupo y calculamos un X2 y un coeficiente de contingencia. Comprobamos que efectivamente la categoría de respuesta de los sujetos no dependía de la pertenencia de éstos a un subgrupo determinado puesto que nunca fué $P < 0,05$.

Asímismo, para aplicar el segundo control, para cada categoría de reversibilidad comparamos la distribución de categorías de respuesta con el contenido proposicional y calculamos un X2 y un coeficiente de contingencia. Vimos que la distribución de las respuestas no dependía del contenido proposicional.

5.3. EL TRATAMIENTO DE LAS FORMAS DE LAS FRASES

En los datos obtenidos, la comprensión correcta correspondía a la respuesta 2 (R2) para las estructuras E1'p (SVO pasiva), E2'a (OSV activa), E3'a (VOS activa), E1"a (OVS activa), E2"p (SOV pasiva), y E3"p (VSO pasiva); y a la respuesta 1 (R1) para E1'a (SVO activa), E2'p (OSV pasiva), E3'p (VOS pasiva), E1"p (OVS pasiva), E2"a (SOV activa), E3"a (VSO activa). Vamos a considerar, con Bronckart y al. (1981b), que una forma está adquirida cuando el 80 % de los sujetos responden correctamente. Los errores pueden deberse a una inversión del significado (RI) que corresponde a la respuesta 1 (R1) o 2 (R2), o a uno de los otros tipos de respuesta (de R3 a R7).

Vamos a exponer a continuación los resultados según los tipos de acontecimientos (pragmáticos no reversibles, pragmáticos reversibles y contrapragmáticos) y los tipos de secuencias según el orden de los lexemas (NVN, NNV, VNN) separando los resultados también según los tipos de respuestas.

5.3.1.- LOS ACONTECIMIENTOS PRAGMATICOS NO REVERSIBLES.

De las 3.024 respuestas recogidas, 2.892 fueron correctas (95,63 % aproximadamente), 123 inversas (4,06 %)

y sólo 8 de los otros tipos.

Las frases que representan este tipo de acontecimientos se comprenden sin dificultad desde los 4,7 años, en cualquier estructura y voz. El porcentaje de aciertos crece con la edad (excepto a los 7,7 años que decrece un 2,9 %), aunque escasamente (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Total de respuestas correctas. Evolución global de la comprensión por grupos de edad, en los acontecimientos pragmáticos no reversibles.

EDAD	Nº RESPUESTAS	%
Grupo I (4,7)	400	92,5
Grupo II (5,7)	401	92,82
Grupo III (6,6)	418	96,75
Grupo IV (7,7)	406	93,98
Grupo V (8,6)	422	97,68
Grupo VI (9,7)	420	97,2
Grupo VII (10,6)	425	98,37
TOTAL	2.892	95,6

Respecto a las secuencias: NVN fué la más fácil, posteriormente, VNN y NNV, en este orden. La comprensión difería según las formas sintácticas y la voz que represen-

taran NVN, VNN y NNV (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Frases pragmáticas no reversibles. Distribución de respuestas por tipos de frase, y agrupadas según los tres tipos de secuencia.

	Activa	R. C.	R. I.	R. n	Pasiva	R. C.	R. I.	R n
NVN	SVO	252 (100%)	- (0.%)	- (0 %)	SVO	239 (94'8%)	12 (4,7%)	
	OVS	220 (87,3%)	31 (12,3%)	1 (0,3 %)	OVS	239 (94,8%)	13 (5,1%)	- (0%)
NNV	OSV	241 (95,6%)	10 (3,9%)	1 (0,3 %)	OSV	242 (96,4%)	4 (1,5%)	- (0%)
	SOV	249 (98,4%)	4 (1,5%)	- (0 %)	SOV	241 (95,6%)	10 (3,9%)	1 (0%)
VNN	VOS	247 (98 %)	5 (1,9%)	- (0 %)	VOS	232 (92 %)	17 (6,7%)	2 (0,7%)
	VSO	244 (96,8%)	6 (2,3%)	2 (0,7%)	VSO	241 (95,6%)	11 (4,3%)	- (0%)
	TOTALES	1452 (96%)	56 (3,7%)	4 (0,2%)	TOTALES	1447 (95,2%)	67 (4,4%)	4 (0,2%)

RC= Respuestas correctas, RI= Respuestas inversas, Rn= Otros tipos de respuesta.

Los porcentajes de respuestas correctas exceden siempre el 80 %, límite en el que consideramos que está adquirida una estructura. La forma que se comprende mejor es la activa SVO, y el porcentaje de aciertos más bajo lo tiene la activa OVS.

5.3.1.1.- LA SECUENCIA NVN

La secuencia NVN activa tuvo 472 respuestas acertadas, de las cuales 252 fueron para SVO, que tuvo un 100 % de aciertos en todas las edades. La comprensión de OVS fué menor; podemos considerarla adquirida alrededor de los 6 años.

El crecimiento de su comprensión no fué regular, hubo un descenso a los 5,7 y 7,7 años. La evolución de las respuestas dependía de la edad ($P < 0,015$). (Ver cuadro 3).

En la pasiva NVN, se obtuvieron 478 respuestas correctas. La distribución global entre SVO y OVS fue bastante uniforme y crecía con la edad (ver cuadro 3). Estas formas la podemos considerar adquiridas desde el primer grupo de edad.

Cuadro 3. Distribución de las respuestas correctas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia NVN, por grupos de edad.

\ Tipos de \ frase \ Grupos\ de edad \	ACTIVAS		TOTAL	PASIVAS		TOTAL
	SVO	OVS		SVO	OVS	
I (4,7)	36 (100%)	29 (80,5%)	65 (90,2%)	33 (91,6%)	32 (88,8%)	65 (90,2%)
II (5,7)	36 (100%)	28 (77,7%)	64 (88,8%)	33 (91,6%)	35 (97,2%)	68 (94,4%)
III (6,6)	36 (100%)	31 (86,1%)	67 (93 %)	34 (94,4%)	35 (97,2%)	69 (95,8%)
IV (7,7)	36 (100%)	28 (77,7%)	64 (88,8%)	34 (94,4%)	34 (94,4%)	68 (94,4%)
V (8,6)	36 (100%)	34 (94,4%)	70 (97,2%)	35 (97,2%)	34 (94,4%)	69 (95,8%)
VI (9,7)	36 (100%)	34 (94,4%)	70 (97,2%)	35 (97,2%)	34 (94,4%)	69 (95,8%)
VII (10,6)	36 (100%)	36 (100 %)	72 (100 %)	35 (97,2%)	35 (97,2%)	70 (97,2%)
TOTAL	252 (100%)	220 (87,3%)	472 (93,6%)	239 (94,8%)	239 (94,8%)	478 (94,8%)
X2		15,97		2,75	5,92	
P		0,015		0,82	0,40	

En la secuencia NVN, la activa fué más fácil que la pasiva en la forma SVO (gráfico 1), pero no en OVS (gráfico 2).

Gráfico 1. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas por grupos de edad, para los tipos de frase SVO, activa y pasiva.

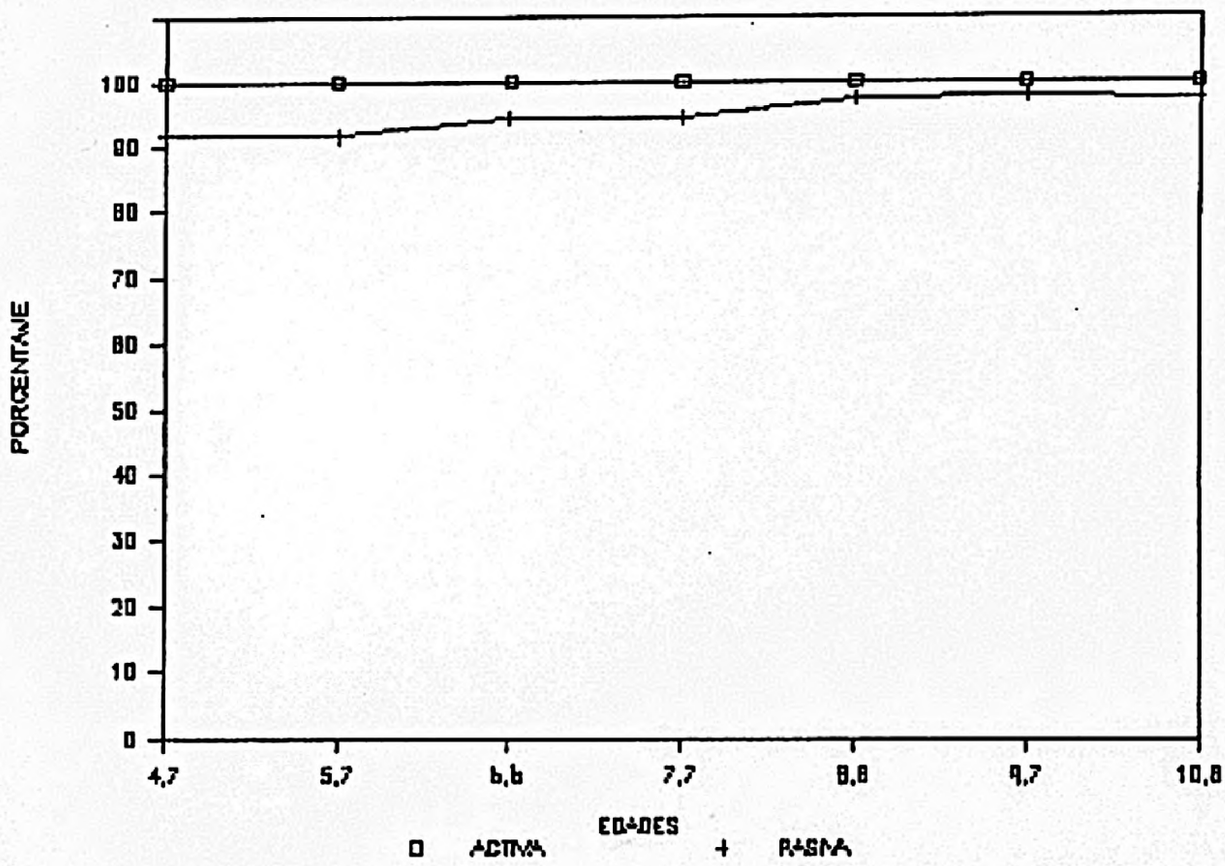
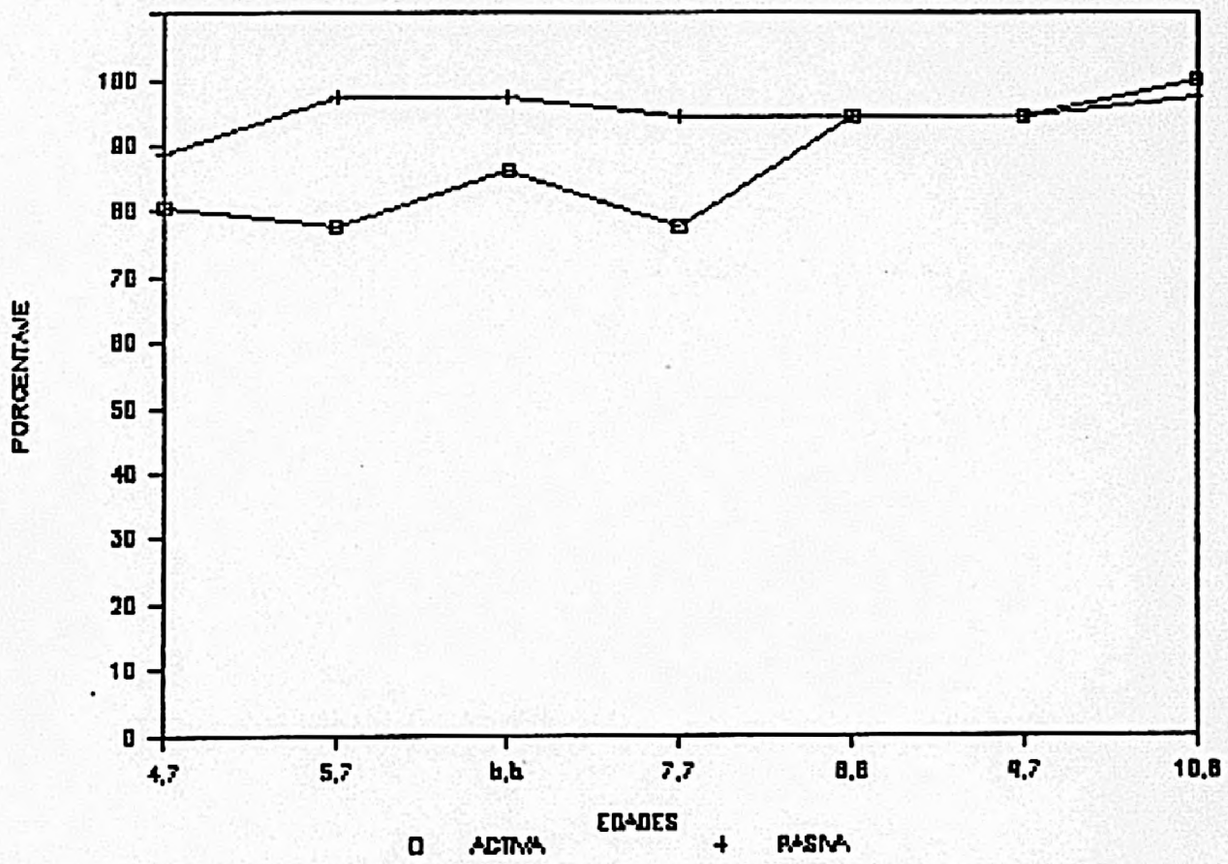


Gráfico 2. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas por grupos de edad, para los tipos de frase OVS activa y pasiva.



5.3.1.2.- LA SECUENCIA NNV

La secuencia NNV activa dió 489 respuestas correctas. Globalmente, no hubo diferencia significativa entre SOV y OSV. La comprensión de NNV fué casi total, desde el primer grupo de edad (95,8 %). El menor índice de comprensión se presentó a los 5,7 años, en OSV (ver cuadro 4).

La pasiva NNV tuvo una comprensión igual a la activa. No hubo apenas diferencia entre SOV y OSV, La comprensión de este tipo de secuencias fué muy alta, desde la primera edad (94,4 %). El menor número de aciertos se dió en el primer y cuarto grupo de edad en SOV pasiva (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Distribución de las respuestas correctas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia NNV, por grupos de edad.

Tipos de frase / Grupos de edad	ACTIVAS		TOTAL	PASIVAS		TOTAL
	OSV	SOV		OSV	SOV	
I (4,7)	34 (94,4%)	35 (97,2%)	69 (95,8%)	35 (97,2%)	33 (91,6%)	68 (94,4%)
II (5,7)	32 (88,8%)	36 (100%)	68 (94,4%)	35 (97,2%)	34 (94,4%)	69 (95,8%)
III (6,6)	36 (100%)	35 (97,2%)	71 (98,5%)	36 (100%)	34 (94,4%)	69 (95,8%)
IV (7,7)	35 (97,2%)	36 (100%)	71 (98,6%)	35 (97,2%)	33 (91,6%)	68 (94,4%)
V (8,6)	34 (94,4%)	35 (97,2%)	69 (95,8%)	36 (100%)	35 (97,2%)	71 (98,6%)

VI (9,7)	36 (100%)	36 (100%)	72 (100%)	35 (97,2%)	36 (100%)	71 (98,6%)
VII (10,6)	34 (94,4%)	35 (97,2%)	69 (95,8%)	36 (100%)	36 (100%)	72 (100%)
TOTAL	241 (95,6%)	248 (98,4%)	489 (97 %)	242 (96,4%)	241 (95,6%)	483 (97 %)
X2	7,9	3,06		3,06	6,47	
P	0,25	0,81		0,81	0,37	

En la secuencia XNV, no hubo diferencia significativa, por grupos de edad, entre OSV activa y pasiva (ver gráfico 3) y entre SOV activa y pasiva (ver gráfico 4).

Gráfico 3. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase OSV, activa y pasiva.

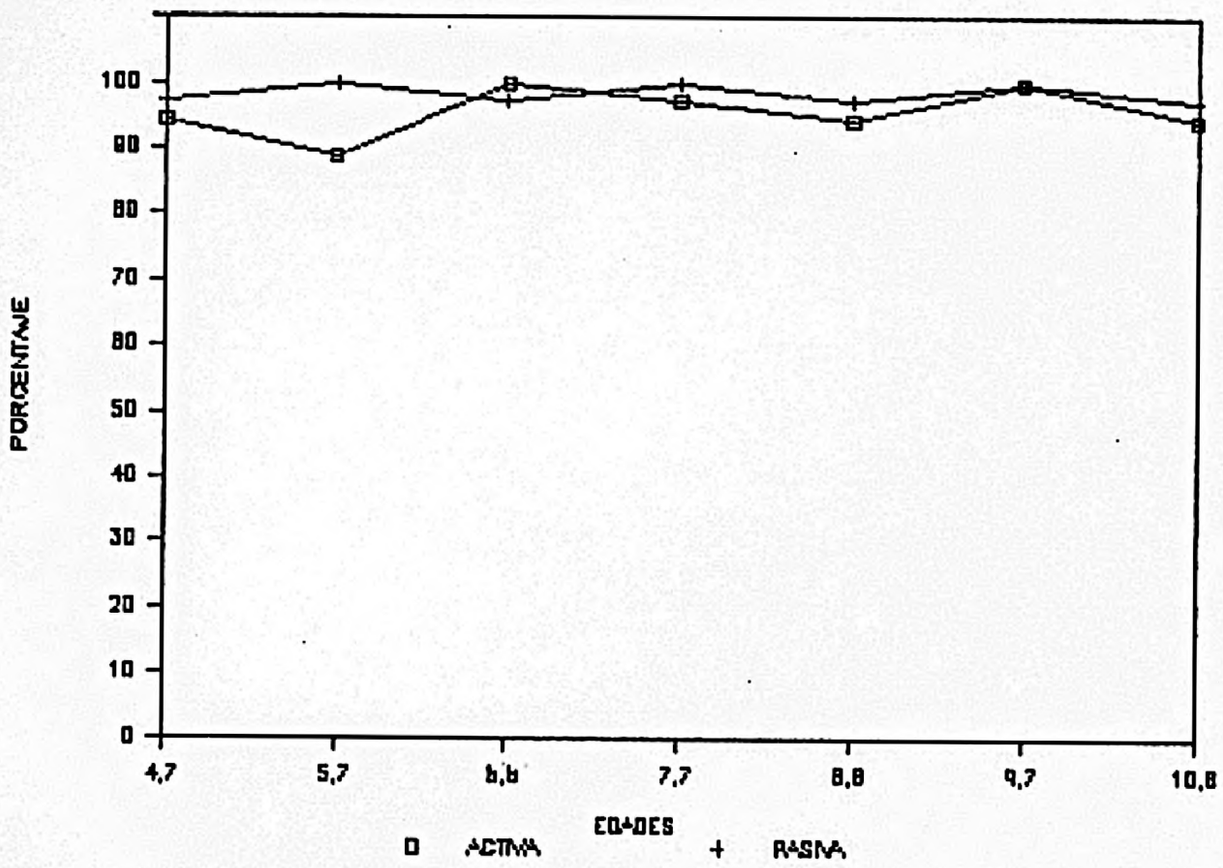
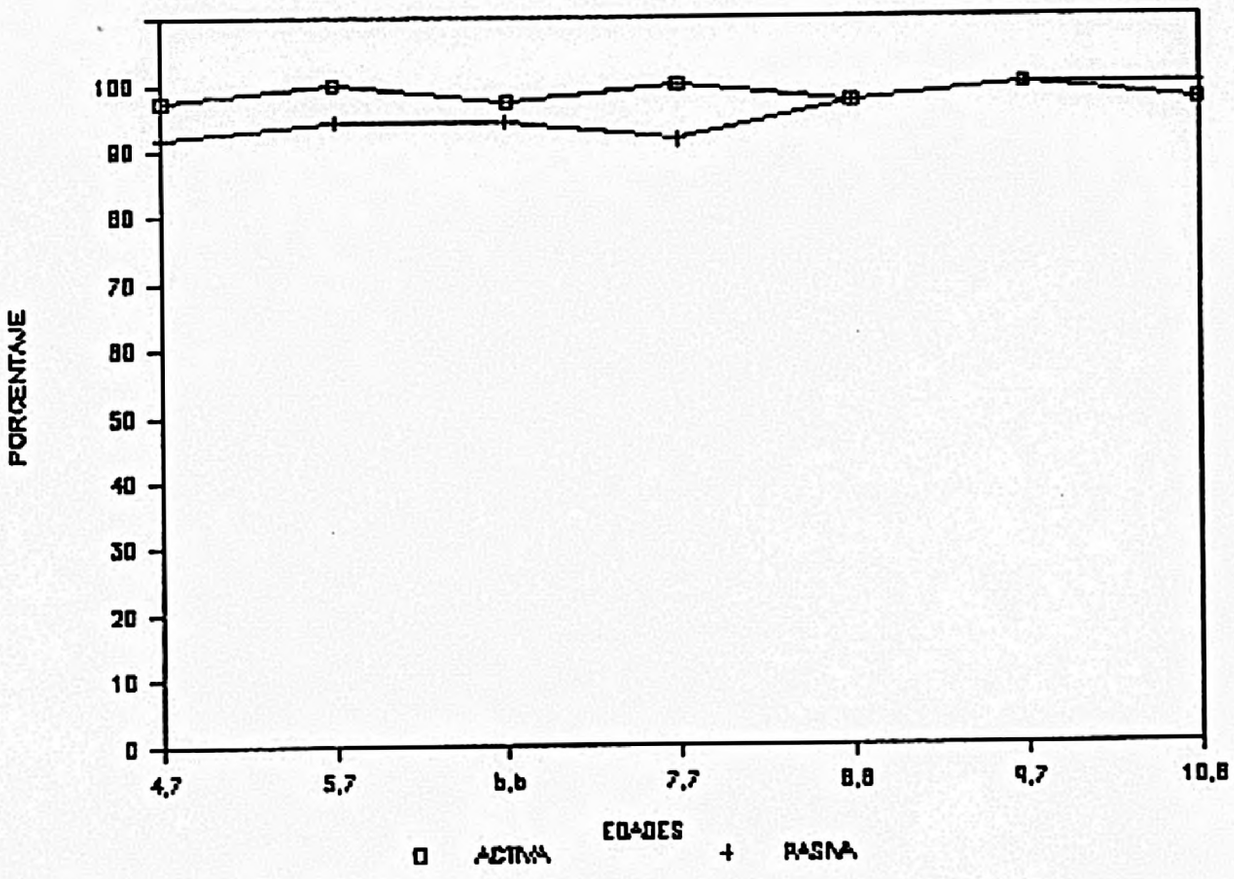


Gráfico 4. Evolución de los procentajes de respuestas correctas por grupos de edad, para los tipos de frase SOV activa y pasiva.



5.3.1.3. LA SECUENCIA VXX

La secuencia VXX activa tuvo 491 respuestas correctas (97,4 %). No apareció diferencia significativa entre VOS y VSO; ambas estructuras estaban adquiridas desde los 4,7 años. A los 7,7 años hubo un descenso en la comprensión en VSO. (Ver cuadro 5).

En la pasiva VXX se recogieron 473 respuestas correctas (93,8 %). Lo mismo VOS que VSO se encuentran adquiridas desde los 4,7 años, siendo a esta edad más baja la comprensión en VOS. En el resto de las edades la diferencia fué escasa.

La comprensión crecía con la edad en VOS, excepto a los 9,7 años, en que hubo un ligero descenso ($P < 0,04$). A los 7,7 años también bajó, aunque escasamente (3 %), la comprensión en VSO. (Ver cuadro 5).

Cuadro 5. Distribución de las respuestas correctas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia VNN, por grupos de edad.

Tipos de frase / Grupos de edad	ACTIVAS		TOTAL	PASIVAS		TOTAL
	VOS	VSO		VOS	VSO	
I (4,7)	35 (97,2%)	35 (97,2%)	70 (97,2%)	33 (100,5%)	34 (94,4%)	67 (97,5%)
II (5,7)	33 (91,6%)	35 (97,2%)	68 (94,4%)	32 (88,1%)	32 (91,6%)	64 (89,8%)
III (6,6)	36 (100%)	36 (100%)	72 (100%)	34 (94,4%)	35 (97,2%)	69 (95,8%)
IV (7,7)	36 (100%)	33 (91,6%)	69 (95,8%)	34 (94,4%)	32 (88,8%)	66 (91,6%)
V (8,6)	36 (100%)	36 (100%)	72 (100%)	35 (97,2%)	36 (100%)	71 (98,6%)
VI (9,7)	35 (97,2%)	35 (97,2%)	70 (97,2%)	33 (91,6%)	35 (97,2%)	68 (94,4%)
VII (10,6)	36 (100%)	34 (94,4%)	70 (97,2%)	36 (100%)	36 (100%)	72 (100%)
TOTAL	247 (98 %)	244 (96,8%)	491 (97,4%)	232 (92%)	241 (95,6%)	473 (93,8%)
X2	10,67	6,22		13,24	9,14	
P	0,10	0,40		0,04	0,15	

En la secuencia VOS la pasiva fué más difícil que la activa, sobre todo a los 4,7 años. (Ver gráfico 5).

La pasiva VSO mostró una comprensión parecida a su correspondiente activa. (Ver gráfico 6).

Gráfico 5. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase VOS activa y pasiva.

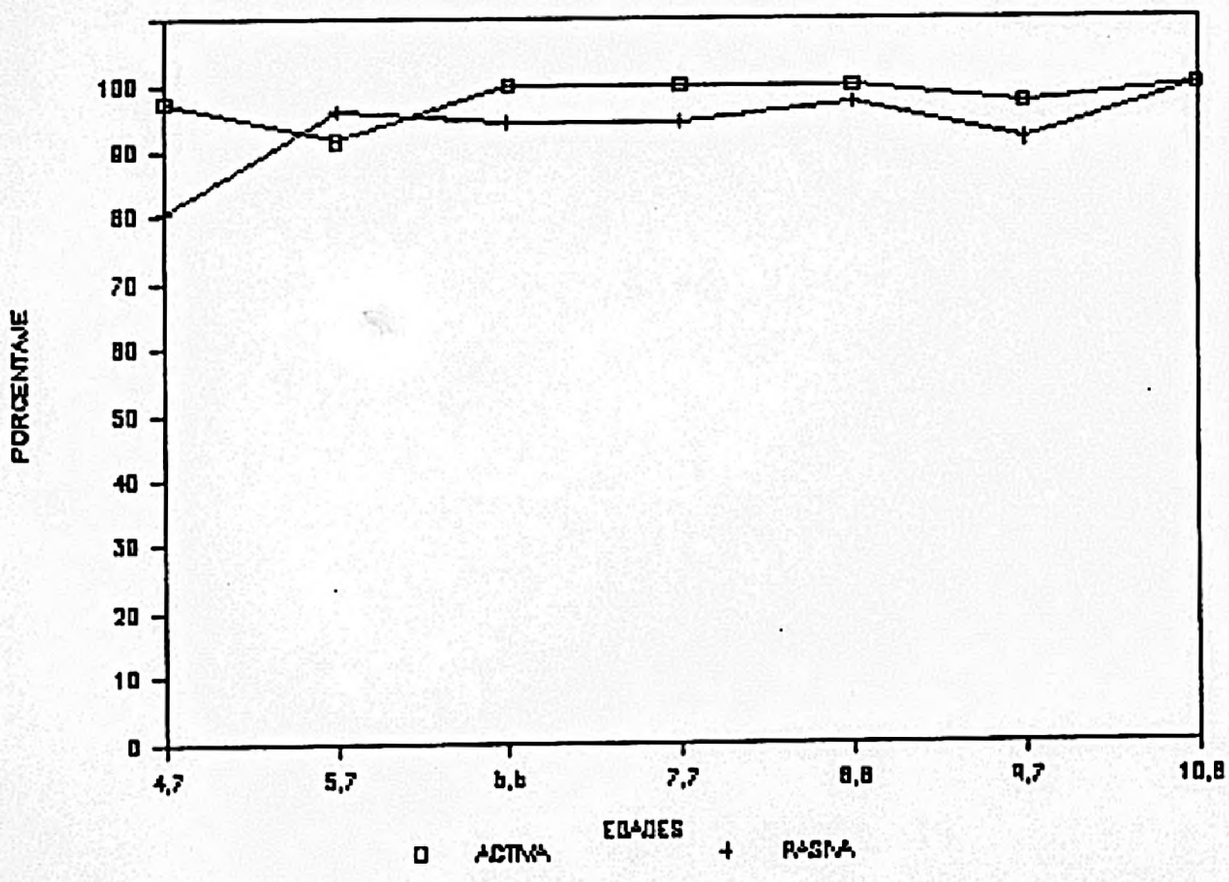
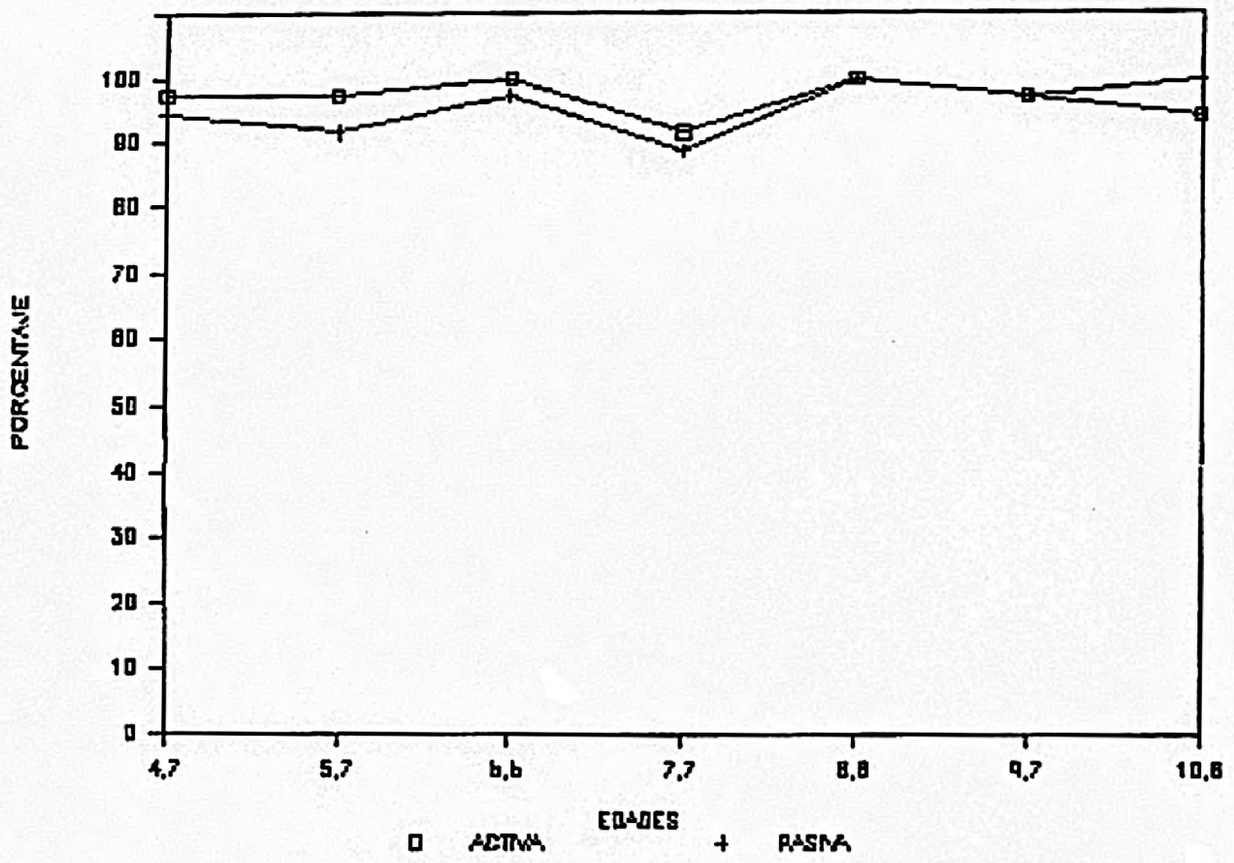


Gráfico 6. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase VSO activa y pasiva.



5.3.2. LOS ACONTECIMIENTOS PRAGMATICOS REVERSIBLES.

De las 3.024 respuestas recogidas, 2.516 fueron correctas (83,20 %), 431 inversas (14,25 %) y 84 de los otros dos tipos (2,77 %).

Los sujetos sobrepasaron el 50 % de aciertos, desde el primer grupo de edad. La comprensión evoluciona con la edad hasta los 6,6 años, desde aquí, hasta los 8,6 años, parece que hay un estancamiento y, a esta última edad, se alcanza ya el 90 % de aciertos, por lo que podemos considerar que este tipo de acontecimientos se comprenden sin dificultad. La evolución en el tipo de respuesta dependía de la edad ($P < 0,0000$). (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Total de respuestas correctas. Evolución global de la comprensión por grupos de edad, en los acontecimientos pragmáticos reversibles.

EDAD	N. RESPUESTAS	%
Grupo I (4,7)	276	63,8 %
Grupo II (5,7)	308	71,2 %
Grupo III (6,6)	365	84,4 %
Grupo IV (7,7)	362	83,7 %
Grupo V (8,6)	392	90,7 %
Grupo VI (9,7)	400	92,5 %

Grupo VII (10,6)	413	95,6 %
TOTAL	2.516	83,20 %
X2	251,47	
P	0,0000	

Respecto a las secuencias NVN fué la más fácil; posteriormente, NNV y VNN en este orden. No se apreció diferencia significativa entre Ra y Rb; todas las secuencias son mayores de P < 0,05 (ver cuadro 7). Dentro de cada secuencia, las activas fueron más fáciles que las pasivas.

Cuadro 7. Frases pragmáticas reversibles. Distribución de respuestas (%) por tipos de frase, agrupadas según los tres tipos de secuencia.

		Activa	B. C.	B. I.	B. a	Pasiva	B. C.	B. I.	B a
NVN	Ra	SVO	252 (100%)	-	-	SVO	195 (77,3%)	50(19,8%)	7 (2,7%)
	Rb	SVO	249 (98,8%)	3 (1,1%)	-	SVO	204 (80,9%)	46(18,2%)	2 (0,7%)
	TOTALES		501 (99,4%)	3 (0,5%)	-	TOTALES	399 (79,1%)	96 (19%)	9 (1,7%)
	X2		3,02	3,02	-	X2	0,98	0,17	2,85
	P		0,06	0,06	-	P	0,32	0,69	0,07
NNV	Ra	OSV	216 (85,7%)	34 (13,4%)	2 (0,7%)	OSV	208 (82,5%)	25 (9,9%)	19(7,5%)
	Rb	OSV	213 (84,5%)	38 (15 %)	1 (0,2 %)	OSV	207 (82,1%)	33 (13 %)	12(4,7%)
	TOTALES		429 (85,1%)	72 (14,2%)	3 (0,5%)	TOTALES	415 (82,3%)	58(11,5%)	31(6,1%)

	X2		0,14	0,26	0,34	X2	0,01	1,26	1,70
	P		0,70	0,60	0,55	P	0,90	0,27	0,18
VSX	Ra	VOS	215 (85,3%)	35 (13,9%)	2 (0,7%)	VOS	171 (67,8%)	62(24,6%)	19(7,5%)
	RI	VOS	203 (80,5%)	48 (19 %)	1 (0,3%)	VOS	183 (72,6%)	55(21,8%)	14(5,5%)
	TOTALES		418 (82,9%)	83 (16,4%)	3 (0,5%)	TOTALES	354 (70,2%)	117(23,2%)	33(6,5%)
	X2		2,04	2,46	0,34	X2	1,38	0,55	0,32
	P		0,15	0,11	0,55	P	0,24	0,45	0,35
	TOTALES		1348 (89,1%)	159(10,4%)	6 (0,3%)	TOTALES	1169 (77,2%)	273 (18 %)	73(4,8%)

Rc = Respuestas correctas; RI = Respuestas inversas; Rn = Otros tipos de respuesta; Ra = El primer lexema nominal de los contenidos proposicionales hace de agente; Rb = El segundo lexema monimal de los contenidos proposicionales hace de agente.

5.3.2.1. LA SECUENCIA NVX

La secuencia NVX (SVO) activa obtuvo 501 respuestas correctas (94,4 %). Esta estructura no presenta ninguna dificultad desde los 4,7 años. Los errores fueron muy aislados (3 - 0,5 %) y todos ellos se debieron a la inversión de papeles. (Ver cuadro 8).

La pasiva SVO tuvo menor número de respuestas correctas: 399 (79,1 %). Se encuentra adquirida a los 6,6 años; aunque hay que señalar que, en el primer grupo de edad, los

sujetos llegaron casi al 50 % de la comprensión. Esta creció gradualmente con la edad (P < 0,0000). Se observó un fuerte aumento en los aciertos de los 5,7 a los 6,6 años de edad (casi un 30 %).

La mayor parte de los errores se debieron a la inversión de papeles (96-19 %). En ningún caso éstos sobrepasaron el número de respuestas correctas aunque, en los dos primeros grupos de edad, llegaron casi a equipararse. En estos grupos se llegó a alcanzar el 65,6 % del total de respuestas inversas. Decrecen sustancialmente en los dos grupos siguientes de edad y, a partir de los 8,6 años, casi no aparecen. Esto parece mostrar tres grandes etapas en la evolución de la comprensión de dicha estructura (P < 0,000).

Los otros tipos de respuestas fueron escasos (9 en total, 1,7 %). Se dieron casi todos en el primer grupo de edad. Aqui, el número de respuestas de "X-agente" y "señalar sólo los juguetes" fué el mismo (2 respuestas). Las respuestas "X-agente" desaparecen, mientras que el otro tipo vuelve a aparecer, en igual número, en el grupo de edad siguiente. El tipo de conducta de acción recíproca con los juguetes apareció sólo una vez a los 4,7 años, y otra a los 9,7 años. (Ver cuadro 8).

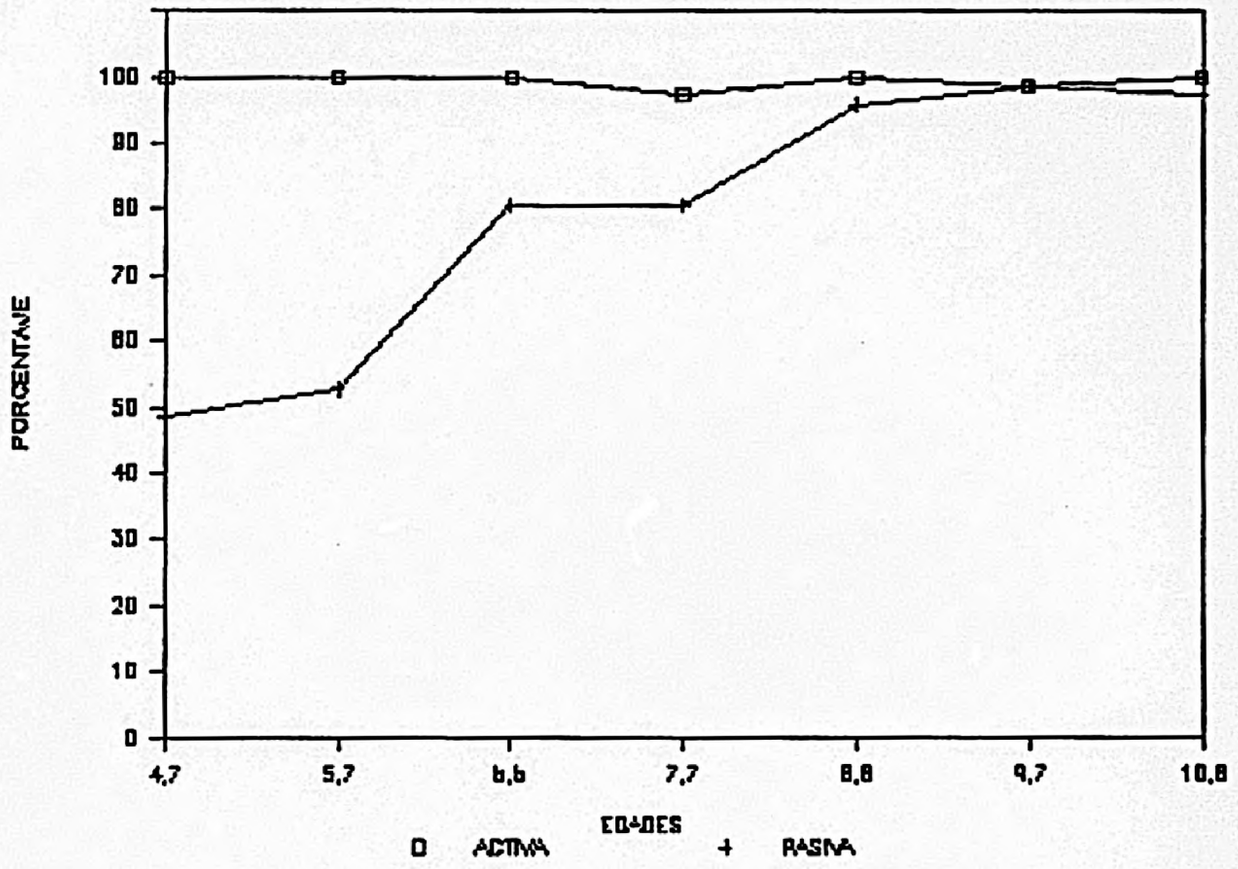
Cuadro 8. Distribución de las respuestas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia NVN, por grupos de edad.

Tipos de frase / Grupos de edad	ACTIVA SVO			PASIVA SVO		
	RC	RI	Rn	RC	RI	Rn
I (4,7)	72 (100%)	-	-	35 (48,6%)	34 (47,2%)	3 (4,1 %)
II (5,7)	72 (100%)	-	-	38 (52,7%)	32 (44,4%)	2 (2,7 %)
III (6,6)	72 (100%)	-	-	58 (80,5%)	14 (19,4%)	-
IV (7,7)	70 (97,2%)	2 (2,7%)	-	58 (80,5%)	14 (19,4%)	-
V (8,6)	72 (100%)	-	-	69 (95,8%)	3 (4,1%)	-
VI (9,7)	71 (98,6%)	1 (1,3%)	-	71 (98,6%)	-	1 (1,3 %)
VII (10,6)	72 (100%)	-	-	70 (97,2%)	2 (2,7%)	-
TOTALES	501 (96,4%)	3 (0,5%)	-	399 (79,1%)	99 (19,8%)	6 (%)
X2	8,69			114,19	104,27	
P	0,20			0,0000	0,0000	

Mientras que la activa se encuentra adquirida desde el primer grupo de edad, la pasiva comenzó con un 50 % escaso de aciertos, y se adquirió en tres etapas principalmente: (Ver gráfico 7).

- de los 4,7 a los 5,7
- de los 5,7 a los 8,6
- de los 8,6 a los 10,6

Gráfico 7. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase SVO activa y pasiva.



5.3.2.2. LA SECUENCIA NNV

Al órden NNV activa (OSV) le correspondieron 429 respuestas correctas (85,1 %). Esta estructura está prácticamente adquirida desde los 4,7 años (76,3 % de respuestas correctas). La comprensión creció gradualmente con la edad, sobre todo de los 4,7 años a los 5,7. Aparece un estancamiento en esta evolución en el cuarto y quinto grupo de edad. La evolución del tipo de respuesta dependía de la edad ($P < 0,019$).

Los errores fueron debidos, casi en su totalidad, a las inversiones. Sólo hubo tres respuestas de los otros tipos, todas ellas del tipo "x-agente" apareciendo sobre todo a los 4,7 años (2 respuestas). Las inversiones nunca sobrepasaron el número de aciertos. El mayor número apareció a los 4,7 años; luego, decrecen un poco a los 5,7 años y, sólo a partir de los 8,6 años, es cuando se da un descenso brusco ($P < 0,027$). (Ver cuadro 9).

La pasiva NNV (OSV) tuvo un número algo menor de aciertos (415 respuestas - 82,3 %). Como en la secuencia NVN, en el primer grupo de edad, se llegó casi al 50 % de aciertos. Del primer al segundo grupo de edad, ocurre el mayor aumento en la comprensión en este tipo de estructuras, que se adquiere a los 6,6 años (como en SVO). A partir de aquí, el desarrollo de la comprensión es escaso ($P < 0,0000$).

Las inversiones se dieron en menor número que en la activa, mientras que aumentaron el número de respuestas de los otros tipos. Las inversiones se concentraron en los dos primeros grupos de edad (63,7 % del total). A partir de aquí decrecen de golpe (en un 12,5 %) y, luego, moderadamente ($P < 0,0000$). (Ver cuadro 9).

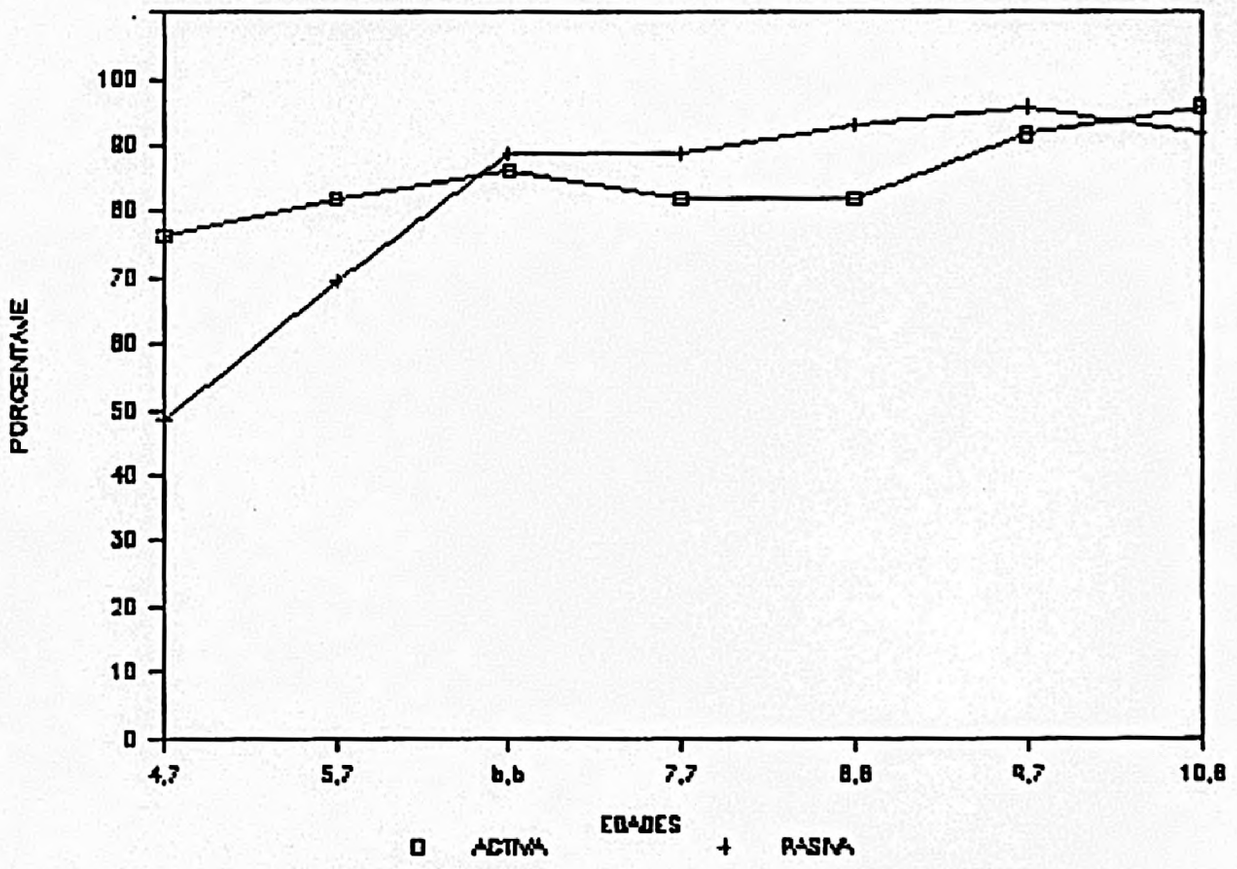
Los otros tipos de respuesta se dieron, sobre todo, a los 4,7 años. Aparecieron más débilmente en los grupos segundo, cuarto y quinto de edad. En el resto fueron raras ($P < 0,0000$). Hubo doce veces en las que los sujetos no contestaron nada: fundamentalmente, se observó este comportamiento a los 4,7 años (6 veces), aunque se dio en casi todas las edades. La forma en que el niño señalaba los juguetes apareció algo menos frecuentemente (11 veces), y también este tipo se concentró en el primer grupo de edad (7 veces). Las acciones recíprocas y "x-agente" se dieron por igual (5 veces) y como siempre casi todas en el primer grupo de edad (3 veces para cada tipo).

Cuadro 9. Distribución de las respuestas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia NNV, por grupos de edad.

Tipos de frase / Grupos de edad	ACTIVA OSV			PASIVA OSV		
	BC	BI	Ba	BC	BI	Ba
I (4,7)	55 (76,3%)	15 (20,8%)	2 (2,7%)	35 (48,6%)	21 (29,16%)	16 (22,2%)
II (5,7)	59 (81,9%)	13 (18%)	-	50 (69,4%)	16 (22,2%)	6 (8,3 %)
III (6,6)	62 (86,1%)	10 (13,9%)	-	64 (88,8%)	7 (9,7 %)	1 (1,3%)
IV (7,7)	59 (81,9%)	13 (18%)	-	64 (88,8%)	4 (5,5 %)	4 (5,5%)
V (8,6)	59 (81,9%)	13 (18%)	-	67 (93 %)	3 (4,1%)	2 (2,7%)
VI (9,7)	66 (91,6%)	5 (6,9%)	1 (1,3%)	69 (95,8%)	2 (2,7%)	1 (1,3 %)
VII (10,6)	69 (95,8%)	3 (4,1%)	-	66 (91,6%)	5 (6,9%)	1 (1,3 %)
TOTALES	429 (85,1%)	72 (14,2%)	3 (0,5%)	415 (82,3%)	58 (11,5%)	31 (6,1 %)
X2	15,07	14,22		97,85	43,55	42,75
P	0,019	0,027		0,0000	0,0000	0,0000

Mientras que la activa OSV aparece casi adquirida en el primer gupo de edad, la pasiva OSV no se adquiere hasta los 6,6 años, habiendo un fuerte aumento en la comprensión, entre los dos primeros grupos de edad (Ver gráfico 8).

Gráfico 8: Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase OSV activa y pasiva.



5.3.2.3. LA SECUENCIA VNN

La secuencia activa VNN (VOS) alcanzó 418 respuestas correctas (82,9 %). En el primer grupo de edad, se llegó casi al 80 % de aciertos. La comprensión crece con la edad, con pequeños altibajos ($P < 0,0000$).

Los errores se debieron, casi todos, a la inversión de papeles (83 respuestas; 16,4 %). Se concentraron en los dos primeros grupos de edad (46,9 % del total de las inversiones). Se registra un descenso brusco a los 6,6 años. El número de errores se mantiene aproximado con pequeños altibajos. A los 10,6 años, prácticamente ocurre otro descenso brusco, y los errores casi han desaparecido ($P < 0,0000$). (Ver cuadro 10).

Los otros tipos de respuesta fueron casos aislados (una respuesta recíproca a los 7,7 años y dos del tipo "x-agente" a los 5,7 años).

La secuencia pasiva VNN (VOS) llegó a 352 aciertos (70,2 %). No se adquirió hasta los 8,6 años. La comprensión crece regularmente con la edad ($P < 0,0000$). El mayor aumento de la comprensión se da entre los 4,7 años y 5,7 años (20 % casi), como en la pasiva OSV.

El número de respuestas inversas fué mucho mayor que en la activa VOS, e incluso en el primer grupo de edad, sobrepasó el número de aciertos. Se concentra este tipo en los tres primeros grupos de edad. A los 7,7 años hay un gran descenso y, a partir de aquí, baja su número paulatinamente. ($P < 0,0000$).

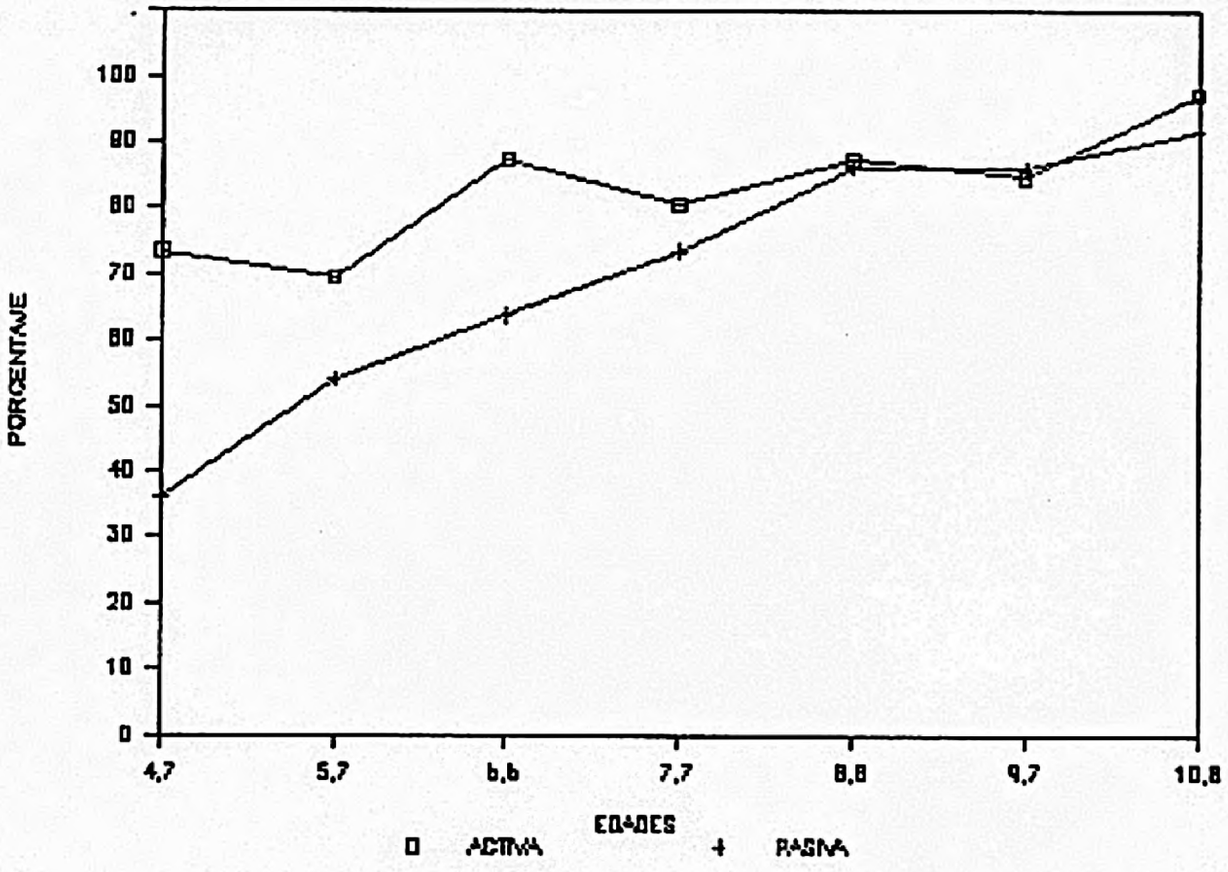
Hubo un número considerable de respuestas de otros tipos (33 respuestas - 6,5 %), sobre todo en el primer grupo de edad como ocurre en la pasiva OSV. A los 4,7 años se dieron el 57,5 % del total. La evolución del tipo de respuestas dependía de la edad ($P < 0,0000$). Las respuestas más abundantes fueron del tipo en que "señalan sólo los juguetes" (11 respuestas) y las "no-respuestas" (12 respuestas). Ambos tipos aparecen, sobre todo, en el primer grupo de edad (7 de la forma "señalar los juguetes", y 6 veces no ejecutaron ninguna acción). Las "no-respuestas" aparecieron, aunque raramente, en casi todas las edades. Las conductas "x-agente" (5 respuestas) se concentraron en el primer grupo de edad (3 respuestas) y desaparece a los 7,7 años. Las acciones recíprocas aparecen sólo en los dos primeros grupos de edad. A partir de los 7,7 años, desaparecen casi los otros tipos de respuesta. Sólo hubo, a partir de aquí, dos respuestas del tipo R6 (no- responden).

Cuadro 10. Distribución de las respuestas reversibles (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia VNN, por grupos de edad.

Tipos de frase / Grupos de edad	ACTIVA VOS			PASIVA VOS		
	RC	RI	Rn	RC	RI	Rn
I (4,7)	53 (73,6%)	19 (26,3%)	-	26 (36,1%)	27 (37,5%)	19 (26,3%)
II (5,7)	50 (69,4%)	20 (27,7%)	2 (2,7 %)	39 (54,1%)	29 (40,2%)	4 (5,5 %)
III (6,6)	63 (87,5%)	9 (12,5%)	-	48 (63,8%)	24 (33,3%)	2 (2,7%)
IV (7,7)	59 (80,5%)	13 (18%)	1 (1,3 %)	53 (73,6%)	13 (18 %)	6 (8,3%)
V (8,6)	63 (87,5%)	9 (12,5%)	-	62 (86,1%)	10 (13,8%)	-
VI (9,7)	61 (84,7%)	11 (15,2%)	-	62 (86,1%)	9 (12,5%)	1 (1,3 %)
VII (10,6)	70 (97,2%)	2 (2,7%)	-	66 (91,6%)	5 (6,9%)	1 (1,3 %)
TOTALES	418 (82,9%)	83 (16,4%)	3 (4,1%)	356 (70,2%)	117 (62,5%)	33 (6,5 %)
X2	26,65	23,55		83,96	44,07	59,54
P	0,000	0,0006		0,0000	0,0000	0,0000

Mientras que la activa VOS se muestra casi adquirida a los 4,7 años, aunque desciende su comprensión a los 5,7 años, en la pasiva, el nivel de comprensión a los 4,7 años es considerablemente más bajo, dando un salto en la comprensión a los 5,7 años, y no se adquiere la pasiva hasta los 8,6 años. La diferencia es tal que al nivel alcanzado por la activa, a los 4,7 años, no se llega en la pasiva más que a los 7,7 años. (Ver gráfico 9).

Gráfico 9. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase VOS activa y pasiva.



5.3.3. LOS ACONTECIMIENTOS CONTRAPRAGMATICOS.

Se presentaron 3.024 frases contrapragmáticas como "el coche lava al hombre" o "el jarrón rompe la piedra", en las que las respuestas invertidas son las pragmáticamente correctas o probables.

Se contabilizaron 2.230 respuestas correctas (73,7 %), 720 inversas (23,8 %) y 74 (2,4 %) de los otros tipos. Las frases de esta categoría resultan, por lo tanto, las más difíciles de comprender. El éxito crece con la edad ($P < 0,0000$), aunque no regularmente. Desde los 4,7 años a los 6,6 años, se produce un aumento considerable de la comprensión, en cada grupo de edad (del primer grupo al segundo el 25 %, y del segundo al tercero el 18,6 %). Estas diferencias disminuyen de los 7,7 años hasta los 8,6 años y, a partir de los 9,7 años, se puede considerar que este tipo de acontecimientos se comprenden bien (ver cuadro 11).

Cuadro 11. Total de respuestas correctas. Evolución global de la comprensión por grupos de edad, en los acontecimientos contrapragmáticos.

EDAD	Nº RESPUESTAS	%
Grupo I (4,7)	148	34,2
Grupo II (5,7)	252	58,9
Grupo III (6,6)	335	77,5
Grupo IV (7,7)	340	78,7
Grupo V (8,6)	372	86,1
Grupo VI (9,7)	392	91,6
Grupo VII (10,6)	391	90,5
TOTAL	2.230	73,7
X2	570,82	
P	0,0000	

El orden NVN fué más fácil que los NNV y VNN, que presentaron una comprensión global parecida. Sin embargo, las dos subestructuras que presentaba cada secuencia no se adquirían a la vez; ni la voz pasiva fué siempre más difícil que la activa. (véase cuadro 12). La estructura que mostró mejor comprensión fué SVO activa; por el contrario, OSV activa y VOS activa fueron las más difíciles.

Cuadro 12. Frases contrapragmáticas. Distribución de respuestas por tipos de frase, y agrupadas según los tres tipos de secuencia.

	Activa	R. C.	R. I.	R. n	Pasiva	R. C.	R. I.	R. n
VVS	SVO	333(88,4%)	33 (9,1%)	9 (2,3%)	SVO	136 (72,9%)	50(22,4%)	7 (2,7%)
	OVS	179 (71 %)	69 (26,9%)	5 (1,9%)	OVS	191 (75,7%)	55(21,8%)	6 (2,3%)
	TOTALES	402 (80 %)	91 (18 %)	11 (2 %)	TOTALES	377 (75 %)	114 (23%)	13 (2 %)
	X2	33,79	27,15	2,22	X2	0,26	0,15	0,09
	P	0,0000	0,0000	0,015	P	0,60	0,69	0,77
SVV	OSV	165(65,4%)	82 (32,5%)	5 (1,9%)	OSV	181 (71,6%)	62(24,6%)	9 (3,4%)
	SOV	188(74,6%)	57 (22,6%)	7 (2,7%)	SOV	179 (71%)	66(26,1%)	7 (2,7%)
	TOTALES	353 (70 %)	139 (28 %)	12 (2 %)	TOTALES	360 (71 %)	128 (25%)	16 (4 %)
	X2	5	6,21	0,34	X2	0,04	0,17	0,26
	P	0,025	0,015	0,055	P	0,92	0,69	0,61
VSV	VOS	167 (66,2%)	78 (30,9%)	7 (2,7%)	VOS	172 (68,2%)	74(29,3%)	6(2,3%)
	VSO	199 (78,9%)	47 (18,6%)	6 (2,3 %)	VSO	200 (79,3%)	49(19,4%)	3(1,2%)
	TOTALES	366 (73 %)	125 (25 %)	13 (2 %)	TOTALES	372 (74 %)	123 (24%)	9 (2 %)
	X2	10,22	10,22	0,09	X2	0,05	0,72	1,33
	P	0,0002	0,0002	0,79	P	0,004	0,0009	0,21

RC = respuestas correctas, RI = respuestas inversas, Rn = otros tipos de respuestas.

Como en los acontecimientos pragmáticos, en la secuencia simétrica NVN, la anteposición del complemento presenta bastante dificultad. Aquí también lo vemos en las secuencias no simétricas, lo mismo en la activa que en la pasiva (OVS activa, VOS activa y pasiva, OSV activa y SOV pasiva).

5.3.3.1. LA SECUENCIA NVN

La secuencia NVN activa obtuvo 402 respuestas correctas. La estructura OVS mostró peor comprensión, en todas las edades, que SVO ($P < 0,015$), acentuándose esta diferencia a los 4,7 años (47,3 % de diferencia) y 6,6 años (19,4 % de diferencia). Podemos considerar adquirida OVS alrededor de los 9 años, y SVO a los 5 aproximadamente (ver cuadro 13).

En las dos estructuras, la mayor parte de los errores se debieron a la inversión de los papeles. Este tipo de respuestas es más abundante en OVS (26,9 %) que en SVO (9,1 %). Los otros tipos aparecidos fueron de "no-respuestas" y "señalar los juguetes".

Las respuestas inversas superaron a las correctas sólo en OVS activa y para el primer grupo de edad. Este gran porcentaje de respuestas inversas hace que, en los dos primeros grupos de edad, se alcance el 48,5 % de las inversiones y, a los 8 años, se han producido casi todas ellas (91,1 %). A partir de aquí hasta los 10,6 años, decrecen rápidamente y aparecen los otros tipos ($P < 0,0000$). En SVO, a los 4,7 años, se dio también el mayor número de inversiones. A los 5,5 años, se alcanzó el 60,8 % del total. Las respuestas inversas van decreciendo con la edad

y, desde los 8,6 años, ya no aparecen (P < 0,0006).

El orden NVN pasiva tuvo 377 respuestas correctas. La estructura OVS se comprendió mejor que SVO, de los 4,7 años a los 6,6 años. Por otra parte, SVO se adquirió alrededor de los 6,6 años, y OVS a los 7 años, aproximadamente. La evolución de la comprensión fué pareja: mejora bastante hasta los 6,6 años y, luego, crece paulatinamente, advirtiéndose un descenso, sin embargo, a los 7,7 y 10,6 años (P < 0,0000 en ambas). (Ver cuadro 13).

En ambas estructuras, los errores se debieron sobre todo, a la inversión de papeles. Se dió especialmente esta respuesta a los 4,7 años, sobrepasando bastante (50 % en SVO y 27,7 % en OVS) a las respuestas correctas. Después, van decreciendo con la edad (P < 0,0000 en ambas).

Las otras formas de respuesta son del tipo en la que se señalan "sólo los juguetes" (3 respuestas en OVS y 1 en SVO); "no responden" (1 en OVS y 5 en SVO) y "x-agente". Las "no-respuestas" aparecen en cualquier edad, mientras que "x-agente" es característico del primer grupo.

Cuadro 13. Distribución de las respuestas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia NVN, por grupos de edad.

ACTIVAS

Tipos de frase / Grupos de edad	SVO			OVS		
	RC	RI	Rm	RC	RI	Rm
I (4,7)	27 (75 %)	9 (25 %)	-	10 (27,7%)	26 (72,2%)	-
II (5,7)	31 (83,6%)	5 (13,8%)	-	29 (80,5%)	7 (19,4%)	-
III (6,6)	34 (94,4%)	2 (5,5%)	-	27 (75 %)	9 (25 %)	-
IV (7,7)	29 (80,5%)	6 (16,6%)	1 (2,7 %)	26 (72,2%)	10 (27,7%)	-
V (8,6)	33 (91,6%)	1 (2,7%)	2 (5,5 %)	26 (72,2%)	10 (27,7%)	-
VI (9,7)	36 (100 %)	-	-	30 (83,3%)	5 (13,8%)	1 (2,7 %)
VII (10,6)	33 (91,6%)	-	3 (8,3 %)	31 (86,1%)	1 (2,7%)	4 (11,1%)
TOTALES	223 (88,4%)	23 (9,1 %)	6 (2,3%)	179 (71 %)	68 (26,9%)	5 (1,9 %)
X2	15,52	23,09		41,27	53,45	
p	0,015	0,0006		0,0001	0,0001	

PASIVAS

Tipos de frase / Grupos de edad	SVO			OVS		
	RC	RI	Rm	RC	RI	Rm
I (4,7)	9 (25 %)	27 (75 %)	-	13 (36,1%)	23 (63,8%)	-
II (5,7)	18 (50 %)	18 (50 %)	-	21 (58,3%)	14 (38,8%)	1 (2,7%)
III (6,6)	32 (88,8%)	4 (11,1%)	-	30 (83,3%)	6 (16,6%)	-
IV (7,7)	31 (86,1%)	5 (13,8%)	-	29 (80,5%)	7 (19,4%)	-
V (8,6)	33 (91,6%)	2 (5,5%)	1 (2,7 %)	33 (91,6%)	3 (8,3%)	-
VI (9,7)	33 (91,6%)	1 (2,7%)	2 (5,5 %)	34 (94,4%)	1 (2,7%)	1 (2,7 %)
VII (10,6)	30 (83,3%)	2 (5,5%)	4 (11,1%)	31 (86,1%)	1 (2,7%)	4 (11,1%)

TOTALES	196 (73,04)	59 (23,44)	7 (2,79)	191 (75,79)	55 (21,83)	6 (2,38)
X2	75,54	93,83		84,4	83,29	
P	0,000	0,0000		0,0000	0,0000	

El desarrollo de las estructuras SVO y OVS, en la activa y la pasiva, parece similar, aunque la pasiva se comprendió peor que la activa (ver gráficos 10 y 11).

Gráfico 10. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupo de edad, para los tipos de frase SVO activa y pasiva.

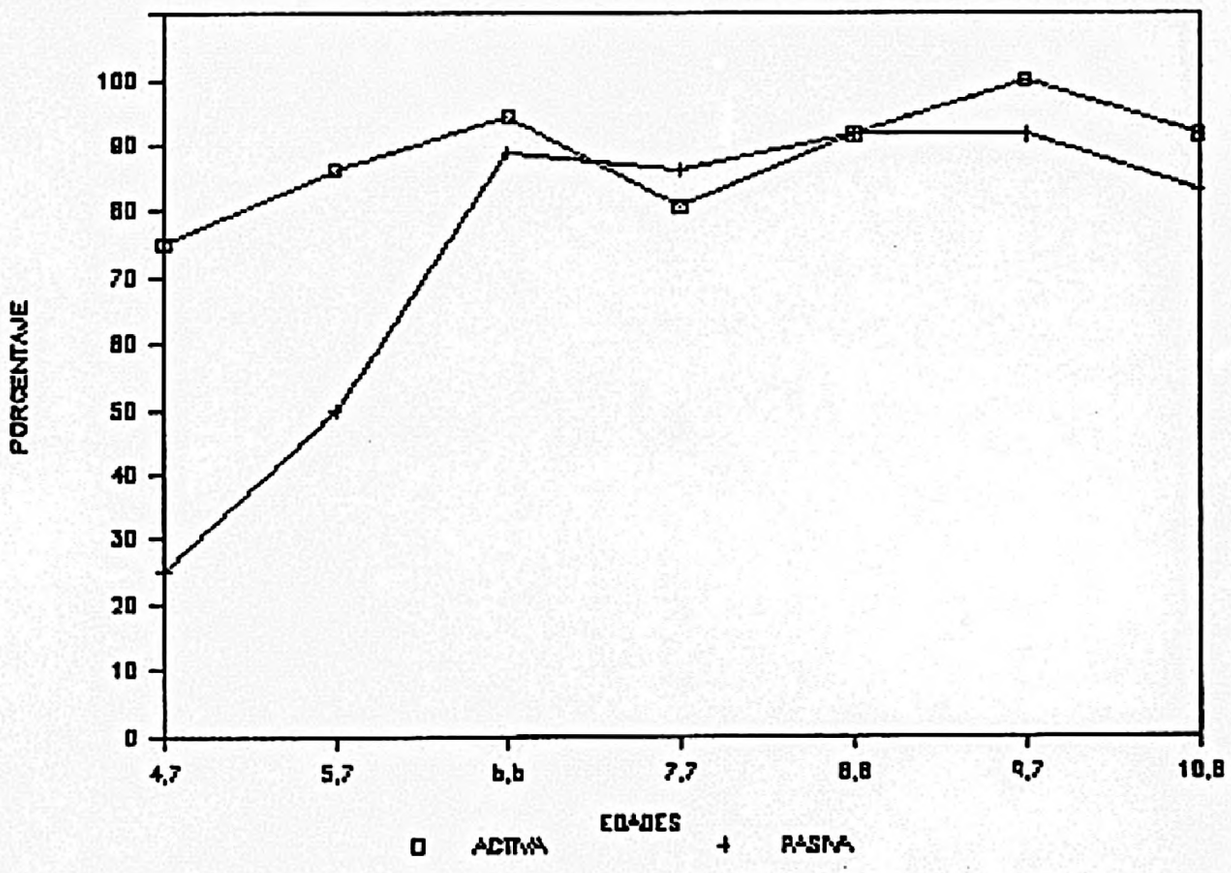
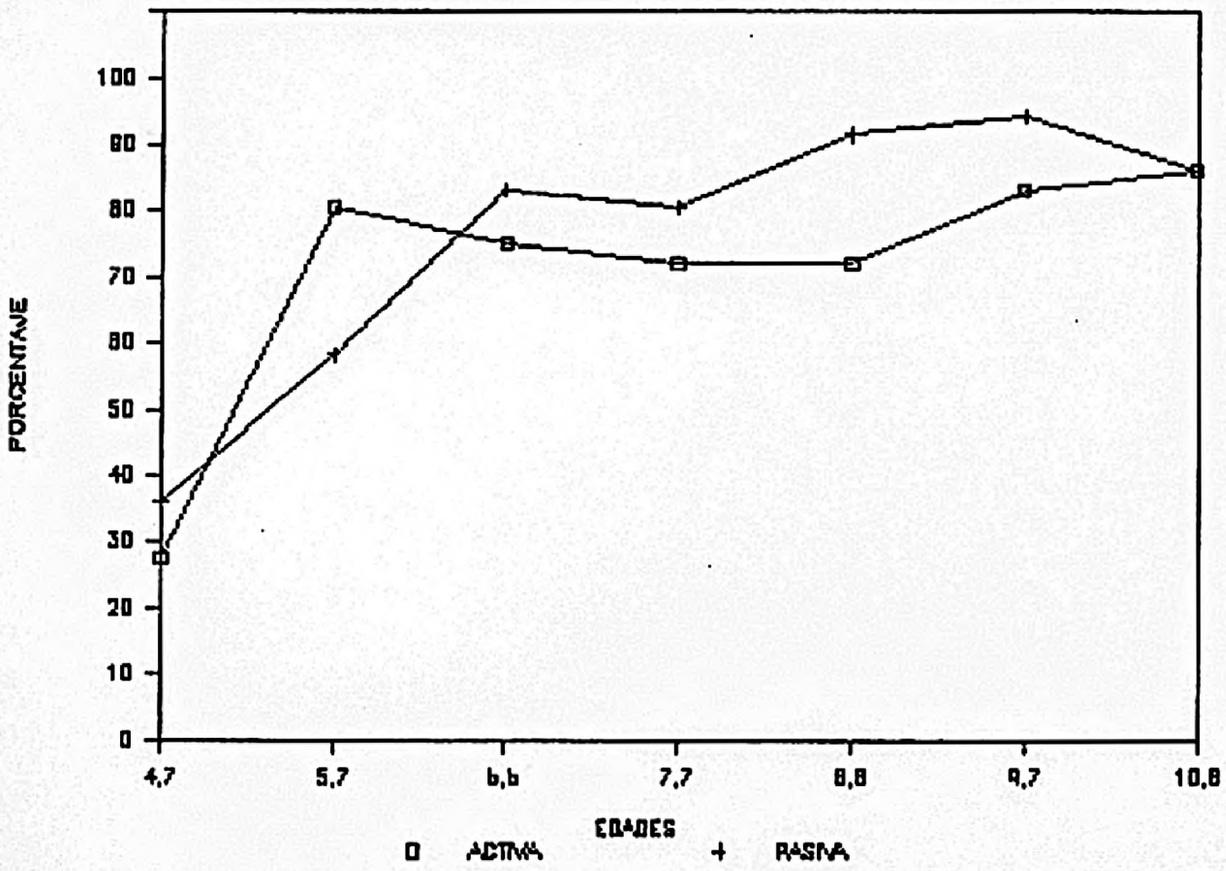


Gráfico 11. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase OVS activa y pasiva.



5.3.3.2. LA SECUENCIA NNV

La secuencia NNV activa tuvo 353 respuestas correctas. La estructura OSV se comprendió peor, en todas las edades, que SOV. Este desfase aparece sobre todo hasta los 7,7 años (ver cuadro 14). La forma SOV comienza con una tasa de comprensión más alta que OVS y, además avanza más rápidamente, por lo que no llega a adquirirse más que alrededor de los 9 años. De nuevo vemos que, en la activa, la antepposición del complemento plantea una dificultad ($P < 0,0000$ en ambas).

Las respuestas por inversión fueron mayoritarias, en ambas estructuras. El mayor número se dió en la primera edad, disminuyendo al aumentar ésta. En los dos primeros grupos de edad, en OVS, se alcanzó más de la mitad de los errores por inversión (56 %) y, en el tercer grupo, se llegó hasta el 74 %. A partir de aquí, descienden los errores ($P < 0,0000$). En SOV, en los dos primeros grupos, se dieron más de la mitad de las inversiones (56,7 %). El mayor número apareció a los 4,7 años, disminuyendo posteriormente con la edad ($P < 0,0000$).

Los otros tipos de respuesta aparecieron, para ambas estructuras, sólo de los 8,6 años a los 10,6 años. Fueron de la forma "no-respuesta" (3 en OSV, 4 en SVO)", "x-

agente" (1 en OSV), "señalar los juguetes" (3 en SOV, 1 en OSV). El tipo primitivo "x-agente", se dió sólo en el quinto grupo de edad. Los otros tipos se distribuyeron en distintas edades.

La secuencia NNV pasiva obtuvo 363 respuestas correctas. La evolución de la comprensión, entre SOV y OSV, fué semejante. Hasta los 6,6 años, avanza rápidamente la comprensión y, a los 7,7 años, podemos considerar a ambas estructuras como adquiridas ($P < 0,0000$ para ambas). (Ver cuadro 14).

Las respuestas inversas superaron a las correctas, en el primer grupo de edad en OSV, sobrepasándolas casi en un 50 %. En SOV, estas respuestas aparecen en mayor número, sobre todo en el primer grupo de edad (44,4 % más que las correctas), y también en el segundo grupo (11,1 %). Por esto, en OSV, en el primer grupo de edad, se alcanzó casi el 50 % de las inversiones totales; en SOV el porcentaje fué algo menor pero las inversiones, después, son mayores que en OSV y permanecen durante más tiempo ($P < 0,0000$ para ambas).

Los otros tipos de respuesta aparecieron en casi todas las edades, y el número total para ambas estructuras fué parejo. La forma de conducta recíproca apareció una sola

vez a los 4,7 años, en OSV. La "x-agente" surgió cuatro veces, de los 4,7 años a los 6,6 años. El mismo número tuvo RC (no responden), que se descubrió en las últimas edades, fundamentalmente. El tipo en el que se señala "sólo los juguetes", fué el más numeroso (6 respuestas), y se dió de forma dispersa.

Cuadro 14. Distribución de las respuestas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia NNV, por grupos de edad.

	ACTIVAS					
Tipos de frase / Grupos de edad	OSV			SOV		
	RC	RI	Rx	RC	RI	Rx
I (4,7)	8 (22,2%)	28 (77,7%)	-	12 (33,3%)	24 (66,6%)	-
II (5,7)	18 (50 %)	18 (50 %)	-	22 (61,1%)	14 (38,8%)	-
III (6,6)	21 (58,3%)	15 (41,6%)	-	30 (83,3%)	6 (16,6%)	-
IV (7,7)	28 (77,7%)	8 (22,2%)	-	29 (80,5%)	7 (19,4%)	-
V (8,6)	27 (75 %)	7 (19,4%)	2 (5,5 %)	31 (86,1%)	4 (11,1%)	1 (2,7%)
VI (9,7)	31 (86,1%)	4 (11,1%)	1 (2,7 %)	32 (91,4%)	1 (2,7%)	2 (5,7 %)
VII (10,6)	32 (91,4%)	1 (5,5%)	2 (5,5 %)	32 (91,4%)	1 (2,7%)	2 (5,7 %)
TOTALES	165 (65,4%)	82 (32,5%)	5 (1,9%)	188 (74,6%)	57 (22,6%)	7 (2,7 %)
X2	53,79	63,97		46,22	64,97	
P	0,0000	0,0000		0,0000	0,0000	

Tipos de frase / Grupos de edad	PASIVAS					
	OSV			SOV		
	BC	BI	Ba	BC	BI	Ba
I (4,7)	8 (22,2%)	27 (75 %)	1 (2,7 %)	9 (25 %)	25 (69,4%)	2 (5,5%)
II (5,7)	18 (50 %)	16 (44,4%)	2 (5,5 %)	16 (44,4%)	20 (55,5%)	-
III (6,6)	28 (77,7%)	7 (19,4%)	1 (2,7 %)	25 (69,4%)	10 (27,7%)	1 (2,7%)
IV (7,7)	29 (80,5%)	6 (16,6%)	1 (2,7 %)	30 (83,3%)	5 (13,8%)	1 (2,7%)
V (8,6)	32 (88,8%)	4 (11,1%)	-	34 (94,4%)	2 (5,5%)	-
VI (9,7)	35 (97,2%)	-	1 (2,7 %)	30 (83,3%)	4 (11,1%)	2 (5,5 %)
VII (10,6)	31 (86,1%)	2 (5,5%)	3 (8,3%)	35 (96,1%)	-	1 (2,7 %)
TOTALES	191 (71,8%)	62 (24,6%)	9 (3,5%)	179 (71 %)	66 (26,1%)	7 (2,7 %)
X2	74,53	80,97		76,36	78,70	
P	0,000	0,0000		0,0000	0,0000	

En la secuencia asimétrica NNV, la pasiva resultó más difícil, en todos los grupos de edad, que la activa, en la estructura SOV solamente. La activa en OSV fué más fácil, a partir del segundo grupo de edad; hasta aquí, la comprensión fué igual (Gráficos 12 y 13).

Gráfico 12. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase SOV activa y pasiva.

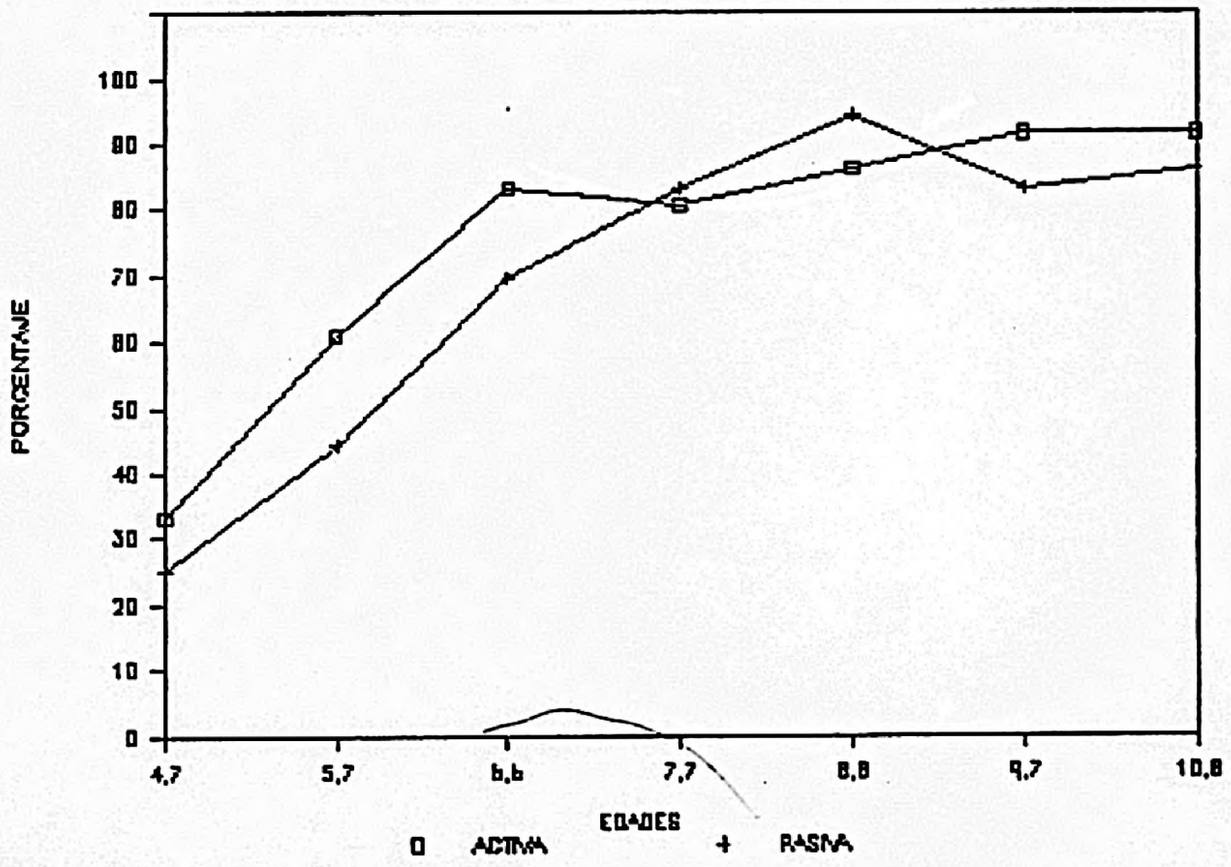
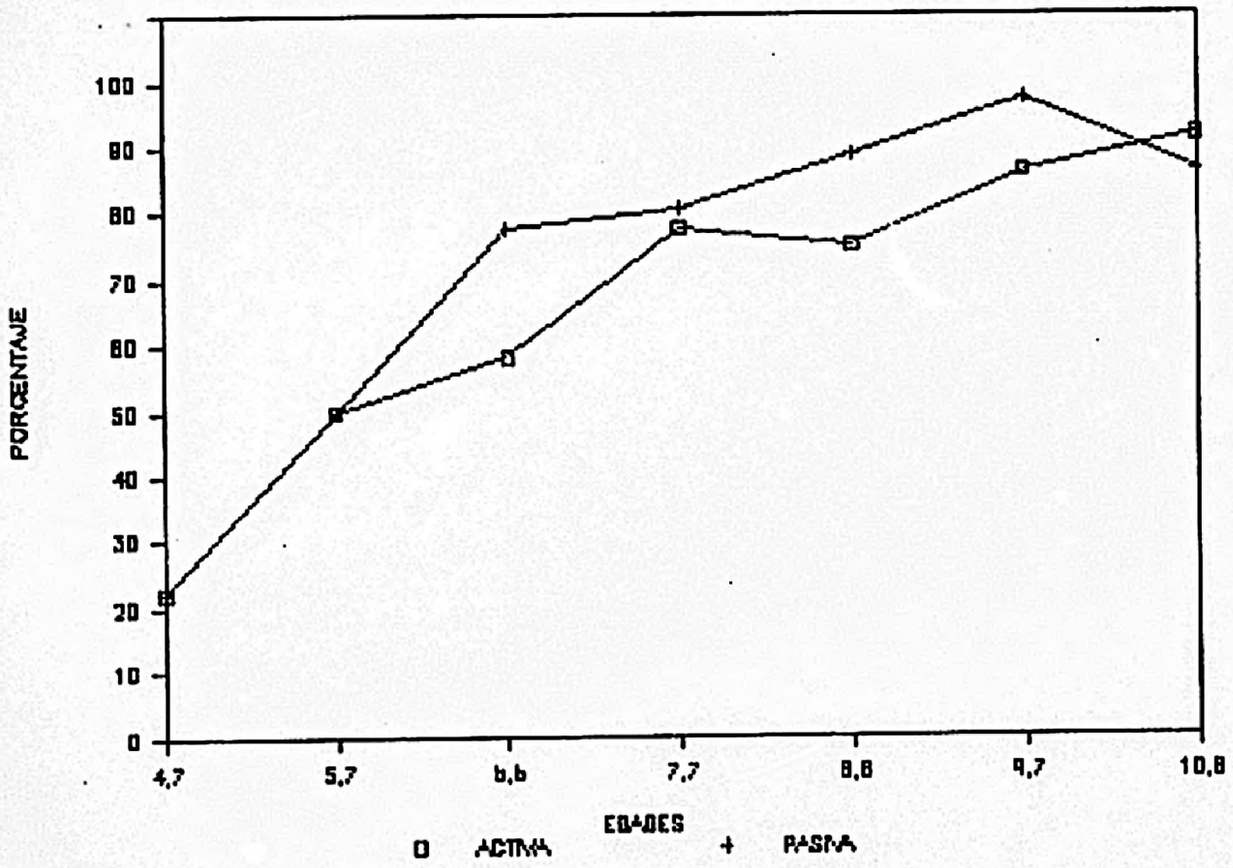


Gráfico 13. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase OSV activa y pasiva.



5.3.3.3. LA SECUENCIA VNN

La secuencia VNN activa tuvo 366 respuestas correctas. La forma VOS fué más difícil, en todas las edades, que VSO, y la diferencia fué mayor hasta los 7,7 años ($P < 0,0000$ para VOS, $P < 0,0007$ para VSO). Ambas se adquirieron a los 8,6 años. (Ver cuadro 15).

Las respuestas inversas superaron a las correctas en VOS, en los dos primeros grupos de edad (a los 4,7 años en un 38,9 % y a los 5,7 años en un 11,1 %), alcanzando, hasta aquí, el 57,6 % del total de las inversiones. A partir de los 6,6 años, decrecen, pero aparecen en todas las edades ($P < 0,0000$). En VSO las inversiones no sobrepasaron nunca las respuestas correctas, y decrecen también con la edad. En el último grupo de edad, no apareció ninguna. En el primer grupo de edad alcanzaron casi el 50 % del total de respuestas de dicho grupo. Hasta los 6,6 años, se alcanzó el 59,5 % del total de las inversiones ($P < 0,0000$).

De las otras formas de conducta, las "no-respuestas" fueron las más frecuentes, y aparecieron a partir del tercer grupo de edad (1 respuesta para VSO a los 6,6 años y 1 para VOS; a los 9,7 años 1 para VOS y otra para VSO; a los 10,6 años 1 en VSO y dos en VOS). Las "x-agente" se descubrieron a partir del tercer grupo de edad, y de forma

escasa (a los 6,6 años una en VOS y otra en VSO, a los 9,7 años una en VOS, a los 7,7 años 1 en VSO). Sólo hubo una respuesta del tipo en que se señalaba "sólo los juguetes" y otra sin clasificar, por ser una conducta extraña que no se atenía a ningún tipo de los señalados.

La secuencia VXX pasiva alcanzó 372 respuestas correctas. La forma VOS resultó más difícil, excepto a los 7,7 años y 9,7 años. Podemos considerar adquirida la estructura VOS pasiva, a los 8,6 años, y VSO pasiva, alrededor de los 6 años. El retraso en la adquisición en VOS es debido al descenso que experimenta a los 7,7 años. El incremento de la comprensión se efectúa de forma escalonada en ambas estructuras, hasta que se adquieren; a partir de ahí, el ascenso es más lento ($P < 0,0000$ en VOS, $P < 0,0007$ en VSO). (Ver cuadro 15).

El número de respuestas inversas, en las dos formas de frase, excepto en el primer grupo de edad, fué inferior que el de las correctas. Se producen en todas las edades y decrecen con la edad. En los dos primeros grupos de edad, se llegó hasta el 75,5 % de las inversiones en VSO, y el 60,8 % en VOS ($P < 0,0000$ en ambas estructuras).

Los otros tipos son muy escasos. Aparecen en VOS a los 5,7 años , 7,7 años y 10,6 años las "no-respuestas", y a

los 7,7 y 8,6 años la forma primitiva de "señalar los juguetes". En VSO, aparece una respuesta de "x-agente", a los 5,7 años, y una de la forma "señala sólo los juguetes", a los 7,7 años y 8,6 años.

Cuadro 15. Distribución de las respuestas (%), correspondientes a los tipos de frase de la secuencia VXX, por grupos de edad.

	ACTIVAS					
Tipos de frase / Grupos de edad	VOS			VSO		
	X0	X1	X2	X0	X1	X2
I (4,7)	11 (30,5%)	25 (69,4%)	-	20 (55,5%)	16 (44,4%)	-
II (5,7)	16 (44,4%)	20 (55,5%)	2 (5,5%)	24 (66,6%)	12 (33,3%)	-
III (6,6)	21 (58,3%)	13 (36,1%)	-	29 (80,5%)	5 (13,8%)	2 (5,5%)
IV (7,7)	25 (69,4%)	11 (30,5%)	-	28 (77,7%)	7 (19,4%)	1 (2,7%)
V (8,6)	29 (80,5%)	7 (19,4%)	-	30 (83,3%)	5 (13,8%)	1 (2,7%)
VI (9,7)	32 (88,8%)	1 (2,7%)	3 (8,3 %)	33 (91,6%)	2 (5,5%)	1 (2,7 %)
VII (10,6)	33 (91,6%)	1 (2,7%)	2 (5,5 %)	35 (97,2%)	-	1 (2,7 %)
TOTALES	167 (66,2%)	78 (30,9%)	7 (2,7%)	199 (78,9%)	47 (18,6%)	6 (2,3 %)
X2	54,29	64,59	10,29	23,75	34,33	
P	0,0000	0,0000	0,19	0,0007	0,0000	

	PASIVAS					
Tipos de frase / Grupos de edad	VOS			VSO		
	BC	BI	Ba	BC	BI	Ba
I (4,7)	9 (25 %)	27 (75 %)	-	12 (33,3%)	24 (66,6%)	-
II (5,7)	17 (47,2%)	18 (50 %)	1 (2,7 %)	22 (61,1%)	13 (36,1%)	1 (2,7 %)
III (6,6)	26 (72,2%)	9 (25 %)	1 (2,7 %)	32 (88,8%)	4 (11,2%)	-
IV (7,7)	24 (66,6%)	10(27,7%)	2 (5,5 %)	32 (88,8%)	3 (8,3 %)	1 (2,7%)
V (8,6)	30 (83,3%)	5 (13,8%)	1 (2,7 %)	34 (94,4%)	1 (2,7%)	1 (2,7%)
VI (9,7)	33 (91,6%)	3 (8,3%)	-	33 (91,6%)	3 (8,3%)	-
VII (10,6)	33 (91,6%)	2 (5,5%)	1 (2,7%)	35 (94,4%)	1 (2,7%)	-
TOTALES	172 (59,2%)	74 (29,3%)	6 (2,3%)	200 (79,3%)	49 (19,4%)	3 (1,1 %)
X2	60,73	65,23		73,21	70,83	
P	0,000	0,0000		0,0000	0,0000	

La estructura VOS pasiva resultó, globalmente, más fácil que la activa. Aunque, en el primer nivel de edad, la comprensión fué más baja, a partir de aquí avanza sobre la activa. (Ver gráfico 14).

La estructura VSO pasiva se comprendió peor, sobre todo, en el primer grupo de edad; luego, va sobreponiéndose ligeramente a la activa (ver gráfico 15).

Gráfico 14. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase VOS activa y pasiva.

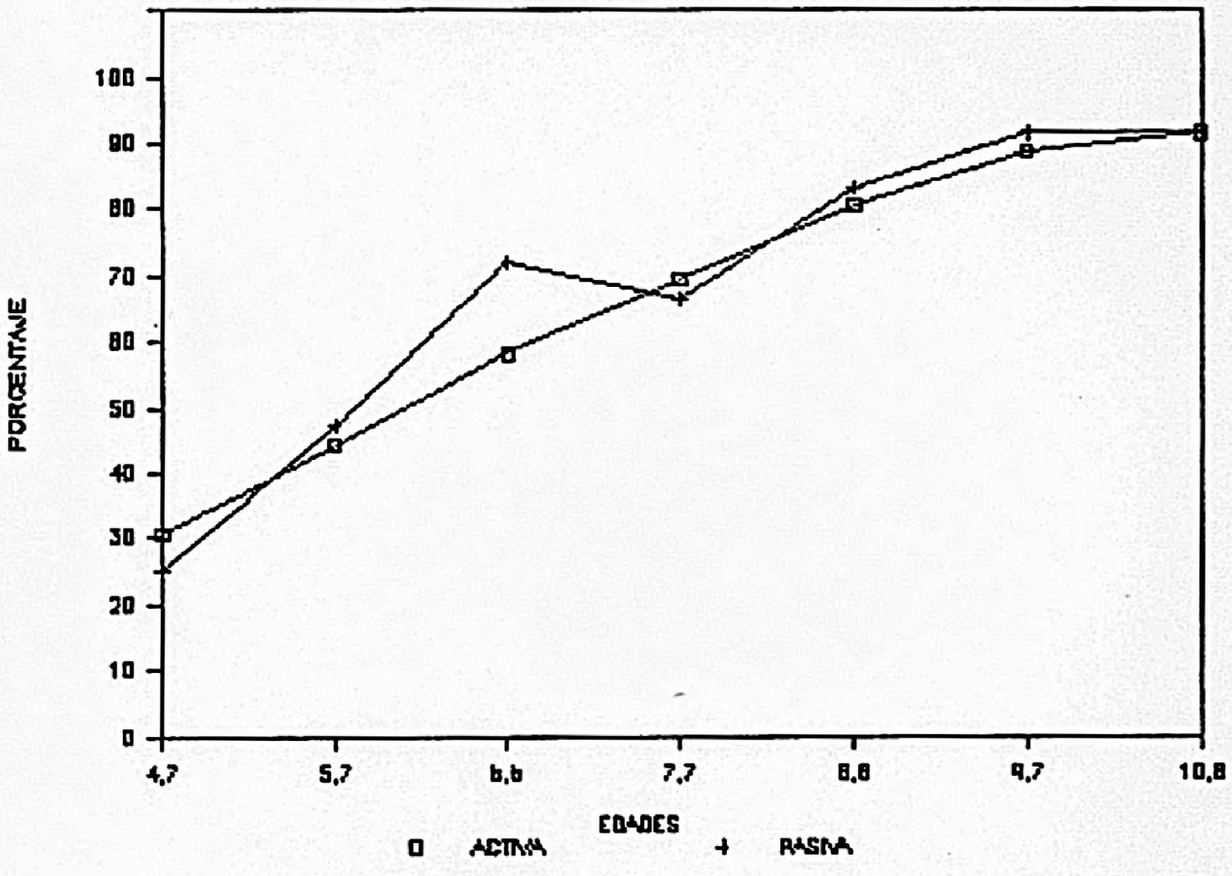
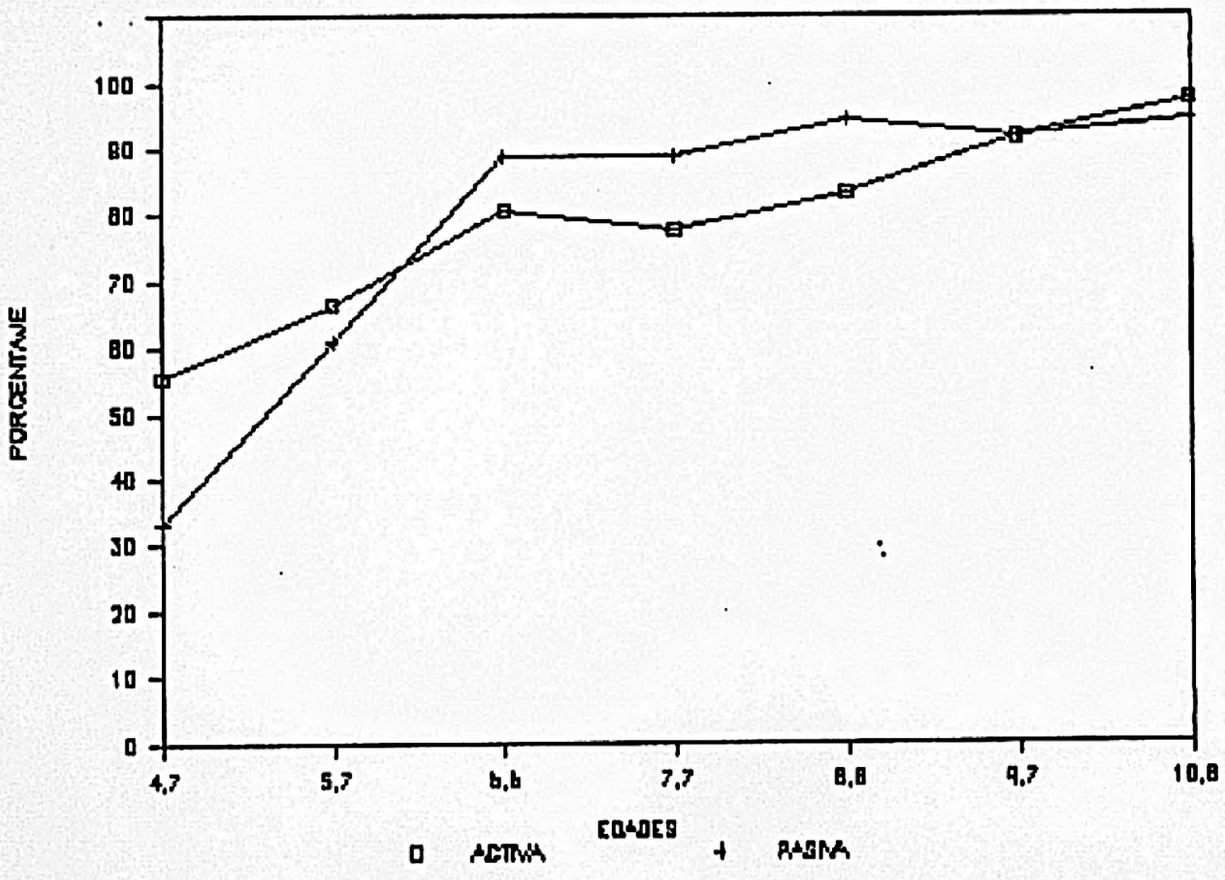


Gráfico 15. Evolución de los porcentajes de respuestas correctas, por grupos de edad, para los tipos de frase VSO activa y pasiva.



5.3.4. LA VARIABLE SOCIOCULTURAL

En los acontecimientos pragmáticos no reversibles sólo hubo diferencia significativa, entre los hijos de padres con estudios primarios (colegio 2) y los de estudios universitarios (colegio 1), en los enunciados pasivos. La pasiva OVS la comprendió mejor el colegio 2, sin embargo, en la pasiva VSO, respondió mejor el colegio 1 (P < 0,028) (ver cuadro 16).

Cuadro 16. Acontecimientos pragmáticos no reversibles. Distribución de respuestas (%) por tipos de frase, y agrupadas según los tres tipos de secuencia. Comparación entre colegios.

	Activa	R. C.	R. I.	R. a	Pasiva	R. C.	R. I.	R a
COLEGIO1	SVO	126 (100%)	-	-	SVO	122 (96,8%)	3 (2,5 %)	1(0,7%)
COLEGIO2	SVO	126 (100%)	-	-	SVO	117 (92,8%)	9 (7,1 %)	-
	TOTALES	252 (200%)	-	-	TOTALES	239 (94,4%)	12(11,1%)	1(0,3%)
	X2				X2	2,5	3,15	1
	P				P	0,08	0,04	0,30
COLEGIO1	OVS	107(84,9%)	19 (15%)	-	OVS	116 (92 %)	10 (7,9%)	-
COLEGIO2	OVS	113(89,6%)	12 (9,7%)	1 (0,7%)	OVS	123 (97,6%)	3 (2,3 %)	-
	TOTALES	220(87,3%)	31 (12,4%)	1 (0,3%)	TOTALES	239 (94,8%)	13 (5,1%)	-
	X2	1,29	1,00	1	X2	3,97	3,97	
	P	0,26	0,18	0,30	P	0,035	0,035	

COLEGIO1	OSV	119 (94,4%)	6 (4,7%)	1 (0,7%)	OSV	126 (100%)	-	-
COLEGIO2	OSV	122 (96,8%)	4 (3,1%)	-	OSV	122 (96,8%)	4 (3,1%)	
	TOTALES	241 (95,6%)	11 (8,7%)	1 (0,3%)	TOTALES	248 (98,4%)	4 (1,5%)	-
	X2	0,86	0,42	1	X2	4,06	4,06	
	P	0,35	0,49	0,30	P	0,03	0,03	
COLEGIO1	SOV	124 (98,4%)	2 (1,5%)	-	SOV	121 (96 %)	5 (3,9%)	-
COLEGIO2	SOV	124 (98,4%)	2 (1,5%)	-	SOV	120 (95,2%)	5 (3,9%)	1 (0,7%)
	TOTALES	248 (98,4%)	4 (1,5%)		TOTALES	241 (95,6%)	10 (3,9%)	1 (0,3%)
	X2	0	0		X2	0,10	0	1
	P				P	0,75		0,30
COLEGIO1	VOS	122(96,8%)	4 (3,1%)	-	VOS	116 (92 %)	8 (6,3%)	2(0,7%)
COLEGIO2	VOS	125(99,2%)	1 (0,7%)	-	VOS	116 (92 %)	10(7,9 %)	-
	TOTALES	247 (98 %)	5 (1,9 %)		TOTALES	232 (92 %)	18 (6,7%)	2(0,7%)
	X2	1,94	1,94		X2	0	0,34	2,02
	P	0,17	0,17		P		0,60	0,15
COLEGIO1	VSO	122 (96,8%)	3 (2,3%)	1 (0,7 %)	VSO	124 (98,4%)	2 (1,5%)	-
COLEGIO2	VSO	122 (96,8%)	3 (2,3%)	1 (0,7 %)	VSO	117 (92,8%)	9 (7,1%)	-
	TOTALES	244 (96,8%)	6 (2,3%)	2 (0,7 %)	TOTALES	241 (95,6%)	11 (4,3%)	-
	X2	0	0	0	X2	4,66	4,66	
	P				P	0,029	0,029	

En los acontecimientos pragmáticos reversibles, ocurre lo mismo; sólo en las pasivas, hubo diferencia significativa, comparando los colegios con el tipo de respuestas. En este caso, siempre el colegio 1 comprendió mejor todas las

estructuras (P < 0,0000 para SVO, P < 0,0000 para OSV, P < 0,055 para VOS) (ver cuadro 17).

Cuadro 17. Acontecimientos pragmáticos reversibles. Distribución de las respuestas (%) por tipos de frase, y agrupadas según los tres tipos de secuencias. Comparación entre colegios.

	Activa	R. C.	R. I.	R. a	Pasiva	R. C.	R. I.	R a
COLEGIO1	SVO	251(99,6%)	1 (0,3%)	-	SVO	216 (85,7%)	34(12,6%)	2(0,7%)
COLEGIO2	SVO	250(99,2%)	3 (0,7%)	-	SVO	183 (72,6%)	65(25,3%)	4(1,5%)
	TOTALES	501 (99,4%)	3 (0,5%)	-	TOTALES	399 (79,1%)	99(19,3%)	6(1 %)
	X2	0,34	0,34		X2	13,13	13,03	0,67
	P	0,55	0,55		P	0,000	0,000	0,79
COLEGIO1	OSV	210 (86,9%)	31 (12,3%)	2 (0,7%)	OSV	223 (88,4%)	22 (8,7%)	7(2,7%)
COLEGIO2	OSV	210 (83,3%)	41 (16,2%)	1 (0,3 %)	OSV	192 (76,1%)	35(14,2%)	24(9,5%)
	TOTALES	429 (85,1%)	72 (14,2%)	3 (0,5%)	TOTALES	415 (82,3%)	58(11,5%)	31(6,1%)
	X2	1,27	1,62	0,34	X2	17,28	3,82	9,93
	P	0,26	0,21	0,55	P	0,000	0,055	0,002
COLEGIO1	VOS	213 (84,5%)	37 (14,6%)	2 (0,7%)	VOS	197 (74,2%)	48 (18 %)	17(6,7%)
COLEGIO2	VOS	205 (81,3%)	46 (18,2%)	1 (0,3%)	VOS	167 (66,2%)	69(27,3%)	16(6,3%)
	TOTALES	418 (82,9%)	83 (16,4%)	3 (0,5%)	TOTALES	364 (72,2%)	117(23,2%)	33(6,5%)
	X2	0,9	1,17	0,3	X2	3,3	4,9	0,83
	P	0,32	0,28	0,55	P	0,055	0,03	0,38

En los acontecimientos contrapragmáticos, hubo diferencia significativa, tanto en las activas como en las pasivas. El colegio 2 respondió con una comprensión inferior que el colegio 1, en la activa SVO ($P < 0,04$), OVS ($P < 0,016$), OSV ($P < 0,006$). También fué este colegio el que respondió peor en las pasivas SVO ($P < 0,004$), OVS ($P < 0,035$), VSO ($P < 0,005$). (Ver cuadro 18).

Cuadro 18. Acontecimientos contrapragmáticos. Distribución de respuestas por tipos de frase, y agrupadas según los tres tipos de secuencia. Comparación entre colegios.

	Activa	R. C.	R. I.	R. a	Pasiva	R. C.	R. I.	R. a
COLEGIO1	SVO	117(92,8%)	6 (4,7%)	3 (2,3%)	SVO	103 (81,7%)	21(16,6%)	2(1,5%)
COLEGIO2	SVO	106(84,1%)	17(13,4%)	3 (2,3%)	SVO	83 (65,9%)	38(30,1%)	5(3,9%)
	TOTALES	223(88,4%)	23 (9,1%)	6 (2,3%)	TOTALES	186 (73,9%)	59(23,4%)	7(2,7%)
	X2	4,72	5,79	0	X2	8,21	4,21	1,32
	P	0,04	0,015	1	P	0,004	0,045	0,25
COLEGIO1	OVS	99(77,7%)	26(20,6%)	2 (1,5%)	OVS	103 (81,7%)	22(15,9%)	3(2,3%)
COLEGIO2	OVS	81(64,2%)	42(33,3%)	3 (2,3%)	OVS	88 (69,8%)	35(27,7%)	3(2,3%)
	TOTALES	179 (71,5)	68 (26,9%)	5 (1,9%)	TOTALES	191 (75,7%)	55(21,8%)	6(2,3%)
	X2	5,57	5,16	0,20	X2	4,87	5,33	0
	P	0,016	0,022	0,65	P	0,035	0,022	1

COLEGIO1	OSV	92 (73,9%)	30 (23,8%)	3 (2,3%)	OSV	95 (75,3%)	26(20,6%)	5(3,9%)
COLEGIO2	OSV	72 (57,1%)	52 (41,3%)	2 (0,7%)	OSV	86 (68,2%)	36(28,5%)	4(3,1%)
	TOTALES	165 (65,4%)	82 (32,5%)	5 (1,9%)	TOTALES	181 (71,8%)	62(24,6%)	9(3,5%)
	X2	7,74	8,75	0,2	X2	1,59	2,14	0,12
	P	0,006	0,003	0,65	P	0,22	0,15	0,72
COLEGIO1	SOV	99 (78,5%)	24 (19 %)	3 (2,3%)	SOV	95 (75,3%)	29 (23 %)	2(1,5%)
COLEGIO2	SOV	89 (70,6%)	33 (26,1%)	4 (3,1%)	SOV	84 (66,6%)	37(29,3%)	5(3,9%)
	TOTALES	188 (74,6%)	57 (22,6%)	7 (2,7%)	TOTALES	179 (71 %)	66(26,1%)	7(2,7%)
	X2	2,09	1,84	0,15	X2	2,33	1,31	1,32
	P	0,16	0,19	0,78	P	0,14	0,26	0,26
COLEGIO1	VOS	90(71,4%)	34(26,9%)	2 (1,5%)	VOS	92 (73 %)	30(23,8%)	4(3,1%)
COLEGIO2	VOS	77(61,1%)	44(34,9%)	5 (3,9%)	VOS	80 (63,4%)	44(35,5%)	2(1,5%)
	TOTALES	167(66,2%)	78(30,9%)	7 (2,7%)	TOTALES	172 (68,4%)	74(29,3%)	6(2,3%)
	X2	3	1,86	1,32	X2	2,64	3,75	0,68
	P	0,09	0,19	0,26	P	0,11	0,06	0,49
COLEGIO1	VSO	99 (78,5%)	25 (19,8%)	2 (1,5 %)	VSO	109 (86,5%)	14(11,1%)	3(2,3%)
COLEGIO2	VSO	100 (79,3%)	22 (17,4%)	4 (3,1 %)	VSO	91 (72,2%)	35(27,7%)	-
	TOTALES	199 (78,9%)	47 (18,6%)	6 (2,3 %)	TOTALES	200 (79,3%)	49(19,4%)	3(1,1%)
	X2	0,02	0,24	0,69	X2	7,85	11,17	3,04
	P	0,89	0,60	0,49	P	0,005	0,009	0,091

CAPITULO SEXTO

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE PRODUCCION

6. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE PRODUCCION

En ambas partes de la producción se presenta al sujeto un estímulo referencial y se le pide hacer una operación de enunciación, incluyendo las categorías semántico-cognitivas en las estructuras lingüísticas.

Cada contenido proposicional produjo determinados enunciados como, por ejemplo, el contenido proposicional:

"el payaso saludó a la chica"

produjo los siguientes enunciados:

"El payaso la saluda"
"Saluda a la chica"
"El payaso saluda a la chica"
"La chica, la saluda"
"La chica, la saluda el payaso"
"La chica, el payaso la saluda"
"La chica está mirando y el payaso la saluda"
"La chica está de pies y el payaso la saluda"
"La chica está viendo cómo la saluda el payaso"
"La chica es saludada por el payaso"
"La chica está siendo saludada por el payaso"

Sin embargo, lo que nos interesa es analizar cómo el

sujeto enunciador, sirviéndose de las reglas gramaticales, construye un enunciado con índices morfosintácticos específicos, que se refieren a cada situación de enunciación concreta, es decir, cómo las estructuras utilizadas varían según las situaciones.

Por lo tanto, vamos a ver en este capítulo qué tipos de estructuras sintácticas utilizaron los niños en las dos situaciones diferentes de la producción.

6.1. LOS TIPOS DE RESPUESTAS ENCONTRADAS.

Para clasificar las respuestas dadas por los niños nos atuvimos a los tipos de estructuras que presentaban los enunciados producidos, y a la referencia o no que se hacía en ellas de los agentes y/o pacientes de la acción.

No hemos tenido en cuenta la utilización de verbos y lexemas diferentes de los elegidos por nosotros, como representativos de la acción que se presentaba, aunque exponemos, a título complementario, los índices de dispersión de los verbos en cada colegio (Ver anexo 4).

Los errores gramaticales confundiendo el carácter transitivo/intransitivo del verbo son frecuentes, sobre todo en los más pequeños, como se ha constatado también en

otros estudios (Sinclair y Ferreiro, 1970; Sinclair y al.1971), que los han justificado porque el carácter transitivo o intransitivo del verbo se adquiere tarde. No hemos tenido en cuenta dichos errores porque un análisis tal hubiera resultado demasiado minucioso.

Los tipos de respuestas encontradas fueron divididos en dos grandes grupos: en primer lugar, incompletas cuando no nombran los tres elementos implicados en el mimo con juguetes, que servía de estímulo, es decir, el agente, el paciente y la acción; en segundo lugar, completas cuando describían la acción representada con todos los elementos, bien por medio de un enunciado simple o uno compuesto.

En los enunciados incompletos los niños olvidaron mencionar el agente y/o paciente. Las categorías encontradas fueron las siguientes en la producción libre:

I1: Enunciado activo agente-pronombre-verbo.

Ej.: "El coche empuja al camión" —> "El coche le empuja".

I2: Enunciado activo agente-verbo.

Ej.: "El conejo persigue al gato" —> "El gato va andando".

I3: Enunciado activo nombrando sólo la acción.

Ej.: "El conejo persigue al gato" —> "Van andando"

I4: Enunciado activo sin agente con verbo y paciente.

Ej.: "La chica abre la caja —> "Abre la caja"

Los enunciados completos, encontrados en la producción libre, fueron de los tipos que se detallan a continuación:

C1: Enunciado activo agente-verbo-paciente.

Ej.: "El coche empuja al camión —> "El coche golpea al camión"

C2: Enunciado activo con pronominalización redundante, comenzando por el agente.

Ej: "El chico empuja a la chica" —> "El chico le empuja a la chica"

C3: Enunciado compuesto de dos oraciones coordenadas, referidos uno a la acción del agente y el otro al paciente.

Ej.: "El coche aplasta al jeep" —>"El coche está arriba y el jeep debajo".

Los tipos de respuestas dadas en la producción inducida fueron más numerosas. Los enunciados incompletos encontrados en esta última prueba fueron los siguientes:

I1: Dice sólo un juguete que es el que nombra al experimentador.

Ej.: para la acción "El chico empuja la chica" —> "la chica ..."

I2a: El sujeto gramatical va seguido de se + verbo intransitivo que expresa el resultado de la acción. Carece de agente.

Ej.: Para la acción "El chico empuja a la chica" —> "La chica se cae"

I2B: Pasiva refleja sin agente.

Ej.: "La piedra rompe el jarrón" —> "El jarrón se rompe"

I3a: Construcción con paciente + estar + participio.

Ej.: "El chico lava el coche" —> "El coche está lavado".

I3b: Construcción con paciente + estar + adjetivo.

Ej.: "El chico lava el coche" —> "El coche está sucio"

I3c: Construcción con paciente + ser + participio.

Ej.: "El chico lava el coche —> "El coche es lavado"

I4: Construcción con paciente + pronombre + verbo.

Ej.: "La niña empuja la silla" --> "La silla, la empujan"

I5: Construcción con paciente + verbo estático + oración subordinada.

Ej.: "El chico lava a la chica" --> "La chica está de pies y le está lavando la cara"

I6: Construcción pasiva no tradicional sin agente.

Ej.: "El chico lava a la chica" --> "La chica se deja limpiar la cara"

Las clases de enunciados completos de la producción inducida fueron los siguientes:

C1a: Enunciado activo en la que actante llega a ser paciente sustituyendo el verbo. La acción es compatible con la realidad.

Ej.: "El coche aplasta al jeep" --> "El jeep está debajo del coche"

C1b: Igual que lo anterior, pero se altera el orden de las palabras.

Ej.: "El coche aplasta al jeep" --> "El jeep, está el coche subido encima"

C2a: Enunciado activo de pronominalización redundante, comenzando por "a".

Ej.: "El chico empuja a la chica" → "A la chica le empuja el chico"

C2b: Enunciado activo de pronominalización redundante.

Ej.: "El chico empuja a la chica" → "La chica, la empuja el chico"

C3: Enunciado activo de orden XXV con un pronombre refiriéndose al sintagma nominal sujeto.

Ej.: "El chico empuja a la chica" → "La chica, el chico le empuja"

C4a: Enunciados coordenados: paciente -"está" -gerundio - "y"-agente-pronombre-verbo.

Ej.: "El payaso saludó a la chica" → "La chica está mirando y el payaso la saluda"

C4b: Enunciados coordenados: paciente-"se"-"está"-gerundio-"y"-agente-pronombre-verbo.

Ej.: "La niña empuja la silla" → "La silla se está arrastrando y la niña la empuja"

C4c: Enunciados coordenados: paciente-"se"-"esta"-gerundio-"y"-agente verbo.

Ej.: "la piedra rompe el jarrón" —> "el jarrón se está rompiendo y la piedra lo rompe"

C4d: Enunciados coordenados: paciente-"está"-participio-"y"-agente-pronombre-verbo.

Ej.: "El coche empuja al camión" —> "El camión está parado y el coche le empuja"

C4e: Enunciados coordenados con verbo intransitivo.

Ej.: "El conejo persigue al gato" —> "El conejo anda y el gato anda"

C4f: Construcción pasiva refleja enlazada con una coordenada copulativa.

Ej.: "La piedra rompe el jarrón" —> "El jarrón se ha roto y la niña lo ha roto"

C5a: Enunciados subordinados causales unidos por "porque".

Ej.: "El bebé aplasta la botella" —> "La botella se ha aplastado porque la ha aplastado el bebé"

C5b: Enunciados subordinados finales unidos por "para que".

Ej.: "El conejo persigue al gato" —> "El gato está andando para que no le persiga el conejo"

C5c: Dos proposiciones subordinadas de objeto directo.

Ej.: "El payaso saludó a la chica" —> "La chica está viendo cómo la saluda el payaso"

C6a: Construcción pasiva tradicional: "ser" + participio + "por".

Ej.: "El chico empuja a la chica" —> "La chica es empujada por el chico"

C6b: Construcción pasiva con el verbo auxiliar "estar".

Ej.: "El coche aplasta al jeep" —> "El jeep está aplastado por el coche"

C6c: Construcción pasiva refleja.

Ej.: "La piedra rompe el jarrón" —> "El jarrón se ha roto por la piedra"

C6d: Construcción pasiva no tradicional: paciente + "se deja" + infinitivo + "por" + agente.

Ej.: "El chico lava a la chica" —> "La chica se deja lavar por el chico"

6.2. EL ORDEN DE LAS PRUEBAS Y ETAPAS DEL ANALISIS

Puesto que unos sujetos pasaron primero la prueba de comprensión (grupo A) y otros no (grupo B), vamos a ver si hubo alguna influencia por el orden de las pruebas.

Comparando las diferencias habidas en el número de sujetos que utilizaban cada estructura, vemos que los del grupo B tuvieron una mayor variación en la producción de enunciados, lo mismo en la prueba de producción libre que en la inducida (Ver cuadro 1 y 2).

Cuadro 1. Número de sujetos que contestaron, al menos una vez, en cada tipo de respuesta y en cada orden de las pruebas. Producción libre.

RESPUESTA / ORDEN	I1	I2	I3	I4	C1	C2	C3
GRUPO A	2 (1,6 %)	1 (0,8 %)	2 (1,6 %)	4 (3,2 %)	126 (100 %)	9 (7,1 %)	1 (0,8 %)
GRUPO B	6 (4,8 %)	14 (11,1%)	13 (10,3%)	16 (2,7 %)	122 (96,8%)	27 (21,4%)	33 (26,2%)
X2	1,16	10,20	7,09	6,57	2,28	9,36	32,67
P	0,2811	0,0014	0,0078	0,0104	0,1305	0,0022	0,0000

Cuadro 2. Número de sujetos que contestaron, al menos una vez, en cada tipo de respuesta y por cada orden de las pruebas. Producción inducida.

RESPUESTA / ORDEN	I1	I2a	I2b	I3a	I3b	I3c	I4
GRUPO A	10 (7,9 %)	5 (4 %)	3 (2,4 %)	2 (1,6 %)	0	1 (0,8 %)	4 (3,2 %)
GRUPO B	10 (7,9 %)	4 (3,2 %)	40 (31,7%)	16 (12,7%)	1 (0,8 %)	0 (0 %)	36 (28,6%)
X2	0,00	0,00	26,34	10,11	0,00	0,00	28,55
P	1,0000	1,0000	0,0000	0,0015	1,0000	1,0000	0,0000

RESPUESTA / ORDEN	I1	I2	C1a	C1b	C2a	C2b	C3
GRUPO A	0	0	31 (24,6%)	1 (0,8%)	11 (8,7 %)	47 (37,3%)	14 (11,1%)
GRUPO B	3 (2,4 %)	8 (6,3 %)	30 (23,8%)	0	16 (12,7%)	49 (38,9%)	8 (6,3 %)
X2	1,34	0,32	0,00	0,00	0,66	0,01	1,24
P	0,2454	0,0119	1,0000	1,0000	0,4193	0,8968	0,2655

RESPUESTA / ORDEN	C4a	C4b	C4c	C4d	C4e	C4f	C5a
GRUPO A	13 (10,3%)	12 (9,5 %)	2 (1,6 %)	23 (18,3%)	4 (3,2 %)	1 (0,8 %)	28 (22,2%)
GRUPO B	42 (33,3%)	25 (19,8%)	5 (4 %)	75 (59,5%)	45 (35,7%)	0	61 (48,4%)
X2	19,23	4,56	3,55	45,43	44,80	0,00	17,73
P	0,0000	0,0327	0,0633	0,0000	0,0000	1,0000	0,0000

RESPUESTA / ORDEN	C5b	C5c	C6a	C6b	C6c	C6d
GRUPO A	0	0	84 (66,7%)	19 (15,1%)	18 (14,3%)	1 (0,8 %)
GRUPO B	19 (15,1%)	48 (38,1%)	20 (15,9%)	25 (20,6%)	10 (7,9 %)	16 (12,7%)
X2	18,44	56,84	64,09	0,97	1,96	13,36
P	0,0000	0,0000	0,0000	0,3237	0,1606	0,0004

En la prueba de producción libre hubo diferencia significativa en las incompletas: I2 (P < 0,0014), I3 (P < 0,0078), I4 (P < 0,0104), y en las completas C2 (P > 0,0022), C3 (0,0000). En la prueba de producción inducida hubo diferencia significativa en las incompletas: I2b (P <

0,0000), I3a ($P < 0,0015$), I4 ($P < 0,0000$); y en las completas: C4b ($P < 0,0327$), C4d($P<0,0000$), C4e ($P < 0,0000$), C5a ($P < 0,0000$), C5b ($P < 0,0000$), C5c ($P < 0,0000$), C6a ($P < 0,0000$), C6d ($P < 0,0004$). Como vemos, el orden de las pruebas incidió en la aparición de enunciados coordinados (C3) en la producción libre, enunciados incompletos pronominales (I4), completos coordinados (C4d, C4e), subordinados finales (C4b), subordinados con objeto directo (C5c) y, también, en enunciados de tipo pasivo (I2b, C6a) o que exprasen causalidad (C5a) en la producción inducida.

Lo observado anteriormente, nos obliga a mostrar los datos de ambos grupos separadamente y a considerar que en el grupo A, la prueba de comprensión mejoró el rendimiento en las pruebas de producción.

En la situación en que el niño podía describir libremente la acción, el comportamiento de los locutores fué diferente que el mostrado en la producción inducida, como vimos anteriormente, al clasificar las respuestas dadas por los sujetos. Por consiguiente, describiremos separadamente los resultados de ambas pruebas.

Analizaremos además, por una parte, la evolución de los tipos de respuesta encontrados, atendiendo al número de sujetos que utilizaron cada tipo en cada grupo de edad y,

por otra parte, qué categorías de respuesta fueron más características de cada grupo de edad.

6.3. EVOLUCION DE LAS RESPUESTAS DADAS. CONOCIMIENTO DE CADA ESTRUCTURA.

Presentaremos la evolución entre las categorías de respuestas recogidas según la edad, sin diferenciar a los sujetos por su nivel sociocultural, ya que todas ellas ofrecen un valor referencial idéntico, dado por la situación de enunciación, y, por lo tanto, se encuentran dentro de la misma familia parafrástica. Lo que nos interesa, como dijimos, es ver qué enunciados se producen en una situación de enunciación determinada y qué evolución aparece en el comportamiento de los locutores según su edad.

Los niños prefirieron ciertos tipos de estructuras, para expresar las relaciones semánticas, según su edad. La edad modificaba las respuestas, en el sentido de que evolucionaban hacia unas estructuras más completas y complejas, como veremos.

Entendemos que si un niño produce un enunciado, es que posee esa estructura, por ello nos interesa aquí el número de sujetos que utilizaron cada tipo de enunciado, para mostrarnos cuál es la estructura más conocida en cada edad,

y cómo evoluciona dicho conocimiento y uso.

6.3.1. LA PRODUCCION LIBRE.

GRUPO A:

En los sujetos del grupo A, los enunciados incompletos fueron en general escasos, apareciendo, preferentemente, en el primer grupo de edad, como han constatado ya otros estudios (Sinclair y Ferreiro, 1970). El tipo más frecuente fué el I4 como "la silla, la niña la empuja", que se dió a los 4,7 años. Las diferencias significativas fueron para I1 ($P < 0,0578$), I4 ($P < 0,0303$). (Ver cuadro 3).

En este mismo grupo los enunciados completos fueron mayoritarios. La estructura más utilizada en todas las edades fue la C1, equivalente a agente-verbo-paciente. Todos los niños conocían esta estructura a cualquier edad (126 niños, 100 %) y la utilizaban como la más adecuada a la situación de descripción libre. La C2 aparece en los tres primeros grupos de edad y luego desaparece ($P < 0,0032$). Solamente un niño de primero de preescolar conocía la estructura C3 (Ver cuadro 3). Desde los 7,7 años (grupo IV) se concentran las respuestas en el tipo C1, desapareciendo los otros tipos incompletos y completos.

Cuadro 3. Evolución del número de sujetos, que contestaron al menos una vez, por cada tipo de respuesta y por cada orden de las pruebas. Producción libre. Grupo A.

RESPUESTA / EDAD	I1	I2	I3	I4	C1	C2	C3
4,7	2 (11,1%)	1 (5,6 %)	1 (5,6 %)	3 (16,7%)	18 (100 %)	5 (27,8%)	1 (5,6 %)
5,7	0	0	0	0	18 (100 %)	1 (5,6 %)	0
6,6	0	0	1 (5,6 %)	0	18 (100 %)	3 (16,7%)	0
7,7	0	0	0	0	18 (100 %)	0	0
8,6	0	0	0	0	18 (100 %)	0	0
9,7	0	0	0	1 (5,6 %)	18 (100 %)	0	0
10,6	0	0	0	0	18 (100 %)	0	0
TOTALES	2 (1,6 %)	1 (0,8 %)	2 (1,6 %)	4 (3,2 %)	126 (100 %)	9 (7,1 %)	1 (0,8 %)
X2	12,19	6,04	5,08	13,94		19,62	6,04
P	0,0578	0,4178	0,5335	0,0303		0,0032	0,4178

GRUPO B:

En el grupo B los sujetos contestaron preferentemente con enunciados completos, igual que en el grupo A. Los enunciados incompletos aparecieron sobre todo en los dos primeros grupos de edad, hasta los 6,6 años; en éstos se dieron todos los tipos de respuestas incompletas. A partir de aquí, solamente las I2 (ausencia del paciente) aparecieron hasta los 10,6 años. El enunciado incompleto más utili-

zado fué el I4, es decir, cuando no aparece el agente; igual que en el grupo A de sujetos. Las diferencias significativas, teniendo en cuenta la evolución del conocimiento de la estructura con respecto a la edad, fueron para I2, ($P < 0,0025$), I3 ($P < 0,0000$), I4 ($P < 0,0000$). (ver cuadro 4).

El enunciado completo más utilizado fué el C1, igual que en el grupo A. En este grupo B en los dos primeros grupos de edad todos los niños no utilizaron esta estructura, a diferencia del grupo A. En la C1 hubo diferencia significativa con respecto a la edad ($P < 0,0303$). Las completas C2 y C3 tuvieron unos porcentajes de utilización parecida (C2 = 21,4 %, C3 = 26,2 %), y aparecieron en todos los grupos de edad. En la completa C2 de los 4,7 años a los 6,6 años hubo un ascenso, y un descenso de los 8,6 a los 10,6 años. La completa C3 se mantuvo bastante estable hasta los 8,6 años y en los dos últimos grupos de edad descendió notablemente. (Ver cuadro 4).

Cuadro 4. Evolución del número de sujetos, que contestaron al menos una vez, por cada tipo de respuesta y por cada orden de las pruebas. Producción libre. Grupo B.

RESPUESTA / EDAD	I1	I2	I3	I4	C1	C2	C3
4,7	3 (16,7%)	7 (38,9%)	5 (27,8%)	7 (83,3%)	15 (83,3%)	2 (11,1%)	6 (33,3%)
5,7	2 (11,1%)	2 (11,1%)	8 (44,4%)	8 (44,4%)	17 (94,4%)	1 (5,6 %)	6 (33,3%)
6,6	0	0	0	1 (5,6 %)	18 (100 %)	6 (33,3%)	4 (22,2%)
7,7	1 (5,6 %)	1 (5,6 %)	0	0	18 (100 %)	7 (38,9%)	6 (33,3%)
8,6	0	0	0	0	18 (100 %)	5 (27,8%)	7 (38,9%)
9,7	0	3 (16,7%)	0	0	18 (100 %)	3 (16,7%)	3 (16,7%)
10,6	0	1 (5,6 %)	0	0	18 (100 %)	3 (16,7%)	1 (5,6 %)
TOTALES	6 (4,8 %)	14 (11,1%)	13 (10,3%)	16 (12,7%)	122 (96,8%)	27 (21,4%)	33 (26,2%)
X2	10,85	20,25	38,94	38,00	13,94	9,52	7,88
P	0,0931	0,0025	0,0000	0,0000	0,0303	0,1483	0,2468

6.3.2. LA PRODUCCION INDUCIDA.

En esta parte de la prueba de producción se produjeron los enunciados pasivos, como hemos visto al clasificar las respuestas encontradas (Ver 6.1.), junto con otros tipos. Vamos a ver ahora qué conocimiento tenían los niños, por edades, de cada tipo de enunciado, sin tener en cuenta las diferencias socioculturales.

GRUPO A:

En el grupo A la producción de enunciados incompletos fué más variada en su estructura en la producción inducida

y aparecen en más grupos de edad que en la producción libre. Esto último puede ser debido a la dificultad que experimentaban los sujetos para expresar una acción comenzando por el paciente. Todos los enunciados incompletos desaparecieron con la edad. El empleo de la estructura I1, en la que el niño sólo nombra el juguete citado ya por el experimentador, es la más usual y aparece sobre todo a los 4,7 años, descendiendo bruscamente a los 5,7 años. Esta estructura evolucionó con una diferencia significativa de $P < 0,0018$. Esto corrobora nuestra afirmación anterior sobre la dificultad que tenían los niños para invertir el orden de mención de los elementos. Las construcciones incompletas cercanas a la pasiva o pasiva refleja (I2a, I2b, I3a, I3c) son más raras, aunque, en conjunto, superaron al resto de las producciones incompletas. Estos tipos no aparecen en el primer grupo de edad y son algo más abundantes a los 6,6 años. Los niños más pequeños, por lo tanto, no tenían capacidad para expresar una oración con rasgos pasivos. Les fué necesario adquirir primeramente un cierto desarrollo. Las construcciones inversas con un pronombre anafórico (I4) fueron muy escasas.

Los sujetos del grupo A no produjeron incompletas I3b, I5, I6 (ver cuadro 5)

Cuadro 5. Desarrollo evolutivo del número de sujetos, que contestaron al menos una vez, por cada tipo de respuestas y por cada orden de las pruebas. Producción inducida. Grupo A.

RESPUESTA / EDAD	I1	I2a	I2b	I3a	I3b	I3c	I4	I5	I6
4,7	6(33,3%)	0	1(5,6 %)	0	0	0	1(5,6 %)	0	0
5,7	1(5,6 %)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	0	0	0	1(5,6 %)	0	0
6,6	0	2(11,1%)	1(5,6 %)	2(11,1%)	0	1(5,6 %)	0	0	0
7,7	2(11,1%)	1(5,6 %)	0	0	0	0	1(5,6 %)	0	0
8,6	0	1(5,6 %)	0	0	0	0	1(5,6 %)	0	0
9,7	1(5,6 %)	0	0	0	0	0	0	0	0
10,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALES	10(7,9 %)	5 (4 %)	3(2,4 %)	2(1,6 %)	0	1(0,8 %)	4(3,2 %)	0	0
X2	21,07	4,99	4,09	12,19		6,04	3,09		
P	0,0018	0,5440	0,6635	0,0579		0,4179	0,7964		

La producción de enunciados completos fué mucho mayor que la de los enunciados incompletos. La estructura más usada fué la C6a, es decir, la pasiva tradicional con "ser" (84 sujetos, 66,7 %). Este tipo, de los 4,7 años a los 6,6 años, se mantiene estable; aumenta considerablemente su uso a los 6,6 años y a los 9,7 años. Todos los sujetos utilizaron esta estructura, que evolucionó con la edad significativamente ($P < 0,0000$).

En segundo lugar se encuentran las estructuras completas C2b como "la chica, la empuja el chico" (47 sujetos, 37,5 %). Este tipo con pronominalización anafórica predomina a los 4,7 años y 5,7 años, desciende gradualmente con la edad, desapareciendo a los 6,6 años. Hubo una diferencia significativa de $P < 0,0001$.

Alrededor de un 20 % de uso se encontraban los tipos C4d como "el camión está parado y el coche le empuja" (23 sujetos, 18,3 %), C1a como "el jeep está debajo del coche" (31 sujetos, 24,6 %), C5a como "la botella se ha aplastado porque la ha aplastado el bebé" (28 sujetos, 22,2 %). La estructura C1a se dió en todas las edades, disminuyendo paulatinamente con la edad. La estructura C4d aumenta su uso de los 4,7 años a los 5,7 años, a partir de aquí va decayendo, desapareciendo a los 10,6 años. Hubo diferencia significativa en su evolución con respecto a la edad ($P < 0,0401$). La estructura C5a se utilizó en todas las edades excepto a los 4,7 años. El conocimiento de ésta aumenta de los 5,7 años a los 7,7 años y luego decae ($P < 0,0104$).

En un porcentaje de sujetos aproximado del 10 % se encuentran las estructuras completas C2a (11 sujetos, 8,7 %), C3 (14 sujetos, 11,1 %), C4a (13 sujetos, 10,3 %), C4b (12 sujetos, 9,5 %), C6b (19 sujetos, 15,1 %) y C6c (18 sujetos, 14,3 %).

La forma C2a como "a la chica le empuja el chico", se produjo irregularmente, sobre todo a los 6,6 años, 7,7 años y 9,7 años. Desaparece a los 10,6 años.

Los tipos C3 como "la chica el chico le empuja", C4a como "la chica está mirando y el payaso le saluda", y C4b como "la silla se está arrastrando y la niña la empuja", se concentran en los tres primeros grupos de edad. Hubo una diferencia significativa en relación con la edad de $P < 0,0152$ y $P < 0,0513$.

En las pasivas, los enunciados C6b pasivos con "estar", no se dan casi hasta los 6,6 años y se mantienen regularmente hasta los 10,6 años, y las completas C6c pasivas reflejas aumentaron su conocimiento de los 6,6 años a los 8,6 años y no aparecen a los 10,6 años.

Finalmente, se produjeron otros tipos de construcciones completas, aunque de forma escasa. Solamente encontramos un sujeto que respondía con la forma C1b como "el jeep, está el coche subido encima", dos con C4c como "el jarrón se está rompiendo y la piedra lo rompe", cuatro con C4c como "el conejo anda y el gato anda", una con C4f como "el jarrón se ha roto y la niña lo ha roto", uno con C6d, construcción pasiva no tradicional como "la chica se deja lavar por el chico" (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Desarrollo evolutivo del número de sujetos, que contestaron al menos una vez, por cada tipo de respuesta y por cada orden de las pruebas. Producción inducida. Grupo A.

RESPUESTA / EDAD	C1a	C1b	C2a	C2b	C3	C4a	C4b	C4c	C4d
4,7	8(44,4%)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	13(72,2%)	3(16,7%)	5(27,8%)	5(27,8%)	1(5,6 %)	4(22,2%)
5,7	7(38,9%)	0	1(5,6 %)	11(61,1%)	6(33,3%)	1(5,6 %)	3(16,7%)	0	7(38,9%)
6,6	5(27,8%)	0	3(16,7%)	8(44,4%)	3(16,7%)	4(22,2%)	3(16,7%)	0	5(27,8%)
7,7	2(11,1%)	0	2(11,1%)	6(33,3%)	0	[illegible]	1(5,6 %)	0	2(11,1%)
8,6	3(16,7%)	0	1(5,6 %)	3(16,7%)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	0	1(5,6 %)	4(22,2%)
9,7	4(22,2%)	0	3(16,7%)	6(33,3%)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	0	0	1(5,6 %)
10,6	2(11,1%)	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALES	31(24,6%)	1 (0,8%)	11(8,7 %)	47(37,3%)	14(11,1%)	13(10,3%)	12(9,5 %)	2(1,6 %)	23(18,3%)
X2	10,09	6,04	5,37	28,36	15,75	12,52	15,10	5,06	13,19
P	0,1206	0,4178	0,4962	0,0001	0,0152	0,0513	0,0195	0,5335	1,0401

RESPUESTA / EDAD	C4e	C4f	C5a	C5b	C5c	C6a	C6b	C6c	C6d
4,7	1(5,6 %)	0	0	0	0	4(22,2%)	0	2(11,1%)	0
5,7	1(5,6 %)	0	3(16,7%)	0	0	5(27,8%)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	0
6,6	0	1(5,6 %)	6(33,3%)	0	0	10(55,6%)	3(16,7%)	5(27,8%)	0
7,7	0	0	9(50,0%)	0	0	14(77,8%)	4(22,2%)	5(27,8%)	0
8,6	2(11,1%)	0	5(27,8%)	0	0	15(83,3%)	4(22,2%)	4(22,2%)	1(5,6 %)
9,7	0	0	3(16,7%)	0	0	18(100 %)	3(16,7%)	1(5,6 %)	0

10,6	0	0	2(11,1%)	0	0	18(100 %)	6(22,2%)	1	0
TOTALES	4(3,2 %)	1 (0,8%)	28(22,2%)	0	0	84(66,7%)	20(15,9%)	3(2,4%)	110,8 %)
X2	6,71	6,04	16,71			50,50	6,69	11,66	6,04
P	0,3482	0,4178	0,0104			0,0000	0,3581	0,0008	0,4178

GRUPO B:

En el grupo B, al igual que en el A, la producción de enunciados completos fué mayor y hubo más tipos de construcciones que con respecto a los incompletos. Los enunciados incompletos desaparecían con la edad, excepto I2b, I3a e I4, que se produjeron en todas las edades. Estos tres tipos mencionados fueron los más frecuentes. La forma I2b como "el jarrón se rompe", la usaron 40 sujetos (31,7 %); aumentó el conocimiento de esta estructura a los 8,6 años y 9,6 años. Los tipos I3a como "el coche está lavado" (16 sujetos, 12,7 %) e I4 como "la silla, la empujan" (36 sujetos, 28,6 %) predominaron en los dos primeros grupos de edad, hasta los 6,6 años. Hubo diferencia significativa en I4 ($P < 0,0024$). La estructura I1 (10 sujetos, 7,9 %) predomina en los primeros grupos de edad y luego casi no aparece ($P < 0,0018$). La forma I6 (8 sujetos, 6,3 %) se reparte desigualmente. Fueron muy raras las incompletas I2a como "la chica se cae" (4 sujetos, 3,2 %), I3b como "el coche está sucio" (1 sujeto, 0,8 %), I5 como "la chica está de pie y le está lavando la cara" (3 sujetos, 2,4 %) (ver cuadro 7).

Cuadro 7. Desarrollo evolutivo del número de sujetos, que contestaron al menos una vez, por cada tipo de respuesta y por cada orden de las pruebas. Producción inducida. Grupo B.

RESPUESTA / EDAD	I1	I2a	I2b	I3a	I3b	I3c	I4	I5	I6
4,7	5(27,8%)	0	5(27,8%)	5(27,8%)	0	0	11(61,1%)	2(11,1%)	2(11,1%)
5,7	4(22,2%)	2(11,1%)	6(33,3%)	3(16,7%)	0	0	9 (50 %)	0	1(5,6 %)
6,6	0	0	5(27,8%)	1(5,6 %)	0	0	3(16,7%)	0	0
7,7	1(5,6 %)	0	4(22,2%)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	0	4(22,2%)	0	1(5,6 %)
8,6	0	0	8(44,4%)	2(11,1%)	0	0	5(27,8%)	0	1(5,6 %)
9,7	0	0	9 (50 %)	2(11,1%)	0	0	2(11,1%)	1(5,6 %)	3(16,7%)
10,6	0	2(11,1%)	3(16,7%)	2(11,1%)	0	0	2(11,1%)	0	0
TOTALES	10(7,9 %)	4 (3,2%)	40(31,7%)	16(12,7%)	1(0,8 %)	0	36(28,6%)	3(2,4 %)	8(6,3 %)
X2	21,07	10,32	7,03	5,72	6,04		20,37	8,87	6,40
P	0,0018	0,1115	0,3179	0,4544	0,4178		0,0024	0,1806	1,3792

Las formas completas que utilizaron mayor número de sujetos fueron C4d (75 sujetos, 59,5 %) y C5a (61 sujetos, 48,4 %). El tipo C4d como "el camión está parado y el coche le empuja" aumenta su uso hasta los 6,6 años, a partir de aquí desciende ligeramente el número de sujetos que la utilizaron, aunque se mantiene regularmente. La forma C5a como "la botella se ha aplastado porque la ha aplastado el bebé", la conocían alrededor de un 50 % de sujetos en todas

las edades, excepto a los 5,7 años (2 sujetos, 11,1 %). Hubo una diferencia significativa en la completa C5a de P < 0,0071. (Ver cuadro 8).

Alrededor del 40 % de sujetos produjeron enunciados C2b (49 sujetos, 38,9 %), C4e (48 sujetos, 38,1 %), C5c (48 sujetos, 38,1 %); y con un porcentaje algo menor aparece la forma C4a (42 sujetos, 33,3 %). La completa C2b como "la chica, la empuja el chico" aumenta con la edad formando dos etapas: de los 4,7 años a los 8,6 años y de aquí en adelante. Los enunciados C4e coordinados como "el conejo anda y el gato anda" aunque aumentaron su uso en el segundo grupo de edad, a partir de aquí disminuyeron y casi no aparecen a los 10,6 años (P < 0,0013). El tipo C5c como "la chica está viendo cómo le saluda el payaso" casi no aparece a los 4,7 años y va aumentando, con ligeros altibajos, hasta los 10,6 años.

Los enunciados C4a como "la chica está mirando y el payaso le saluda" se mantuvieron regularmente hasta los 8,6 años y a partir de aquí descienden. (Ver cuadro 8).

Las estructuras C1a (30 sujetos, 23,8 %), C4b (25 sujetos, 19,8 %), C6b (26 sujetos, 20,6 %) las usaron alrededor de un 20 % de sujetos. La completa C1a como "el jeep está debajo del coche" tuvo dos etapas, de uso regu-

lar, en su evolución: de los 4,7 años a los 8,6 años, y de aquí hasta los 10,6 años ($P < 0,0005$). En el tipo C4b como "la silla se está arrastrando y la niña la empuja" creció el número de sujetos que la produjeron hasta los 7,7 años y a partir de aquí desciende. El tipo C6b pasive con "estar", como "el jeep está aplastado por el coche", no aparece en ningún sujeto hasta los 7,7 años y a partir de aquí aumenta el número de niños que demuestran conocer dicha forma ($P < 0,0000$) (ver cuadro 8).

Con un porcentaje algo menor se encuentran las formas completas C2a (16 sujetos, 12,7 %), C5b (19 sujetos, 15,1 %), C6a (20 sujetos, 15,9 %), C6d (16 sujetos, 12,7 %). El tipo C2a como "a la chica le empuja el chico" no aparece hasta los 6,6 años; aumenta el conocimiento de esta forma hasta los 9,7 años y a partir de aquí decrece ($P < 0,0473$). La construcción C5b como "el gato está andando para que no le persiga el conejo" se utiliza casi regularmente en todas las edades, excepto a los 5,7 años que no aparece. La forma C6a como "la chica es empujada por el chico" no aparece hasta los 7,7 años y aumenta considerablemente a los 10,6 años ($P < 0,0000$). Los enunciados C6d como "la chica se deja lavar por el chico" no aparecen hasta los 6,6 años y se mantienen regularmente hasta los 10,6 años, en que aumenta bastante el número de sujetos que la produjeron. ($P < 0,0473$) (ver cuadro 8).

Por último, se encuentran las estructuras C3 (8 sujetos, 6,3 %), C4c (5 sujetos, 4 %), C6c (10 sujetos, 7,9 %) cuyo uso fué escaso. La forma C6c, pasiva refleja, se comenzó a utilizar tardíamente como el resto de las pasivas, en este caso a los 6,6 años. (Ver cuadro 8).

Cuadro 8. Desarrollo evolutivo del número de sujetos, que contestaron al menos una vez, por cada tipo de respuesta y por cada orden de las pruebas. Producción inducida. Grupo B.

EDAD / PRESENCIA	C1a	C1b	C2a	C2b	C3	C4c	C5b	C6c	C6b
4,7	2(11,1%)	0	0	5(27,8%)	2(11,1%)	8(44,4%)	3(16,7%)	0	8(44,4%)
5,7	1(5,6%)	0	0	5(27,8%)	3(16,7%)	8(44,4%)	5(27,8%)	1(5,6 %)	11(61,1%)
6,6	0	0	2(11,1%)	6(33,3%)	1(5,6 %)	7(38,9%)	7(38,9%)	1(5,6 %)	14(77,8%)
7,7	3(16,7%)	0	5(27,8%)	4(22,2%)	0	8(44,4%)	5(27,8%)	0	12(66,7%)
8,6	9 (50%)	0	5(27,8%)	9 (50 %)	0	7(38,9%)	2(11,1%)	2(11,1%)	12(66,7%)
9,7	7(38,9%)	0	2 11,1%)	11(61,1%)	1(5,6 %)	3(16,7%)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	9 (50 %)
10,6	8(44,4%)	0	2(11,1%)	9 (50 %)	1(5,6 %)	1(5,6 %)	2(11,1%)	2	11(61,1%)
TOTALES	30(23,8%)	0	16(12,7%)	49(38,9%)	8(6,3 %)	42(33,3%)	25(19,8%)	5 (4 %)	77(59,5%)
X2	24,32		12,74	9,91	6,40	12	9,09	4,90	5,45
P	0,0005		0,0473	0,1235	0,3792	0,0620	0,1235	0,5167	0,4921

EDAD \ RESPUESTA	C4c	C4f	C5a	C5b	C5c	C6a	C6b	C6c	C6d
4,7	8(44,4%)	0	9 (50 %)	3(16,7%)	1(5,6 %)	0	0	0	0
5,7	13(72,2%)	0	2(11,1%)	0	3(16,7%)	0	0	0	0
6,6	10(55,6%)	0	11(61,1%)	5(27,8%)	8(44,4%)	0	0	1(5,6 %)	3(16,7%)
7,7	6(33,3%)	0	9 (50 %)	3(16,7%)	6(33,3%)	3(16,7%)	1(5,6 %)	2(11,1%)	2(11,1%)
8,6	4(22,2%)	0	14(77,8%)	2(11,1%)	10(55,6%)	3(16,7%)	4(22,2%)	2(11,1%)	2(11,1%)
9,7	6(33,3%)	0	8(44,4%)	2(11,1%)	11(61,1%)	4(22,2%)	9 (50 %)	4(22,2%)	3(16,7%)
10,6	1(5,6 %)	0	8(44,4%)	4(22,2%)	9 (50 %)	10(55,6%)	12(66,7%)	1(5,6 %)	6(33,3%)
TOTALES	49(38,1%)	0	61(48,4%)	19(15,1%)	48(38,1%)	20(15,9%)	26(20,6%)	12(9,5%)	16(12,7%)
X2	21,97		17,66	6,59	19,51	21,97	49,33	8,33	12,79
P	0,0013		0,0071	0,3501	0,0034	0,0000	0,0000	0,1789	0,0473

6.4. EVOLUCION DE LAS RESPUESTAS DADAS. DOMINIO DE LAS ESTRUCTURAS POR LOS GRUPOS DE EDAD.

Para saber cuáles eran los tipos de respuesta más característicos de cada grupo, hicimos un análisis discriminante, en cada prueba de la producción y en cada grupo A/B. Los resultados de este análisis corroborarían lo expuesto anteriormente (ver 6.3. Evolución de las respuestas dadas. Conocimiento de cada estructura), aunque desde otro punto de vista.

6.4.1. LA PRODUCCION LIBRE.

GRUPO A:

En el grupo A (ver cuadro 9) la producción media de enunciados por número de sujetos evolucionó significativamente en el tipo I1 ($F = 2,11$, $p = 0,05$) como "el coche le empuja", C1 ($F = 6,74$, $p = 0,00$), como "el coche choca con el camión", C2 ($F = 2,89$, $p = 0,01$) como "el chico le empuja a la chica". La I1 aparece sólo en el primer grupo de edad, con una media de 0,27 y una desviación estándar de 0,82. La forma C2 se dió sólo hasta los 6,6 años inclusive. Decreció la frecuencia de uso con la edad. Finalmente, es el tipo C1 el que aparece en todas las edades. El número medio de frases que utilizan los sujetos esta estructura aumenta de los 4,7 años (media 0,33, desviación estándar 0,59) a los 5,7 años (media 5,94, desviación estándar 0,23), manteniéndose el número medio de producción, casi igual. Esta clase de enunciados fué el único que aumentó su uso con la edad.

El análisis discriminante genera seis funciones. Sólo la primera es significativa (0,0132). La primera función está definida sobre todo por las variables siguientes, ordenadas de mayor a menor por su correlación con la función: C1 (0,85), C2 (0,43), I3 (0,31). El grupo de 10,6 años se acercó más al tipo C1, el de 4,7 años al C2, I4, I3c, I1. Los valores significativos de los grupos, para la función 1, fueron:

Cuadro 9. Porcentaje medio de respuestas por número de sujetos.

Producción libre. Grupo A.

EDAD	4,7		5,7		6,6		7,7		8,6		9,7		10,6					
RES-PUESTA	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	TOTAL MEDIA	TOTAL DESVIAC. ESTANDAR	F	r
I1	0,27	0,82	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,31	2,11	0,05
I2	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	1,03	0,40
I3	0,16	0,7	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,27	0,93	0,46
I4	0,27	0,95	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,04	0,37	1,43	0,20
C1	4,72	1,8	5,94	0,23	5,66	0,68	6,00	0,00	6,00	0,00	5,94	0,23	6,00	0,00	5,73	0,85	6,74	0,00
C2	0,33	0,59	0,05	0,23	0,27	0,66	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,37	2,89	0,01
C3	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	1,03	0,40

grupo 1 (4,7 años): 1,59

grupo 2 (5,7 años): 0,29

grupo 3 (6,6 años): 0,14

grupo 4 (7,7 años): 0,32

grupo 5 (8,6 años): 0,32

grupo 6 (9,7 años): 0,15

grupo 7 (10,6 años): 0,32

GRUPO B:

En el grupo B (ver cuadro 10), la producción media de veces por número de sujetos evolucionó significativamente en todos los tipos, excepto en la forma C2. La forma C1 (F = 6,18, p = 0,00) es la más utilizada, al igual que en el grupo A (total media = 4,75), se dió en todas las edades, aumentando su uso con la edad, sobre todo a los 6,6 años. La C2 (F = 2,48, p = 0,02) apareció también en todas las edades, aunque evolucionó menos significativamente que C1. Los enunciados I2, I3 e I4 evolucionaron significativamente como C1 (I2: F = 4,10, p = 0,00; I3: F= 6,14, p = 0,00, I4: F= 6,18; p = 0,00). El tipo I4 fué el más frecuente (0,33 de media total) apareciendo solamente en los tres primeros grupos de edad. Casi todos los grupos de edad usaron, aunque escasamente, el tipo I2. Finalmente, los dos primeros grupos de edad fueron los que tuvieron respuestas I1 (F = 2,29, p = 0,04).

El análisis discriminante señala que sólo la primera función es significativa (0,0000). La función 1 está definida por las variables siguientes, ordenadas de mayor a menor por su correlación con la función: I3 (0,66), I4 (0,66), I2 (0,47). Los valores significativos de los grupos para la función 1 fueron:

Cuadro 10. Porcentaje medio de respuestas por número de sujetos.

Producción Libre. Grupo B.

EDAD	4,7		5,7		6,6		7,7		8,6		9,7		10,6					
RES-PUESTA	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	TOTAL MEDIA	TOTAL DESVIAC. ESTANDAR	F	r
I1	0,16	0,38	0,11	0,32	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,19	2,29	0,04
I2	0,55	0,78	0,16	0,38	0,00	0,00	0,11	0,32	0,00	0,00	0,16	0,38	0,05	0,23	0,14	0,43	4,10	0,00
I3	0,33	0,59	0,44	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,33	6,14	0,00
I4	1,05	1,47	1,11	1,71	0,11	0,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,19	6,00	0,00
C1	3,44	2,20	3,77	2,01	5,16	1,33	4,61	1,46	5,22	1,00	5,57	0,64	5,70	0,58	4,75	1,64	6,18	0,00
C2	0,11	0,32	0,16	0,51	0,50	0,78	0,88	1,32	0,33	0,59	0,22	0,54	0,16	0,38	0,34	1,64	2,48	0,02
C3	0,33	0,48	0,33	0,48	0,22	0,42	0,33	0,48	0,44	0,61	0,33	0,48	0,05	0,23	0,26	0,46	1,36	0,23

grupo 1 (4,7 años): 1,41

grupo 2 (5,7 años): 1,02

grupo 3 (6,6 años): 0,54

grupo 4 (7,7 años): 0,63

grupo 5 (8,6 años): 0,45

grupo 6 (0,7 años): 0,45

grupo 7 (10,6 años): 0,48

6.4.2. LA PRODUCCION INDUCIDA

GRUPO A:

La producción de enunciados por número de sujetos, en el grupo A, evolucionó de forma significativa en las incompletas I1 ($F = 2,57$, $p = 0,02$) como en " la chica ...", I4 como en "la silla, la empujan" ($F = 2,55$, $p = 0,02$). La forma I1 se concentra en el primer grupo de edad, con una media de 0,33 y una desviación estándar de 0,48. La I4, igualmente, se produce fundamentalmente en el primer grupo de edad (media 0,5 y desviación estándar 1,15).

Respecto a los enunciados completos hubo diferencia significativa en los tipos C2b como en "la chica, la empuja el chico" ($F = 3,8$, $p= 0,00$), C4a como en "la chica está mirando y el payaso le saluda" ($F = 2,58$, $p = 0,02$), C4b como en "la silla se está arrastrando y la niña la empuja" ($F = 2,44$, $p = 0,02$), C4d como en "el camión está parado y

el coche le empuja" (F = 3,11, p = 0,00), C6a como en "la chica es empujada por el chico" (F = 15,97, p = 0,00). La completa C2b va disminuyendo desde los 4,7 años (media 1,38, desviación estándar 1,68) hasta los 9,7 años. Los enunciados C4a aparecen sobre todo a los 4,7 años (media 0,44, desviación estándar 0,78) y a los 6,6 años (media 0,33 y desviación estándar 0,68). El tipo C4b predomina a los 4,7 años (media 0,66, desviación estándar 1,18) y va disminuyendo hasta los 8,6 años, edad en la que desaparece. La forma C4d aumenta su uso hasta los 5,7 años, edad en la que predomina (media 1,05, desviación estándar 1,51) y va desapareciendo poco a poco hasta los 9,7 años. Finalmente los enunciados pasivos C6a son los más abundantes en todas las edades aumentando su uso con la edad y predominando, por lo tanto, a los 10,6 años (media 5,38, desviación estándar 1,14) (ver cuadro 11)

Cuadro 11. Porcentaje medio de respuestas por número de sujetos. Producción Inducida. Grupo A.

EDAD	4,7		5,7		6,6		7,7		8,6		9,7		10,6					
RES-PUESTA	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	TOTAL MEDIA	TOTAL DESVIAC. ESTANDAR	F	r
I1	0,33	0,48	0,11	0,47	0,00	0,00	0,16	0,51	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,92	0,33	2,57	0,02
I2a	0,00	0,00	0,05	0,23	0,11	0,32	0,05	0,23	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,19	0,87	0,51
I2b	0,05	0,23	0,05	0,23	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,22	0,48	0,82
I3a	0,00	0,00	0,00	0,00	0,16	0,51	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,23	0,19	1,96	0,07
I3b	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
I3c	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,17	1,03	0,4
I4	0,5	1,15	0,16	0,51	0,00	0,00	0,05	0,23	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,1	0,50	2,55	0,02
I5	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
I6	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
C1a	0,44	0,61	0,38	0,77	0,27	0,66	0,11	0,32	0,22	0,54	0,22	0,54	0,11	0,32	0,23	0,52	1,33	0,24
C1b	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	1,03	0,40
C2a	0,05	0,23	0,11	0,32	0,11	0,32	0,22	0,54	0,11	0,47	0,40	1,00	0,00	0,00	0,15	0,53	1,30	0,25
C2b	1,38	1,68	0,83	1,24	0,55	0,70	0,44	0,85	0,27	0,75	0,45	0,67	0,00	0,00	0,56	1,02	3,8	0,00

Cuadro 11. Continuación

EDAD	4,7		5,7		6,6		7,7		8,6		9,7		10,6					
RES-PUESTA	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	TOTAL MEDIA	TOTAL DESVIAC. ESTANDAR	F	r
C3	0,44	1,14	0,55	0,98	0,50	1,29	0,00	0,00	0,16	0,70	0,09	0,29	0,00	0,00	0,23	0,80	1,54	0,17
C4a	0,44	0,78	0,05	0,23	0,33	0,68	0,05	0,23	0,11	0,47	0,05	0,23	0,00	0,00	0,14	0,46	2,58	0,02
C4b	0,66	1,18	0,44	1,24	0,38	1,03	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,21	0,77	2,44	0,02
C4c	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,12	0,87	0,51
C4d	0,66	1,23	1,05	1,51	0,72	1,36	0,22	0,73	0,27	0,66	0,05	0,23	0,00	0,00	0,41	1,00	3,11	0,00
C4e	0,05	0,23	0,16	0,70	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,34	0,63	0,70
C4f	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	1,03	0,40
C5a	0,00	0,00	0,94	1,89	0,55	0,92	0,83	0,92	0,50	1,04	0,27	0,45	0,27	0,82	0,47	1,02	1,98	0,07
C5b	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
C5c	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
C6a	0,72	1,17	1,16	2,00	1,61	2,14	3,66	2,47	4,16	2,22	4,45	1,73	5,38	1,14	3,06	2,55	15,97	0,00
C6b	0,00	0,00	0,05	0,23	0,27	0,66	0,77	1,69	0,33	0,76	0,50	1,01	0,55	1,14	0,36	0,96	1,54	0,16
C6c	0,11	0,32	0,05	0,23	0,38	0,77	0,38	0,69	0,27	0,57	0,05	0,23	0,00	0,00	0,18	0,49	2,04	0,06
C6d	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,22	0,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,36	0,94	0,46

El análisis discriminante genera seis funciones. Sólo la primera es significativa (0,0000). La primera función está definida sobre todo por las variables siguientes, ordenadas de mayor a menor por su correlación con la función: C5c (0,55), C2b (0,25).

Los valores significativos de los grupos, para la función 1, fueron:

Grupo 1 (4,7 años): 2,59
Grupo 2 (5,7 años): 1,52
Grupo 3 (6,6 años): 0,83
Grupo 4 (7,7 años): 0,96
Grupo 5 (8,6 años): 1,32
Grupo 6 (9,7 años): 1,14
Grupo 7 (10,6 años): 1,26

GRUPO B:

En el grupo B las formas incompletas I1 como: "La chica ..." (F = 2, 64, p = 0,01), Ia como "La silla, la empujan" (F = 5,01, p = 0,00) evolucionaron significativamente. El tipo I1, apareció sobre todo en los dos primeros grupos de edad (media en ambos 0,27 y desviación estándar 0,46). La forma I4 predominó a los 4,7 años (media 1,16, desviación estándar 1,15) disminuyendo progresivamente.

Los enunciados completos C1a como "el jeep está debajo del coche" (F = 3,59, p = 0,00), C3 como "La chica, el chico le empuja" (F = 2,29, p = 0,03), C4c como "el conejo anda y el gato anda" (F = 2,27, p = 0,04), C5c como "La chica está viendo cómo le saluda el payaso" (F = 3,16, p = 0,00), C6a como "La chica es empujada por el chico" (F = 3,84, p= 0,00), C6b como "El jeep está aplastado por el coche" (F = 9,53, p = 0,00), C6c como "El jarrón se ha roto por la piedra" (F = 2,27, p = 0,04) fueron los que evolucionaron significativamente. La estructura C1a se produjo sobre todo a los 8,6 años (media 0,50, desviación estándar 0,51), a partir de aquí disminuye su uso. El tipo C2a aumenta su producción desde los 6,6 años, en que aparece, hasta los 8,6 años (media 0,50, desviación estándar 0,92) y luego decrece. La completa C3 predomina en los dos primeros grupos de edad. La forma C4c aumentó su producción hasta los 6,6 años (media 0,77, desviación estándar 0,80), a partir de aquí decrece. El tipo C5c creció, con algún altibajo, hasta los 8,6 años (media 0,66, desviación estándar 1,18). Finalmente, las pasivas C6a, C6b y C6c comenzaron a usarse alrededor de los 7 años. Mientras que los tipos C6a y C6b aumentaron su uso hasta los 10,6 años (en C6c la media fué, a esta edad, de 1,05 y desviación estándar 1,34; en C6b la media fue de 1,61 y la desviación estándar de 2,14), la forma C6c tuvo su auge a los 9,7 años (0,44 de media, 0,61 desviación estándar).

De las funciones que generó el análisis discriminante solamente la primera fué significativa (0,0000). Las variables que definen dicha función fueron los códigos siguientes, ordenados de mayor a menor por su correlación con la función 1: C6a (0,31) e I4 (0,27) (ver cuadro 12)

Cuadro 12. Porcentaje medio de respuestas por números de sujetos. Producción Inducida. Grupo B.

EDAD	4,7		5,7		6,6		7,7		8,6		9,7		10,6					
RES-PUESTA	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	TOTAL MEDIA	TOTAL DESVIAC. ESTANDAR	F	r
I1	0,27	0,46	0,27	0,57	0,00	0,00	-0,11	0,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,35	2,64	0,01
I2a	0,00	0,00	0,11	0,32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,32	0,03	0,17	1,74	0,11
I2b	0,27	0,46	0,50	0,85	0,27	0,46	0,22	0,42	0,50	0,61	0,50	0,61	0,16	0,51	0,34	0,57	1,07	0,37
I3a	0,33	0,59	0,22	0,42	0,05	0,23	0,11	0,32	0,11	0,32	0,11	0,32	0,22	0,42	0,17	0,44	0,82	0,55
I3b	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,01	0,12	0,95	0,46
I3c	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
I4	1,16	1,15	0,77	0,94	0,27	0,75	0,22	0,42	0,33	0,59	0,22	0,42	0,11	0,32	0,44	0,80	5,01	0,00
I5	0,11	0,32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,02	0,15	1,53	0,17
I6	0,11	0,32	0,05	0,23	0,00	0,00	0,11	0,47	0,05	0,23	0,22	0,42	0,00	0,00	0,08	0,30	0,76	0,60
C1a	0,16	0,51	0,05	0,23	0,00	0,00	0,16	0,38	0,50	0,51	0,33	0,59	0,38	0,50	0,23	0,44	3,59	0,00
C1b	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
C2a	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,32	0,38	0,77	0,50	0,92	0,11	0,32	0,44	0,61	0,23	0,62	2,16	0,05
C2b	0,66	1,13	0,55	0,85	0,55	0,92	0,27	0,57	0,61	0,84	1,00	0,96	0,5	0,92	0,57	0,90	0,91	0,48

Cuadro 12. Continuación

EDAD	4,7		5,7		6,6		7,7		8,6		9,7		10,6					
RES-PUESTA	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	MEDIA	DESVIAC. ESTANDAR	TOTAL MEDIA	TOTAL DESVIAC. ESTANDAR	F	Γ
C3	0,22	0,54	0,33	0,68	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,09	0,12	2,29	0,03
C4a	0,50	0,61	0,38	0,60	0,50	0,78	0,50	0,61	0,55	0,98	0,27	0,60	0,05	0,23	0,40	0,67	1,14	0,34
C4b	0,22	0,54	0,27	0,32	0,50	0,70	0,55	1,09	0,11	0,32	0,05	0,23	0,11	0,32	0,24	0,62	1,91	0,08
C4c	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,00	0,00	0,16	0,51	0,16	0,51	0,00	0,00	0,04	0,28	1,12	0,35
C4d	0,61	0,91	1,00	1,32	1,16	0,78	1,55	1,38	0,72	0,75	0,77	0,94	1,11	1,26	1,00	1,10	1,55	0,16
C4e	0,44	0,61	0,72	1,77	0,77	0,80	0,50	0,78	0,44	0,78	0,33	0,59	0,05	0,23	0,46	0,67	2,27	0,04
C4f	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
C5a	0,55	0,78	0,44	1,29	0,88	0,90	0,77	1,06	1,27	1,12	0,66	1,18	0,72	1,77	0,76	1,04	1,21	0,30
C5b	0,22	0,54	0,00	0,00	0,27	0,66	0,22	0,54	0,11	0,32	0,16	0,51	0,22	0,54	0,19	0,45	0,36	0,89
C5c	0,05	0,23	0,16	0,51	0,55	0,70	0,38	0,60	0,66	1,18	0,61	0,91	0,5	1,04	0,39	0,58	3,16	0,00
C6a	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,55	1,38	0,33	0,84	0,27	0,66	1,05	1,34	0,31	0,88	3,84	0,00
C6b	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,33	0,84	0,83	1,24	1,61	2,14	0,37	0,95	9,53	0,00
C6c	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,23	0,16	0,51	0,11	0,32	0,44	0,61	0,11	0,32	0,11	0,39	2,27	0,04
C6d	0,00	0,00	0,00	0,00	0,16	0,38	0,22	0,73	0,11	0,32	0,16	0,51	0,33	0,84	0,13	0,40	1,27	0,27

Los valores significativos de los grupos, para la función 1, fueron:

Grupo 1 (4,7 años): 2,18

Grupo 2 (5,7 años): 2,17

Grupo 3 (6,6 años): 0,56

Grupo 4 (7,7 años): 0,51

Grupo 5 (8,6 años): 1,24

Grupo 6 (9,7 años): 1,57

Grupo 7 (10,7 años): 2,06

6.5.- LA VARIABLE SOCIO-CULTURAL.

Desde el punto de vista de la teoría de la enunciación, no podemos hablar de diferencias socio-culturales en la producción, puesto que los enunciados producidos en cada prueba de producción tienen una relación equivalente con cada situación enunciativa. Sin embargo, cada grupo socio-cultural mostró una preferencia por el uso de determinadas estructuras. Exponemos al final de la tesis (anexo 5), como complemento del análisis anteriormente hecho, la producción de enunciados por colegios.

CAPITULO SEPTIMO

PROCEDIMIENTO DE COMPRENSION

DE LOS ENUNCIADOS

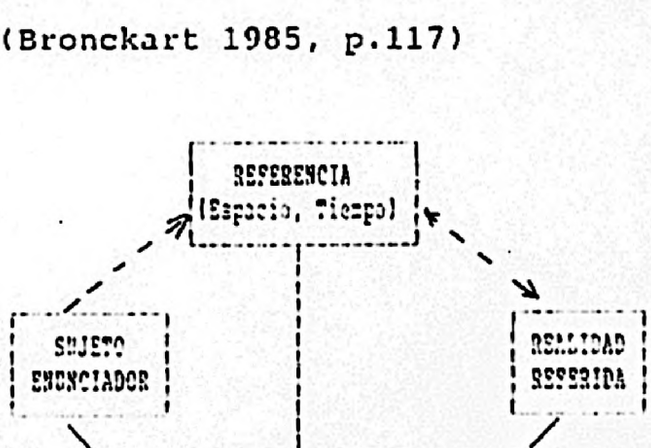
7.- PROCEDIMIENTOS DE COMPRENSION DE LOS ENUNCIADOS.

En el capítulo 5 expusimos los resultados de nuestra prueba de comprensión, aquí explicaremos cómo han tratado los sujetos las frases para comprenderlas. Nuestra prueba de comprensión (véase cap.4) tenía por fin saber cómo tratan los sujetos las frases para comprenderlas, es decir, conocer las operaciones psicológicas que intervienen en el proceso de comprensión de las frases. En concreto, queremos conocer cómo se atribuyen los roles de agente y paciente en determinados tipos de frases activas y pasivas. Noizet dice que (1980 p.128): "comprendre une phrase consiste à lui donner une signification (ce qui n'est pas nécessairement "sa" signification)". Pero, además, "Donner une signification à une phrase s'effectue, de ce fait, dans un contexte à la fois situationnel et cognitif" (Noizet y Vion 1979, p.2). La comprensión de una frase o enunciado supone tener en cuenta tanto factores lingüísticos como extralingüísticos, porque: "Comprendre un énoncé en situation naturelle suppose que le sujet interprète celui-ci en fonction d'un cadre de référence qui situe les interlocuteurs dans le temps et dans l'espace et qui renvoie à une connaissance du monde" (Vion, 1980, p.15).

Todo ello nos lleva a tomar en consideración las condiciones de realización del discurso, según la teoría de

Culioli, expuesta en el capítulo 1. El enunciado conlleva índices superficiales que se refieren a la situación exterior (realidad referida), a los parámetros de la situación (espacio y tiempo) y al sujeto enunciador (punto de anclaje de la comunicación).

En toda actuación lingüística el sujeto enunciador debe hacer un conjunto de operaciones psicológicas que permitan transmitir un contenido o universo conceptual del sujeto. Este contenido es de naturaleza cognitiva y se refiere a la realidad y a los parámetros de referencia. Debe ser transmitido por el sujeto enunciador efectuando una serie de operaciones y transformaciones. Las condiciones de realización del discurso se pueden esquematizar así (Bronckart 1985, p.117)



En este gráfico las flechas continuas indican los elementos que intervienen en la realización de un enunciado;

las flechas con segmentos muestran las relaciones y operaciones cognitivas que se efectúan para elaborar el contexto extralingüístico.

Las operaciones que efectúa el sujeto, para producir un enunciado, son las predicativas y las enunciativas (vid. apartado 1.3.3 La Gramática operatoria). Son universales y respecto a su naturaleza, según Bronckart y al. (1985, p.122), "puede pensarse que son una manifestación de los mecanismos cognitivos fundamentales desvelados por J. Piaget, al mismo nivel que las operaciones o preoperaciones intelectuales, las cuales vendrían determinadas por la competencia cognitiva del sujeto".

Sobre el producto universal de las operaciones de enunciación de cada lengua actúan las transformaciones. Su resultado a nivel superficial es el léxico, la prosodia y un conjunto de reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas que constituye la gramática.

7.1. NIVELES DE INTERPRETACION

Las tareas de comprensión intentan analizar la competencia lingüística del sujeto, es decir, las manipulaciones lingüísticas de base. Los tratamientos que ponen en juego los sujetos se efectúan sobre tres tipos de elementos de la

superficie: el léxico, la gramática y la prosodia. Dejando aparte el papel de la prosodia en la interpretación, según Bronckart y al. (1985, p.123), "la función de interpretación de una frase se aplica a tres niveles: 1) Identificación de elementos etiquetados. 2) Inserción de elementos en el enunciado, es decir, la atribución comprensiva de los papeles de actante, paciente, etc. 3) Localización de la expresión predicativa en relación a los parámetros de referencia". En cada nivel de interpretación se aplica un tipo de estrategia que trata determinados elementos de superficie.

ELEMENTOS DE SUPERFICIE IMPLICADOS	NIVELES DE INTERPRETACION		
	Identificación de elementos etiquetados	Establecimiento de nexos funcionales	Puntos de referencia
Léxico	Estrategias Designativas	Estrategias Pragmáticas	
Gramática		Estrategias formales de atribución de roles (F.A.R.)	Estrategias de organización de las relaciones con el contexto (O.R.C.)

(Extraído de Bronckart y al. 1985, p.123).

Dejaremos aparte los tratamientos cuya función es situar al enunciado con relación al contexto lingüístico y extralingüístico, puesto que nuestra tarea de comprensión se lleva a cabo siempre en un contexto de interrogatorio en

una sala. Pasaremos a hablar de los tratamientos que identifican los elementos etiquetados y de los que establecen las relaciones funcionales.

7.1.1. LA DESIGNACION

Según Bronckart y al. (1985, p.124), consiste "en hacer corresponder entidades extralingüísticas (objetos, acciones, propiedades) a entidades lingüísticas lexemáticas (nombres, raices verbales, adjetivos)". Es una función que pertenece al sistema lingüístico, en cuanto sistema de representación, y depende de la función semiótica en general. La actividad de designación comienza, en el niño, con el proceso de fabricación de los signos que se adquieren dentro de una situación de comunicación. Entendemos aquí por signo el sentido saussureano de unidad lingüística, que se define por oposición a las demás unidades. El sujeto en un contexto de comunicación construye una imagen mental y una imagen acústica, es decir, dos representaciones individuales. A la imagen mental todavía no se le ha asignado un sonido concreto, ni la imagen acústica tiene un contenido concreto. Es la lengua la que, posteriormente, por medio de una convención social, pone en relación ambas imágenes (Bronckart 1980, p.96):

> "La puesta en relación del sonido y el sentido, así como la evolución y las transformaciones de dicha correspondencia, "escapa" al sujeto individual. Es absolutamente necesario, por consiguiente, distinguir el nivel de la imagen, producto del trabajo psicológico individual del sujeto (cf. las nociones de concepto e imagen acústica), del de la "reclasificación", realizado por la sociedad, a la vez, sobre las imágenes mentales y sus correspondientes acústicas. Esta reclasificación, hecha a base de desgloses y/o adición de imágenes individuales, es el proceso de designación, y el producto de este trabajo, en la faceta sonora, se llamará <u>significante</u> y, en la faceta de la imagen-contenido, se llamará <u>significado</u>". (p.96).

La lengua, mediante la designación, establece relaciones arbitrarias entre el sonido y el contenido. Así vemos también, cómo el lenguaje, es a la vez, un instrumento de representación y comunicación (Bronckart, 1981c).

> "Por representación nosotros entendemos un proceso esencialmente <u>individual</u>, mediante el cual un organismo (en este caso, humano) estructura su conocimiento, en el marco de sus interacciones con el entorno, bajo la forma de sustitutos (o "representantes"), bien internos (indicios, imágenes), bien externos (símbolos, señales, palabras). Por comunicación entendemos un fenómeno <u>social</u>, de intercambio entre dos o más miembros de un grupo, en el marco de las finalidades globales que mantienen la cohesión y la supervivencia de éste" (p.89).

La designación, así concebida, surge cuando el niño es capaz de unir en equilibrio un significado y un significante y producir unidades lingüísticas. Señalan Bronckart y al. (1985) que:

"Este doble proceso de construcción de conceptos y de reproducción de elementos lexemánticos del modelo lingüístico, se lleva a cabo en el primer período de adquisición del lenguaje (holofrases y enunciados de dos elementos). A partir de este período, la función de designación, en sí, no plantea especiales problemas al niño; se supone que toda unidad lingüística remite a una unidad extra-lingüística definida" (p.125).

En nuestra experiencia de comprensión, hemos querido eliminar toda dificultad de designación. Por ello, elegimos lexemas y acciones conocidos por los niños y les hicimos nombrar, previamente, los juguetes. A pesar de que todos los niños pudieron asignar un nombre a cada objeto, algunos mostraron una divergencia a la denominación usual que recibe dicho objeto. Esto nos mostró que un grupo de sujetos no habia adquirido correctamente la relación significante-significado.

Como podemos observar en esta pequeña muestra de vocabulario (ver anexo 3), los niños de ambiente socio-cultural más alto mostraron, en algunos casos, mayor riqueza de vocabulario, por ej. en el uso de las palabras "arlequin", "mineral", "cerámica", "liebre". Así mismo, fueron los únicos en poder identificar el "jeep" como un tipo de coche todo terreno. Respecto a la palabra "jeep", después de haber dicho a los niños que se trataba de un "jeep", les preguntamos si sabían lo que significaba dicha palabra. Muchos niños, sobre todo los del colegio de Portugalete lo desconocían a pesar de ser de uso frecuente en una serie de

televisión, dedicada al público infantil, y en otros medios de comunicación.

El alto índice de dispersión de los lexemas usados para las palabras "jarrón" y "silla" -muchos de ellos fuera de la norma- muestra la falta de precisión en el uso de los términos, en la población infantil. Con respecto a la palabra "silla", siguiendo el análisis de Pottier (1974), se ve una mala identificación de sus rasgos semánticos característicos, al confundirla con sillón (con brazos), sofá (asiento para varias personas), butaca (asiento con brazos y cómodo). Algunos optaron por aplicar a dicho objeto una palabra más general: "asiento". Lo mismo ocurre en la utilización de otras variables: "jarra", "jarro", "cántaro", "vasija", por "jarrón". El niño ha reducido el significado de las palabras a sus rasgos comunes y, por ello, ha podido aplicarla más extensamente. Este hallazgo es compatible con la teoría de Clark (1973) que afirma que los significados comunes de las palabras son aprendidos antes que sus rasgos específicos.

7.1.2. LA INSERCION DE LOS ELEMENTOS EN EL ENUNCIADO.

Vamos a abordar aquí el estudio de las operaciones del lenguaje, cuyo producto es el enunciado, como un instrumento de representación, sin tener en cuenta sus características comunicativas.

El establecimiento de las relaciones funcionales, entre elementos lingüísticos y sus tratamientos de interpretación, se sitúa al nivel de la frase. Los enunciados se pueden analizar en los tres niveles, descritos anteriormente, en el análisis saussureano del signo: la realidad física o sustancia, las construcciones representativas individuales (las imágenes) y el de las reconstrucciones comunicativas y sociales.

El primer nivel de análisis se encuentra en los elementos de "superficie" del enunciado, constituído por las unidades léxicas (nombres y verbos esencialmente) y marcas morfosintácticas, como la posición de los grupos nominales, los morfemas del verbo, las preposiciones, etc. Este es el nivel de la morfosintaxis.

Los enunciados reenvían a un acontecimiento que es representado por el niño a través de las manipulaciones con los juguetes. Estos acontecimientos representados con la ayuda de juguetes se pueden analizar desde dos puntos de vista:

> "Les actions entreprises sont pour une part dotées de caractéristiques "objetives", et elles sont réalisées par des protagonistes dotés eux aussi de caractéristiques précises. Ces paramétres objetifs dépendent en partie des jouets et de la situation d'ensemble proposés par l'expérimentateur, et en partie des choix réalisés par les sujets en cours d'expérience; ils définissent un niveau que nous qualifierons de

physique. Ces caractéristiques physiques n'étant jamais connues "en tant que telles", il nous faudra en outre introduire un troisième niveau d'analyse, celui de la connaissance qu'a le sujet de l'événement. A ce niveau cognitif, s'opère une double classification; l'"événement" objetif est lu comme transitif ou intransitif et s'intègre à une sous-classe de procès, les protagonistes de l'action sont considérés comme des actants, assumant un rôle (agent, patient, agi, instrument, béneficiaire, etc)". (Bronckart e Idiazábal 1982, p.365).

Bronckart distingue cuatro papeles principales (1983):

"Les rôles principaux sont ceux d'agent (responsable animé de l'action), d'instrument (responsable inanimé de l'action), de patient (animé "subissant" l'action) et d'agi (inanimé subissant l'action). Dans différentes théories lingüistiques (cf. Fillmore, 1966 et 1968 Anderson, 1971, ou Pottier, 1962), d'autres rôles (appelés "cas" par ces auteurs) sont également définis, tels ceux de bénéficiaires, d'object, de locatif, etc". (p.20).

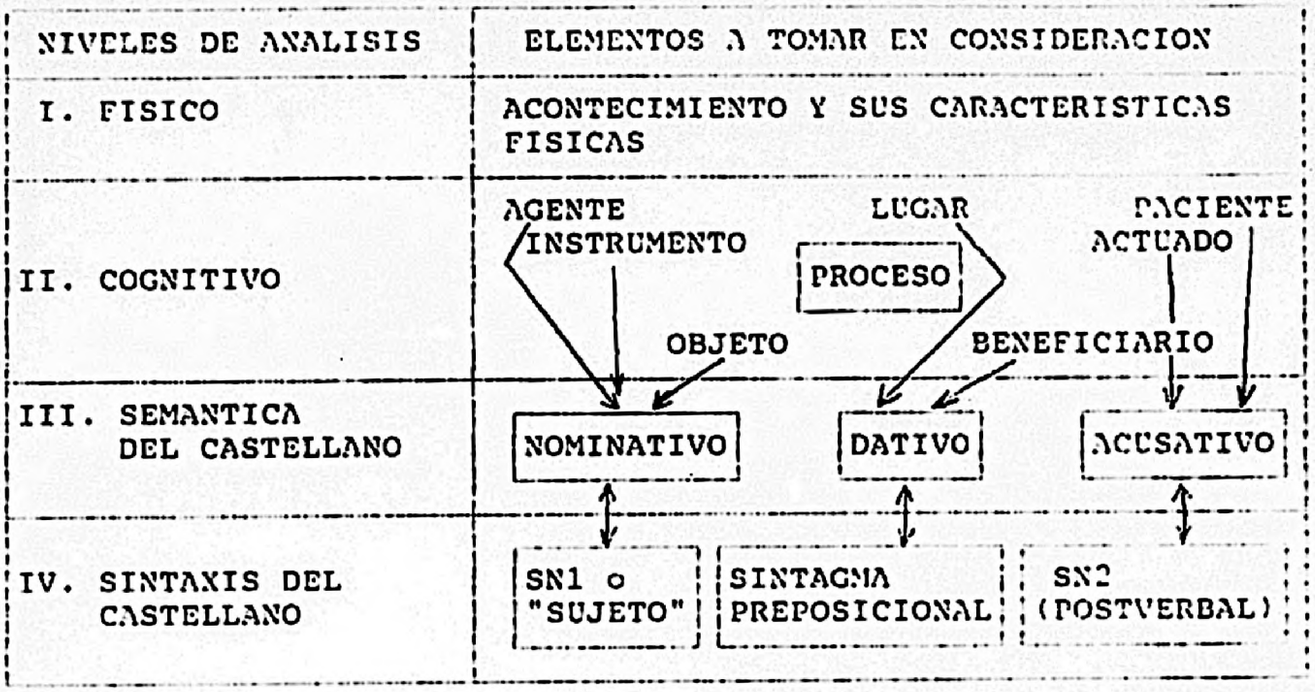
Los tres niveles expuestos (superficial, cognitivo y físico) no explican completamente los fenómenos de la comprensión de las frases. Las representaciones cognitivas de los sujetos se transmiten a través de las categorías semánticas propias de cada lengua particular. Los papeles deben ser reagrupados en casos, según las lenguas. El nivel semántico es un filtro impuesto por la limitación de los medios morfosintácticos que posee cada lengua. En la mayor parte de las lenguas un sólo sistema de marcas de superficie se utiliza para múltiples predicados. En este nivel se opera una reclasificación entre las diferentes categorías

de procesos distinguiendo entre predicados transitivos e intransitivos, y, por otra parte, los papeles también se reclasifican en las categorías de caso que son el nominativo, acusativo y dativo para el castellano. El castellano es una lengua acusativa que se organiza sobre el nodo nominativo-acusativo, siendo el acusativo el caso marcado, es el caso por excelencia del objeto directo en los enunciados transitivos. El nominativo funciona como sujeto de la oración y engloba varias categorias semánticas como ocurre en el francés que reagrupa los papeles de agente, instrumento y objeto. Las categorías semánticas llamadas casos son reorganizaciones de la lengua sobre las representaciones individuales de las nociones y relaciones:

> "Tout comme les signifiants et les signifiés constituent un regroupement et une réanalyse des représentations sonores et des représentations de sens individuelles (cf.de Mauro, 1972, et Bronckart, 1977), les catégories sémantiques de nominatif, ergatif, accusatif, etc., constituent des <u>réanalyses</u> linguistiques des représentations individuelles que sont les rôles. C'est à ce niveau et à ce niveau seulement que nous parlerons de <u>cas</u>".

Los niveles de análisis de la expresión de un acontecimiento en el castellano, independientemente del contenido contextual, los podemos esquematizar como sigue (cuadro 1):

Cuadro 1. Niveles de análisis de la expresión de un acontecimiento en el castellano, sin tener en cuenta el contenido contextual.



Si, además, tenemos en cuenta las relaciones predicativas que pueden contraer las nociones, tendríamos que analizar la predicación en los mismos niveles de análisis. Bronckart (1983b) define la prédicación como "la nécessaire articulation entre opérations d'ordre représentatif (fabrication des signes et de leurs déterminants) et opérations d'ordre comunicatif (textualisation)".(p.13).

Aquí abordaremos la predicación sólo desde el punto de vista representativo. La construcción del enunciado exige que las nociones y relaciones estén organizadas en unidades

relacionales o en relaciones predicativas (véase la teoría de Culioli en el capítulo 1). Las nociones y las relaciones están en interdependencia y deben ser traducidaas ambas por medios morfosintácticos propios de cada lengua particular. Desde este punto de vista Bronckart (1983 b) define la predicación como "l'opération par laquelle la langue exprime le mode d'interdépendance entre notions et relations à travers d'ensembles syntaxiques de base" (p.14).

Como habíamos visto antes, en el nivel físico se encuentran los objetivos que pueden interactuar entre sí, siendo esta interacción algo observable (legalidad) o, si resulta de una atribución casual, desde el punto de vista del observador (causalidad). Por medio de una actividad cognitiva (nivel cognitivo) se representan las interacciones de los objetos en imágenes mentales que constituyen las relaciones. Bronckart (1983 b,p.6) clasifica las relaciones siguiendo a Pottier y Creissels en tres clases: 1) relación entre una noción y una o varias de sus propiedades bien sea expresando una ecuación como "París es la capital de Francia", o una descripción como "Pedro lee"; 2) relación pasiva entre una noción y una o varias nociones bien indicando una situación como "Estamos en invierno en París", o bien una posesión como "Tienes unos bonitos ojos", y 3) relación activa entre, al menos, dos nociones señalando un proceso como en "Vendía pasteles".

Las nociones y las relaciones se traducen a la lengua,

a través del nivel semántico de cada una de las lenguas, que reagrupa las relaciones cognitivas. Este nivel actúa de "filtro", debido a las limitaciones impuestas por cada lengua.

En el castellano, como en el francés, podemos distinguir tres predicados:

- estativo: Juan tiene manzanas.
  María está enferma.
- activo indeterminado: María juega.
  María escribe.
- activo determinado: María escribe una carta

Los casos y los predicados se relacionan formando las relaciones predicativas que difieren según las lenguas. En las lenguas acusativas Bronckart (1983 b) afirma que:

> "Le nominatif pose une équivalence morphosyntaxique entre le rôle de support (des prédicats statifs et actifs indéterminés) et le rôle d'agent ou d'instrument du prédicat actif déterminé. L'accusatif est réservé au patient ou à l'agi du prédicat actif déterminé, et le datif rassemble tous les autres rôles".(p.16).

En las experiencias psicolingüísticas de comprensión, los elementos de superficie del enunciado constituyen los índices potenciales que pueden ser explotados o aprehendidos por el sujeto. Ellos constituyen la variable dependien-

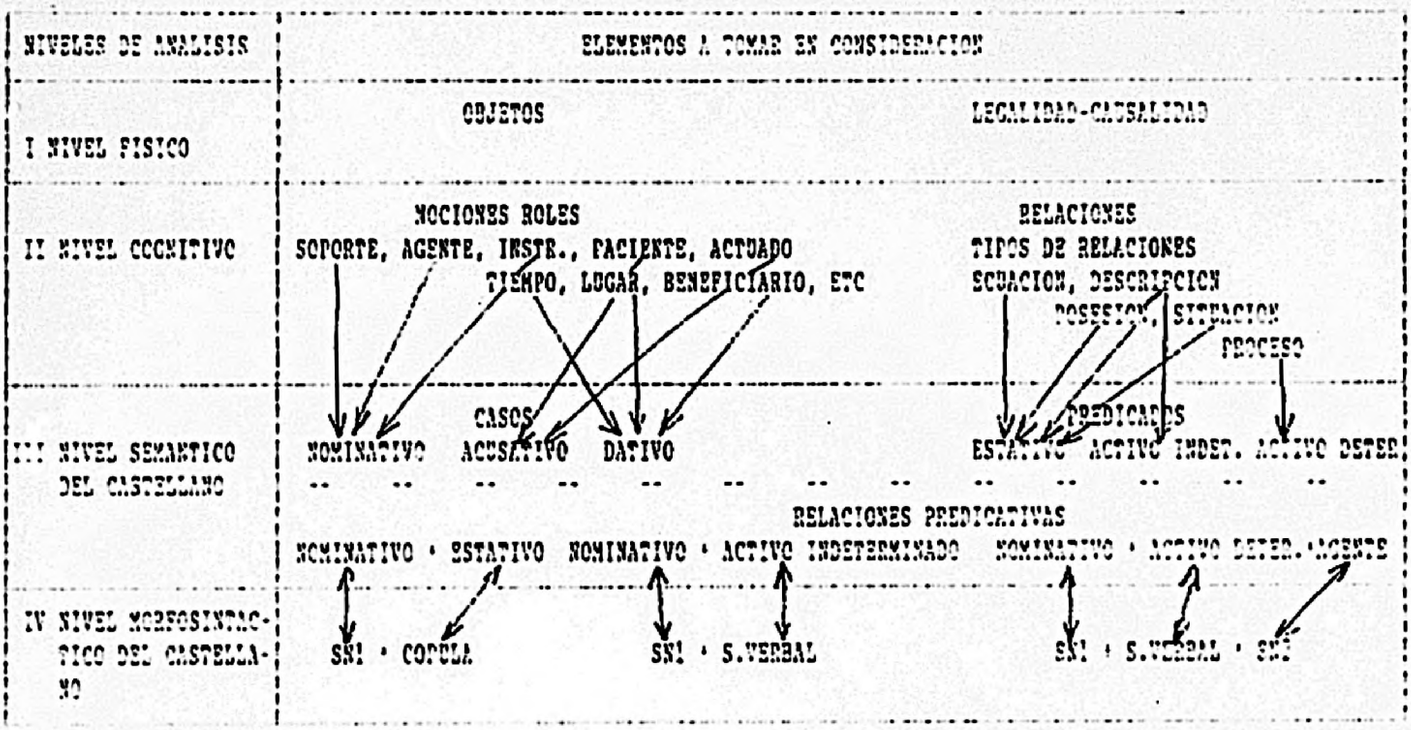
te de la experiencia, que el experimentador controla y pertenecen al nivel IV, expuesto anteriormente. Las conductas efectuadas por los sujetos pertenecen al nivel de lo observable, como el anterior, y las podríamos incluir en el nivel I. El experimentador debe, después, interpretar y clasificar dichas conductas en dos etapas (Bronckart, 1983 b):

> "La première consiste à identifier le type d'action effectuée et les rôles attribués aux protagonistes. Si, en réponse à une phrase du type (10), le sujet effectue une action dans laquelle le garçon frappe la fille on classera l'action comme transitive et l'on estimera, que le rôle d'agent a été attribué au garçon, celui de patient à la fille.
>
> (10) C'est par la fille que le garçon a été frappé.
>
> La seconde étape consistera à identifier les indices de l'énoncé (ou en-dehors de celui-ci) à partir desquels le sujet a décidé d'attribuer les rôles d'agent et de patient. L'interprétation proprement dite aura alors pour objet de dégager les régularités dans les procédures d'attribution de rôles, à les qualifier et éventuellement à les expliquer" (p.23-24).

La descripción de las subclases de procesos (transitivos, intransitivos, recíprocos, etc) y los tipos de papeles es de orden cognitivo y se sitúa en el nivel II.

En el nivel III se plantea la influencia de la lengua particular, lengua acusativa en nuestra caso, que reclasifica las categorías de procesos y papeles en categorías semánticas.

Cuadro 2. Niveles de análisis de la relación predicativa en castellano, sin tener en cuenta el contenido contextual.



Como vemos, los términos usados por algunos autores, de "sujeto lógico", etc., no aparecen en ningún nivel de análisis mencionado. Estos términos engloban relaciones cognitivas como la de sujeto lógico, relaciones sintácticas como la de sujeto gramatical o una mezcla de ambas. Por lo que resulta una terminología confusa y poco adecuada. En su lugar, utilizaremos los términos de papeles, casos y unidades de superficie.

A través de estas citas expuestas en este apartado hemos

querido mostrar cómo se inserta, en una lengua acusativa como el castellano, el contenido de un acontecimiento, nociones y relaciones entre las nociones, en un enunciado a través de diferentes niveles: físico, cognitivo, semántico y morfosintáctico. Ahora nos adentraremos en cuáles han sido los diferentes modos de tratamiento en el niño: pragmático, posicional y morfosintáctico.

7.2. LOS MODOS DE TRATAMIENTO DE LA FRASE EN EL NIÑO

Como señalamos anteriormente (véase cap.4), hemos manejado, en nuestra experiencia, tres categorías de variables independientes: la reversibilidad, la estructura de la frase y la voz. Los enunciados pragmáticos no reversibles y contrapragmáticos contenían indices pragmáticos a disposición del sujeto. En los primeros, estos índices son compatibles con la información sintáctica, mientras que, en los segundos, los índices pragmáticos y sintácticos suministran informaciones contrarias. Los pragmáticamente reversibles pensábamos que no contendrían índices pragmáticos. Esto explica las diferencias en la comprensión entre estos tres tipos de reversibilidad, como ha señalado el tratamiento estadístico de los datos. Los índices posicionales se encuentran a disposición del sujeto en los diferentes tipos de estructuras (NVN, NNV y VNN). Finalmente, la voz suministraba dos tipos de índices morfosintácticos: la preposición "a" para la activa y la forma verbal pasiva + "por"

para la pasiva.

Pasaremos ahora a detallar los tratamientos aplicados por los sujetos, para comprender los enunciados. Como Bronckart y al. (1981 b), distinguiremos en nuestra interpretación de los comportamientos de los niños entre la extracción de un índice, a partir del cual el sujeto atribuye unos papeles a los actantes, y su explotación o momento en que relaciona el niño una forma lingüística con lo que quiere comunicar.

7.2.1. EL TRATAMIENTO PRAGMATICO.

El tratamiento pragmático consiste, como dijimos, en atribuir a los lexemas los distintos papeles, basándose en los índices pragmáticos, de naturaleza extralingüística o cognitiva. Según Bronckart y al. (1981b) el tratamiento pragmático depende de la tasa de agentividad: "Concerning the extraction of cues, it is as though the child attributed to one of the two nouns a higher degree of 'agentivity'"' (p.141).

Este tratamiento pragmático es la causa de las respuestas correctas en los acontecimientos pragmáticos no reversibles. Este tratamiento es dominante desde los 4,7 años (92,5 % media de respuestas correctas). En todas las

estructuras, se alcanzó el 80 %, por lo menos, a los 4,7 años. El pequeño aumento de respuestas inversas en la estructura NVN = OVS, -que fué la peor comprendida-, muestra una pequeña lucha entre el tratamiento pragmático y el posicional N1 = agente.

En los enunciados contrapragmáticos, la respuesta inversa en OVS activa, SVO pasiva, OSV activa, SOV pasiva, VOS activa, VSO pasiva, puede deberse a un tratamiento pragmático y/o posicional, mientras que la respuesta inversa, en SVO activa, OVS pasiva, SOV activa y OSV pasiva, VSO activa, y VOS pasiva, se debe exclusivamente a un tratamiento pragmático. Las respuestas por inversión, cuando el tratamiento posicional ayudaba al pragmático, fueron mayores que cuando actuaba el tratamiento pragmático sólo (ver capítulo 5). Excepto en la estructura SVO activa, que se encuentra adquirida desde los 4,7 años, debido a un tratamiento morfosintáctico, el resto de las inversiones, debidas exclusivamente al tratamiento pragmático, sobrepasan a los 4,7 años el 60 % (en VSO activa llegan sólo al 44,4 %) y a los 5,7 años descienden notablemente. Por ello, pensamos que el tratamiento pragmático predomina a los 4,7 años y que, después, entra en lucha con los tratamientos morfosintácticos.

Las estructuras de los acontecimientos contrapragmáti-

cos en que actuaba el tratamiento pragmático y posicional para dar respuestas inversas, sobrepasaron todas estas respuestas: el 60 % a los 4,7 años y disminuyen más lentamente que en el otro tipo de estructuras de los acontecimientos contrapragmáticos.

Estos resultados, de los acontecimientos contrapragmáticos, nos muestran que el niño duda sobre el tratamiento a aplicar y ocurre un conflicto de estrategias que, en las estructuras donde convergen los tratamientos posicionales y pragmáticos contra los morfosintácticos, es más fuerte.

De lo dicho hasta aquí, inferimos que la toma o discriminación de los índices pragmáticos se efectúa a los 4,7 años y su utilización depende del tipo de acontecimiento.

7.2.2. EL TRATAMIENTO MORFOSINTACTICO.

Los tratamientos morfosintácticos son los que ayudaron al sujeto a interpretar correctamente las frases. La aprehensión de los índices morfosintácticos de activa y pasiva no se dió en todos los acontecimientos de forma igual, puesto que podían entrar o no, como hemos observado antes, en conflicto con otros tratamientos.

En los acontecimientos pragmáticos reversibles está

adquirida la activa SVO desde los 4,7 años, y la pasiva SVO a los 6,6 años; la activa OSV, a los 5,7 años y la pasiva OSV, a los 6,6 años; la activa VOS, a los 6,6 años y la pasiva VOS, a los 8,6 años.

Estos resultados muestran que el índice morfosintáctico de las activas y las pasivas se distingue desde los 4,7 años, pero que se utiliza menos en las pasivas que en las activas. En las pasivas comienza a utilizarse a los 6,6 años y en las activas a los 4,7 años. Los índices de la activa son correctamente interpretados a los 6,6 años y, los de la pasiva, no se adquieren totalmente más que a los 8,6 años.

En los acontecimientos contrapragmáticos, se adquiere la activa SVO a los 5,7 años y la pasiva SVO a los 6,6 años; la activa OVS a los 9,7 años y la pasiva OVS a los 6,6 años; la activa OSV a los 9,7 años y la pasiva OSV a los 7,7 años; la activa SOV a los 6,6 años y la pasiva SOV a los 7,7 años; la activa y la pasiva VSO a los 6,6 años y la pasiva VSO a los 6,6 años.

De estos datos deducimos que, en los acontecimientos contrapragmáticos, el tratamiento pragmático interfiere negativamente en la aplicación del tratamiento morfosintáctico. El niño, aquí, a pesar de haber adquirido la activa

reversible SVO a los 4,7 años, no comprende esta estructura hasta los 5,7 años. Los índices morfosintácticos se toman desde los 5,7 años. El índice pasivo (verbo auxiliar + participio + "por") se utiliza a los 6,6 años, más tarde que en la activa. Pero no se aplican los índices morfosintácticos, en todas las estructuras en la activa, más que a los 9,7 años y, en la pasiva, a los 8,6 años.

Lo dicho anteriormente se refiere a la utilización de tratamientos morfosintácticos totales. Pero, en enunciados pasivos, cuyos lexemas se diferenciaban en el género, y el participio indicaba, a través de la concordancia, quién era el paciente, algunos niños hicieron comentarios que mostraban la utilización de un tratamiento sintáctico, como para la frase:

"La chica es empujada por el chico"

un niño dijo:

" - ¡Ah, si es empujada ... es la chica!".

Estas reflexiones sintácticas nos hicieron pensar que la construcción pasiva se adquiría en dos momentos:

1- Apoyándose en los índices de género del participio, si lo había.

2- Fijándose en qué lexema sigue a "por".

Por ello, hemos querido saber también cuántas frases, cuyos lexemas se diferenciaban en el género, acertaban los niños, frente al otro tipo de pasivas. Los resultados fueron que de las 216 frases pasivas presentadas (108 de cada tipo), los aciertos en las frases cuyos lexemas eran de género diferente (las llamaremos frases del tipo 1) en los acontecimientos pragmáticos reversibles, fueron mayores, con 595 aciertos, que en el otro tipo de pasivas, donde los lexemas eran de igual género (tipo 2), que obtuvieron 483 aciertos. En las pasivas del tipo 1, los aciertos fueron mayores en los dos primeros grupos de edad, respecto al tipo 2 de pasivas, mientras que, en los acontecimientos contrapragmáticos, les superaron en todos los grupos de edad. En los acontecimientos pragmáticos reversibles, a los 6,6 años, se acertaban el 80,5 % de las frases del tipo 1 y el 84,2 % del tipo 2 (ver cuadro 1). Esto puede querer decir que los niños se apoyan primero en los índices del participio de género, que señala la concordancia con el agente, cuando éste se diferencia del paciente por el género, desde los 4,7 años, y a los 6,6 años adquieren el índice morfosintáctico "por".

En los acontecimientos contrapragmáticos, los aciertos del tipo 1 también superaron a los del tipo 2 (595 frente a 483). A los 6,6 años se llegó al 90,7 % de aciertos en las pasivas del tipo 1, mientras que el tipo 2 se adquirió

a los 8,6 años (84,2 %) (ver cuadro 2). A esta edad el niño se fija en la marca "por" en este tipo de acontecimientos.

Cuadro 1. Número de aciertos en las pasivas cuyos lexemas se diferencian en el género (tipo 1) y pasivas sin diferenciación de género (tipo 2). Acontecimientos pragmáticos reversibles.

TIPO DE PASIVA / EDAD	TIPO 1	TIPO 2	TOTALES
I	56	40	96
II	68	59	127
III	87	91	168
IV	86	89	175
V	97	101	198
VI	107	95	202
VII	104	98	202
TOTALES	595	483	1.098

Cuadro 2. Número de aciertos en las pasivas cuyos lexemas se diferencian en el género (tipo 1), y pasivas sin diferenciación de género (tipo 2). Acontecimientos contrapragmáticos.

TIPO DE PASIVA / EDAD	TIPO 1	TIPO 2	TOTALES
I	38	22	60
II	62	50	112
III	98	75	173
IV	95	80	175
V	105	91	196
VI	104	94	198
VII	104	91	195
TOTALES	606	503	1.109

En cualquier caso, los niños se guiaron, desde los 4,7 años, preferentemente, por la marca del participio, cuando ésta permitía señalar quién era el agente en contraste con el paciente. Posteriormente, se fijan en la marca "por", que es adquirida más o menos tardíamente según el tipo de acontecimientos. Sin embargo la influencia de la marca de género en el participio no es una variable que hayamos estudiado sistemáticamente, por lo tanto consideramos lo dicho anteriormente más una hipótesis que un dato confirmado.

7.2.3. EL TRATAMIENTO POSICIONAL

En nuestra experiencia no hemos presentado frases que

nos permitan decir que las respuestas correctas se deben a un tratamiento exclusivamente posicional, a pesar de que hemos trabajado con frases no canónicas, puesto que la frase canónica NVN (SVO) no permite diferenciar el tratamiento posicional del morfosintáctico. Todas nuestras frases contenían índices morfosintácticos.

En los acontecimientos pragmáticos reversibles, en los que desaparecen las informaciones pragmáticas, es donde podemos ver mejor el tratamiento posicional. La inversión, en las estructuras OSV activa (NNV) y VOS activa (VNN), se debe a un tratamiento N1 = agente. En la activa OSV aparece este tratamiento desde los 4,7 años a los 8,6 años, y en la activa VOS aparece hasta los 6,6 años. En la pasiva OSV (NNV), la respuesta inversa que se dió sobre todo hasta los 6,6 años se debe a un tratamiento posicional de proximidad (N anterior al verbo = agente). En ninguna de estas estructuras, las respuestas inversas sobrepasaron a las correctas, en ningún grupo de edad, por lo que pensamos que no hubo un tratamiento posicional que predominara sobre el morfosintáctico. Las inversiones se dieron con más frecuencia hasta que los índices morfosintácticos se adquirieron en cada estructura. Puesto que las Rn fueron siempre menores que las inversiones, pensamos que los niños también utilizaron un tratamiento posicional, hasta comprender totalmente los índices morfosintácticos de activa y pasiva.

En el resto de las estructuras, los tratamientos posicionales se unían a los morfosintácticos, para encontrar las respuestas correctas.

En los acontecimientos contrapragmáticos, los tratamientos posicionales (N1 = agente o de proximidad) se unían a los morfosintácticos, en OSV pasivas, VOS pasivas, SOV pasiva, OVS pasiva, OSV activa, SOV activa, VSO actica, SVO activa, para ayudar a comprender correctamente las frases. Comparando los resultados obtenidos, en estas estructuras, entre las frases contrapragmáticas y las frases pragmáticas reversibles, vemos que, a pesar de que los tratamientos posicionales se unían a los morfosintácticos, para comprenderlas correctamente, en contra de los índices pragmáticos, se adquieren más tarde. Por ello, pensamos que los tratamientos posicionales tenían, en las frases contrapragmáticas, muy poco peso y el niño se ancontraba más bien ante la duda entre la utilización de los índices morfosintácticos, ya adquiridos, y los pragmáticos.

El tratamiento posicional de N1 = agente, en SOV pasiva, se uniría al pragmático para dar una respuesta inversa; e igualmente, en OSV activa, OVS activa, VSO pasiva y SVO pasiva. Comparando los resultados obtenidos entre los enunciados contrapragmáticos y los enunciados pragmáticos reversibles, vemos que, en OSV activa y SVO

pasiva, las inversiones son más numerosas en las contrapragmáticas, y que la estructura OSV activa se adquiere más tarde, no así SVO pasiva.

Puesto que los tratamientos posicionales tienen poco peso, en las frases contrapragmáticas, como hemos visto antes, y se ha constatado la existencia de tratamientos pragmáticos en estos acontecimientos, creemos que las inversiones, en general, y, en particular, la dificultad de adquisición del orden NNV activa = OSV, se deben a la fuerza del tratamiento pragmático, en contra del morfosintáctico.

7.3. LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSION

Una vez que hemos visto los procedimientos de tratamiento que efectuaba el grupo de sujetos, vamos a ver si hubo tratamientos estables y sistemáticos en cada sujeto, es decir, si los sujetos utilizaron estrategias en la comprensión dentro de cada tratamiento: pragmático, posicional y morfosintáctico.

7.3.1. LA ESTRATEGIA PRAGMATICA

Por las razones dadas antes para los modos de tratamiento, vamos a considerar que la estrategia pragmática

puede aparecer en los acontecimientos contrapragmáticos y pragmáticos no reversibles. La estrategia pragmática apareció en todas las frases pragmáticas reversibles en un total de 157 sujetos. Se utilizó desde los 4,7 años y aumentaba con la edad. En las frases contrapragmáticas sólo apareció en el primer grupo de edad (4,7 años) y de forma escasa.

Hemos querido también ver, debido al gran número de inversiones que aparecía en nuestros datos en los acontecimientos contrapragmáticos, si existía una estrategia pragmática que se aplicaba sólo a las frases activas o a las pasivas. Los resultados mostraban que, en las activas, casi no aparece este tratamiento (un caso a los 7,7 años), sin embargo, en las frases pasivas, lo emplearon 13 sujetos (36,6 %) a los 4,7 años, disminuyendo posteriormente, de forma considerable, a los 5,7 años (4 sujetos), y desapareciendo a los 6,6 años. Este descenso rápido se debe a la aparición de las estrategias morfosintácticas, como veremos. En las frases pragmáticas reversibles, no descendió este tratamiento con la aparición de los tratamientos morfosintácticos, porque ambos ayudan a la comprensión de la frase (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Estrategias pragmáticas en los acontecimientos pragmáticos no reversibles y contrapragmáticos, por grupos de edad.

ACONTECIMIENTO / EDAD	PRAGMATICO NO REVERSIBLE	CONTRAPRAGMATICO		
	EN TODOS LOS ENUNCIADOS	EN TODOS LOS ENUNCIADOS	SOLO EN LAS ACTIVAS	SOLO EN LAS PASIVAS
4,7	13	2	0	13
5,7	12	0	0	4
6,6	27	0	0	0
7,7	22	0	1	0
8,6	29	0	0	0
9,7	24	0	0	0
10,6	30	0	0	0
TOTALES	157	2	1	17

7.3.2. LA ESTRATEGIA MORFOSINTACTICA

Las estrategias morfosintácticas integrales, en las 12 frases, aparecieron de diferente forma en las frases reversibles y contrapragmáticas. En las contrapragmáticas, se dieron en menor número (53 sujetos) que en las reversibles (88 sujetos) y, en ambas, aumentaron con la edad. En las reversibles hubo un aumento considerable a los 6,6 años. Estos datos están acordes con nuestro análisis de los modos de tratamiento; el niño duda, frente a un acontecimientos contrapragmático, sobre la utilización de un tratamiento pragmático o morfosintáctico; además, el tratamiento pragmático hizo que, a los 4,7 años, ningún niño pudiera utili-

zar estrategias morfosintácticas (ver cuadro 4).

También hemos querido ver aquí si los sujetos aplicaban estrategias morfosintácticas a las activas sólo, o sólo a las pasivas y, dentro de éstas últimas, si se sirvieron de estrategias morfosintácticas apoyándose en la diferencia de género. Este análisis más detallado mostró que hubo estrategias de todos estos tipos, repartidas de forma desigual. En los acontecimientos pragmáticos reversibles, predominó la estrategia morfosintáctica, aplicada a todas las activas (75 sujetos), frente a las pasivas (28 sujetos). Mientras que la estrategia morfosintáctica activa disminuyó a los 8,6 años, la pasiva siguió aumentando desde esta edad. Los niños que comprendieron exclusivamente las pasivas cuyos lexemas se diferenciaban en el género, fueron más que los que tuvieron éxito en todos los tipos de pasivas. Este tratamiento local, apoyándose en el género del participio, apareció desde los 4,7 años, antes que el morfosintáctico topológico, en las pasivas. Este orden de sucesión, en los dos tipos de tratamiento, también lo hemos visto en nuestro análisis de los modos de tratamiento morfosintáctico. Sin embargo, debido a la escasez de los datos, no podemos hablar del hallazgo de una estrategia morfosintáctica local apoyándose en la marca del género del participio, cuando los lexemas se diferenciaron por el género (estrategia de "el participio señala la concordancia

con el agente"), sin hacer un estudio más detallado. (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Estrategias morfosintácticas en los acontecimientos pragmáticos reversibles y contrapragmáticos, por grupos de edad.

ACONTECIMIENTO / EDAD	REVERSIBLES				CONTRAPRAGMATICAS			
	ACTIVAS Y PASIVAS	ACTIVAS	PASIVAS		ACTIVAS Y PASIVAS	ACTIVAS	PASIVAS	
			TIPO 1 SOLO	TODAS LAS PASIVAS			TIPO 1 SOLO	TODAS LAS PASIVAS
4,7	1	10	6	0	1	0	9	0
5,7	3	12	9	1	2	4	8	5
6,6	9	20	10	3	8	1	11	8
7,7	12	12	10	7	10	6	10	7
8,6	17	5	7	7	14	4	11	8
9,7	20	6	8	8	19	5	6	5
10,6	26	9	7	2	20	5	6	4
TOTALES	88	74	57	28	53	25	61	27

7.3.3. LA ESTRATEGIA POSICIONAL.

La aplicación de una misma estrategia posicional, bién sea de N1 = agente o de proximidad, a todos los enunciados, no apareció en ningún sujeto, ni en los enunciados pragmáticos reversibles, ni en los contrapragmáticos.

Analizamos, entonces, qué niños utilizaron un tipo de estrategia posicional en los cuatro enunciados NVN, o NNV, o VNN. La estrategia posicional fué más numerosa en los acontecimientos reversibles que en los contrapragmáticos (12 sujetos frente a 63). En ambos tipos de acontecimientos, esta estrategia se aplicó menos veces que la morfosintáctica.

En los acontecimientos contrapragmáticos, la estrategia posicional de N1 = agente apareció, sobre todo, en el primer grupo de edad; luego, fué muy escasa. La estrategia de proximidad, en el orden NNV, no apareció ninguna vez. Constatamos, además, una estrategia posicional no esperada, en la que el sujeto elegía sistemáticamente el último lexema en el orden VNN (N2 = agente). Este último tipo fué muy escaso (un sujeto a los 4,7 años y otro a los 6,6 años) (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Estrategias posicionales en los acontecimientos contrapragmáticos, por grupos de edad.

EDAD \ ORDEN	NVN	NNV		VNN	
	N1=agente	N1=agente	proximidad	N1=agente	N2=agente
4,7	2	3	0	1	1
5,7	2	0	0	1	0

6,6	0	0	0	0	1
7,7	0	1	0	0	0
8,6	0	0	0	0	0
9,7	0	0	0	0	0
10,6	0	0	0	0	0
TOTALES	4	4	0	2	2

En los acontecimientos pragmáticos reversibles, la estrategia posicional de N1 = agente se dió, sobre todo, en el orden NVN desde el primer grupo de edad, aumentando hasta los 5,7 años y, luego, disminuye con la edad. La disminución, a partir de los 5,7 años, coincide con un fuerte aumento de las estrategias morfosintácticas. Esta estrategia se mostró, en el orden NNV y VNN, más escasa (8 sujetos en cada una); comienza a los 5,7 años y aparece en casi todas las edades. La estrategia de proximidad, en NNV, fué más escasa (5 sujetos).

Finalmente, también notamos la presencia de la estrategia en la que elige el N2, como agente, mucho más acusadamente que en los acontecimientos pragmáticos reversibles (17 sujetos). Esta última estrategia aparece en todas las edades, desde los 5,7 años, notándose un fuerte aumento a los 6,6 años (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Estrategias posicionales en los acontecimientos pragmáticos reversibles, por grupos de edad.

EDAD \ ORDEN	NVN	NNV		VNN	
	N1=agente	N1=agente	proximidad	N1=agente	N2=agente
4,7	6	0	1	0	0
5,7	9	1	2	2	1
6,6	3	1	0	1	5
7,7	4	1	0	2	3
8,6	2	1	1	2	3
9,7	0	2	0	1	2
10,6	1	2	1	0	2
TOTALES	25	8	5	8	17

CAPITULO OCTAVO

MECANISMOS DE LA PRODUCCION DE LOS ENUNCIADOS

8.- MECANISMOS DE LA PRODUCCION DE LOS ENUNCIADOS.

Para analizar los datos presentados en el Capítulo 7, nos basamos en las teorías de Culioli, desarrolladas por Fuchs, y también en la teoría de Bronckart, así como la de Bates y MacWinney (1979). Estas teorías las presentamos en este capítulo, porque nos parecen más interesantes para trabajar nuestros datos, y no las habíamos incluído en los capítulos 1 y 2.

8.1.- LA ACTIVIDAD PARAFRASTICA EN LA PRODUCCION.

En el capítulo 7 hemos visto que los enunciados producidos en torno a un contenido proposicional tienen una relación que nosotros llamamos parafrástica porque hay una similitud semántica. Podemos entender por paráfrasis, en sentido general, cómo decir algo de diferentes maneras. Según Culioli (1976), para determinar si unos enunciados están en relación parafrástica, se hace primero intuitivamente, haciendo juicios sobre los enunciados y estableciendo clases de equivalencias semánticas; posteriormente, el lingüista describe las relaciones parafrásticas por reglas de derivación. Fuchs (1980) habla de la paráfrasis explicando un poco más este término y lo define como un juicio metalingüístico en el que hay una relación de identificación momentánea entre secuencias. La actividad parafrástica

se da en todo proceso enunciativo de producción o reconocimiento, según Fuchs (1980) es "un jugement méta-lingüistique, pré-consciente, qui s'oppose à l'activité méta-lingüistique consciente de description du lingüiste-entre les deux, se situe la glose; on concluit que toute production/reconnaissance de séquences met en jeu un parcours des possibles similaires et différents qui inscrit le phénoméne paraphrastique au coeur même de l'activité énonciative" (p.399).

La paráfrasis se entiende como un juicio de equivalencia semántica entre enunciados, que el sujeto puede hacer, gracias a una serie de anulaciones, que resume Fuchs (1980 p.465-5) hablando del semantismo reconstruído por el sujeto, de las múltiples posibilidades de interpretación y de la anulación de las diferencias semánticas entre las secuencias comparadas a nivel de la interpretación. Estas anulaciones semánticas las puede hacer el sujeto porque "la situation de paraphrasage place le sujet S dans l'obligation de traiter la langue comme un code; ceci se traduit en particulier par l'illusion chosiste d'une référence transparente et du sémantisme comme information neutre transmise par le binarisme du jugement "pareil/pas pareil" et par l'idée qu'un même "contenu" est traduit par plusieurs "formes" (Fuchs 1980, p.448). Por lo tanto, los enunciados producidos por los sujetos, en una situación de enunciación

dada, están en relación parafrástica, siempre que presupongan juicios de igualdad semántica.

Hemos visto también (cap.6) que los enunciados pasivos y otros tipos estructurales, solamente se dan en la producción inducida; mientras que las estructuras aparecidas en la producción libre tampoco se manifiestan en la inducida. Nuestros datos nos muestran que los sujetos poseen una serie de registros que utilizan de forma diferente, dependiendo de la situación de enunciación. Los enunciados pasivos y tematizados sólo aparecieron cuando se hizo hincapié en el paciente (produción inducida). Esto nos indica que la principal función de la sintaxis es comunicar algo, transmitir un significado relacionado con una situación de enunciación y, sobre todo, que parece que los sujetos saben cómo adecuar sus enunciados a la situación de enunciación.

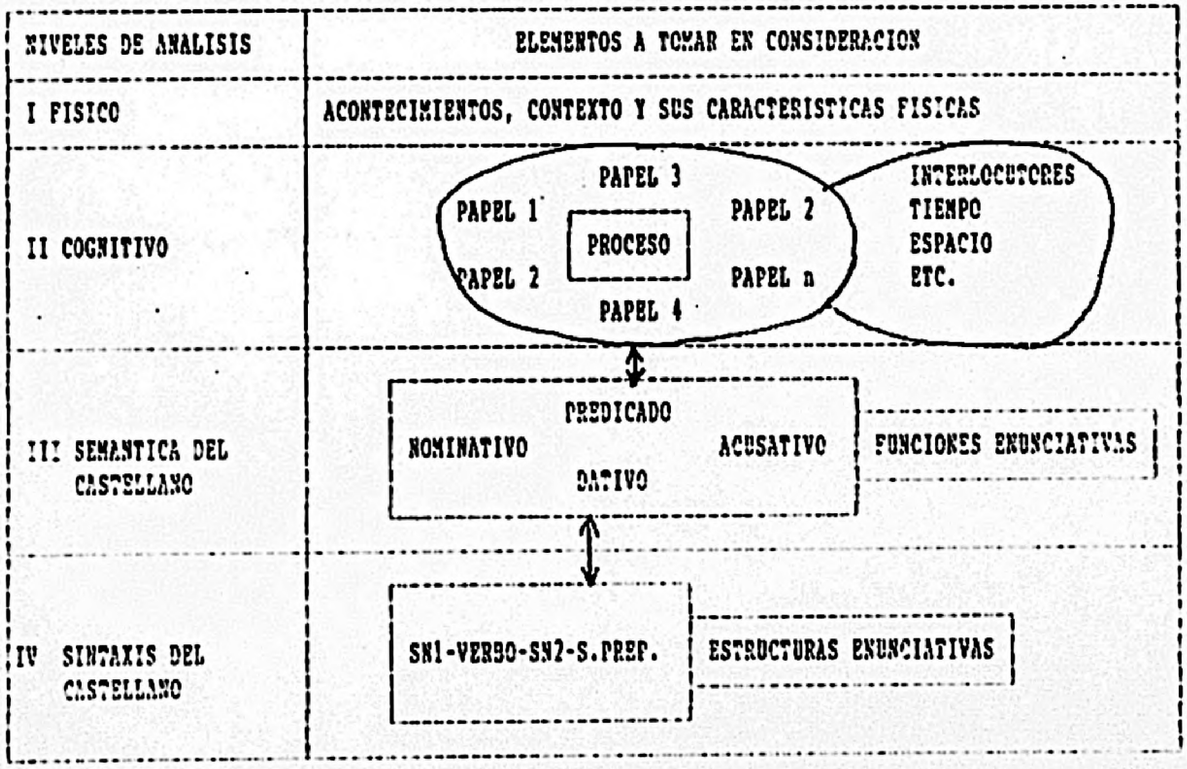
8.2.- NIVELES DE ANALISIS

Los enunciados producidos no sólo transmiten información sobre las relaciones que mantienen entre sí los actantes, sino también sobre la articulación del acontecimiento, dentro de su contexto. Bronckart (1983) explica cómo se relacionan los dos tipos de contenidos o informaciones para las estructuras con función casual, entendiendo por éstas "les éléments définis en surface de l'énoncé [sobre la base

de los índices morfosintácticos] et qui servent à exprimer les relations fonctionnelles essentielles (agent, patient, bénéficiaire, etc) (...)". Bronckart (1980) llama a estas estructuras, "casuales", porque "el análisis del número y de la organización de estas significaciones funcionales básicas, constituye el objeto de una teoría de los casos" (p.233).

Bronckart (1983) analiza cómo adquiere el carácter enunciativo cualquier tipo de estructura casual, insertando lo textual en lo contextual (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Inserción de lo ocasional en lo contextual, en castellano.



En todo enunciado (como hemos visto en el cap.7), hay dos tipos de contenidos: uno, referente a la acción o estado y los papeles que le corresponden (el sentido) y, otro, que se deriva de la relación que mantiene el enunciado con los parámetros contextuales, es decir, de la situación de enunciación en que es producido el enunciado (la significación). Por ello, Bronckart diferencia, en el nivel físico, lo referente al acontecimiento en sí y lo contextual. Para él (1983):

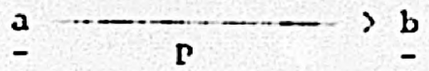
> "Tout sujet parlant se construit des catégories cognitives englobant les paramètres contextuels de temps, espace, personnes, etc. Comme nous venons de le voir, les relations posées entre l'énonciateur et les paramètres contextuels sont exprimées par des catégories morphosyntaxiques spécifiques (temps du verbe, auxiliaires, pronoms, etc.); il existe donc des structures énonciatives que nous distinguerons des structures prédicatives exprimant les relations fonctionnelles de base.
>
> A ces structures énonciatives de surface doit correspondre une sémantique énonciative analysant les choix réalisés en ce domaine par une langue particulière. (p.25-26)

Todos estos niveles son tomados en consideración por el sujeto, cuando produce un enunciado en una situación de enunciación. El contenido contextual, comunicativo o enunciativo, es analizable, por lo tanto, a nivel cognitivo, semántico y sintáctico, lo mismo que el contenido predicativo.

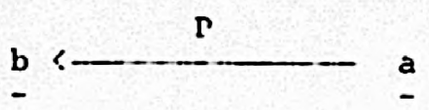
Las entidades casuales, además, explica Bronckart (1980), hay que analizarlas en relación con las operaciones de predicación y tematización: "la predicación, que consiste en hacer corresponder cierta organización que el sujeto "descubre", en la realidad exterior (el contenido del discurso), con una organización de lenguaje, es decir, una disposición lineal de las unidades o signos. Gracias a esta operación, se expresan en la lengua los papeles de agente, paciente, beneficiario, etc, papeles que, a veces, se califican de esenciables o de "semánticos primarios" (p.221); y "la tematización, que modula, acentuándolas, las relaciones expresadas en la estructura predicativa (ejemplo: énfasis o voz pasiva)" (p.232), "tiene por objeto acentuar uno de los valores de la lexis, o más exactamente, focalizar la relación que un valor mantiene con los valores vecinos" (p.272). Se instaura la orientación y punto de partida de la relación predicativa por la posición de los lexemas.

Esta concepción de los enunciados pasivos, como fruto de una operación de tematización, coincide con la teoría de Culioli (ver cap.1). Por un lado, tenemos que, en un enunciado pasivo, hay una relación primitiva que está orientada, porque hay un punto de partida, que es el sujeto superficial; esta orientación es inversa a la activa: el término, que es el fin en la relación primitiva, aquí es el punto de partida.

Juan conduce el coche



El coche es conducido por Juan



Por otro lado, el punto de referencia alrededor del cual se constituye el enunciado (punto referencial, tópico o tema), y sobre el que se va a decir algo, es b. El término al que se refiere la relación predicativa y el punto de partida es b, que era el fin en la relación primitiva. En la pasiva, se enfatiza o focaliza un argumento de la lexis haciendo recaer el paciente sobre él la relación predicativa. Se convierte a éste en sujeto gramatical, colocándolo en primera posición, invirtiendo el punto de partida de la constitución del enunciado y cambiándo el orden de los lexemas (topicalización primaria). Bronckart (1985), al explicar cómo se crean las micro-estructuras proposicionales en la producción del discurso, recoge la teoría de Culioli, aunque, como él señala, en el funcionamiento del discurso intervienen otros parámetros contextuales sociales.

Puesto que, en nuestra experiencia de producción, hemos querido analizar la función de la pasiva sin articularse dentro del texto, y con un conjunto determinado de

parámetros contextuales, podemos decir que los enunciados pasivos son debidos a lo que Bronckart (1985) llama operaciones de contextualización, es decir, "processus de représentation et de choix de valeurs sur l'ensamble des paramétres pertinents ("pertinentisés") de l'extralangage". Hay que precisar que Bronckart (1985) entiende por extralingüístico "l'ensamble théoriquement infini de toutes les entités "mondaines" en dehors de la langue" (p. 26) y, que las operaciones de contextualización se refieren a la elección del valor de los parámetros y a la organización sintáctica de los elementos referenciales en las microproposiciones. Los parámetros que se tienen en cuenta, en las operaciones de contextualización, son los de la interacción social, el acto de producción y las variables de lo referencial, es decir, incluye más parámetros que Culioli. Pero, respecto a la organización de las estructuras proposicionales, sigue, como él mismo dice, la teoría Culioliana de la lexis y las operaciones de instanciación y aserción.

8.3. CONDICIONES DE PRODUCCION DE LA PASIVA

En los resultados de nuestra experiencia de producción (ver cap.6), hemos visto que -en la situación de enunciación en que se tematiza el paciente, en el sentido de Culioli, e inducíamos a que el sujeto comenzara el enunciado por dicho paciente (Producción inducida)- se producían

los enunciados pasivos, junto con otros enunciados que podemos considerar en relación parafrástica con éstos, por las razones expuestas anteriormente (ver 8.1.). Por el contrario, en la situación de enunciación en que no se tematizaba ningún elemento (Producción libre), no se produjo ningún enunciado pasivo. Esto nos lleva a poder afirmar que:

- Teniendo en cuenta un conjunto determinado de parámetros contextuales (interlocutores, espacio y tiempo de la enunciación) la pasiva se produce en una situación de enunciación en que se enfatiza o focaliza el paciente, como afirma la teoría de Culioli antes citada, recayendo sobre él la relación predicativa.

- En dicha situación de enunciación la producción de un enunciado pasivo supone una operación de topicalización, en donde el paciente sirve de punto de referencia y se determina el valor de la relación predicativa con relación a él.

La topicalización se refiere al punto de vista o punto de referencia del sujeto enunciador, es una operación de anclaje del enunciado. Es un cambio de punto de vista con respecto a la activa. En una relación de diátesis pasiva se selecciona el segundo término de la relación primitiva, para servir de punto de partida (o repérage) sobre el que

se organiza la relación predicativa. De ahí que, en la diátesis pasiva, se establezca una disimetría en la relación predicativa entre a y b.

Culioli no ha analizado, sin embargo, la posible influencia de la perspectiva en la producción de los enunciados pasivos. Aunque hay que tener en cuenta que este autor presenta su teoría como no acabada.

Otros autores han tocado este aspecto más directamente. Fillmore, que propugna una teoría lingüística funcional de base semántico-sintáctica (ver cap.1), afirma también que hay una influencia del punto de vista del hablante en la producción del enunciado, aunque no relacionada con la topicalización, sino con la elección del sujeto en la estructura superficial. Se refiere concretamente a que la perspectiva que adopta el hablante al identificarse con un papel, por considerarlo cognitivamente más saliente, hace que se adopte como sujeto. Bates y MacWinney son partidarios de entender que el punto de partida de la comunicación -llamado tópico por ellos- depende de la perspectiva, más que de la saliencia o foco de atención. Esta información pragmática puede ser transmitida a través de distintos procedimientos lingüísticos.

Bates y MacWhinney (1979) entienden la adquisición de

la grámatica desde el punto de vista funcionalista, teniendo en cuenta factores perceptuales-cognitivos, semánticos y pragmáticos. Para ellos (Bates y MacWhinney (1979, p.167), "grammatical structure cannot be understood outside a semantic-pragmatic framework". La aproximación funcionalista para la adquisición de los mecanismos gramaticales que defienden Bates y MacWhinney dice que para incluir un significado en una forma superficial, no sólo hay que tener en cuenta la información semántica y pragmática, que queremos vehicular a través de los enunciados, sino también los constreñimientos que impone cada lengua particular; las diversas formas lingüísticas entrarían en "competición" para comunicar esas informaciones, es decir, las informaciones semánticas y pragmáticas entran en competición para acceder al canal del habla y esta lucha cada lengua lo resuelve de una forma diferente.

Dentro del funcionalismo que aboga por el modelo de competición en el lenguaje del niño, se encuentran dos tendencias: la de Bates y MacWhinney (1979) y Slobin (1977). Bates y MacWhinney señalan que hay una variedad de funciones que tienen que ser expresadas en un canal limitado, como es el del habla, por lo que estas funciones luchan entre sí al asignarle una forma de superficie o bien hay una coexistencia pacífica entre varias funciones que concurren en una forma de superficie.

Slobin (1977) afirma que hay cuatro fuentes de constreñimientos sobre el lenguaje del niño: 1) La claridad o transparencia entre significados y formas; 2) La procesabilidad que se refiere a las diferencias que ofrecen las formas lingüísticas, con respecto a la memoria; 3) La claridad perceptual, la eficiencia y rapidez en el proceso; y 4) La expresividad, es decir, que el lenguaje codifica no sólo contenidos proposicionales, sino también informaciones sociales y retóricas (unidades altas o bajas en información). En ciertos casos, estos contreñimientos pueden relacionarse y combinarse a la vez; por ejemplo si el comienzo de un enunciado es más saliente y se percibe mejor, la información más alta la pondremos al principio. Los tres primeros contreñimientos sirven para simplificar la forma superficial, y el último para introducir elementos más complejos. Y, finalmente, sugiere que estas cuatro fuentes de constreñimiento no sólo actúan en la adquisición o desarrollo del lenguaje en el niño, sino también en los cambios del lenguaje a través de la historia.

La hipótesis funcionalista del modelo de competición tiene dos vertientes sobre la adquisición de las formas superficiales y su relación con las funciones semántico-pragmáticas de la comunicación (Bates y MacWhinney, 1979):

"The weak version suggest only that surface grammatical devices are "correlated" with various communicative

functions and processing constraints. This version is compatible with either of the developmental models described above, since it makes no statements about the way that children derive or discover surface forms. The strong version goes a step further, to suggest that grammatical forms are "determined" and "maintained" by these same communicative functions and processing constraints. The strong version leads to a developmental model in which children discover the structure of grammar through their experience with competing communicative factors. Evidence for this last proposal will involve demostrations that children acquire a function like topicalization prior to the acquisition of syntax, and that such discourse notions are the basis of some first hypotheses about the nature of syntactic categories, ordering rules, morphology, etc. (p.174-175).

La función de la topicalización, para Bates y MacWhinney, estaría dentro de la hipótesis funcionalista fuerte.

Por otra parte, Bates y MacWhinney entienden el tópico como punto de partida de la comunicación. La función del tópico es (Bates y MacWhinney, 1979):

"1. There is indeed a single pragmatic function involving setting up topics or referents in discourse space, and making points or comments about these referents. (...)

2. Although there is only one point-making function, a variety of factors can motivate the selection of particular topics and points to be made about those topics. (...)

3. The point-making process is recursive, in the sense that it can be applied several times within a given section of discourse to create nested topic-comment structures.

4. The wide variety of surface devices in the service of point making is motivated by both 2 and 3. That is,

some grammatical forms may be associated with particular "motives" for topicalization and commenting" (p.178).

Por lo que concluyen estos autores que la relación pragmática de tópico-comentario se crea al hacer puntos comunicativos y ambos, tópico y comentario, son aspectos inseparables de un mismo proceso simple, activo y comunicativo.

La selección del tópico puede estar motivada por lo dado, la perspectiva, la saliencia o foco de atención y el agente. Pero, puesto que el comento (las acciones, por ejemplo) pueden referirse a un concepto como "saliente", o sobre el que se quiera llamar la atención, por medio del orden de las palabras, sólo lo dado, la perspectiva y el agente serían motivos específicos de la selección del tópico.

En general, la selección del tópico está ligada a la información dada, porque el hablante elige el tópico teniendo en cuenta la cantidad de información compartida con el hablante. Sin embargo, puede ocurrir que todos los elementos sean nuevos, entonces el tópico depende del punto de vista que adoptemos al hablar, la "perspectiva" que asume el hablante en la comunicación y que es el concepto afectivamente más próximo a él.

Los niños pequeños, al hablar, vehiculan, a través del orden de las palabras, distintas informaciones, en cuanto al tópico y al comento; en el tópico, el orden de las palabras es un procedimiento usado para indicar la perspectiva y, en el comento, la saliencia. Sin embargo, el oyente trata todos los puntos de comienzo como posibles perspectivas (MacWhinney, 1977).

> "The speaker uses the first element in the English sentence as a starting point for the organization of the sentence as a whole. Similarly, the listener uses the element in a sentence as a starting point in comprehension (...) the PH [hipótesis de la perspectiva] holds that both the choice of a starting point in production and the use of a starting point in comprehension are determined by processes involved in the active construction of a perspective. It is hypothesized that the speaker-listener actively involves himself with a sentence by "getting inside it'. Speakers tend to choose the perspective which is most compatible with the perspective which they assume in their own motoric, causal, social, and positional interactions with the world" (p.152).

Los componentes básicos de la hipótesis de la perspectiva están relacionados con las teorías de Piaget (MacWhinney, 1977):

1- El oyente toma la perspectiva del punto de comienzo de la oración y forma una reconstrucción mental, que es imitativa del hecho expresado en el enunciado.

2- La perspectiva es la significación del sujeto con el

elemento más cercano a su yo. Y esto explicaría la diferencia entre los significados de las oraciones pasivas con cuantificador: sería debido a una asimetría en el proceso de identificación.

3- La determinación del punto de comienzo depende de características perceptuales, relacionales y lingüísticas. La determinación debida a lo perceptual y relacional puede entrar en conflicto, y los puntos de comienzo lingüísticos pueden influír en los perceptuales.

Por otra parte, como hemos señalado antes, hay unos mecanismos gramaticales más idóneos que otros para transmitir la información pragmática. En cuanto al tópico, son: la sujetivación y el orden de las palabras. A nivel de la frase, el tópico puede coincidir con el sujeto y el papel semántico de agente, estando éste colocado en primer lugar, pero puede no coincidir, si el agente no es un concepto próximo al hablante. Los puntos de comienzo serán mejor percibidos cuando se encuentran al comienzo del enunciado; esto se basa en el hecho de que las lenguas SOV y SVO predominan sobre las VSO y VOS.

La convergencia o no de estos mecanismos -orden de palabras y sujetivación- hace que el tópico sea más o menos

específico, por lo que hay distintos grados de topicalización, desde la forma cero, que es la elipsis del tópico, hasta una topicalización muy definida. Los diferentes grados de especificidad dependen de la necesidad en que se vea envuelto el hablante para indicar el tópico al oyente. La adquisición de la habilidad gramatical está relacionada con el grado de dominio de los diversos procedimientos que sirven para indicar el tópico, en virtud de las necesidades del oyente.

Así pues, según las teorías de Bates y MacWhinney (1979) la producción de oraciones pasivas, colocando el sujeto en primer lugar, es un fenómeno que obedece a que el hablante toma el paciente como punto de partida de la comunicación, por sentirlo más próximo a su yo. La producción de otro tipo de oraciones, que colocan al paciente en primer lugar, (las emitidas en la producción libre) dependen también de la perspectiva, pero el tópico estaría menos especificado.

En consecuencia, la pasiva se produce al elegir, como punto de partida de la comunicación, al paciente, convirtiéndolo en sujeto, y recaer sobre él la relación predicativa. Elegimos la pasiva porque intentamos acentuar un valor de la lexis. Se podría también pensar que si acentuamos algo es porque lo sentimos más cercano a nosotros,

aproximándonos así a la hipótesis de la perspectiva. Bates y MacWhinney sostienen que elegimos un punto de partida más bien por nuestra relación o proximidad al yo. En cualquier caso, la lengua ofrece varios medios para transmitir la información semántico-pragmática, que entran en "competición". La pasiva señala, a través del orden de las palabras y la sujetivación, el punto de partida de la comunicación y, según Bates y MacWhinney, estaría más especificado el punto de partida que en otros enunciados, que sólo utilizan el orden de las palabras.

3.4. DESARROLLO DE LA PASIVA EN EL NIÑO.

Es muy discutida la cuestión de cuáles son los factores más determinantes que pueden influir en el desarrollo sintáctico; sin embargo, los estudios más recientes se centran en examinar las aportaciones de los factores cognitivos y del "input" lingüístico.

La hipótesis de Piaget de que el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo cognoscitivo, se radicaliza en Sinclair, que no llega a admitir que el lenguaje sea necesario para la adquisición y desarrollo de la lógica proposicional del sistema operatorio formal.

Contrariamente a estas teorías se encuentra la hipóte-

sis cognitiva débil (Cromer, 1981), que afirma que no sólo necesitamos una capacidad cognitiva para comprender y producir el lenguaje, sino que también intervienen factores puramente lingüísticos, que hacen que los contenidos cognitivos puedan traducirse a formas lingüísticas particulares.

El niño empieza a adquirir el lenguaje cuando ya ha adquirido esos conceptos en interacción con el medio, y debe proyectar esos conocimientos en otro sistema representacional y comunicativo, que es el lenguaje. Pero esto no explica, por ej., que el niño busque o adquiera otras formas o recursos lingüísticos, para expresar básicamente otros significados; o por qué algunos niños encuentran dificultades para adquirir una segunda lengua, a pesar de haber evaluado de forma no verbal, su desarrollo cognitivo.

Schlesinger (1977) defiende que, para formular los conceptos semánticos , como agentes que fundamentan el lenguaje:

> "The child must attain certain cognitive skills which enable him to interpret what is going on in his environment. This interpretation problem can be solved without the aid of language: in fact its solution is itself a prerequisite for learning language. But language learning depends in addition on a categorization of objects and events, which is needed solely for the purpose of speaking and understanding speech (...) the categorization problem cannot be dealt with independently of language: its solution is part and parcel of the language learning process" (p.155).

Ocupa así una posición intermedia entre las afirmaciones de que el desarrollo cognitivo determina lo lingüístico y lo lingüístico determina lo cognitivo (realidad lingüística), señalando que, cuando el niño ha llegado a un cierto desarrollo cognitivo, puede adquirir ciertos conceptos que dependen de la entrada lingüística:

> "As already pointed out, the interpretation of the environment by linguistic input must be PREPARED for by cognitive development, since a certain level of cognitive maturity is a prerequisite for such interpretation to occur. Linguistic input in its turn may, as we have seen, PRIME the perception of cognitive distinctions (...) Alternatively, cognitive development may FACILITATE the operation of linguistic input" (p.166).

Como vemos, en el desarrollo lingüístico intervienen factores cognitivos y lingüísticos.

En nuestro estudio, hemos tomado el desarrollo cognitivo en función de la edad. Vemos que, efectivamente, la producción de enunciados pasivos crece con la edad y que es necesario un cierto desarrollo para que éstos aparezcan.

Creemos, también, que la influencia del castellano como lengua SVO, y el poco uso de la pasiva respecto a la activa, reflejado en el habla de los padres de los niños, favorecen un uso mayor de la activa y la aparición más temprana de ésta.

El que el castellano sea una lengua del tipo SVO, nos lo indica Contreras (1978). Considera este autor que el castellano tiene una preferencia por asignar el sujeto al papel de agente, y por el orden lineal SVO. Por ello, trata a la pasiva como un orden lineal enfático.

Por otra parte, Slobin y Bever (1982) muestran, en una experiencia con niños, que las formas que violan la forma canónica de la estructura superficial de la lengua, son las más difíciles de comprender y, la más fácil, aquella que se corresponde con la forma canónica. En nuestra experiencia de comprensión, hemos visto que la estructura SVO activa es la más fácil, lo que indica que se corresponde con la forma canónica de la estructura superficial del castellano.

Como se explicó anteriormente (cap.4), pasamos la prueba de la producción a 8 padres de cada medio socio-cultural. En la producción libre, los padres produjeron, casi siempre, la forma canónica SVO activa, C1 (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Número total de respuestas por tipo de estructura, utilizada por los padres, en la producción libre.

ESTRUCTURAS	RESPUESTAS
C1	8 7
C2	9

En la producción inducida, fué donde aparecieron las estructuras pasivas, como en los niños. Sin embargo, al igual que en la producción libre, hubo menor variación en las formas utilizadas. Los sujetos adultos prefirieron la forma SVO activa, en la producción libre, y la forma pasiva, con ser o estar, en la inducida. (Ver cuadro 2). En ningún caso hubo, a diferencia del lenguaje infantil sobre todo en los niños pequeños, producciones incompletas.

Cuadro 2. Número total de respuestas por tipo de estructura, utilizada por los padres, en la producción inducida.

ESTRUCTURAS	RESPUESTAS
C1a	8
C2b	7
C4d	6
C5a	3
C5c	1
C6a	3 0
C6b	3 3

C6c	7
C6d	4

Este dato, junto con lo dicho anteriormente sobre el mayor uso de pasivas en el adulto que el niño, muestra que el lenguaje infantil se va conformando con el lenguaje adulto, en el sentido de que desaparecen formas anémalas sintácticamente, se pierden las producciones incompletas, al tener una visión total del acontecimiento, y se produce una mayor abundancia de pasivas.

No parece, sin embargo, que nuestro estudio con adultos muestre que se conozca, o use poco, la pasiva, en la situación de tematización del paciente. El hablante adulto conoce su existencia y adecuación con un determinado contexto. Sin embargo, este estudio nos parece insuficiente para hablar del poco uso real, sin inducir al hablante a un tipo de producción de los enunciados pasivos. Para ello, sería necesario un estudio detallado de lenguaje espontáneo.

CAPITULO NOVENO

CONCLUSIONES

9.- CONCLUSIONES

Antes de entrar directamente a explicar nuestras hipótesis, hemos comenzado nuestro trabajo examinando anteriores teorías lingüísticas y estudios psicolingüísticos relacionados con nuestro tema. En nuestro primer capítulo expusimos unos supuestos teóricos lingüísticos sobre la oración pasiva completa, comenzando desde la gramática tradicional, pasando por teorías de la competencia lingüística, sintácticas y semánticas y llegando a las teorías de la actuación lingüística, dentro de la que se enclava la gramática operatoria. En el segundo capítulo analizamos estudios experimentales que dan cuenta de cómo se comprenden las oraciones pasivas, ayudándose de estrategias, y sobre la importancia de los factores contextuales para producir oraciones, sin necesidad de hacer transformaciones. Esto nos sirve ahora para relacionar nuestras conclusiones con las teorías lingüísticas y psicolingüísticas de diferentes autores, viendo cuál de ellas se acerca más a una posible explicación sobre la comprensión y expresión de las oraciones pasivas completas, aquí estudiadas; por otra parte, esto nos permite relacionar también nuestras conclusiones con lo encontrado en otros estudios psicolingüísticos anteriores.

Tras haber expuesto los resultados obtenidos en nues-

tro acercamiento empírico con respecto a la adquisición de la pasiva en castellano, podemos ahora referirnos a las conclusiones finales de este trabajo. Para ello, nos referiremos 1) a las conclusiones relacionadas con nuestra hipótesis de trabajo utilizadas y expuestas en el capítulo 3; 2) presentaremos resumidamente los resultados obtenidos, pero no previstos en nuestras hipótesis iniciales, y que nos parecen importantes resaltar sobre todo cuando se trata de aspectos del funcionamiento de la lengua castellana no señalados en otras investigaciones, y que resultan así originales en este trabajo. Y 3) resaltaremos también algunos aspectos más generales relativos a la adquisición del lenguaje, en lo que concierne a la problemática de la interdependencia entre la comprensión y la expresión de las oraciones pasivas.

Desarrollaremos las conclusiones relacionadas con las hipótesis de trabajo iniciales de esta investigación de acuerdo con las hipótesis mencionadas en el capítulo 3.

1.- Respecto de la H-1 que dice:

> que la adquisición de la comprensión y de la expresión de oraciones pasivas en castellano presenta unas características y una cronología distintas entre ambos procesos y parecidas a las descubiertas en otras lenguas.

Nuestros resultados la confirman, ya que, como en otras lenguas, también en castellano ambos procesos de la adquisición de la pasiva en los niños se muestran diferentes en algunos aspectos: 1) Respecto de las características diferenciadoras, lo más destacable está en que en el proceso de comprensión, el niño utiliza tres tipos de tratamiento llamados: pragmático, posicional y morfosintáctico; mientras que en el proceso de la expresión, al menos en una situación descontextualizada y experimental, como la utilizada en nuestro trabajo, la pasiva se produce inducidamente, no espontáneamente, tras la focalización o tematización producida por el experimentador en dicha situación experimental. Desde la perspectiva del lenguaje como instrumento cognitivo de representación, hemos partido de que los niños elaboran hipótesis sobre las relaciones subyacentes que mantienen entre sí los elementos que constituyen las oraciones y los enunciados, desde el punto de vista tanto de la función del caso como de la voz. A estas hipótesis se les denomina modos de tratamiento o estrategias. Estos son los modos o estrategias que son diferentes en la comprensión de las oraciones pasivas. Y 2) respecto de la cronología, también en la adquisición del castellano encontramos las mismas diferencias que en otras lenguas, ya que la comprensión de las oraciones pasivas se adquiere antes que su expresión.

2.- Respecto de la II-2, que dice:

> que en la comprensión de las oraciones pasivas, el niño aplica unos modos de tratamiento cognitivo lingüístico a los enunciados que recibe, para interpretar las funciones del caso y de la voz de dichos enunciados. Tales modos de tratamiento, en un orden cronológico de aparición y uso predominante en el niño, son: 1) El tratamiento pragmático, que dice que el niño se basa en su conocimiento experiencial para interpretar qué nombres desempeñarán los valores de sujeto y de objeto o los papeles de agente y de paciente, en las oraciones que recibe. 2) El tratamiento posicional que dice que el niño se sirve del orden de los lexemas para inferir los papeles semánticos de agente y de paciente. 3) El tratamiento morfosintáctico, que dice que el niño utiliza sus conocimientos gramaticales para deducir qué papel corresponde a cada lexema de la oración.

Nuestros resultados también confirman esta hipótesis, ya que hemos visto que estos tres tratamientos varían en función de la edad, y también en función de la clase de frase u oración.

Los tratamientos pragmáticos predominan a los 4,7 años en las frases u oraciones con contenidos proposicionales

que denominábamos "pragmáticos no-reversibles", en todas las formas o estructuras estudiadas. Este tratamiento es el primero en aparecer. La precocidad de su uso aparece igualmente en el francés y en el inglés: Turner y Rommetveit (1967 a) lo encontraron a los 4,3 años, edad con la que comienza su investigación; en la estructura NVN, Bronckart y al. (1981 b) ven que los niños la aplican a las pasivas NVN (SVO) a los 4 años, con el método que también nosotros hemos utilizado.

En ausencia de índices pragmáticos, es decir, en los acontecimientos que llamábamos "reversibles", el niño utiliza otros tratamientos posicionales o morfosintácticos. Los tratamientos posicionales de atribuir el rol de agente al primer nombre de la frase, independientemente de la marca morfosintáctica, aparecen muy poco usados. En general, podemos observar su presencia desde los 4,7 años y hasta los 6,6 años. Sin embargo, en la estructura OSV activa, este tratamiento permanece hasta los 8,6 años. En otros estudios, este tratamiento aparece después del pragmático, y esto se constata también en nuestro trabajo. Pero en francés (Bronckart y al. 1981 b) el tratamiento posicional es más importante que en castellano, aparece desde los 4 y 5 años, y es dominante a los 6 años; asímismo, dicho tratamiento es anterior al morfosintáctico, en la misma estructura y voz, y decrece de forma casi lineal en edades

superiores.

Los tratamientos morfosintácticos aparecen posteriormente a los posicionales, a igual estructura y voz. Por otro lado, estos tratamientos aparecen en diferentes edades, según la voz y el tipo de estructura del enunciado. A igual orden de los elementos sintácticos en el enunciado, la pasiva se comprende más tarde que la activa. Sin embargo, esto no quiere decir que todas las pasivas resulten más difíciles que las activas. Los índices morfosintácticos de la activa SVO se utilizan desde las primeras edades, como en el francés (Bronckart y al. 1981 b). La comprensión de todos los índices morfosintácticos de la pasiva SVO en castellano se inicia alrededor de los 7 años, ligeramente más tarde que en el francés; en Bronckart y al. (1981 b) se utilizan a partir de los 6 años, pero en la pasiva del tipo SVO no se comprende en un 90 % hasta los 9 años. Por otro lado, y siguiendo con los índices morfosintácticos, encontramos un tratamiento que parece específico del castellano; cuando el SN paciente y el SN agente tienen género diferente, la concordancia del género entre el paciente y el participio pasado, en la pasiva castellana, hace que ésta sea interpretada correctamente; mientras que cuando los SN paciente y agente tienen el mismo género, no aciertan ni la interpretan bien. De este descubrimiento hablaremos enseguida.

Los diferentes modos de tratamiento encontrados (prag-

mático, posicional y morfosintáctico) y su implantación escalonada, como vemos, concuerdan con los vistos en otras lenguas.

Los modos de tratamiento, una vez adquiridos, permanecen a disposición del sujeto. Estos pueden unir sus informaciones o suministrar informaciones contrarias, como en los acontecimientos contrapragmáticos. Cuando se suman distintas informaciones para dar la respuesta correcta se comprenden mejor los enunciados, en cualquier orden y estructura. Cuando las informaciones son opuestas, el niño duda sobre el tratamiento a aplicar y los enunciados son más difíciles de comprender, sobre todo, si el tratamiento que predomina en el niño, por ser el más fácil, el pragmático, aporta una información incorrecta, como en los acontecimientos que hemos llamado "contrapragmáticos". Esta lucha entre los distintos tratamientos se ha constatado también en el francés (Vion 1978; Amy y Vion, 1984).

Los tratamientos encontrados parece que deben entenderse más como modos de tratamiento que como estrategias, puesto que solamente aparece la utilización sistemática de un tratamiento por el mismo sujeto, de forma mayoritaria, es decir, la utilización de una estrategia, en el caso de la estrategia pragmática, que aparece desde la primera edad, y la estrategia morfosintáctica en las activas que aparece

desde los 4,7 años. La utilización de un mismo tratamiento posicional no aparece y la estrategia morfosintáctica en las pasivas es tardía (alrededor de los 8 años). Nuestros datos concuerdan, en general, con Bronckart y al. (1981 b), aunque tenemos que hacer la observación de que estos autores no hablan de la estrategia morfosintáctica en las activas, puesto que analizan las estrategias morfosintácticas en activas y pasivas de forma conjunta.

3- Respecto de la II-3, que dice:

> que la expresión o producción de oraciones pasivas se da en una situación de enunciación en que se tematiza el paciente, los resultados obtenidos lo confirman. En efecto, en nuestro trabajo, de tipo experimental, hemos conseguido que los niños produzcan una oración pasiva, sólo cuando se les ha inducido a ello por parte del experimentador, a través de la focalización o tematización del SN paciente, haciendo que el niño organice su expresión desde dicho SN paciente, a veces y sobre todo convirtiéndolo en el sujeto oracional.

En el aspecto comunicativo del lenguaje, hemos comprobado que las estructuras lingüísticas se corresponden con una situación de enunciación determinada. El que esto sea así, al menos en situación experimental, nos parece importante también desde el punto de vista de la lingüística en general, en el sentido de que este hecho va a favor de las teorías lingüísticas que hablan de la estrecha relación

entre las oraciones pasivas y la situación extralingüística. Nosotros hemos estudiado la dependencia de las estructuras controlando un conjunto determinado de parámetros (los de Culioli: locutor, espacio y tiempo en que tiene lugar la producción). Así, una de las condiciones que rigen el uso de la expresión pasiva, es que se produzca en una situación de enunciación en que se tematiza el paciente, como afirma Culioli. Esto aparece claramente reflejado puesto que en la producción libre no aparecen las pasivas tradicionales. Otros estudios han demostrado esto mismo en otras lenguas (en el inglés, por ejemplo, Tannembaum y Willian, 1968 b; Turner y Rommetveit, 1967 b).

La edad de producción de la pasiva, en general, encontrada en nuestro estudio es muy tardía. La construcción pasiva tradicional con "ser" o "estar" aparece desde los 7 años, pero se puede considerar que se produce en más del 50 % sólo a los 9,7 años. La pasiva refleja se produce antes que la tradicional, aunque su uso es menor. Lo mismo ocurre con la pasiva no tradicional como "paciente + se deja + infinitivo + por + agente". Esta última respecto al tipo anterior, se produce en un porcentaje algo mayor. Excepto el uso de la pasiva refleja con agente, el uso de estas pasivas aumenta con la edad. La pasiva refleja sin agente es la primera en ser producida. En el estudio de Sinclair y Ferreiro (1970) las frases pasivas se producen desde los

cuatro años, es decir según nuestra experiencia parece que es antes que en el castellano. Las pasivas completas se producen a los siete años y aumentan con la edad. La pasiva como "paciente + se deja + infinitivo + por + agente" se produce desde los cuatro años, en mayor porcentaje que la pasiva tradicional. Lo mismo ocurre con la pasiva refleja. La producción de todas las pasivas aumenta con la edad. La pasiva refleja con mención del agente aparece posteriormente, desde los 5 años y de forma escasa.

La expresión pasiva aparece en nuestro estudio junto con otras expresiones en que se tematiza el paciente. Pero éste, a pesar de ocupar en todas ellas la primera posición, no siempre es sujeto gramatical (esto ocurre en las activas invertidas, por ejemplo). Por ello, pensamos que si lo que atrae nuestra atención lo colocamos en primer lugar, la inversión del orden de las palabras obedece a un fenómeno cognitivo, pero la caracterización del sujeto gramatical no es un fenómeno sintáctico-cognitivo, como señalan Johnson-Laird y Turner y Rommetveit, por ejemplo, sino solamente sintáctico.

4- Respecto de la H-4, que dice:

> que la adquisición de las oraciones pasivas será posterior a la adquisición de las oraciones activas, en general.

También se confirma en nuestro trabajo. Como hemos visto más arriba, a igual estructura sintáctica respecto del orden de los constituyentes oracionales, e igual estructura significativa respecto de la reversibilidad o no-reversibilidad de tales constituyentes oracionales, la pasiva siempre se adquiere más tarde que la activa correspondiente. Pero esto no significa que todas las formas de oración pasiva se adquieran después de todas las formas de oración activa. Así, entre nuestros datos hemos encontrado que la oración pasiva OSV en los acontecimientos contrapragmáticos se adquiere antes que la activa correspondiente (71,6 % de respuestas correctas en las oraciones pasivas, frente a 65,4 % en las activas).

Esto nos sugiere la necesidad de contemplar otros aspectos, además de los estudiados hasta ahora, para explicar hechos como éste, en la adquisición del castellano.

5- Respecto de la II-5, que dice:

> que la adquisición de la expresión o producción de las oraciones pasivas será posterior a su comprensión, en general.

Otra vez se nos confirma en este trabajo. Respecto de la cronología la comprensión de las oraciones pasivas se inicia a los 4,7 años, y se generaliza a los 8,6 años. Las

distintas clases de oraciones pasivas, tanto por su estructura sintáctica como por su estructura significativa, se comprenden, en castellano, en el siguiente orden, empezando por la cronología más temprana.

- A los 4,7 años las pasivas de los acontecimientos pragmáticos no reversibles en cualquier estructura sintáctica.
- A los 6,6 años se comprenden, en los acontecimientos pragmáticos reversibles, las estructuras SVO y OSV y, en los acontecimientos contrapragmáticos, las estructuras SVO y OVS.

- A los 7,7 años se comprenden las estructuras SOV y OSV de los acontecimientos contrapragmáticos.

- Finalmente, a los 8,6 años se comprende la estructura VOS de los acontecimientos pragmáticos reversibles.

- Y la expresión o producción de las oraciones pasivas tradicionales SVO se inicia a los 7,7 años y se termina a los 10,6 años (el 60 % aproximado de sujetos produjeron pasivas de este tipo)

Y las distintas clases de oraciones pasivas, se adquieren en el siguiente orden, empezando también por la de

cronología más temprana (1)

- Oración pasiva refleja con mención del agente y construcción pasiva no tradicional: "paciente + se deja + infinitivo + por + agente", ambas a los 6,6 años.

- Oración pasiva tradicional con "ser" o "estar" mencionando el agente a los 7,7 años.

Sin embargo, a los 4,7 años hubo producciones de pasivas sin mención del agente bien fuera de pasivas reflejas o pasivas con "estar".

Vamos a exponer ahora los resultados no previstos en nuestras hipótesis iniciales que pueden ser objeto de nuevas investigaciones.

Como hemos dicho más arriba, en el proceso de comprensión, cuando el SN paciente y el SN agente tienen género diferente, la concordancia entre el paciente y el participio pasado, en la pasiva castellana, hace que ésta sea interpretada correctamente; mientras que cuando los dos SN,

(1) Tenemos sólo en cuenta para estos datos el grupo de sujetos que pasó primero las pruebas de producción (grupo B) puesto que la prueba de comprensión mejoró la producción.

paciente y agente, tienen el mismo género, los niños no aciertan e interpretan incorrectamente. En el Capítulo 2 hemos presentado un planteamiento de Kail (1984) en donde aparece una clasificación diferente a la que acabamos de utilizar (tratamiento pragmático, posicional y morfosintáctico), y que se concreta en la distinción: tratamiento local, tratamiento topológico. Todo ello se enmarca dentro del modelo llamado de "competición" de Bates y MacWhinney (1979), revisado por Kail (1984). El modelo de competición señala que las lenguas naturales disponen de distintos tipos de información para la compresión de las frases:

- Los items léxicos
- Las marcas morfológicas de los lexemas
- El orden de las palabras
- Los contornos entonativos

El peso de estos índices se basa en su validez relativa dentro de cada lengua. La validez de un índice es delimitada por su peso, determinado, a su vez, por las propiedades de aplicabilidad y fiabilidad, según Bates y MacWhinney. La aplicabilidad depende de la utilización o disponibilidad de un índice y la fiabilidad del grado de confianza o seguridad para encontrar la respuesta correcta. Kail (1984) introduce en el modelo de competición la noción de costo de índices, siendo dicha noción la que determina

la distinción entre el tratamiento local o topológico de los índices. Por otro lado, señala la autora que los tratamientos locales son menos costosos que los topológicos, porque, en cierto modo, los primeros son tratamientos parciales mientras que los segundos exigen un tratamiento completo de la frase.

Si nos hemos referido a la clasificación bipolar de Kail (1984) es porque consideramos que este análisis es más adecuado para explicar los tratamientos basados en el género, que hemos mencionado antes. Es decir, en la clasificación anterior, utilizar una estrategia morfosintáctica equivalía a un conocimiento gramatical completo. Sin embargo, los tratamientos que nos ocupan, a pesar de basarse en índices morfológicos, no suponen un tratamiento morfosintáctico completo, porque todavía no han integrado la marca "por" del agente, que sería la única forma de llegar a la respuesta correcta en todos los casos.

El tratamiento que se apoya en la concordancia del participio con el paciente, cuando éste y el agente varían en el género, no aparece en la lengua francesa (Kail y Charvillat, 1984; Amy y Vion, 1986). Es decir, a nuestro modo de ver, los sujetos castellano-hablantes comienzan utilizando un tratamiento local fundándose en la concordancia del género del participio con el paciente, antes de

tener en cuenta la marca "por" que introduce el agente. Este hecho, constatado en nuestra experiencia, no viene sin embargo apoyado por evidencias estadísticas, porque ha sido un "hallazgo" posterior. Por ello, creemos que puede constituir una hipótesis para estudios posteriores.

Por consiguiente, y de modo todavía provisional, creemos que podemos considerar lo dicho hasta ahora en relación con la estrategia morfosintáctica y proponer la siguiente reclasificación:

- "Estrategia morfosintáctica local", por un lado,
- y "estrategia morfosintáctica topológica", por otro lado.

Y como hipótesis de trabajo para el futuro, que la adquisición de la estrategia morfosintáctica local es cronológicamente anterior, en el niño, que la topológica u oracional, respecto de la pasiva. Somos conscientes, por otra parte, de la importancia que puede tener para la lingüística general, además de para la adquisición del lenguaje y de las lenguas, cualquiera de los resultados que se pueden obtener de dicha posible investigación futura.

Otro aspecto que se puede trabajar en un estudio posterior es el tratamiento pragmático en las oraciones pasivas. En nuestro estudio hemos encontrado que los niños de

cuatro años sabían interpretar correctamente los enunciados no-reversibles pasivos porque aplicaban una estrategia pragmática a dichos enunciados. Sin embargo, no sabemos a qué edad comienza en el niño dicho tratamiento en los enunciados pasivos. Esto podría ser el objetivo de un futuro trabajo.

Exponemos finalmente, algunas conclusiones más, a las que hemos llegado en un examen minucioso, en este trabajo sobre la adquisición del lenguaje, en cuanto a la comprensión y expresión de las oraciones pasivas en castellano. Así, en primer lugar interpretando las conclusiones expuestas sobre la materia arriba citada, desde el punto de vista del modelo de competición (Bates y MacWhinney, 1979; Kail, 1984) cuyo postulado básico es que a una función le pueden corresponder varias formas y viceversa, vemos que la comprensión de las relaciones funcionales de base, que contraen entre si los elementos oracionales, puede hacerse valiéndose de diferentes índices o informaciones, que pueden ser topológicas o locales, y entrar en "competición". Algunos índices serán más o menos válidos y más o menos costosos. De nuestro trabajo deducimos, como hipótesis a confirmar, que el tratamiento local basándose en la concordancia de género del participio con el paciente, siempre que el agente y el paciente difieran en género, es menos costoso que el que se basa en la regla según la cual a

"por" le sigue el agente o un tratamiento topológico cualquiera. Recíprocamente, la lengua dispone de diferentes procedimientos para vehícular la información semántico-pragmática (tematización, por ejemplo), que luchan entre sí para llegar al habla. Por ello las estructuras superficiales están determinadas de diferentes formas. El sujeto gramatical puede contener diversas informaciones semántico-pragmáticas, por lo que debemos considerarlo como un mecanismo sintáctico que pone a nuestra disposición la lengua.

En segundo lugar y en otro orden de cosas, queremos subrayar que la tematización es un fenómeno pragmático ligado a un procedimiento sintáctico de cambio de orden de las palabras. En la oración pasiva coincide este fenómeno con el sujeto gramatical. Sin embargo, en nuestra experiencia de producción observamos que los niños no siempre recurren tampoco al sujeto gramatical para señalar el elemento tematizado; utilizan además, por ejemplo, activas invertidas como "al chico, la chica empuja". Por lo que no estamos de acuerdo con Johnson-Laird y Turner y Rommetveit que hablan del sujeto gramatical de la pasiva tratándolo como un fenómeno sintáctico-cognitivo. Más bien pensamos con Bates y MacWhinney que el punto de partida de la comunicación es un fenómeno cognitivo. Por último, queremos hacer observar que si colocamos algo en primer lugar es para acentuarlo o enfatizarlo; aunque por otra parte pensa-

mos que si acentuamos algo es porque lo sentimos más cercano a nosotros, aproximándonos así a la hipótesis de la perspectiva (Bates y MacWhinney, 1979; MacWhinney, 1977).

Por todo ello podemos además señalar que las claves pragmáticas, dadas por la situación extralingüística, determinan fundamentalmente la comprensión (tratamiento pragmático) y expresión (tematización) de las oraciones pasivas. Por lo tanto, el estudio de la comprensión y expresión de las oraciones pasivas es más un problema semántico-pragmático que sintáctico, y habrá que abordarlo desde un punto de vista en que predomine esta perspectiva, como es el modelo de Culioli.

Por otra parte, la importancia de las claves pragmáticas, como hemos señalado, son también un argumento a favor de que el desarrollo cognitivo previo influye en la adquisición del lenguaje.

En tercer lugar también observamos que el hecho de que la comprensión sea anterior a la producción (hipótesis quinta), parece confirmarse en lo que se refiere a las oraciones pasivas y en una situación como la experimentada, dado que la comprensión es superada anteriormente a la producción (véase cap. 5 y 6). Fundamentalmente creemos que esto sucede gracias a los tratamientos extralingüísticos

entre los que estarían los pragmáticos, que permiten aún sin dominar la morfosintaxis comprender correctamente un enunciado. sin embargo, a nivel de producción no es suficiente la información extralingüística para dar con la forma necesaria para su correcta representación.

Por todo lo anterior, llegamos a la conclusión general de que es todavía más lo que no conocemos que lo que conocemos, tanto respecto del tema concreto de esta investigación: la adquisición de la pasiva en castellano, como respecto de la problemática general de la adquisición del lenguaje, y de cada lengua en general, por parte del niño. Pero ahora nos encontramos en una situación mejor para comprender y seguir con esta investigación; entre otras razones porque disponemos de suficientes sugerencias recibidas de este trabajo, que podemos traducir algunas a unas nuevas hipótesis de trabajo iniciales, y otras a nuevos aspectos a tener en cuenta metodológicamente en el planteamiento de dicho trabajo.

Y, por último, señalar la relevancia que puede tener seguir investigando en esta problemática de la "adquisición del lenguaje", a través de la "adquisición de una lengua determinada", también para otros objetivos distintos entre los que podríamos destacar estos dos:

1:- el poder contribuir al conocimiento de "qué es el lenguaje", apoyando más unas teorías que otras de entre las existentes en las distintas disciplinas, como la propia linguística, la psicología o la filosofía;

2.- y el poder contribuir también a una pedagogía del lenguaje, y a una didáctica del castellano más correcta que la actual.

CAPITULO DECIMO

APLICACIONES DIDACTICAS

10.- APLICACIONES DIDACTICAS

Actualmente hay varias teorías sobre cómo es el desarrollo cognitivo en el niño, cómo se adquieren los conocimientos, y cúal es el proceso de aprendizaje, en la lengua y otras áreas. También se estudia cómo conviene actuar en la escuela para favorecer y acelerar el desarrollo cognitivo y no cognitivo en el niño. Pero, siguiendo la teoría de Piaget y de su escuela (en donde entran Bronckart y otros autores de los manejados en nuestro trabajo) podríamos indicar algunas observaciones teniendo en cuenta que el objeto de nuestra investigación era linguístico y psicolinguístico, pero para que se convierta en actuación debe ser experimentado en el aula. Lo que aquí aparece no son ni siquiera recomendaciones sino puntos de interés apoyados en la tesis de otros autores a ser estudiados y experimentados en un contexto didáctico en el castellano.

Creemos con Rondal que (1982):

> "Hablar una lengua, no es solamente reconocer y reproducir un cierto número de palabras (por lo menos una decena de millares); es también, y puede ser sobre todo, conocer las reglas de sus combinaciones. (...) Pensemos que las reglas en cuestión no son directamente enseñadas en ningún momento. En este sentido es en el que se habla de <u>construcción</u> del lenguaje por el niño.
>
> Pero el desarrollo del lenguaje está igualmente ligado al aprendizaje de la comunicación" (p.1-2).

Por su parte, Bronckart al analizar los fines de la enseñanza de la lengua materna señala que (1979b):

> "Deux types d'objetifs apparaissent toujours; l'un est centré sur le sujet et sur ses capacités d'expression; la langue doit améliorer et dévélopper les modes d'expresion du sujet et par là, le liberer. Le second objetif a trait plus particulièremente aux structures de la langue; en prenant conscience de la grammaire et de son fonctionnement, l'enfant structure sa propre langue, et par là même, structure ses connaissances, voire sa vie social et morale" (p.13).

Actualmente, nuestros programas recogen en sus estudios la enseñanza de la lengua materna basándose en niveles sucesivos de reflexión gramatical.

El maestro para cumplir su tarea no solamente debe poseer conocimientos lingüísticos sino también de psicolingüística, puesto que esta disciplina estudia el comportamiento verbal que es también el centro de la enseñanza de la lengua.

Nuestra investigación psicolingüística aporta para la enseñanza de la lengua una descripción de cómo funciona una parte de la lengua: estadios sucesivos de desarrollo y qué mecanismos se emplean para construir éstos. El maestro debe conocer estos estadios, sus mecanismos de funcionamiento y sus mecanismos de adquisición para poder determinar el nivel de desarrollo lingüístico del niño, con respecto a lo

que enseña, qué posibilidades tiene el niño de adquirir las estructuras lingüísticas y qué cronología debe seguir en su enseñanza, y por último qué puede representar esa noción lingüística para él.

Nosotros hemos mostrado que el niño comprende los enunciados basándose primero en sus aspectos semántico-pragmáticos y posteriormente en los morfosintácticos. Estamos acordes con Rondal en que (1980):

> "La enseñanza sistemática de la gramática parece estar justificada en la enseñanza secundaria, ya que trata de favorecer una reflexión sobre el sistema de la lengua, además de intentar desarrollar la capacidad de comunicación eficaz, y a partir de que podamos asegurarnos de que las posibilidades intelectuales y metalingüísticas del preadolescente le permitan abordar esta enseñanza de manera provechosa (...)".
>
> Primeramente "el aprendizaje de la gramática se reduce a la ardua memorización de una terminología gramatical y a la aplicación más o menos pertinente de procedimientos analíticos del exterior. La única gramática que podemos creer compatible con el objetivo de la enseñanza de la lengua en la Escuela Primaria, es decir, el de favorecer el desarrollo de la comunicación, es la gramática de sentido, la que constituye una reflexión sobre la función semántica de los grupos de palabras en el discurso" (p.138-139).

Por todo ello pensamos que la reflexión metalingüística sobre las reglas sintácticas puede desarrollarse paulatinamente, cuando el niño va adquiriendo la comprensión de los índices morfosintácticos. Bronckart (1981 c) afirma en este sentido que:

"En cuanto a la pedagogía renovada, su objetivo es indiscutiblemente llevar al niño a una reflexión metalingüística coherente y racional, basada por tanto en categorías y reglas sintácticas, reflexión que puede desarrollarse entre 6 y 12 años. El principal problema que se le plantea, sin embargo, es que el niño no aprende en un primer momento esos aspectos formales de la lengua, por lo que debería velarse muy especialmente por introducir el razonamiento sintáctico de forma muy progresiva" (p.98).

Además, la enseñanza de las relaciones sintácticas que contraen entre sí las relaciones funcionales de base debe partir de ejemplos que sean acordes con su conocimiento lingüístico.

Y sigue diciendo Bronckart (1981 c):

"Sería conveniente no presentar a los alumnos más que aquellas frases que son capaces de comprender con las estrategias de descodificación de que disponen" (p.101).

Como aplicaciones didácticas más específicas de nuestro trabajo, nos referiremos a la enseñanza de la noción de sujeto y de los enunciados pasivos. El sujeto sintácticamente lo podemos caracterizar como sintagma nominal de las oraciones bimembres, constituyente inmediato de la oración, que se puede conmutar por un pronombre. Gramaticalmente rige la concordancia del verbo en número y persona y, a veces, como en los enunciados pasivos, también en el género. Desde el punto de vista lógico, es el elemento sobre

quien incide el predicado. Los criterios lógicos predominan en la gramática tradicional para definir el sujeto señalándolo como "la persona o cosa de quien se dice algo". Los criterios morfosintácticos son más propios de las corrientes modernas, como la estructuralista y la generativa. Algunos autores unen erróneamente los criterios lògico-semánticos y los sintácticos para definir al sujeto. Bronckart (1983 c) afirma que es necesario separar las funciones semánticas de las formas sintácticas:

> "En ce qui concerne les fonctions, les protagonistes d'une action ou d'un événement seront désignés sous les termes d'agent (celui qui fait l'action), de patient (celui qui la subit), etc. (...).
>
> Pour ce qui est des formes de surface, la linguistique structuraliste a défini des unités et groupes d'unités sur la base de critères exclusivement morphosyntaxiques; ce sont ces propositions que nous reprendons." (p.18).

Bronckart (1981 c) señala que el análisis del sujeto en la escuela no debe hacerse sobre criterios semánticos:

> "Los argumentos invocados para renunciar al análisis semántico, son ya por otra parte conocidos: el sujeto puede ciertamente designar a veces el ser o el objeto responsable de una acción ("Ayer Pelé ha marcado un gol muy bonito"), pero en otros casos, muy frecuentes, es un "objeto" a quien el locutor atribuye una propiedad ("El tiempo parece malo"). Puede también sufrir una acción ("Santiago ha recibido un golpe en la nariz") o no tener con el verbo más que una relación lógica o topológica ("El campo se extiende a lo largo de tres hectáreas")". (p.99).

Por ello insisto en la necesidad de basar el análisis gramatical sobre criterios lógicos y sintácticos, a pesar de que el niño cuando llega a la escuela se basa en lo semántico. Propone, por esto, un método moderno que utilice criterios sintácticos en el análisis gramatical, añadiendo que (Bronckart, 1981 c):

> "Sin embargo, deben tomarse todas las precauciones para que la reflexión sintáctica no se imponga demasiado bruscamente en las clases inferiores y para que los niños consigan superar "suavemente" su centramiento en la semántica. En este sentido, nos parece indispensable reemplazar los ejercicios de análisis lógico mediante manipulaciones que permitan al niño aprender de manera correcta el sistema sintáctico de la frase, sin olvidar que los procedimientos utilizados deben implicar un constante va-y-viene entre sintaxis y sentido. Se trata de que el maestro actúe de manera que los alumnos lleguen a su razonamiento de tipo sintáctico a la vez que se preocupan del sentido de lo que dicen o escriben". (p.100).

Por otra parte, se debe hacer hincapié en la relación que existe entre las estructuras sintácticas y la situación de enunciación. Se debe señalar que los enunciados cumplen una función comunicativa siendo más adecuados, por ello, en ciertas situaciones de enunciación. Con respecto a la oración pasiva enseñaremos que ésta se utiliza cuando nuestra atención está puesta en el paciente y hacemos recaer sobre él la relación predicativa.

BIBLIOGRAFIA

11. BIBLIOGRAFIA

ABRAMS, K.H. y al. (1978): "The relation between mother to child speech and word order conprehension strategies in children". En Recent advances in the psychology of language: Languaje development and motherchild interaction. R.N. Campbell y P.T. Smith (eds) Nueva York, Plenum Press, p.337-347.

ALARCOS LLORACH, E. (1973 a): "Pasividad y atribución en español". En R.F.E, XXXV, reeditado en Estudios de gramática funcional del español, Madrid. Gredos, 1951, 1ª ed., p.124-133.

---------- (1973 b): "La diátesis en español". En Homenaje al profesor Alarcos García, reeditado en Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1966, p.90-95.

---------- (1984): "Otra vez sobre pasividad y atribución en español". En Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional (1983 y 1984), Oviedo, Publicaciones de la Universidad de Oviedo, p.50-65.

ALLEN, J.P.B. Y WIDDOWSON, H.G. (1975) "Gramar and language teaching ". En The Edimburgh course in applied linguistics, Allen, J.P.B. y Corder, S.P. (eds), vol. 2, Oxford, Oxford University Press p.45-97.

AMY, S. Y VION, M. (1984): "Comprendre les relations agent-patient, dans les énoncés simples en français, une étude génetique du traitement des structures clivées". En Archives de Psychologie, 52, p.209-229.

---------- (1986): "Les indices de traitement des phrases clivées chez l'enfant". En Bulletin de Psychologie, tome XXXIX, nº 375, Jugement et langaje, Hommage à Georges Noizet, p.377-386.

BALDIE, B.J. (1976): "The acquisition of the passive voice". En Journal of Child Language, 3, p.331-348.

BATES, E. y MACWHINNEY, B. (1979): "A functionalist approach to the acquisition of grammar". En Developmental pragmatics, Ochs, E. y Schieffelin, B. (ed.)., p.168-211.

BEILIN, H. y al. (1975): Studies in the cognitive basis of language development, New York, Academic Press.

BEILIN, H. y SPONTAK, G. (1969): "Active-passive transformation and operational reversibility", trabajo presentado en la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Santa Monica.

BELLO, A. (1975): Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, Mexico, Edinal impresora, 1847, 1ª ed.

BEVER, T.G. (1970): "The cognitive basis for linguistic structures". En Cognition and the development of language, J.R. Hayes (ed.), New York, Wiley, p.279-362.

BRAINE, M.D.S. (1963): "On learning the grammatical order of Words". En Psychological Review, 70, p.323-348.

BRIDGES, A. (1980): "SVO comprenhension strategies reconsidered: the evidence of individual patterns of reponse". En Journal of Child Language, 7, p.89-104.

BRONCKART, J.P. (1976): Genése et organisation des formes verbales chez l'enfant, Bruxelles, Dessart-Mardaga.

--------- (1979): "L'élaboration des opérations langagières. Un exemple á propos des structures casuelles". En Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 5, p.139-157.

--------- (1979 b): "Deux démarches de psychopédagogie de la langue", conferencia del 1º Congreso de CERCI, Lisbonne (1978).

--------- (1980): Teorías del lenguaje, Barcelona, Herder. Trad. de Theories du langage, Bruxelles, Mardaga, 1977 1ª ed.

--------- (1981): "Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje". En Infancia y Aprendizaje, Monografía 1 La adquisición del lenguaje, Madrid, Pablo del Rio, p.84-103.

--------- (1983 a): "La comprehénsion des structures à fonction casuelle". En Psycholinguistique de l'enfant, Bronckart, J.P. Kail, M. y Noizet, G. (eds), Paris, Neuchâtel, p.19-50.

--------- (1983 b): "Cas et predicats. Une étude de psychologie du langage". En La Linguistique, 19,1, p.3-27.

--------- (1983 c): "Les relations fonctionelles dans la phrase simple". En Psycholinguistique de l'enfant, Bronckart, J.P.; Kail M.; Noizet, G., Paris, Neuchâtel, p.91-99.

--------- (1983 d): "Les fonctions de communication et de representation chez l'enfant". En La Psychologie, Enciclopedia de la Pleiade, Bronckart, J.P. y al., p.680-714.

--------- (1985): "Pour un modéle de production du discours". En Le fonctionnement des discours, Bronckart, J.P.; Bain D. ; Schenewly, B; Davand, C. y Pasquier, A.; Paris, Neuchâtel, p.9-58.

BRONCKART,J.P., GENNARI, M. Y DE WECK, G. (1981 A): "The comprehension of simple sentences; the representative perspective, and the communicative perspective". En International Journal of Psycholinguistics, 8,2, p.6-29.

---------- (1981 b): "The comprehension of simple sentences: ontogenesis of modes of processing in French". En International Journal of Psycholinguistics, 8,4, p.121-147.

BRONCKART,J.P. e IDIAZABAL, I. (1982): "Les stratégies de compéhension des énoncés transitifs en basque". En Journal de Psychologie Normale et Pathologique, Nº 4, p.357-388, trad. en Estudios de Psicolinguística (1986), M. Siguán (coord.), Madrid, Pirámide, p.165-194.

BRONCKART,J.P., KAIL M., NOIZET, G. (1983): "L'avenir de la psycholinguistique de l'enfant". En Psycholinguistique de l'enfant,Bronckart,J.P.;Kail,M.; Noizet,G., Paris, Neuchatel,p.261- 279.

BRONCKART,J.P., SINCLAIR, H., PAPANDROPOULOU, I. (1985): "Semántica y realidad psicolinguistica". En Psicolingüística genética", Joaquin Dolz (comp.), Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p.117-131.

BROWN, R. (1973): A first language, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

BRUCART, J.M. (1987): "Pasividad y atribución en español". Comunicación presentada al I Encuentro de Lingüístas y Filólogos de España y México, México.

CARRASCO, F. (1980): "Sobre el formante de la voz pasiva en español". En Estudios de Linguística, Barcelona, Critica, p.61-72.

CLARK, H.H. (1965): "Some structural properties of simple active and passive sentences". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 4, p.365-370.

CLARK, E. (1970): "How young children describe events in time". En Advances in psycholinguistics G.B. Floréś d'Arcais y W.J.M. Levelt, Amsterdam, North-Holland, p.275-284.

CLARK, E.V. (1973): "Whats's in a Word? On the child's acquisition of semantics in his firts language". En Cognitive development and the acquisition of language, T.E. Moore (ed.), Nueva York, Academic Press, p. 65-110.

CONTRERAS, H. (1978): "El orden de palabras en español", Madrid, Cátedra. Trad. de A theory of word order with special reference to Spanish, Amsterdam, Nort-Holland.

CROMER, R.(1981): "La versión débil de la hipótesis cognoscitiva sobre la adquisición del lenguaje". En Infancia y Aprendizaje, monografía 1, La adquisición del lenguaje, Madrid, Pablo del Rio, p. 165-187.

CHOMSKY, N. (1964): "Degrees of grammaticalness". En The structure of language, J. A. Fodor y J.J. Katz (eds), Englewoods Cliffs, N.J., Prentice Hall, p. 384-390.

CHOMSKY, N. (1971): Aspectos de la teoría de la sintaxis, Madrid, Aguilar. Trad. de Aspects of the theory of syntax, Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute Technology Press, 1965.

--------- (1974 a): "Observaciones sobre la nominalización", en Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria, V. Sánchez de Zabala (comp.), Vol.I, Madrid, Alianza, p. 133-188. Trad. de "Remarks on nominalization", en Readings in English transformational grammar, R. Jacobs y P. Rosenbaum (ed.), Waltham, Massachusetts, Ginn and Company, 1970, p.184-221.

--------- (1974 b): "Estructura profunda, estructura superficial e interpretación semántica". En Semántica y sintaxis en la linguística transformatoria, V. Sánchez de Zabala, vol.I, Madrid, Alianza. P.276-335. Trad. de "Deep structure, surface structure and semantic interpretation", en Studies on Semantics in Generative Grammar, N. Chomsky, The Hague, Mouton, 1972, p.183-216.

--------- (1978): Estructuras sintácticas Introducción, notas apéndices y traducción de C.P. Otero, México, Siglo XXI Editores S.A. ed. en español, 1ª 1974. Trad. de Syntactic structures, The Hague, Mouton, 1957.

--------- (1981): Reflexiones sobre el lenguaje, Mexico, Trillas. Trad. de Reflections on language, Nueva York, Pantheon Books, 1975.

--------- (1982): Ensayos sobre forma e interpretación, Madrid, Cátedra. Trad. de Essays on form and interpretation, Nueva York, Nort-Holland, 1977.

--------- (1984): Lectures on government and binding, Dordrecht, Foris, 1981 1ª ed.

CULIOLI, A. (1968): "La formulisation en linguistique", en Les Cahiers pour l'Analyse, nº 9, p.106-117.

--------- (1973): "Sur quelques contradictions en linguistique". En Communications, nº 20, p.83-91.

--------- (1976): Seminaire d'études avancés, (D.E.A.), Paris, policopia.

--------- (1982): Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe, Département de Recherches Linguistiques, Laboratoire de Linguistique Formelle 642, complemento al volumen 2, Universidad de Paris VII, policopia.

DE VILLIERS, J.G. Y DE VILLIERS, P.A. (1972): "Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children". En Journal of Psycholinguistic Research, 1, p. 299-310.

---------- (1973): "Development of the use of word order in comprehension". En Journal of Psycholinguistic Research, 2, p.331-341.

DEWART, M.H. (1979): "The rôle of animate and inanimate nouns in determining sentence voice". En British

Journal of Psychology, 10, p.135-141.

DESCLES, J.P. (1974): "Description de quelques opérations énonciatives", (PITFALL), Nº2, Département de Recherches Linguistiques et U.E.R. de Mathématiques, Université Paris VII, policopia.

---------- (1978): "Presentation du programme interdisciplinaire de traitement formel et automatique des langues et du langage (PITFALL)", nº 1, Département de Recherches Linguistiques et U.E.R. de Mathématiques, Université Paris VII, policopia.

DUBOIS, J. y DUBOIS-CHARLIER, F. (1973): "Le passif". En Journal de Psychologie Normal et Pathologique, 1, p.79-92.

ECHEVERRIA, M.S. (1978): Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española, Concepción, Chile, Universidad de Concepción.

FERREIRO, E. (1971): Les rélations temporelles dans le langage de l'enfant. Génève, Droz.

FILLMORE, CH.J. (1968 a): "The case for case". En Universals in linguistic theory, Bach E., y Harms R., (eds.), New York, Holt, Rinehart Winston, p.1-88.

---------- (1968 b): "Lexical entries for verbs", Foundations of language, 4, p.373-393.

---------- (1972): "Subjects, speakers and roles". En Semantics of natural language, Harman, G. y Davidson, D. (eds.), Dordrecht, Reidel Publishing Company.

---------- (1974): "Hacia una teoría moderna de los casos". En Los fundamentos de la gramática transformacional, Contreras, H. (comp.), Mexico, S.XXI, p. 45-66. Trad. de "Toward a modern theory of case" del Project on Linguistic Analysis, Nº 13, Columbus Ohio, The Ohio State University Research Foundation, p.1-24, 1966.

---------- (1976): "Algunos problemas de la gramática del caso". En Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria, V. Sánchez de Zavala (compilador), vol.II, Madrid, Alianza. Trad. de "Some problems for case grammar". En Monograph series of Language and Linguistics, Washington, Geor-

getown University.

--------- (1977): "The case for case reopened". En Syntax and Semantics, Cole P. y Sadock J., (eds.), Nueva York, Academic, Press, vol. 8, p.59-82.

FODOR, J.A. y GARRET., M. (1967): "Some syntactic determinants of sentencial complexity". En Perception and Psychophysics, 2, 289-296.

FRASER, C., BROWN, R y BELLUGI, U. (1970): "Control de la gramática en la imitación, la comprensión y la producción". Trad. de The acquisition of language. En Psicolingüística, Brown, R., Mexico, Trillas, Monograph of the Society for Research in Child Development, Bellugi U. y Brown, R (eds.), p.9-33, 1963.

FUCHS, C. (1980): Paraphrase et théories du langage, Thése de doctorat d'Etat, Universidad de Lille.

GOUGH, P.B. (1965): "Grammatical transformations and speed of understanding". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 4, p.107-111.

---------- (1966): "The verification of sentences: The effects of delay of evidence and sentence length". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, p.492-196.

GREENE, J.(1970 a): "The semantic functions of negatives and passives". En British Journal of Psychology, 61, p.17-22.

--------- (1979 b): "Syntactic form and semantic function". En Quarterly Journal of Experimental Psychology, 22, pag.14-27.

HALLIDAY, M.A.K. (1976): System and function in language, Selección editada por Kress, G.R.; London, Oxford University Press.

-------- (1982): Exploraciones sobre las funciones del lenguaje, Barcelona, Médica y Técnica. Trad. de Explorations in the functions of languaje, London, Arnold, 1973.

HERNANDEZ ALONSO, C. (1975): Sintaxis española, Valladolid, Industrial litográfica, 1970 1ª ed.

HERRIOT, P. (1969): "The comprehension of active and passive sentences as a function of pragmatic expectations". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8, p.166-169.

HORGAN, D.(1976): "The development of the full passive". En Journal of Child Language, p.65-80.

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1968 a): "The interpretation of the passive voice". En Quarterly Journal of Experimental Psychology, 20, p.69-73.

-------- (1968 b): "The choice of the passive voice in a communicative task". En British Journal of Psychology, 59, 1, p.7-15.

JOHNSON, N.F. (1965): "The psychological reality phrase-structure rules". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 4, p.469-475.

KAIL, M. (1984): "Validité et coût des indices linguistiques dans la compréhension des phrases. Recherches interlangages sur l'acquisition". En Bolletin de Psychologie, 39, 375, p.387-396.

KAIL, M. y CHARVILLAT A. (1984): "Linguistic cues in sentence processing in French (children and adults) from a cross-linguistic perspective". En Actas del Coloquio Internacional de Varsovia "Knowledge and language", junio.

KATZ, J.J.y POSTAL P.M. (1964): An integrated theory of linguistic descriptions, Cambridge Massachusetts, Massachusetts Institute Technology Press.

KOFF, E., KRAMMER, P.E., FOWLES, B. (1980): "Effects of event probability and animateness on children's comprehension of active and passive sentences". En The Journal of Psychology, 104, 2, p.157-163.

LAKOFF, G. (1970): Irregularity in syntax, New York, Holt.

LAZARO CARRETER, F. (1975): "Sobre la pasiva en español". En Homenaje del Instituto de Filología y Literatura Hispánicas al "Dr. Amado Alonso, en su cincuentenario (1923-1973), Buenos Aires, p.200-209, Reeditado en Estudios de Lingüística, Barcelona, Critica 1980, p.61-72.

LEMPERT, H. (1978): "Extrasyntactic factors affecting passive sentence comprehension by young children". En Child Development, 49, 3, p.694-699.

LEMPERT, H. y KINSBOURNE, M. (1978): "Children's comprehension of word order: a developmental investigation". En Child Development, 49, p.1235-1248.

--------- (1980): "Preschool children's sentence comprehension: strategies with respect to word order". En Journal of Child Language, 7, 371-379.

LENZ, R. (1935): La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana, Madrid, Publicaciones de la R.F.E.

LYONS, J. (1977): Introducción en la lingüística teórica, Barcelona, Teide. Trad. de Introduction to theoretical linguistics, London, Cambridge University Press, 1968 1ª ed.

MACWHINNEY, B. (1977): "Starting points". En Language, 53, p.152-168.

MARATSOS, M.P. (1974): "Children who get worse at understanding passive: a replication of Bever". En Journal of Psycholinguistic Research, 3, p.65-74.

MEHLER, J. (1963): "Some effects of grammatical transformations on the recall of English sentences". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 2, p.346-351.

MCNEILL, D. (1967):"Developmental psycholinguistics". En The genesis of language, F. Smith y G. A. Miller (eds), Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute Technology Press.

--------- (1970):The acquisition of language, New York, Harper y Row.

MILLER G.A. y MCKEAN K.O. (1964): "A chronometric study of some relations between sentences". En Quarterly Journal of Experimental Psychology, 16, p.279-308.

MILLER, G.(1962): "Some preliminaries to psycholinguistics". En American Psychologist, 17, p.748-762.

MIRAS, M. (1986): "En torno a la lingüística enunciativa". En Estudios de psicolingüística, Siguán, M., (coord.), Madrid, Pirámide, p.59-80.

MORENO CABRERA, J.C. (1984): "La diátesis anticausativa ensayo de síntesis general". En Revista Española de Lingüística, 14, vol.1, p.129-143.

NOIZET, G. (1977): "Les stratégies dans le traitement des phrases". En Cahiers de Psychologie, 20, p.3-14.

-------- (1980): "De la percepcion à la compréhension du langage", Paris, Presses Universitaires de France.

NOIZET ET VION, M. (1979): "Les stratégies de compréhension dans le traitement des relations fonctionnelles de base", Communication aux Journées d'Etude sur la Psycholinguistique de l'Enfant, Genève, Junio, aparecido en Psycholinguistique de l'enfant (1983), Paris, Neuchâtel, p. 51-73.

---------- (1983): "Les stratégies de compréhension dans le traitement des relations fonctionnelles de base". En Psycholinguistique de l'enfant, J. P. Bronckart, M. Kail, G. Noizet, Paris, Neuchâtel [illegible], p.51-73.

OLSON, D.R. y FILBY, N. (1972): "On the comprehension of active and passive sentences". En Cognitive Psychology, 3, p.361-381.

OLERON, P. (1981): "El niño y la adquisición del lenguaje", Madrid, Morata.

OSGOOD, C.E. y SEBEOK, T.S. (1965):Psycholinguistics. A survey of theory and research problems. Blomington: Indiana University Press, 1954 1ª ed.

POTTIER, B. (1974): Linguistique générale, Paris, Klincksieck.

--------- (1975): Gramática del español, Madrid, Alcalá. Trad. de Grammaire de l'espagnol, Paris, Presses Universitaires de France. 1969.

POWERS, J.E. y GOWIE, C.J. (1977): "Children's strategies in processing active and passive voice sentences: use of semantic and syntactic information". En Genetic Psychology Monographs, 96, 2, p.337-335.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1977): Esbozo de una nueva gramática de la lengua castellana, Madrid, Espasa-Calpe.

ROCA PONS, J. (1977): Introducción a la gramática, Barcelona, Teide.

ROMMETVEIT, R. (1968): Words, meanings and messages, New York.

RONDAL, J.A. (1980): Lenguaje y educación, Barcelona, Médica y Técnica.

---------- (1982): El desarrollo del lenguaje, Barcelona, Médica y Técnica.

SAVIN, H.B. y PERCHONOCK, E. (1965): "Grammatical structure and the immediate recall of English sentences". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 4, p.348-53.

SCHLESINGER, I.M. (1977): "The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition". En Journal of Child Language, 4, p.153-169.

SEGALOWITZ, N.S. y GALANG, R.G. (1978): "Agent-patient word-order preference in the acquisition of tagalog". En Journal of Child Language, 5, p.47-64.

SEGUI, J. y KAIL, M. (1972): "Rôle des caractéristiques lexicales du verbe dans la retention d'énoncés". En Année de Psychologie, 72, p.117-130.

SHELDON, A. (1974): "The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13, p.272-281.

SINCLAIR, H., FERREIRO, E. (1970): "Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif". En Archives de Psychologie, 40, p.1-42.

SINCLAIR, A. SINCLAIR, H. y de MARCELLUS, O. (1971): "Young children's comprehension and production of passive sentences". En Archives de Psychologie, 61, p.1-20.

SINCLAIR, H. (1978): Adquisición del lenguaje y desarrollo del pensamiento, Barcelona, OIKOS-TAU, 1967 1ª ed.

SINCLAIR, H. y BRONCKART, J.P. (1972): "S.V.O., a linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics". En Journal of Children Experimental Psychology, 14, p.329-348.

SKINNER, B.F. (1957): Verbal Behavior, New York, Appleton.

SLOBIN, D.I. (1966): "Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood". En

Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5, p.219-227.

---------- (1977): "Language change in childhood and in history". En Language learning and thought, MacNamara J.(ed.), New York, Academic Press.

SLOBIN, D.I. y BEVER, T.G. (1982): "Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections". En Cognition, 12, p.229-265.

STROHNER, H. y NELSON, K.E. (1974): "The young child's development of sentence comprehension: influence of event probability, non-verbal context, syntactic form, and strategies". En Child Development, 45, p.567-576.

TANNENBAUM, P.H. y WILLIAMS, F. (1968 a): "Generation of active and passive sentences as a function of subject or object focus". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 7, p.246-250.

---------- (1968 b): "Prompted Word replacement in active and passive sentences". En Language and Speech, 11, p.220-229.

TURNER, E.A. y ROMMETVEIT, R. (1967 a): "The acquisition of sentence voice and reversibility". En Child Development, 38, p.649-660.

------- (1967 b): "Experimental manipulation of the production of active and passive voice in children". En Language and Speech, 10, p.169-180.

-------- (1968): "Focus of attention in recall of active and passive sentences". En Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 7, p.543-548.

URRUTIA, H, (1978): Lengua y discurso en la creación léxica, Madrid, Cupsa.

VAN DIJK, T.A. (1980): Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso), Madrid, Cátedra.

VION, M. (1978): "Les résistences pragmatiques à la comprehension de phrases simples chez l'enfant". En Enfance, Nº 4-5, p.225-236.

--------- (1980): La comprehension de phrases simples chez le jeune enfant: une étude expérimentale, Université de Provence, tesis de tercer ciclo, Psicolo-

gía.

--------- (1984): "Les résistences pragmatiques au traitement syntaxique des phrases simples chez l'enfant". En Langage et Communication à l'Age Préscolaire, 2, p.59-71.

--------- (1986): "L'activité de mime au moyen de jouets lors de la comprehension d'enoncés renvoyant à des situations transitives prototypiques", fotocopia anterior a su publicación.