

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



Influencia de la agentividad en la comprensión de oraciones activas y pasivas por parte de niños castellanohablantes entre 4 a 6 años

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Lingüística y Literatura con mención en Lingüística Hispánica

GABRIELA ALEJANDRA VALDERRAMA URRUCHI

Asesora: María de los Ángeles Fernández Flecha

Lima, octubre, 2019

Agradecimientos

Quiero agradecerle, en primer lugar, al profesor Álvaro Ezcurra por todo el apoyo brindado en el curso Seminario de Tesis I, ya que ese fue el momento en que este trabajo de investigación tomaba su curso. Al profesor Héctor Velásquez, quien siempre me aconsejó desde que lo conocí cuando entré a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, y además me ayudó mucho con la bibliografía de este trabajo. A todos los profesores que me ayudaron durante la época de pregrado. A las directoras y profesoras del nido y del colegio en el que se desarrolló la prueba, quienes me apoyaron todas las veces que fueron necesarias hasta que terminé de grabar a todos los niños. A los niños, quienes se emocionaban cada vez que me veían porque sabían que iban a obtener *stickers* a cambio de “jugar” un rato conmigo, sin saber que su ayuda iba a ser fundamental para el desarrollo de este trabajo. A mi familia, porque sin entender exactamente de qué se trataba este trabajo, siempre escuchó con calma todo lo que tenía que decir sobre este. A mis amigos, quienes me apoyaron dándome ánimos y diciéndome que mi proyecto de tesis iba avanzando bien. A Pablo, quien ha sido uno de los apoyos más importantes que me impulsaba siempre a seguir trabajando y a no darme por vencida. Finalmente, a Mari Fernández, asesora de esta tesis, quien es la persona que más me ayudó desde el día que fui a su oficina a presentarme y a comentarle que quería que mi tesis fuera sobre algún tema de psicolingüística. Es importante agradecerle todos sus consejos, desde académicos hasta personales, todo el tiempo juntas pensando cada parte de este trabajo, todo su compromiso hasta el final, todas las veces que me mandó un archivo nuevo para su corrección y todo el ánimo hasta cuando los resultados parecían alejarse de lo esperado. A todas estas personas, por todo el apoyo brindado de diferentes maneras, muchísimas gracias.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar en qué medida influye la agentividad en el desarrollo de la comprensión de oraciones activas y pasivas por parte de niños castellanohablantes de 4 a 6 años. Se busca, pues, analizar en qué medida los niños entienden estos tipos de oraciones conforme van creciendo. La teoría principal que se ha utilizado es la de los protorroles temáticos de David Dowty (1991). La hipótesis central que guía esta investigación es que la comprensión de las oraciones activas se desarrolla antes que la comprensión de las oraciones pasivas debido a su estructura argumental y a que el nivel de prototipicidad del argumento agente (*agentividad*) tiene un efecto en la comprensión. El método que se ha aplicado es experimental: la prueba de actuación consiste en que la investigadora presenta a los niños algunas oraciones activas y pasivas para que ellos representen la acción que entendieron. Finalmente, los resultados obtenidos nos muestran que sí hay un desarrollo conforme el niño va creciendo: las oraciones reversibles (oraciones en las que el argumento agente puede pasar a ser paciente y viceversa) son, en general, más difíciles que las no reversibles (aquellas en las que no es posible intercambiar el argumento agente y paciente) y que, en el caso de las oraciones activas, el nivel de prototipicidad del agente influye facilitando su comprensión.

ÍNDICE

1. Introducción	7
2. Marco teórico	10
2.1. El predicado	10
2.6. Agentividad y animacidad	18
2.6.1. Agentividad	18
2.6.2. Animacidad	20
5. Método	27
5.1. Muestra	27
5.2. Diseño	27
5.2.1. Estímulos	28
5.3. Procedimiento	32
5.3.2. Prueba	33
5.3.3. Respuestas posibles	34
6. Resultados	36
6.1. Resultados del tiempo de reacción	36
6.1.1. Estadísticos descriptivos	36
6.1.2. Tiempo de reacción de los tipos de oraciones en los 3 grupos de edad	38
6.1.3. Análisis de significatividad	40
6.2. Resultados de la tasa de aciertos	41
6.2.1. Estadísticos descriptivos	42
6.2.2. Tasa de aciertos de todas las oraciones por grupo de edad	45
6.2.3. Análisis de significatividad	47
7. Conclusiones	49
8. Bibliografía	53
9. Anexos	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Roles temáticos básicos	12
Tabla 2. Propiedades del rol de protoagente	21
Tabla 3. Propiedades del rol de protopaciente	21
Tabla 4. Oraciones activas	29
Tabla 5. Oraciones pasivas	30
Tabla 6. Prototipicidad de los agentes y pacientes	30
Tabla 7. Prototipicidad de los argumentos según su animacidad	31
Tabla 8. Variables estudiadas en la prueba	32
Tabla 9. Tipos de respuestas correctas e incorrectas	34
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de cada oración (1-10)	37
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de los tipos de oraciones	38
Tabla 12. Tiempo de reacción de las oraciones activas	39
Tabla 13. Tiempo de reacción de las oraciones pasivas	39
Tabla 14. Tasa de error y de acierto de cada oración	42
Tabla 15. Tasa de aciertos de los distintos tipos de oraciones	44
Tabla 16. Tasa de aciertos de las oraciones activas (respuestas finales correctas)	45
Tabla 17. Tasa de aciertos de las respuestas finales correctas de las oraciones pasivas	45



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Continuo de prototipicidad del agente.....	22
Figura 2. Juguetes utilizados en la prueba.....	29



1. Introducción

La presente investigación se centra en explorar la comprensión de oraciones activas y pasivas en niños castellanohablantes en tres grupos de edad: de cuatro, cinco y seis años. Todos estos niños están estudiando en centros de educación inicial o en primero de primaria. Más específicamente, esta investigación busca determinar si existe una evolución en la comprensión de las oraciones conforme el niño crece a partir de la comparación de los resultados de los niños de los tres grupos de edad.

Esta investigación es experimental, lo cual significa que apunta a validar o descartar las hipótesis por medio de una prueba que consiste en que los niños escuchen una serie de oraciones y reproduzcan lo que han entendido. Para validar o descartar estas hipótesis, nos guiaremos de dos variables: el tiempo de reacción (TR), y la cantidad de respuestas correctas e incorrectas que presente el niño. En ese sentido, se busca analizar en qué medida influye la agentividad en oraciones activas y pasivas, según la propuesta del protoagente de David Dowty (1991), sobre todo de oraciones pasivas reversibles (aquellas en las que los argumentos se pueden intercambiar) y no reversibles (aquellas en las que los argumentos no se pueden intercambiar).

Esta idea puede ilustrarse mejor con los siguientes ejemplos:

Oración activa reversible

1. María besa a Juan.
2. Juan besa a María.

Oración activa no reversible

3. María come una manzana.
4. ¿Una manzana come a María.¹

Oración pasiva reversible

5. Juan es besado por María.
6. María es besada por Juan.

¹ El signo de interrogación (¿) hace referencia a una oración que describe una situación que no es posible de interpretar en el mundo real.

Oración pasiva no reversible

7. Una manzana es comida por María.
8. ¿María es comida por una manzana.

En las oraciones reversibles, como vemos, es posible que María o Juan realicen la acción de besar a la otra persona en la versión activa o pasiva. En cambio, en las oraciones no reversibles, si nos limitamos a lo que resulta más plausible en el mundo real, solo es posible que María sea la que realiza la acción de comer la manzana, y no al revés. Así mismo, el conocimiento del mundo del niño es un factor muy importante en la comprensión de estas oraciones, ya que determina cuándo las oraciones son reversibles o no (es decir, cuándo ambos participantes pueden ser agentes o no). Gracias a este conocimiento, ciertas oraciones son más fáciles de comprender que otras en tanto presentan solo una interpretación verosímil posible; por ejemplo, es muy probable que todos los niños entiendan la oración 7 (*una manzana es comida por María*) y sepan que la única interpretación posible (en un mundo normal, sin contar el mundo de la fantasía) es que María coma la manzana, a pesar de que la oración está en la voz pasiva, estructura que les resulta, en general, más difícil. En este caso, el conocimiento del mundo prima sobre el conocimiento que tienen de las estructuras lingüísticas.

La pregunta central que intenta resolver este trabajo es cómo influye el nivel de agentividad o prototipicidad del agente en el desarrollo de la comprensión de las oraciones activas y pasivas.

Según Rothman y otros (2016), la capacidad de interpretar oraciones pasivas del inglés y de muchas otras lenguas (incluido el español) es desarrollada tardíamente porque su interpretación es cognitivamente más costosa que la de las oraciones activas. Otros autores han intentado explicar por qué las oraciones pasivas se adquieren tan tarde; Borer y Wexler (1987) afirman que se puede deber a la maduración tardía de ciertas estructuras sintácticas a lo largo de la primera infancia, mientras que o Brooks y Tomasello (1999) afirman que los niños tienen problemas con la interpretación de la sintaxis de la frase porque la frecuencia con la que los niños escuchan oraciones pasivas es escasa (2016: 666).

Por esta razón, podemos suponer que las oraciones activas no reversibles (como la oración 3, presentada antes) son las primeras que se aprenden y que las pasivas reversibles (como 5 y 6) son las últimas debido a su nivel de dificultad.

Este trabajo comprende las siguientes secciones: el marco teórico, el cual permitirá entender conceptos claves para el desarrollo del experimento; el planteamiento del problema; las preguntas e hipótesis; la explicación del diseño experimental; los resultados; las consecuencias teóricas; y los anexos.



2. Marco teórico

El proceso de adquisición del lenguaje es aquel por el cual un ser humano aprende una lengua en particular. Si bien existen varias teorías que explican el desarrollo del lenguaje, tomaremos como base la teoría del innatismo que propone Noam Chomsky y también defiende Steven Pinker. Según Chomsky (1957, 1965, 1981 y 1986), la estructura mental de una lengua es producto de una facultad innata del lenguaje que construye una gramática correspondiente a la lengua que el niño aprende cuando entra en contacto con los estímulos provenientes de su entorno (Quintanilla, Mantilla y Cépeda 2014: 114).

Además, Pinker (1996), citando a Chomsky, sostiene que existen dos hechos fundamentales sobre el lenguaje: en primer lugar, cada oración pronunciada por una persona es una combinación nueva de palabras, por lo que un lenguaje no podría ser solo un repertorio de respuestas, sino que el cerebro necesita un “programa” que pueda construir un conjunto ilimitado de oraciones a partir de un conjunto limitado de palabras: a esto le llama gramática mental. En segundo lugar, los niños desarrollan esta gramática mental sin necesidad de instrucción formal; dicha gramática les permite generar interpretaciones consistentes de oraciones nuevas que nunca antes han oído y decir oraciones que nunca antes han dicho o escuchado. Por lo tanto, los niños deben estar “equipados” de forma innata con un plan común a la gramática de todos los idiomas, una *Gramática Universal* que les dice cómo destilar los patrones sintácticos del habla de sus padres (1996: 22).

En el Perú, Fernández (2005), Ruiz (2011) y Sarmiento (2017) son algunos autores que ya han trabajado sobre temas de adquisición del español. Sin embargo, no se ha estudiado en el Perú la adquisición de oraciones activas y pasivas en el español por parte de niños. Por esta razón, este trabajo podrá ayudar a que se realicen nuevos descubrimientos en este tema.

2.1. El predicado

Como la presente investigación trabaja con el concepto de argumentos y roles temáticos, es importante empezar esta parte del marco teórico definiendo algunos

conceptos clave como la noción de *predicado*. Según Bosque y Gutiérrez-Rexach, en primer lugar, cuando hablamos de *predicado*, nos referimos a “un concepto que hace referencia a una condición relativa al significado de las expresiones [...]. En la lógica de predicados, se dice que una expresión *P* es un predicado oracional si *P* denota una clase o un conjunto de entidades” (2009: 251). En segundo lugar, cuando hablamos de *argumentos*, decimos que

x es un argumento de *P* si x denota un individuo de los que contiene el conjunto asociado con *P* [...] Semánticamente, la relación de predicación se corresponde con la relación de pertenencia a un conjunto o una clase, la de aplicabilidad de un concepto o una propiedad a un individuo (2009: 252).

El ejemplo que proponen los autores para que quede más clara la relación entre predicado y argumento es *Pepito sonrió*, y explican que “entre *Pepito* y *sonrió* hay una relación de predicación: sonreír expresa una función proposicional. La combinación de dicha función proposicional con su argumento *Pepito* produce la proposición *sonrió* [...]” (2009: 252). Por esta razón, podemos afirmar que los verbos son predicados y las frases nominales que los complementan son sus argumentos.

2.2. Valencia y transitividad

Los argumentos de la oración ocurren en una estructura temática, también llamada *estructura argumental*, la cual indica cuántos argumentos necesita un verbo y las características que estos poseen. En términos de *valencia* y *transitividad*, tenemos un verbo *monovalente* o *intransitivo*, aquel que necesita un solo argumento (*nacer*: el que nace); un verbo *bivalente* o *transitivo*, aquel que necesita dos argumentos (*abrazar*: el que abraza y el que recibe el abrazo) y un verbo *trivalente* o *ditransitivo*, aquel que necesita tres argumentos (*regalar*: el que regala, a quien regala y lo que se regala) (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 254).

Sin embargo, es necesario entender que *valencia* y *transitividad* designan propiedades distintas. Así, un verbo es *transitivo* cuando presenta objeto directo, mientras que un verbo es *ditransitivo* cuando presenta objeto directo y objeto indirecto. Aunque estas propiedades están sin duda vinculadas con la valencia, no son equivalentes. Analicemos las siguientes oraciones:

9. Camila carece **de defectos**.

10. Camila compró **un libro**.

Si bien ambas oraciones presentan dos argumentos, es decir, son bivalentes (*Camila* es el primer argumento, y *de defectos* y *un libro* son el segundo argumento de 9 y 10 respectivamente), la oración 9 no presenta un objeto directo, sino un complemento de régimen preposicional: *de defectos*; en cambio, la oración 10 sí tiene un objeto directo (*un libro*).

Con respecto al complemento de régimen preposicional, Alarcos lo define del modo siguiente: “ciertos verbos especifican la referencia real de su significado léxico agregando un adyacente que, a diferencia del objeto directo, va precedido por una determinada preposición” (2000: 283). Por lo tanto, el verbo *carecer* no es un verbo transitivo porque no presenta objeto directo.

2.3. Estructura argumental

Muchos verbos seleccionan argumentos con características parecidas que se han generalizado bajo el nombre de *roles*. Para poder explicar mejor esta idea, primero es importante detallar algunos roles temáticos.

En la tabla 1, ofrecemos una definición de los roles temáticos, basándonos en Palmer, Gildea y Xue (2010: 4), y Bosque y Gutierrez-Réxach (2009: 273):

Tabla 1. Roles temáticos básicos

Argumento	Descripción	Ejemplos
a) Agente	Entidad iniciadora de la acción, con volición.	El piloto aterrizó el avión muy hábilmente.
b) Causa	El motivo o la fuente de la alteración asociada con el evento.	El terremoto destruyó la ciudad.
c) Paciente	Entidad afectada por la acción, que sufre un cambio.	El profesor besó a su esposa .
d) Tema	Entidad en movimiento que resulta afectada por la acción.	Paola tiró el <i>frisbee</i> .
e) Experienciador	Entidad que percibe o	Lucía vio que el gato se

	experimenta un suceso que no controla.	deslizó por la puerta abierta.
f) Instrumento	Intermediario o medio utilizado para realizar una acción.	Le disparó a un búfalo con un rifle .

Nota: Se han escogido solo los roles pertinentes para explicar las oraciones de este trabajo. En algunos casos, hemos modificado ejemplos de los autores citados y en otros hemos creado ejemplos propios. La traducción es nuestra. En esta tesis, resultan importantes especialmente los roles de agente y paciente.

2.4. Oraciones activas y pasivas

Según Alarcos, la definición de voz está muy relacionada con la función de sujeto: “La voz, o diátesis, hace patente el tipo de relación que se establece entre el significado de la raíz y el morfema de persona que actúa como sujeto gramatical” (2010:141). Sin embargo, antes de pasar a explicar cómo se desarrolla la voz activa y pasiva, es importante conocer el orden canónico en una oración. Rothman y otros (2016) afirman que tanto el inglés como el español tienen un orden de palabras canónico Sujeto-Verbo-Objeto (SVO).

En las estructuras activas, la oración, por lo general, aparece en el orden canónico, y en las oraciones transitivas muchas veces el rol de agente se asigna al sujeto y el rol de paciente/tema se asigna al objeto directo. Por otro lado, en las estructuras pasivas, aparece normalmente una estructura no canónica, ya que la posición de roles temáticos se invierte, como veremos a continuación con los ejemplos.

Siguiendo esta aclaración (y si tomamos como ejemplo solo los argumentos agente y paciente para simplificar), tenemos los siguientes ejemplos en los que A=agente, P=paciente, SJ=sujeto y OBJ=objeto directo.

Oración activa:

11. El gato persiguió al ratón.

A (SJ)

P (OBJ)

Oración pasiva:

12. El ratón es perseguido por el gato.

P (SJ)

A (complemento agente)

Analizando estos ejemplos, podemos observar que la frase nominal *el gato*, en la oración 11, cumple el rol de agente y función de sujeto, mientras que, en la oración 12, la misma frase cumple también el rol de agente, pero la función de *complemento agente*, subordinada por la preposición *por*. Por otro lado, *el ratón*, en la oración 11, cumple el rol de paciente y función de objeto directo, mientras, que en la oración 12, cumple también el rol de paciente, pero la función de sujeto. Esto quiere decir que la pasivización no cambia el rol pero sí la función de la frase correspondiente.

Es importante mencionar aquí que los verbos que se pueden pasivizar son los transitivos, porque, para convertir una oración activa en pasiva, es necesario que los argumentos cambien de función. Sin embargo, no todos los verbos transitivos se pueden pasivizar. Observemos el siguiente ejemplo:

Oración activa:

13. Mariana tiene mucho frío.

E² (SJ)

T³ (OBJ)

Oración pasiva

14. ¿Mucho frío es tenido por Mariana.

T (SBJ)

A (complemento agente)

En este caso, *tener* no puede pasivizarse por la naturaleza del verbo, ya que *tener* es un verbo de estado y estos, con algunas excepciones, no se pasivizan.

Finalmente, los verbos intransitivos no pueden pasivizarse porque, como solo permiten un argumento obligatorio, no se puede realizar el intercambio de funciones entre estos. Entonces, tenemos el verbo *sonreír* (que necesita solo un argumento obligatorio) y su versión activa *Carolina sonrío* (donde *Carolina* es el agente); sin embargo, sería imposible convertir esta oración en su correspondiente versión pasiva. Asimismo, si tenemos ahora la oración activa *Carolina sonrío a Juan* (donde *Carolina* es el agente y *Juan* es la fuente), a pesar de que a esta oración le agregamos otro argumento (que no es

² E: experienciador

³ T: tema

obligatorio), tampoco sería posible hacer el intercambio de roles en este caso. Entonces, como el verbo no es transitivo (ya que *a Juan* es el objeto indirecto), no podríamos decir una oración como *Juan es sonreído por Carolina* porque *Juan* y *Carolina* no pueden intercambiar funciones.

Por otra parte, también existen diferencias entre el significado de una oración activa y una pasiva. Las oraciones pasivas ponen la atención en el paciente, al que ubican en la primera posición de la oración. Por ejemplo, en la oración *el gato fue atrapado por el perro*, la atención está en *el gato* como afectado por la acción; sin embargo, en la versión activa de esta oración, *el perro atrapó al gato*, la atención está en *el perro*, que se ubica ahora en la primera posición de la oración (Brooks y Tomasello 1999: 1).

Además, tanto en oraciones activas como pasivas es importante diferenciar entre una oración reversible y una oración no reversible cuando estamos en el campo de la adquisición del lenguaje. Turner y Rommetveit (1987: 651) clasifican las oraciones en cuatro tipos:

- **Oraciones activas reversibles:**

The girl hits the boy.

'La niña golpea al niño'.

- **Oraciones pasivas reversibles:**

The boy is hit by the girl.

'El niño es golpeado por la niña'.

- **Oraciones activas no reversibles:**

The car hit the tree.

'El carro golpeó el árbol'.

- **Oraciones pasivas no reversibles:**

The tree is hit by the car.

'El árbol es golpeado por el carro'.

Siguiendo esto, una oración reversible es aquella en la que el agente y el paciente pueden intercambiar funciones de sujeto y objeto; es decir, según su conocimiento del mundo, el niño puede creer que cualquiera de las entidades nombradas en el sujeto y el objeto puede ser la que realiza la acción, o sea cualquiera de los dos puede ser el agente (por ejemplo, porque ha experimentado, en su relación con el mundo, que ambos elementos han podido comportarse como agentes de la acción en cuestión). Esto quiere decir que la oración activa reversible *la niña golpea al niño* pudo haber sido *el niño golpea a la niña* y que la oración pasiva reversible *el niño es golpeado por la niña* pudo haber sido *la niña es golpeada por el niño*, ya que tanto *el niño* como *la niña* son entidades capaces de golpear (y, por tanto, de ser agentes). Sin embargo, en una oración no reversible, no se pueden intercambiar las funciones debido a que nuestro conocimiento del mundo anula dicha posibilidad (es decir, nuestra experiencia hace que resulte extraña concebir a alguno de los elementos como agente de la acción en cuestión). Así, en la oración activa no reversible *el carro golpeó el árbol*, sería imposible (o extremadamente improbable) invertir los argumentos y decir *el árbol golpeó el carro* o, en su versión pasiva, *el carro fue golpeado por el árbol*, porque los árboles no pueden realizar la acción de golpear a alguien o algo. Esto se explicará con mayor detalle más adelante.

Un ejemplo ilustrativo de cómo los niños comprenden las oraciones reversibles y no reversibles activas y pasivas se da en el inglés (O'Grady 2010). Las oraciones pasivas aparecen en el habla espontánea de los niños anglohablantes alrededor de los 4 años; sin embargo, las primeras oraciones pasivas que los niños producen son las oraciones pasivas no reversibles, debido a la influencia de su conocimiento del mundo.

2.5. La Estrategia de la Oración Canónica

La comprensión y la producción de las oraciones pasivas reversibles están influenciadas también por el conocimiento del orden canónico de palabras en las oraciones activas (SVO, agente-acción-paciente), lo que causa error en la comprensión de las oraciones pasivas, que los niños interpretan según este orden canónico, invirtiendo así el orden de sus argumentos. Según la Estrategia de la Oración Canónica (O'Grady 2010), “lo esperable es que el primer sustantivo que se encuentra corresponda al agente y el segundo, al paciente” (O'Grady 2010: 133).

Podemos comprender mejor esta idea si regresamos a las oraciones (9) y (10), en las que podemos ver que el agente y el paciente son capaces de realizar la acción de *perseguir* y, por lo tanto, estas oraciones son reversibles:

(9) El gato persiguió al ratón.

(10) El ratón fue perseguido por el gato.

En este sentido, la oración pasiva (10) podría causarles problemas de comprensión a los niños porque, de acuerdo con la Estrategia de la Oración Canónica, los niños se guiarían por el orden natural o más habitual de los argumentos en las oraciones activas y no tomarían en cuenta que, en las oraciones pasivas, se invierte dicho orden: ya no es el primer argumento el agente sino el segundo, y, por lo tanto, pensarán que el ratón es quien persigue al gato.

Como ya dijimos, además del orden oracional, el conocimiento del mundo, es decir, lo que los niños saben que es posible o imposible que suceda en condiciones normales, influye en la comprensión de las oraciones pasivas no reversibles. Veamos ahora un ejemplo diferente:

(15) *La zanahoria es comida por el conejo.*

Según O'Grady,

este tipo de oraciones pueden comprenderse sin necesidad de prestar atención a la circunstancia de si son activas o pasivas. Cuando lo que tenemos es una zanahoria y un conejo, y un verbo como *comer*, solo puede suceder una cosa: que el conejo se coma la zanahoria, dado que las zanahorias no pueden comerse a los conejos (2010: 132).

Es decir, el conocimiento del mundo del niño lo ayudará a comprender sin problema este tipo de oración pasiva: el conejo debe ser el agente y la zanahoria debe ser el paciente (la otra alternativa, que la zanahoria se coma al conejo, resulta extremadamente inverosímil). Sin embargo, en (10), los gatos sí pueden ser perseguidos por los ratones o viceversa, y es ahí donde radica la dificultad o complejidad de dichas oraciones.

O'Grady también señala que

la única manera de interpretar correctamente esta oración consiste en prestar atención a dos pequeñas palabras que aparecen también en la misma: *fue* y *por*, así como a un sufijo, *-ido*.⁴ [...] Estos elementos no resultan tan fáciles de oír, dado que son breves y átonos. A menudo, los niños no llegan a advertirlos, debido a las prisas con las que se embarcan en la tarea de interpretación de la oración, con lo que pasa a tomar el mando la Estrategia de la Oración Canónica (2010: 133)

Finalmente, Erika Hoff (2008) también menciona información interesante sobre el orden canónico: para descubrir qué saben los niños sobre la estructura sintáctica, es necesario establecer una situación experimental en la que el conocimiento del mundo sea insuficiente para que el niño logre dar con la respuesta correcta (2008: 245).

En resumen, para comprender las oraciones pasivas reversibles, el niño debe ir más allá del orden lineal habitual de las oraciones activas (orden canónico), las más comunes en el habla que escucha, y entender qué función están cumpliendo los argumentos en la oración, prestándoles atención a los elementos sintácticos y morfológicos que aparecen en las oraciones pasivas. Cuando haya dominado estos aspectos (el orden de las oraciones pasivas y los elementos que marcan el complemento de la voz pasiva como la preposición *por*), finalmente será capaz de comprender sin problema las oraciones pasivas, ya sean estas reversibles o no.

2.6. Agentividad y animacidad

2.6.1. Agentividad

En este punto, es importante preguntarse qué es lo que determina que, en las oraciones reversibles, los dos argumentos puedan asumir el rol de agente, pero, en las oraciones no reversibles, se vea claramente que solo un argumento puede ser el agente y el otro, el paciente.⁵

⁴ Aunque en la cita se dice textualmente que *-ido* es átono, somos conscientes de que en castellano no es así realmente. Sospechamos que el malentendido se debe a un problema de traducción del inglés de la obra consultada.

⁵ Además de los argumentos que ya hemos visto (agente y paciente), hay otros que veremos más adelante que resultan un poco más problemáticos, ya que no se puede determinar tan fácilmente si pueden cumplir la función de agente o paciente.

Volvamos a la tabla 1 de la sección 2.3. para poder analizar algunos ejemplos que antes solo fueron mencionados. Comparemos los roles de agente y causa:

a) Agente: iniciador de la acción, con volición.

El piloto aterrizó el avión muy ligeramente.

b) Causa: el motivo o la fuente de la alteración asociada con el evento.

El terremoto destruyó la ciudad.

Estos dos roles son bastante parecidos, porque involucran entidades que provocan que una acción se desarrolle (*aterrizar* y *destruir*); sin embargo, lo que parece distinguirlos es que el agente tiene volición para realizar la acción y la causa no. Entonces, en este punto, podemos preguntarnos, al igual que Palmer, Gildea y Xue (2010), si el agente debe tener siempre intención de realizar la acción (volición) o si es posible que *el terremoto*, en la segunda oración, también pueda ser llamado agente porque, finalmente, realiza una acción. Si es así, podríamos distinguir entre agentes animados con volición (*intentionally acting agents*) y agentes que no tienen la voluntad de realizar la acción (causas o *non-volitional causes*) (2010: 6).

Payne (2011), citando a Fillmore (1968), señala que el agente es el “instigador de una acción típicamente percibido como animado” (2011: 1). En este punto, habla del rol temático de *causa*, pero lo llama *fuerza*, y señala que es una entidad que instiga a la acción, pero no de forma consciente o voluntaria (2011: 2).

Por otro lado, menciona también el rol temático de *instrumento*, que define como una entidad que causa una acción, pero de manera indirecta, ya que, en este caso, es otro agente el que actúa sobre un instrumento, pero es el instrumento el que logra finalmente la acción. Por ejemplo, en las oraciones *un martillo golpeó la caja* y *esa caja fue golpeada por un martillo*, el martillo es el objeto que recibe una fuerza externa para efectuar una acción, lo cual significa que se le está dando un tipo de agencia, a pesar de que estemos hablando de un objeto sin volición; por ello, Payne señala que el martillo es, finalmente, el que realiza la acción, con lo cual podríamos afirmar que también puede ser agente (2011: 2). Más adelante veremos esto con mayor detalle.

En resumen, tenemos varios roles temáticos presentados por Palmer, Gildea y Xue, y Payne, pero que hacen necesario preguntarse a qué refiere el concepto de 'inicia una acción' y qué hace que algo sea percibido como “típicamente animado”. En la siguiente sección, vamos a analizar lo que implica que un argumento, especialmente un agente, sea considerado animado o inanimado.

2.6.2. Animacidad

Becker (2014) señala que, en términos generales, la animacidad se refiere a si una entidad está viva o no. Sin embargo, en términos lingüísticos, no debemos ver la animacidad como una distinción binaria entre ‘vivo’ y ‘no vivo’, sino más bien como un continuo que empieza desde las personas como los seres más animados, pasando por los animales y llegando hasta los objetos inanimados (2014: 63). De la misma manera, entre las entidades “inanimadas”, también tenemos algunas que son menos inanimadas que otras.

Entonces, como ya hemos visto previamente, existen las fuerzas físicas, que son capaces de realizar acciones a pesar de no tener volición, y los instrumentos, que también son capaces de realizar acciones aunque indirectamente. Por lo tanto, para simplificar un poco y no detenernos a pensar demasiado en si estos roles temáticos podrían ser considerados agentes o no, ya que tienen algunas propiedades en común pero también otras diferentes, necesitamos una nueva forma de entender los roles temáticos. Para esto, presentamos la propuesta del *protoagente* de David Dowty (1991), quien, a diferencia de Palmer, Gildea, Xue, y Payne, propone estudiar los roles temáticos como “prototipos” y ve al rol de agente también como un continuo, porque acepta que tiene diferentes “grados de pertenencia/membresía” (*degrees of membership*). En este sentido, el agente más prototípico sería una entidad muy animada, mientras que un agente menos prototípico sería una entidad menos animada. Debido a esto, solo se necesitarían los roles de *protoagente* y *protopaciente*, y los demás roles estarían incluidos en estos dos grandes conceptos (1991: 572).

Para entender mejor estas ideas, Dowty muestra el continuo de la prototipicidad del protoagente y del protopaciente.⁶ Por razones de claridad, se presentan aquí las ideas centrales, pero no todas las categorías. La tabla 2 presenta las propiedades que tiene el protoagente.

Tabla 2. Propiedades del rol de protoagente

• Tiene volición (participación voluntaria en un evento).
• Tiene sensibilidad o percepción.
• Causa un evento o cambia de estado a otro participante.
• Tiene movimiento (relativo a la posición de otro participante).

Por su parte, la tabla 3 presenta las propiedades del protopaciente.

Tabla 3. Propiedades del rol de protopaciente

• Sufre un cambio de estado.
• Es un participante que está cambiando desde que empieza su cambio de estado hasta que finaliza.
• Es causalmente afectado por otro participante.

Entonces, lo primero que se deriva de esta propuesta es que el agente más prototípico es una entidad animada con volición para realizar un acto (por ejemplo, *Juan* en *Juan besa a María*), y que el menos prototípico es un objeto que puede tener energía producida por una entidad animada (por ejemplo, *la pelota* en *la pelota persigue al gato*). Por otro lado, el paciente más prototípico es una entidad no animada (estacionaria) que sufre un cambio de estado debido a un agente (por ejemplo, *la ventana* en *Luis rompió la ventana*), y el paciente menos prototípico sería una entidad animada que recibe la acción y no participa del movimiento del agente (por ejemplo, *la niña* en *el niño pateó a la niña*).

De acuerdo con esta propuesta, es posible que las fuerzas naturales y los instrumentos puedan participar en un evento como protoagentes, aunque su grado de membresía en esta categoría o su *prototipicidad* puede variar (Lowder y Gordon, 2015: 3). Esta perspectiva ayuda a entender mejor que el que un objeto inanimado pueda ser agente depende de su capacidad inherente de producir su propia energía. Por un lado, están las

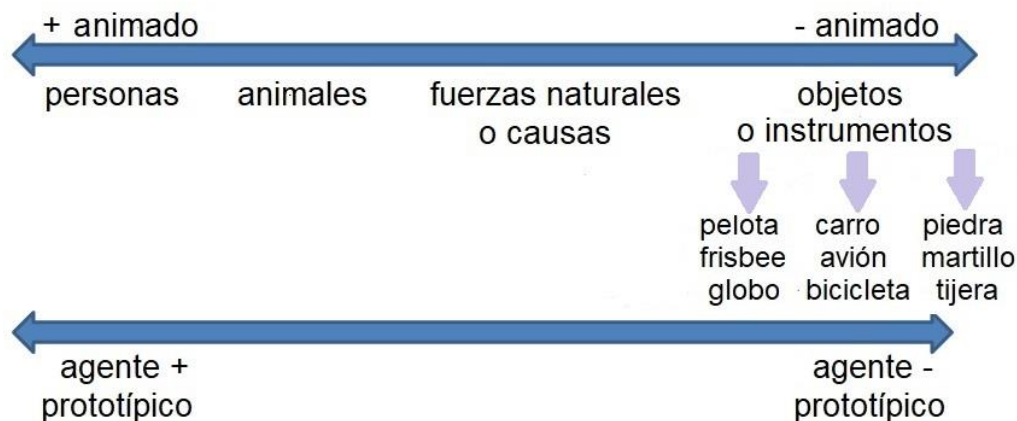
⁶ Las tablas han sido traducidos de Martha Palmer, Daniel Gildea y Nianwen Xue (2010: 24) y modificadas por nosotros para facilitar la comprensión.

fuerzas naturales (huracanes, terremotos), que son totalmente capaces de crear su propia energía, y, por otro, hay instrumentos, herramientas y armas, cuya energía depende de una entidad animada externa (Wolff y otros, 2010, citado por Lowder y Gordon 2015). Por lo tanto, los roles de *causa* e *instrumento*, como los presentó Payne, según Dowty estarían dentro del continuo de prototipicidad del agente. Dado que las fuerzas naturales son capaces de generar su propia fuerza, serían agentes más prototípicos que los instrumentos, ya que necesitan de una fuerza externa generada por otra entidad.

Volviendo al ejemplo de rol temático *instrumento* que menciona Payne, en la oración *lo golpeó con un martillo* está claro que una persona tiene la voluntad de golpear algo y utiliza el martillo como su instrumento para llevar a cabo su acción. Más bien, para Dowty, el rol temático instrumento estaría dentro del continuo de prototipicidad del protoagente y la persona solo aporta una fuerza externa al martillo para que este realice la acción de golpear, pero es el martillo el que finalmente golpea el objeto.

Las ideas de los autores previamente mencionados pueden verse mejor en la siguiente imagen:

Figura 1. Continuo de prototipicidad del agente



Este continuo captura, primero, la idea de Becker (2014), según la cual las personas encabezan la lista por ser las más animadas, y también la idea de Dowty (1991) de que son los agentes más prototípicos por tener volición; luego siguen los animales, después las fuerzas naturales según Payne (2011) o causas según Dowty y, por último, los objetos o instrumentos (Lowder y Gordon 2015).

La clasificación de los objetos o instrumentos es nuestra, siguiendo las ideas de Dowty: la pelota, el *frisbee* y el globo son más animados porque basta con empujarlos o lanzarlos para que tengan movimiento por sí mismos; el carro, el avión y la bicicleta son un poco menos animados porque las personas deben ejercer una acción constante y continua sobre ellos para que estos tengan movimiento; finalmente, la piedra, el martillo y la tijera son instrumentos que necesitan de una fuerza externa para realizar la acción, pero una vez que acaba el movimiento también acaba la acción.

En conclusión, podemos ver que los conceptos de animacidad y protoagente se han explicado como un continuo. Yamamoto (1999, citado por Becker, 2014: 149) señala que, mientras que la animacidad *per se* se refiere a las características intrínsecas y a la condición ontológica de las entidades mismas, la noción de *agencia* caracteriza a las entidades de acuerdo con lo que están haciendo en una oración específica. Por esta razón, nos valdremos de los conceptos de Dowty y llamaremos *agente prototípico* a una entidad animada que realice un acto y *agente menos prototípico* (como las fuerzas o los objetos que tienen movimiento debido a fuerzas externas), a entidades menos animadas. Este es el punto central de Dowty: comprender el rol de agente como un continuo con distintos niveles de prototipicidad.

Finalmente, es importante tener en cuenta que el niño, así como los adultos, comprende algunas oraciones por su conocimiento del mundo, que le permite basar su interpretación no solo en cuestiones gramaticales sino en su conocimiento sobre qué situaciones son más o menos usuales o esperables y cuáles no. Así la interpretación de algunas oraciones le puede traer al niño problemas si estas tienen agentes menos prototípicos, lo que puede causar confusión al ir en contra de su saber sobre el mundo.

Por ejemplo, la oración *la pelota empujó al perro* puede resultar extraña, porque, en este ejemplo, tenemos a *la pelota* como agente (en este caso menos prototípico) y tenemos al *perro*, que es una entidad animada y es más prototípicamente un agente, por lo que los niños pueden pensar que es más probable que sea el perro quien empuje a la pelota. Sin embargo, esta oración no es tan difícil de interpretar para el niño como *el perro fue empujado por la pelota*, porque, aunque transmiten la misma idea, esta segunda suma al agente menos prototípico el hecho de ser una oración pasiva: esto resulta más difícil para los niños porque no se observa el orden canónico de los elementos.

3. Planteamiento del tema

En esta tesis, como ya se dijo, se analiza la comprensión de oraciones activas y pasivas en niños castellanohablantes de cuatro, cinco y seis años de edad con el fin de evaluar si existe una evolución conforme el niño crece.

Se trata de una investigación experimental que se basa en dos variables clave para evaluar sus hipótesis: el tiempo de reacción (TR), y la cantidad de respuestas correctas e incorrectas que presente el niño. Nos basamos en la noción de agentividad y protoagente de Dowty (1991) para ver en qué medida influyen en las oraciones activas y pasivas, sobre todo de oraciones pasivas reversibles (aquellas en las que los argumentos se pueden intercambiar) y no reversibles (aquellas en las que los argumentos no se pueden intercambiar). Se busca, pues, poner a prueba la teoría del protoagente de Dowty (el efecto del nivel de agentividad en la comprensión de oraciones activas y pasivas reversibles y no reversibles) a través de la comprensión de las oraciones activas y pasivas empleadas en el experimento usado para esta investigación.

Para estudiar la comprensión de los niños de estos aspectos de las oraciones activas y pasivas, hemos utilizado el método *act out*. Creemos que este método es el más adecuado porque es sencillo y entretenido, además de que ya ha sido utilizado con éxito con otros niños de la misma edad. Aquí nos hemos basado principalmente en el estudio de Turner y Rommetveit (1987), pero también podemos mencionar otros estudios de la pasivización en niños como el de Cazden (1965) y el de Menyuk (1963), quienes también trabajaron con niños. Por otro lado, en este experimento, hemos diseñado las oraciones de tal manera que los niños no se aburran pero que, a la vez, nos permitan evaluar los rasgos pertinentes para evaluar la competencia de los niños en estas estructuras.

4. Hipótesis

Antes de pasar a las hipótesis, es necesario destacar tres hechos del lenguaje y uno de la cognición que encontramos en el marco teórico:

- A. La oración transitiva típica del castellano (que por ser prototípica es más fácil de comprender) tiene un sujeto que cumple el rol temático de agente y un objeto directo que cumple el rol temático de paciente.
- B. Hay un continuo de agentividad (relacionado con un correspondiente continuo de animacidad también) entre entidades que cumplen los roles de agente y paciente de manera que hay argumentos más prototípicos que otros (continuo de prototipicidad; ver figura 1).
- C. Existen oraciones reversibles y no reversibles; su reversibilidad depende de la prototipicidad de los argumentos involucrados.
- D. La cognición general y el desarrollo lingüístico en particular mejoran con la edad y, en este sentido, los niños mayores tendrán un mejor desempeño que los más pequeños.

Una vez establecidos estos cuatro hechos, es pertinente ahora pasar a las hipótesis.

Hipótesis generales:

1. Dado el hecho A, las oraciones activas serán más fáciles de comprender para los niños que las oraciones pasivas.
2. Dado el hecho B, las oraciones con argumentos prototípicos serán más fáciles de comprender para los niños que las oraciones con argumentos menos prototípicos.
3. Dado el hecho C, las oraciones no reversibles serán más fáciles de comprender para los niños que las oraciones reversibles, porque las dos oraciones no reversibles analizadas tienen agente y paciente prototípicos.

4. Dado el hecho D, encontraremos un desarrollo con la edad en la comprensión de las oraciones pasivas, ya que veremos que los niños mayores se equivocan menos y se demoran menos en responder que los más pequeños. Además, los niños más pequeños tendrán más interpretaciones que difieren, en general, de las de tipo adulto.

Hipótesis específicas:

- 1a. Si la hipótesis 1 es correcta, los niños tendrán un TR⁷ más rápido en las oraciones activas que en las oraciones pasivas.
- 1b. Si la hipótesis 1 es correcta, los niños tendrán más respuestas correctas en las oraciones activas que en las oraciones pasivas.
- 2a. Si la hipótesis 2 es correcta, los niños tendrán un TR más rápido en las oraciones con argumentos prototípicos que en las oraciones con argumentos menos prototípicos.
- 2b. Si la hipótesis 2 es correcta, los niños tendrán más respuestas correctas en las oraciones con argumentos prototípicos que en las oraciones con argumentos menos prototípicos.
- 3a. Si la hipótesis 3 es correcta, los niños tendrán un TR más rápido en las oraciones no reversibles que en las oraciones reversibles.
- 3b. Si la hipótesis 3 es correcta, los niños tendrán más respuestas correctas en las oraciones no reversibles que en las oraciones reversibles.
- 4a. Si la hipótesis 4 es correcta, los niños mayores tendrán un TR más rápido que los niños menores.

⁷ TR: tiempo de reacción

4b. Si la hipótesis 4 es correcta, los niños mayores tendrán más respuestas correctas que los niños menores.

5. Método

5.1. Muestra

Para seleccionar las edades con las que se iba a trabajar, se pensó en un rango de edad en el que los niños aún estén experimentando cambios en la comprensión, sobre todo de oraciones pasivas, para poder evaluar si existe un desarrollo progresivo con la edad. Como hemos visto, O'Grady (2010) sostiene que los niños empiezan a escuchar oraciones pasivas aproximadamente a los 4 años; por esta razón, hemos considerado esa información para escoger las edades de los niños de este experimento.

Se evaluó un total de 55 niños, de entre 4;0 y 6;11 años: 16 niños de 4;0 a 4;10 (edad promedio: 4;5), 19 niños de 5;1 a 5;11 (edad promedio: 5;6) y 20 niños de 6 a 6;9 (edad promedio: 6;5).⁸ En total, fueron 55 participantes en esta prueba: 31 niños y 24 niñas. La prueba fue realizada en un nido ubicado en La Perla, Callao, y en un colegio ubicado en San Miguel, que tenía nivel preescolar. Ambos atienden a niños de clase media baja.

Participaron solo aquellos niños cuyos padres habían accedido previamente a firmar el consentimiento informado correspondiente (ver anexo 1).

A pesar de que se ha trabajado con un número pequeño de niños, la muestra elegida sí nos permitió comprobar las hipótesis de investigación y discutir algunos puntos del desarrollo de la comprensión de los niños.

5.2. Diseño

Para poder realizar la prueba, se tomaron en cuenta seis variables en total. Se consideraron tres variables independientes: el carácter activo/pasivo de las oraciones, el

⁸ La edad de los niños se lee de la siguiente manera: año;meses.

carácter reversible/no reversible de las oraciones y el nivel de prototipicidad de los agentes y pacientes de cada una de las oraciones.

Se analizó el efecto de las variables independientes en dos variables dependientes que permitieron medir el nivel de complejidad de las oraciones y, a la vez, de su comprensión por parte de los niños: el tiempo de reacción, es decir, el tiempo que cada niño tarda en responder a cada oración, y el número de respuestas correctas producidas para cada tipo de oración. Por último, se consideró una variable cuasi-independiente: la edad de los niños.

Para poder desarrollar los análisis, en el caso de la tasa de respuestas correctas, utilizaremos el método de chi-cuadrado para determinar si hay una diferencia significativa entre las frecuencias esperadas y las observadas en una o más categorías, y, en el caso del tiempo de reacción, usamos ANOVA para comparar las medias y ver si diferían significativamente.

Básicamente, el diseño requería que el niño representara, con unos juguetes, determinadas oraciones (activas y pasivas) que la investigadora le iba diciendo. Este tipo de prueba se conoce como *act out*.⁹

Se trabajó con diez oraciones que fueron ordenadas aleatoriamente en diez guiones experimentales distintos. Se contrabalanceó tanto el orden de presentación de las oraciones al niño como la posición de los juguetes a su derecha o izquierda a lo largo de las distintas oraciones para que el agente de las oraciones estuviera siempre a la derecha del niño, por ejemplo.¹⁰

Todas las sesiones fueron grabadas en audio y video para poder revisar después las respuestas (correctas e incorrectas) del niño, así como el tiempo de reacción calculado con un cronómetro. La prueba fue aplicada a un niño por vez.

5.2.1. Estímulos

⁹ Se realizó un piloto de la prueba a 4 niños. Este piloto puede encontrarse en el anexo 2.

¹⁰ El guion base se puede apreciar en el anexo 3.

Antes de pasar a describir cómo fue la prueba, se presentarán los juguetes empleados: se utilizaron juguetes coloridos y llamativos para captar la atención del niño. Los juguetes de animales (perro, tigre, elefante y conejo) miden aproximadamente 10 x 7 cm, mientras que el hueso y la zanahoria miden 8 x 4 cm, y la pelota tiene 4 cm de diámetro.

Figura 2. Juguetes utilizados en la prueba



Un conejo



Un león



Un perro



Un tigre



Un hueso



Una pelota



Una zanahoria

A continuación, se presentarán las oraciones activas y pasivas utilizadas en la prueba. La tabla 4 muestra las oraciones activas y su clasificación.

Tabla 4. Oraciones activas

Oraciones	Tipo de oración	Agente	Paciente
a) El perro mordió el	activa no reversible	prototípico	prototípico

hueso.			
b) El perro empujó la pelota.	activa reversible	prototípico	prototípico
c) El tigre persiguió al elefante.	activa reversible	prototípico	menos prototípico
d) El elefante persiguió al tigre. ¹¹	activa reversible	prototípico	menos prototípico
e) La pelota empujó al perro.	activa reversible	menos prototípico	menos prototípico

La tabla 5, por su parte, muestra las oraciones pasivas y su clasificación.

Tabla 5. Oraciones pasivas

Oraciones	Tipo de oración	Agente	Paciente
f) La zanahoria fue comida por el conejo.	pasiva no reversible	prototípico	Prototípico
g) La pelota fue empujada por el perro.	pasiva reversible	prototípico	Prototípico
h) El elefante fue perseguido por el tigre.	pasiva reversible	prototípico	menos prototípico
i) El tigre fue perseguido por el elefante.	pasiva reversible	prototípico	menos prototípico
j) El perro fue empujado por la pelota.	pasiva reversible	menos prototípico	menos prototípico

En la siguiente tabla, se puede apreciar la lista de los agentes más y menos prototípicos, y de los pacientes más y menos prototípicos, según cómo ocurren en las oraciones empleadas en la prueba.

Tabla 6. Prototipicidad de los agentes y pacientes

Argumentos	Roles
Perro	agente prototípico, paciente menos prototípico
Elefante	agente prototípico, paciente menos prototípico
Tigre	agente prototípico, paciente menos prototípico
Conejo	agente prototípico
Pelota	agente menos prototípico, paciente prototípico
Hueso	paciente prototípico
Zanahoria	paciente prototípico

¹¹ Si bien las oraciones (c) y (d) presentan marcado diferencial de objeto (uso de la preposición *a* antes del argumento), debe destacarse que, en principio, en estos casos, los pacientes son menos prototípicos en tanto son animados (que es lo que determina la aparición de la preposición justamente).

Sobre esta tabla, es importante recalcar que decidimos incluir solo un caso de agente menos prototípico para no hacer la prueba muy complicada para los niños, pero tener aunque sea un caso que nos permitiera ver si sería relevante estudiar este aspecto en más detalle en el futuro.

Es pertinente también señalar que un argumento, por ejemplo, *el perro*, puede ser más prototípicamente agente pero menos prototípicamente paciente debido a su animacidad: los agentes prototípicos corresponden a las entidades animadas (como en este caso), mientras que los pacientes prototípicos son justamente las entidades inanimadas (y, por esta razón, *el perro* es considerado como un paciente menos prototípico). Para ilustrar mejor esta idea, en la siguiente tabla podemos distinguir el nivel de animacidad de los distintos argumentos y, en función de esto, qué tan prototípicos son como agentes o pacientes.

Tabla 7. Prototipicidad de los argumentos según su animacidad

Argumento	Agente	Paciente	Animacidad
El perro	prototípico	menos prototípico	animado
El conejo	prototípico	menos prototípico	animado
El tigre	prototípico	menos prototípico	animado
El elefante	prototípico	menos prototípico	animado
La pelota	menos prototípico	prototípico	no animado
El hueso		prototípico	no animado
La zanahoria		prototípico	no animado

Nota: Las oraciones de la prueba no evaluaron el hueso y la zanahoria como agentes; por esta razón, esas celdas se encuentran vacías.

Finalmente, podemos apreciar que, si un argumento es animado, es un agente prototípico y un paciente menos prototípico, y, si un argumento no es animado, es un agente menos prototípico y un paciente prototípico. Por otro lado, es importante resaltar la diferencia entre *la pelota*, *el hueso* y *la zanahoria*. Como ya se ha explicado en el marco teórico, de estos tres argumentos, el único que califica como agente (aunque menos prototípico) es la pelota, debido a que, en el caso de nuestra oración *la pelota empuja al perro*, podría tener movimiento si alguien la empuja y, así, podríamos decir que es capaz de empujar al perro. Sin embargo, si empujamos un hueso o una zanahoria, estos probablemente quedarían quietos una vez que termine la acción y no lograrían empujar al perro. A continuación, presentamos la tabla 8, que muestra las variables que han sido estudiadas en la prueba.

Tabla 8. Variables estudiadas en la prueba

Variables independientes	Variables dependientes	Variable cuasi independiente
Carácter activo/pasivo de las oraciones	Tiempo de reacción	Grupo de edad de los niños
Carácter reversible/no reversible de las oraciones	Proporción de errores	
Nivel de prototipicidad de los agentes y pacientes de las oraciones		

Finalmente, en este experimento, se controló el orden de presentación de las oraciones, el orden de ubicación de los juguetes ante el niño (izquierda o derecha), el atractivo, la familiaridad y el tamaño de los objetos. Asimismo, se trató de un diseño mixto factorial con dos variables independientes intrasujetos (voz y animacidad) y una variable cuasi-independiente intersujetos (edad).

5.3. Procedimiento

Los niños fueron entrevistados en las instalaciones del centro educativo al que asistían regularmente, en el horario habitual de clases. La prueba se realizó en un espacio fuera del aula regular con el objetivo de que hubiera la menor cantidad de distracciones posibles, por ejemplo, la presencia de las profesoras o de los otros compañeros de clase. Además, con miras a que los niños se sintieran lo más cómodos posible con la investigadora, esta asistió unos días antes al centro para que la fueran conociendo.

5.3.1. Ensayo o calentamiento (pre prueba)

Antes de hacer el experimento, se hace un calentamiento con el niño para que entienda cuál era la dinámica que se va a seguir: se empieza presentándole al niño cada juguete con su nombre; por ejemplo, se le enseña el perro y se le dice *este es un perro*, y así, sucesivamente, con todos los juguetes. Una vez presentados todos los juguetes, se le pide al niño que reconozca cada uno de los animales diciéndole, por ejemplo, *enséñame cuál es el perro*.

Luego, se pasa propiamente a la parte de ensayo, que tiene por objetivo confirmar que el niño ha comprendido adecuadamente la dinámica de la prueba y sabe lo que se espera de él. En este, la investigadora dice al niño, en primer lugar: “Mira, así es: *el perro besa al conejo*” y le muestra cómo representar la acción con los juguetes. A continuación, la investigadora solicita al niño que represente lo que va a oír con los juguetes diciendo: “Ahora tú enséñame: *el conejo besa al perro*”. Para ver si ha comprendido cómo se desarrollará la prueba, la investigadora coloca sobre la mesa el tigre y la pelota, y le dice al niño: “A ver, ahora enséñame: *el tigre pateó la pelota*”.

No se puede pasar a la parte principal de prueba hasta que el niño ejecute correctamente las acciones correspondientes, ya que solo así se podrá estar seguro de que entendió la dinámica de la prueba. Se repite la oración hasta tres veces.

Cabe precisar que, en las oraciones de ensayo, no hay ninguna oración pasiva, ya que no se les quiere enseñar estas oraciones a los niños hasta la parte de la prueba. A pesar de que en esta parte están practicando oraciones activas, creemos que esto no los ayudaría a que les fuera mejor en la parte de la prueba de lo que les iría sin práctica, ya que suponemos que todos los niños ya manejan las oraciones activas.

Finalmente, en el único caso en el que un niño hizo mal una oración del ensayo, se le repitió la oración para que notara que se estaba equivocando, ya que no se podía pasar a la parte de la prueba sin estar completamente seguros de que había entendido lo que tenía que hacer.

5.3.2. Prueba

La prueba empezaba una vez concluida la parte del ensayo. Se procedía a decir una oración, por ejemplo, indicándole al niño *aquí tenemos un perro y un hueso* y se le enseñaban solo estos dos juguetes con el objetivo de que no se distrajera con los demás. Una vez puestos los juguetes, se le decía: “a ver, enséñame: *el perro muerde el hueso*”. Si el niño hacía una acción correcta o incorrecta con los juguetes, se procedía a pasar a la siguiente oración (sin corregirlo en caso cometiera un error); sin embargo, en los casos en que el niño hacía alguna acción que la investigadora no entendía, se procedía a repetir la instrucción y la oración hasta dos veces más, porque se asumía que el niño no había entendido la oración.

5.3.3. Respuestas posibles

Finalmente, después de haber aplicado la prueba a los 55 niños que participaron en el experimento, se hallaron tres tipos de respuestas posibles correctas y dos tipos de respuestas posibles incorrectas, categorizadas en término de número de repeticiones de la oración (instrucción) y la corrección de las respuestas del niño. En total, tenemos cinco tipos de respuestas válidas (entre correctas e incorrectas).

Tabla 9. Tipos de respuestas correctas e incorrectas

Número de repeticiones de la instrucción	Primera respuesta	Respuesta final	Observaciones
1	correcta	-	
1	incorrecta	-	
1	incorrecta	correcta	Hubo autocorrección espontánea.
2	-	correcta	La primera vez que se presenta la oración, el niño duda y no emite ninguna respuesta, por lo que se procedió a repetir la oración.
2	-	incorrecta	La primera vez que se presenta la oración, el niño duda y no emite ninguna respuesta, por lo que se procedió a repetir la oración.

Nota: Aquellos casos en que solo figura respuesta final y no primera respuesta son aquellos en que el niño directamente respondió correcta o incorrectamente, pero solo una vez. En estos casos, claramente, no hubo autocorrección. Por otro lado, los casos de autocorrección se dieron luego de dar la primera instrucción para que el niño realizara la acción, la cual realizó de manera incorrecta, pero se dio cuenta solo y, espontáneamente, realizó a continuación la acción correcta.

Los tiempos de reacción se midieron desde que la investigadora terminaba de decir la oración hasta que el niño había completado la acción (sea correcta o incorrecta). En los casos en que la investigadora repitió dos veces las oraciones, el tiempo de reacción igual se midió desde que la investigadora termina de decir la oración la primera vez hasta la

acción final del niño. El tiempo promedio de reacción entre todos los niños es de 2,49 segundos. Se consideraron respuestas correctas aquellas que reproducían con los juguetes el sentido adulto de la oración e incorrectas aquellas que no lo hacían.

Finalmente, se consideraron respuestas inválidas aquellas en que los niños efectuaron la acción antes de que la investigadora terminara de decir la oración, lo cual ocurrió en solo dos oraciones con niños diferentes. Estas no se consideraron en los análisis.



6. Resultados

En esta sección, se presentan los resultados de la investigación. Por motivos de claridad en la exposición, los dividimos en dos apartados: el primero para los resultados del tiempo de reacción y el segundo para los resultados de la tasa de acierto (relacionada con el número de respuestas correctas e incorrectas de los niños).

Se ha decidido presentar los resultados de esta manera, organizados por las variables de tiempo de reacción y tasa de acierto (errores), a pesar de ser distinta de la organización de las hipótesis, porque revela con mayor claridad los patrones del desempeño infantil en relación con su comprensión de las oraciones activas y pasivas, tanto reversibles como no reversibles, y en el desarrollo con la edad.

Los resultados analizados corresponden a las respuestas brindadas por los 55 niños a las 10 oraciones presentadas. Se ha considerado un total de 548 respuestas, ya que 2 tuvieron que ser eliminadas porque los niños realizaron las acciones antes de que la investigadora hubiera terminado de decir las oraciones completas, lo que invalida dichas respuestas. De estas 548 respuestas válidas recogidas, 454 son respuestas finales correctas y 94 son respuestas finales incorrectas (ver la tabla 9, de la sección 5.3.3).

Por otro lado, es pertinente señalar que, de todas las respuestas válidas (548), solo 6 presentaron autocorrección. La autocorrección no resultó, pues, un fenómeno frecuente en la muestra recogida.

6.1. Resultados del tiempo de reacción

En nuestros análisis, consideraremos únicamente el tiempo de reacción de las respuestas finales correctas, pues nos interesan aquellos casos en que los niños lograron responder bien y, específicamente, cuánto se demoran en esos casos.

6.1.1. Estadísticos descriptivos

A continuación, en las tablas 10 y 11, presentamos la información relacionada con la media (o promedio) del tiempo de reacción final (TRF) así como el valor mínimo y el

máximo obtenidos, además de la desviación típica (desv. típ.) o estándar. La tabla 10 presenta los datos para cada oración. Los valores están dados en segundos y centésimas de segundos. En estas dos tablas, se consideran los resultados de los 55 niños, sin diferenciarlos aún por subgrupo de edad.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de cada oración (1-10)

Oración (y su tipo)	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TRF O1 (activa no reversible)	0,13	8,10	1,27	1,21
TRF O2 (activa reversible con agente prototípico y paciente prototípico)	0,21	13,86	1,84	2,10
TRF O3 (activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	0,32	9,36	2,19	2,10
TRF O4 (activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	0,25	9,96	1,95	1,64
TRF O5 (activa reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico)	0,48	14,28	2,75	2,70
TRF O6 (pasiva no reversible)	0,44	5,92	2,14	1,36
TRF O7 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente prototípico)	0,26	38,00	3,13	6,32
TRF O8 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	0,23	30,45	2,96	4,92
TRF O9 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	0,38	11,60	2,43	2,55
TRF O10 (pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico)	0,10	22,55	3,37	5,15

Si nos centramos, en primer lugar, en la media, podemos resaltar que la oración que es respondida más rápido es la oración 1, la cual podríamos considerar como la más fácil de todas por ser activa no reversible (solo tiene una interpretación posible). Por otro lado, también podemos resaltar que la oración que más se tarda en ser respondida es la oración 10, la cual sería considerada la más difícil. Además, tanto en el caso de las

oraciones activas como de las pasivas, notamos que las no reversibles (O1 y O6) tienen un tiempo de reacción más rápido que las reversibles.

La tabla 11 muestra datos similares a los de la tabla 10, pero ahora organizados por tipo de oración.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de los tipos de oraciones

Tipo de oración	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TRF activas	0,34	21,54	2,36	2,91
TRF pasivas	0,55	21,85	3,29	3,54
TRF activas reversibles	0,36	26,77	2,64	3,61
TRF pasivas reversibles	0,57	26,27	3,54	4,23
TRF activas reversibles con agente prototípico	0,28	35,26	2,60	4,71
TRF pasivas reversibles con agente prototípico	0,49	34,53	3,60	5,16

Observamos que estos resultados apoyarían la hipótesis 1a, en tanto las oraciones activas presentan tiempos de reacción más rápidos que las pasivas en todos los casos, y también apoyarían la hipótesis 3a, porque las no reversibles presentan tiempos de reacción más rápidos que las reversibles.

6.1.2. Tiempo de reacción de los tipos de oraciones en los 3 grupos de edad

A continuación, presentamos la comparación de los tiempos de reacción de las oraciones activas por grupo de edad (4, 5 y 6 años). En cada caso, se muestra entre paréntesis qué oraciones específicas (de la 1 a la 10) se están considerando según sean activas/pasivas, reversibles/no reversibles y tengan agentes/pacientes prototípicos/menos prototípicos (ver tablas 4 y 5 en la sección 5.2 para más información).

Tabla 12. Tiempo de reacción de las oraciones activas

Promedios	4 años	5 años	6 años
Oraciones activas (1, 2, 3, 4, 5)	2.39	2.34	1.49
Oración activa no reversible (1)	1.47	1.63	0.78
Oraciones activas reversibles (2, 3, 4, 5)	2.66	2.55	1.68
Oraciones activas reversibles con agentes prototípicos (2, 3, 4)	2.79	2.52	1.70
Oración activa reversible con agente prototípico y paciente prototípico (2)	2.41	2.20	1.39
Oración activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (3)	2.35	2.85	1.47
Oración activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (4)	3.56	2.53	2.33
Oración activa reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico (5)	2.09	2.68	1.60

Abajo presentamos el desarrollo por edad del tiempo de reacción de las respuestas finales correctas para las oraciones pasivas, para luego discutir los resultados de ambas tablas.

Tabla 13. Tiempo de reacción de las oraciones pasivas

Promedios	4 años	5 años	6 años
Oraciones pasivas (6, 7, 8, 9, 10)	2.74	3.30	2.08
Oración pasiva no reversible (6)	2.21	2.32	1.13
Oraciones pasivas reversibles (7, 8, 9, 10)	2.98	3.69	2.37
Oraciones pasivas reversibles con agentes prototípicos (7, 8, 9)	3.17	3.22	2.42
Oración pasiva reversible con agente prototípico y paciente prototípico (7)	2.67	4.01	2.25
Oración pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (8)	3.73	2.30	3.52
Oración pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (9)	3.37	3.15	1.40
Oración pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico (10)	2.02	5.13	2.20

Se puede observar que el tiempo de reacción de las respuestas finales correctas de los niños de 6 años es menor que el de los niños de 4 años en todos los promedios analizados; es decir, los niños mayores se tardan menos para responder correctamente que los niños menores. Esto apoyaría la hipótesis 4a, dado que hay desarrollo con la edad. Sin embargo, el tiempo de reacción de los niños de 5 años es algo más alto que el de los de 4 años en varios de los promedios analizados. Aunque no tenemos una explicación exacta para este resultado, una explicación que se podría explorar en el

futuro es que, tal vez, están pasando por un proceso de reorganización o evaluación de su propio conocimiento que haría que piensen más antes de responder; es decir, podrían estar reevaluando su conocimiento, y eso los haría demorarse más.

El TRF de las oraciones activas es, en general, más rápido que el de las pasivas (conforme con la hipótesis 1a). Tanto en las activas como en las pasivas se cumple que las no reversibles se resuelven más rápido que las reversibles (hipótesis 3a). Además, no parece haber una diferencia clara en función de si el agente es más o menos prototípico; es decir, no hay una oración en particular que parezca ser sistemáticamente más difícil —y, por ende, más lenta— que las otras a pesar de que, en principio, exhiben agentes y pacientes con distinto grado de prototipicidad, lo cual parece no estar apoyando la hipótesis 2a.

6.1.3. Análisis de significatividad

Se analizó en qué medida el desempeño en cuanto al tiempo de reacción (TR) de las oraciones mejoraba significativamente con la edad. En este sentido, se busca ver en qué medida se cumple o no lo previsto en la hipótesis 4a relacionada con el desarrollo con la edad. Para ello, se llevaron a cabo un análisis de chi-cuadrado y varios análisis ANOVA. Debe tenerse en cuenta que un resultado se considera significativo cuando arroja una p menor a 0.05 (es decir, cuando $p < 0.05$).

6.1.3.1. Tiempo de reacción de cada oración por edad

En primer lugar, se hizo un análisis para comparar los tiempos de reacción de los niños de 4, 5 y 6 años. En esta parte, se observa que la oración 1 (activa no reversible) arroja un resultado marginalmente significativo ($p=0.062$), al igual que la 6 (pasiva no reversible) ($p=0.07$). Esto quiere decir que, solo en el caso de esas dos oraciones, observamos un desarrollo claro con la edad, con lo cual la hipótesis 4a no obtiene, aparentemente, mucho apoyo por lo menos en este primer momento.

En segundo lugar, con el objetivo de ver si el desarrollo por edad resultaba más claro si se consideraban solo los puntos extremos del rango de edad analizado (es decir, los 4 años vs. los 6 años), se rehízo el análisis. En este caso, se halló que la oración 1 (activa no reversible) variaba significativamente con la edad ($p=0.002$), además de la oración 2

(activa reversible con agente prototípico y paciente prototípico) (marginamente significativa, $p=0.06$), la oración 4 (activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico) ($p=0.041$) y la oración 9 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico) ($p=0.026$).

En todos estos casos, los niños de 6 años son significativamente más rápidos que los de 4 años. Con esta afirmación, la hipótesis 4a se ve apoyada.

6.1.3.2. Tiempo de reacción de los tipos de oraciones por edad

Al igual que en la parte anterior, hemos dividido esta parte en dos. En primer lugar, tomando en cuenta a los niños de 4, 5 y 6 años, los análisis del tiempo de reacción por tipos de oraciones no arrojaron una diferencia significativa por grupo de edad. Sin embargo, sí se observa que la tendencia es a que el tiempo de reacción del grupo de más edad sea menor que el de los niños más pequeños.

En segundo lugar, si comparamos los tiempos de reacción de los niños de 4 años con los de 6 años, encontramos que los siguientes tipos de oraciones mejoran significativamente con la edad: activas ($p=0.020$), activas reversibles ($p=0.035$) y activas reversibles con agente prototípico ($p=0.013$). En estos tres casos, los niños se vuelven más rápidos y llama la atención que solo observamos un cambio significativo con la edad en las oraciones activas; las pasivas, en cambio, no varían significativamente, por lo menos en este periodo considerado. Aunque observamos una tendencia a que se reduzca el TR también en las oraciones pasivas, esta reducción no alcanza significatividad estadística.

6.2. Resultados de la tasa de aciertos

En esta segunda parte de los resultados, como ya lo habíamos mencionado previamente, nos centraremos en la tasa de aciertos, es decir, en la proporción de respuestas correctas obtenidas. Para ello, se calculó el porcentaje de respuestas correctas obtenidas respecto del máximo posible en cada caso para cada oración o para cada tipo de oración; por ejemplo, si analizamos las oraciones activas en total, el máximo posible es 274 respuestas (este máximo posible de respuestas correctas se obtiene como resultado de multiplicar el número de niños por el número de oraciones consideradas; en este caso,

eran 275 respuestas, pero se descartó una, como vimos en la sección inicial de los Resultados), y si analizamos una oración independiente, el máximo posible es 55 respuestas (en este caso, sería multiplicar 1 oración por los 55 niños).

6.2.1. Estadísticos descriptivos

En primer lugar, presentaremos información general de la tasa de aciertos observada para cada una de las oraciones.

Tabla 14. Tasa de error y de acierto de cada oración

Oraciones	Tasa de error	Tasa de acierto
Oración 1 (activa no reversible)	0 %	100 %
Oración 2 (activa reversible con agente prototípico y paciente prototípico)	1,8 %	98,2 %
Oración 3 (activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	5,5 %	94,5 %
Oración 4 (activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	3,6 %	96,4 %
Oración 5 (activa reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico)	12,7 %	87,3 %
Oración 6 (pasiva no reversible)	23,6 %	76,4 %
Oración 7 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente prototípico)	32,7 %	67,3 %
Oración 8 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	16,4 %	83,6 %
Oración 9 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico)	38,2 %	61,8 %
Oración 10 (pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico)	38,2 %	61,8 %
Oraciones activas	4,7 %	95,3 %
Oraciones pasivas	29,3 %	70,7 %

Observamos que, en cada una de las oraciones, la tasa de acierto es siempre bastante mayor a la tasa de error, además de que las oraciones activas presentan mayor tasa de acierto (95,3 %) que las oraciones pasivas (70,7 %), lo cual apoya la hipótesis 1b.

Dentro de las activas, podemos observar que la oración 1 (activa no reversible) es la única que presenta 100 % de acierto, por lo que podemos considerarla la más fácil, lo cual apoya la hipótesis 3b. Dentro de las pasivas, la oración que presenta mayor tasa de acierto es la oración 8 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico) (83,6 %), lo cual parecería no apoyar la hipótesis 3b en tanto una oración reversible estaría resultando más fácil para los niños que una no reversible.

Por otro lado, la hipótesis 2b se ve apoyada por el hecho de que la oración 5 (activa reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico) es la que presenta la tasa de acierto más baja de las oraciones activas (87,3 %). Lo mismo ocurre con la oración 10 (pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico), que es la oración que presenta la tasa más baja de las oraciones pasivas, pero, en este caso, junto con la oración 9 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico) (61,8 %).

Según esta información general de la tasa de acierto, podríamos considerar la oración 5 como la más difícil entre las activas, y las oraciones 9 y 10 como las más difíciles entre las pasivas, lo cual se debería a que presentan argumentos menos prototípicos, por lo que podemos inferir que el paciente menos prototípico (el factor común en estas tres oraciones) es lo que estaría determinando el mayor nivel de dificultad de dichas oraciones.

Si nos centramos ahora en la tasa de aciertos por tipo de oración, obtenemos los siguientes resultados. En este caso, se presenta qué porcentaje de niños responde qué cantidad de oraciones correctamente por cada tipo de oración. Las casillas resaltadas en gris corresponden al porcentaje de niños que respondieron correctamente todas las oraciones de dicho tipo (tasa de aciertos del tipo de oración correspondiente).

A continuación, presentamos la tabla 15, en la que observamos la tasa de acierto por tipos de oraciones.

Tabla 15. Tasa de aciertos de los distintos tipos de oraciones

Tipos de oraciones	Porcentaje de respuestas correctas por tipo de oración					
	0 aciertos	1 aciertos	2 aciertos	3 aciertos	4 Aciertos	5 aciertos
Activas				1,8 %	20 %	78,2 %
Pasivas		12,7 %	16,4 %	16,4 %	16,4 %	38,2 %
Activas no reversibles		100 %				
Activas reversibles			1,8 %	20 %	78,2 %	
Pasivas no reversibles	23,6 %	76,4 %				
Pasivas reversibles	5,5 %	16,4 %	16,4 %	21,8 %	40 %	
Activas reversibles con agente prototípico		1,8 %	7,3 %	90,9 %		
Pasivas reversibles con agente prototípico	7,3 %	20 %	25,5 %	47,3 %		

Nota: los números 0, 1, 2, 3, 4 y 5 se refieren a cuántas respuestas correctas puede haber como máximo en cada tipo de oración.

Como se observa en la tabla, hay distinto número de respuestas correctas posibles porque no todos los tipos de oraciones considerados fueron evaluados por medio del mismo número de oraciones. Por ejemplo, en el caso de las oraciones activas y pasivas, tenemos 5 oraciones en total en cada caso, por lo que máximo puede haber 5 respuestas correctas en cada tipo (un niño puede tener máximo 5 respuestas correctas para las oraciones activas y 5 para las pasivas); sin embargo, si pensamos en las pasivas reversibles, el número máximo de aciertos posibles es 4 porque solo se incluyó 4 oraciones de ese tipo. Los espacios en blanco en algunas celdas indican que no hubo niños con dicho resultado.

Podemos observar que, en todos los casos, las oraciones activas tienen un porcentaje más alto de respuestas correctas que las oraciones pasivas, lo cual apoya la hipótesis 1b.

6.2.2. Tasa de aciertos de todas las oraciones por grupo de edad

Por otro lado, podemos analizar los resultados de manera más específica para ver si hay un desarrollo en la tasa de aciertos por grupo de edad. Presentamos primero los resultados de las oraciones activas en la tabla 16 y, luego, los de las pasivas en la tabla 17.

Tabla 16. Tasa de aciertos de las oraciones activas (respuestas finales correctas)

Tasa de aciertos	4 años	5 años	6 años
Oraciones activas (1, 2, 3, 4, 5)	92,5 %	95,8 %	97 %
Oración activa no reversible (1)	100 %	100 %	100 %
Oraciones activas reversibles (2, 3, 4, 5)	90,6 %	94,7 %	96,2 %
Oraciones activas reversibles con agentes prototípicos (2, 3, 4)	89,5 %	98,2 %	100 %
Oración activa reversible con agente prototípico y paciente prototípico (2)	93,8 %	100 %	100 %
Oración activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (3)	87,5 %	94,7 %	100 %
Oración activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (4)	87,5 %	100 %	100 %
Oración activa reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico (5)	93,8 %	84,2 %	85 %

Nota: Las respuestas finales correctas se refieren a la última respuesta de un niño independientemente de si hubo autocorrección o si la instrucción fue repetida.

Finalmente, presentamos la tasa de aciertos de las oraciones pasivas por grupo de edad.

Tabla 17. Tasa de aciertos de las respuestas finales correctas de las oraciones pasivas

Tasa de aciertos	4 años	5 años	6 años
Oraciones pasivas (6, 7, 8, 9, 10)	52,5 %	69,4 %	85 %
Oración pasiva no reversible (6)	62,5 %	73,7 %	90 %
Oraciones pasivas reversibles (7, 8, 9, 10)	50 %	68,4 %	83,8 %
Oraciones pasivas reversibles con agentes prototípicos (7, 8, 9)	56,2 %	68,4 %	85 %
Oración pasiva reversible con agente prototípico y paciente prototípico (7)	43,8 %	68,4 %	85 %
Oración pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (8)	75 %	78,9 %	95 %
Oración pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico (9)	50 %	57,9 %	75 %
Oración pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico (10)	31,2 %	68,4 %	80 %

Podemos observar que, en general, hay un desarrollo con la edad, porque la tasa de aciertos aumenta conforme el niño va creciendo; es decir, los niños mayores presentan más respuestas correctas o, explicado de otra manera, se equivocan menos que los niños menores, lo que apoyaría la hipótesis 2b.

Sin embargo, hay un caso que nos llama la atención: la tasa de aciertos de la oración 5 (activa reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico). Adelantándonos un poco a los análisis de significatividad (siguiente apartado), aunque vemos reducción de la tasa de acierto, la diferencia no es significativa; por lo tanto, si la prueba se hiciera con una muestra más grande de niños, es posible que observáramos que no se equivocan más con la edad.

Por otra parte, la oración activa no reversible es la que presenta la tasa de aciertos más alta si la comparamos con las oraciones activas y pasivas, ya que es la única oración que presenta 100 % de aciertos en todas las edades; sin embargo, esto no ocurre con la oración pasiva no reversible, ya que, en todas las edades analizadas, no es la oración que presenta la mayor tasa de aciertos. Esto apoya la hipótesis 3b, pero solo en el caso de la oración activa. La oración pasiva, por su parte, no apoya esta hipótesis, probablemente porque, por el hecho de ser pasiva, a los niños les resulta difícil incluso siendo no reversible.

Por último, en ambos casos (activas y pasivas), con respecto a las oraciones reversibles con agente prototípico, todas las oraciones aumentan su tasa de aciertos con la edad, lo cual apoya la hipótesis 2b. Dentro de estas oraciones, en cuanto al paciente menos prototípico, este parece no evidenciar una tendencia clara, es decir, el que el paciente sea más o menos prototípico no parece influir en su nivel de acierto: en las oraciones activas (2, 3 y 4), sí podemos observar que a los 4 años las oraciones 3 y 4 (activas reversibles con agente prototípico y paciente menos prototípico) tienen menor tasa de acierto que la oración 2 (activa reversible con agente prototípico y paciente prototípico); sin embargo, en el caso de las oraciones pasivas, vemos, por ejemplo, que la oración 8 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico) tiene mayor tasa de aciertos en los 3 grupos de edad si la comparamos con la oración 7 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente prototípico).

Por otro lado, si consideramos específicamente las oraciones con pacientes menos prototípicos (activas: 4 y 5; pasivas: 9 y 10), como ya habíamos mencionado, dentro de las activas, la oración 5 (activa reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico) parece ser la más difícil de todas porque es la única que no mejora con la edad; finalmente, dentro de las pasivas, no parece haber una que sea claramente más difícil.

6.2.3. Análisis de significatividad

De la misma manera que analizamos la significatividad en el tiempo de reacción, en esta sección presentaremos qué oraciones o tipos de oraciones mejoran significativamente con la edad en cuanto a su tasa de aciertos con el objetivo de poner a prueba la hipótesis 4b.

6.2.3.1. Tasa de aciertos de cada oración por edad

Si analizamos primero todos los grupos de edad (4, 5 y 6 años), la oración 7 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente prototípico) arroja un resultado significativo ($p=0.032$) al igual que la 10 (pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico) ($p=0.009$), mientras que la oración 4 (activa reversible con agente prototípico y paciente menos prototípico) arroja un resultado marginalmente significativo ($p=0.08$). Esto quiere decir que, en estas tres oraciones, se observa claramente un desarrollo conforme los niños crecen. En estos tres casos, los niños de 6 años aciertan significativamente más que los de 4 y de 5.

Por otro lado, si comparamos solo los resultados de los niños de 4 años con los de los niños de 6 años, obtenemos que la oración 7 (pasiva reversible con agente prototípico y paciente prototípico) arroja un desarrollo significativo (0.012) al igual que la 10 (pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico) ($p=0.004$), mientras que la oración 6 arroja un resultado marginalmente significativo ($p=0.058$). En estos casos, los niños de 6 años son significativamente más acertados que los de 4 años.

6.2.3.2. Tasa de aciertos de los tipos de oraciones por edad

Tomando en cuenta primero a los niños de 4, 5 y 6 años, se encontraron resultados significativos en los tipos de oraciones por grupo de edad en el caso de las oraciones activas reversibles con agente prototípico ($p=0.026$), pasivas ($p=0.003$), pasivas reversibles ($p=0.006$) y pasivas reversibles con agente prototípico ($p=0.027$).

Como se ve, las oraciones pasivas mejoran significativamente con la edad en cuanto a la tasa de aciertos, lo cual apoya la hipótesis 4b; sin embargo, se recordará que esto no ocurría cuando analizamos la significatividad del tiempo de reacción: no se vuelven más rápidos aún pero sí más acertados en sus respuestas en las oraciones pasivas. En el caso de las oraciones activas, podemos sugerir que no se observa un cambio significativo en la tasa de aciertos con la edad, probablemente debido a que esta es bastante alta desde el principio (desde que tienen 4 años) (86,7 %).

Considerando solo a los niños de 4 y 6 años, encontramos que las oraciones activas reversibles con agente prototípico mejoran significativamente con la edad ($p=0.026$), al igual que las oraciones pasivas ($p=0.001$), las pasivas reversibles ($p=0.002$) y las pasivas reversibles con agente prototípico ($p=0.013$). Esto quiere decir que estos tipos de oraciones varían significativamente tanto si tomamos en cuenta el desarrollo de todos los grupos de edad (4-5-6 años) como solo de los 4 años a los 6 años.

En resumen, en primer lugar, en lo que respecta al tiempo de reacción (TR), las oraciones activas presentan, en general, un TR menor que las pasivas; además, las oraciones no reversibles presentan tiempos a su vez menores que las reversibles, aunque no parece haber una diferencia clara de TR según la prototipicidad de los argumentos. En segundo lugar, en lo que respecta a la tasa de aciertos, hay diferencia de aciertos entre activas y pasivas, entre oraciones reversibles y no reversibles en el caso de la oración activa (pero no en el caso de la pasiva), y según la prototipicidad de los argumentos (pero no quedaba muy claro si el paciente menos prototípico era un factor que determinaba la dificultad de la oración). Finalmente, a pesar de que no obtuvimos todos los resultados esperados, sí se puede afirmar que hay una mejora con la edad: muchos de los niños no se vuelven más rápidos en varias oraciones pero sí más acertados.

7. Conclusiones

Después de haber presentado todos los resultados, es pertinente pasar a las conclusiones. Como ya se mencionó en el marco teórico, esta investigación ha sido guiada, principalmente, por la teoría de la protoagentividad de los argumentos agente y paciente de David Dowty (1991), quien propuso un continuo en el que todos los demás argumentos (instrumento, tema, causa, etc.) podían reorganizarse como agentes y pacientes más o menos prototípicos (ver figura 1). Otras teorías que también guiaron esta investigación fueron la de Pinker (1989), quien señala que los niños aprenden primero las oraciones activas y luego las pasivas, y la Estrategia de la Oración Canónica de O'Grady (2005).

1. Según la teoría de Pinker, entonces, esperábamos y pudimos comprobar también en esta investigación que la comprensión de las oraciones activas se desarrolla más tempranamente que la de las oraciones pasivas, lo que se evidencia en la menor presencia de errores. El tiempo de reacción, por su parte, es también un poco menor en las oraciones activas si lo comparamos con el de las oraciones pasivas. Esta ventaja de las oraciones activas frente a las pasivas, como ya se dijo, se debería a que los niños aprenden primero el orden oracional canónico de las activas, por lo cual este resulta luego más natural para ellos; es decir, aprenden que, normalmente, el primer argumento que escuchan corresponde al agente (el que realiza la acción), mientras que el segundo argumento corresponde al paciente (en el que recae la acción).
2. Las oraciones con argumentos prototípicos son, en general, más fáciles de comprender para los niños que las oraciones con argumentos menos prototípicos. En primer lugar, si nos centramos en el TR, tenemos que la oración activa reversible con los dos argumentos prototípicos (la oración 2) sí es la más rápida si la comparamos con las demás oraciones activas reversibles; sin embargo, en el caso de la oración pasiva reversible con los dos argumentos prototípicos (la oración 7), no ocurre lo mismo: es una de las oraciones más lentas, lo cual también ocurre en otras oraciones, por lo que no parece haber una diferencia clara en función de la prototipicidad de sus argumentos. En el caso de las oraciones con los dos argumentos menos prototípicos (las oraciones 5 y 10), sí

ocurre que son las más lentas. En segundo lugar, si nos centramos en la tasa de aciertos, la oración activa reversible con los dos argumentos prototípicos (la oración 2) es la que presenta la tasa más alta de acierto; sin embargo, la oración pasiva reversible con los dos argumentos prototípicos (la oración 7) no es la que tiene la tasa más alta si la comparamos con las oraciones 8 y 9 (pasivas reversibles con agente prototípico y paciente menos prototípico). Por último, si nos centramos en la oración activa y pasiva que presentan sus dos argumentos menos prototípicos (las oraciones 5 y 10), sí podríamos considerarlas las más difíciles porque son las que presentan más errores; incluso, la oración 10 (pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico) es la oración más difícil de todas por el mismo hecho de ser pasiva. En resumen, la oración que no obtuvo los resultados esperados en el TR ni en la tasa de aciertos es la pasiva reversible con los dos argumentos prototípicos (la oración 7), por lo cual parece no cumplir con la teoría de Dowty, que más bien propone que un argumento prototípico es más fácil de comprender en una oración que un argumento menos prototípico.

3. Se concluye también que, de acuerdo con lo esperado, las oraciones no reversibles son más fáciles que las oraciones reversibles, ya que se observa que estas presentan un TR más rápido y menos respuestas incorrectas; sin embargo, existe una diferencia entre las dos oraciones no reversibles evaluadas: mientras la activa no reversible obtuvo el 100 % de aciertos, lo cual era el resultado esperado, la oración pasiva no reversible parece no ser tan fácil, pues no es la que presenta mayor tasa de aciertos dentro de las oraciones pasivas (ver tabla 14). A pesar de que la pasiva no reversible no resultó ser la más fácil de las oraciones pasivas, sí es la segunda más fácil; es decir, no es una oración que les resulte extremadamente difícil de interpretar a los niños.
4. En cuanto al desarrollo con la edad, observamos que sí hay una mejora en la comprensión de las oraciones pasivas. Los niños mayores presentan en general un TR más rápido que los niños menores, ya que el tiempo de reacción mejora a los 6 años si lo comparamos con el tiempo de reacción de los niños de 4 y 5 años en la mayoría de las oraciones (con la excepción de la oración 10, pasiva reversible con agente menos prototípico y paciente menos prototípico). No

obstante, hemos observado que el grupo de niños de 5 años presenta un desempeño llamativo en tanto no se observa una tendencia clara en cuanto a su tiempo de reacción, que a veces es mayor o menor con respecto a los niños de 4 y 6 años. El desarrollo en el caso de las activas no es tan evidente probablemente debido a que lo hacen bien desde el inicio. Sin embargo, sí observamos que los niños mayores tienen menos respuestas incorrectas que los niños menores. Este resultado era bastante esperado, ya que es normal que, por ser más pequeños, los niños de 4 años recién estén desarrollando la comprensión de las oraciones pasivas. Se trataría, pues, de un conocimiento aún en proceso de adquisición en las edades más tempranas.

Entonces, esta investigación nos permite conocer más sobre cómo se desarrolla la comprensión de las oraciones activas y pasivas en los niños de 4 a 6 años, y cómo la teoría del protoagente de Dowty se cumple, sobre todo, en la comprensión de las oraciones activas y, en menor medida, en las oraciones pasivas. Sin embargo, con respecto a la prototipicidad de los argumentos, no se cumple que siempre una oración con los dos argumentos prototípicos sea más fácil de comprender que una oración con uno o dos argumentos menos prototípicos. Por otro lado, sí notamos que la reversibilidad de las oraciones (es decir, la posibilidad de que el argumento agente pudiera ser paciente y viceversa) hace más difícil la comprensión de las oraciones, probablemente debido a que imponen demandas mayores en la interpretación de los niños.

Entonces, en la comprensión de las oraciones activas, los factores que influyen son el conocimiento del mundo, mostrado a través de la prototipicidad de los argumentos (aunque menos de lo anticipado en la hipótesis), la reversibilidad y la edad, porque, como son oraciones más fáciles que las pasivas para todos los niños, las interpretan todas, en general, de la manera correcta. Asimismo, cuando el niño debe interpretar una oración pasiva, como ya hemos visto, no ayudan mucho ni la no-reversibilidad ni la prototipicidad de los argumentos: parece que las oraciones pasivas resultan difíciles de comprender para los niños independientemente de estos factores.

Por otra parte, también es importante resaltar que esta investigación trabajó con una lengua no estudiada antes para este tema particular. Finalmente, se puso a prueba y se

demonstró la validez de la teoría de Dowty con niños, pero solo en algunos de sus aspectos.

Por último, a modo de cierre, hay algunas preguntas que quedan para estudios futuros: ¿cómo se explica el comportamiento, aparentemente extraño, de los niños de 5 años?, ¿a qué edad ya entienden por completo las oraciones pasivas?, ¿cómo será la adquisición de las oraciones pasivas en niños que tienen dificultades en el aprendizaje? y ¿qué es lo que realmente está influyendo en que no haya una explicación clara con respecto a la prototipicidad de los argumentos? Estas y otras preguntas surgieron durante el proceso de escritura de esta tesis; por eso, sería de mucha utilidad que investigaciones futuras pudieran también interesarse por estos temas.



8. Bibliografía

ALARCOS, Emilio (editor)

2000 *Gramática de la lengua española*. Segunda edición. Madrid: Espasa.

ALLEN, Shanley

2012 “Verb argument structure”. En Balvin, Edith (editor). *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press, pp. 217-297.

BECKER, Misha

2014 *The Acquisition of Syntactic Structure: Animacy and Thematic Alignment*. New York: Cambridge University Press.

BOSQUE, Ignacio y Javier GUTIÉRREZ-REXARCH

2009 *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.

BROOKS, Patricia y Michael TOMASELLO

1999 “Young Children Learn to Produce Passives With Nonce Verbs”. *Developmental Psychology*. Washington, año 1, volumen 35, pp. 29-44.

CLARK, Eve

2009 *First Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

DE VEGA, Manuel y Fernando CUETOS

1999 *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

DOWTY, David

1991 *Thematic Proto-Roles and Argument Selection*. Washington: Linguistic Society of America.

HOFF, Erika

2009 *Language Development*. Cuarta edición. Wadsworth: Florida Atlantic University.

LOWDER, Mathew y Peter GORDON

2015 “Natural Forces as Agents Reconceptualizing the Animate/Inanimate Distinction”. *Cognition*. Volumen 136, pp. 85-90.

LUST, Barbara

2006 *Child Language Acquisition and Growth*. New York: Cambridge University Press.

O’GRADY, William

2005 *Cómo aprenden los niños*. Madrid: Akal.

PALMER, Martha, Daniel GILDEA y Nianwen XUE

2011 *Semantic Role Labelling*. New York: Morgan & Claypool.

PAYNE, Thomas

2011 *Understanding English Grammar: A Linguistic Introduction*. Traducción de Teresa Torres y María Blume. New York: Cambridge University Press.

PINKER, Steven

1989 *Learnability and Cognition*. Cambridge, MA, MIT Press.

PINKER, Steven

1996 *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Londres: The Penguin Press.

QUINTANILLA, Pablo, Carla MANTILLA y Paola CÉPEDA (editores)

2014 *Cognición social y lenguaje: la intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Diccionario Panhispánico de Dudas. Consulta: 13 de julio de 2019.

<http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/terminos-linguisticos>

ROTHMAN, Jason y otros

2016 “Older age of onset in child L2 acquisition can be facilitative: evidence from the acquisition of English passives by Spanish natives”. En *Child Language*. Cambridge University Press, pp. 662-686.

STROHNER, Hans y Keith NELSON

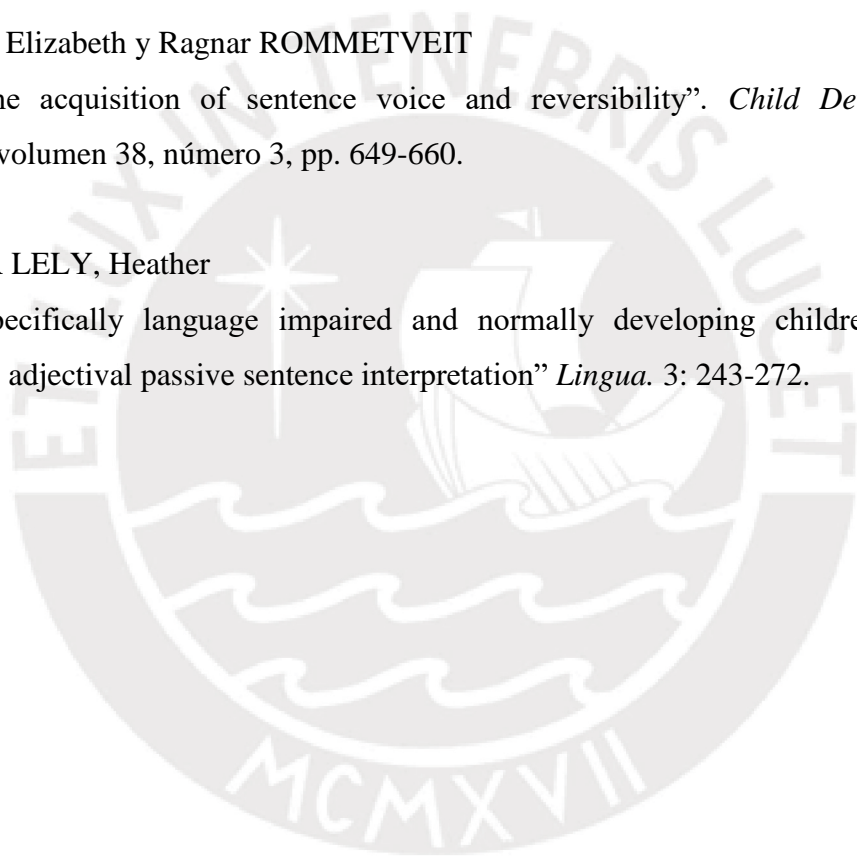
1974 “The Young Child’s Development of Sentence Comprehension: Influence of Event Probability, Nonverbal Context, Syntactic Form and Strategies”. *Child Development*. Volumen 45, pp. 567-576.

TURNER, Elizabeth y Ragnar ROMMETVEIT

1967 “The acquisition of sentence voice and reversibility”. *Child Development*. Hoboken, volumen 38, número 3, pp. 649-660.

VAN DER LELY, Heather

1996 “Specifically language impaired and normally developing children: Verbal passive vs. adjectival passive sentence interpretation” *Lingua*. 3: 243-272.



9. Anexos

1. Anexo 1: Consentimiento informado

Título de la investigación: *Comprensión de oraciones en español por parte de niños entre los 4 y 8 años de edad*

- **Investigadora Principal:** Gabriela Alejandra Valderrama Urruchi, g.valderrama@pucp.pe
-

En esta forma de consentimiento, “usted” se refiere al padre, madre o tutor legal del niño sujeto de estudio. Esta forma no puede ser firmada por otro miembro de la familia del niño.

Le pedimos que lea el siguiente texto para que se informe sobre la naturaleza de esta investigación, y sobre lo que se espera de su hijo si participa en ella. El Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú requiere que le demos una forma de consentimiento por escrito. Si quiere que su hijo participe, firmar esta forma de consentimiento indicará que entiende de qué se trata esta investigación y que su hijo participará en ella. También querrá decir que decidió participar de manera libre e informada.

Introducción

Le pedimos que participe voluntariamente en la investigación descrita abajo. Antes, es importante que lea este texto.

¿Por qué se está haciendo este estudio?

Esta investigación estudia la comprensión de un tipo determinado de oraciones (pasivas) en niños peruanos de 4 a 8 años. Se trata de una investigación de tesis de licenciatura de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aproximadamente cuarenta (40) niños van a participar en este estudio.

Le pedimos que participe en este estudio porque su hijo es un niño pequeño que habla castellano peruano.

Si decide que su hijo participe en esta investigación, su participación durará aproximadamente cinco minutos como mucho, con una sesión de grabación en video para registrar sus respuestas. Las grabaciones solo serán vistas por la investigadora y su asesora. Al momento de presentar los resultados de la investigación, se asignará a cada niño un código y las respuestas serán puestas por escrito en una tabla de Excel.

¿Qué pasará durante la investigación?

Se presentarán al niño un conjunto de juguetes y se le pedirá que actúe con ellos distintas oraciones del español.

En esta investigación no hay respuestas correctas o incorrectas, así que a ningún niño le puede ir bien o mal. La dinámica tiene la forma de un juego y es bastante sencilla para niños de estas edades.

¿Cuáles son los riesgos o las molestias de la investigación?

Esta investigación **no** involucra más riesgo que aquellos asociados con actividades diarias. Los padres que lo deseen pueden ver las sesiones de grabación de su hijo o pueden pedir ver la cinta de video en cualquier momento.

¿Hay beneficios por participar en esta investigación?

No habrá beneficios directos para usted ni para su hijo por participar en esta investigación. Sin embargo, nos ayudará a entender cómo y a qué edad los niños comprenden cierto tipo de oraciones, y, de esta manera, tendrá un impacto positivo en la futura evaluación del desarrollo lingüístico de los niños peruanos.

¿Qué otras opciones hay?

Tiene la opción de no participar en esta investigación. No sufrirá ninguna penalidad si decide no participar en esta investigación. Si después de empezar a participar, el niño no quiere seguir por cualquier razón, la sesión se acaba. Puede parar cuando quiera.

¿Cuáles son mis costos?

No hay ningún costo directo.

¿Me pagarán por participar en esta investigación?

No se le pagará por participar en esta investigación, pero se entregará al niño un pequeño presente una vez terminado el juego.

¿A quién llamo si tengo preguntas o problemas?

Puede preguntar lo que quiera al momento de recibir y leer este documento. Si tiene preguntas después, puede llamar a Gabriela Alejandra Valderrama Urruchi, investigadora principal, al 962355339 o escribirle un mensaje electrónico a g.valderrama@pucp.pe

¿Qué pasa con la confidencialidad?

Su participación en esta investigación es confidencial. Ninguna información se identificará por el nombre de su hijo.

Grabamos las sesiones en audio y video para poder enfocar toda nuestra atención en su hijo durante la entrevista y revisar los datos más tarde. Nuestras grabaciones son preservadas y estudiadas cuidadosamente a lo largo del tiempo, por lo que no serán destruidas cuando se acabe la investigación, pues los datos son sumamente valiosos y podrían ser usados para estudiar otros aspectos del lenguaje.

Las grabaciones en audio y video, y los registros de información de su hijo se guardarán en una computadora privada a la que solo la investigadora tiene acceso. Los nombres y apellidos de su hijo serán borrados cuando cualquier dato es reportado públicamente o en una publicación. Sus respuestas serán identificadas por un código y nunca por su nombre u apellido.

Por favor, infórmenos si en cualquier momento usted o su hijo (cuando sea mayor de edad) decide que no quiere que usemos sus datos en alguna forma; de lo contrario, asumiremos que tenemos su permiso para usarlos.

Nos gustaría muchísimo que participara en nuestra investigación. Si quiere darnos su consentimiento, por favor complete y firme el permiso siguiente.

Documento de Autorización

Soy el padre, madre, o tutor legal de _____

He leído este documento acerca de la investigación (o me ha sido leído). Sé que participar en esta investigación es voluntario y decidí participar. Sé que puedo parar de participar sin ninguna penalidad. Me darán una copia de este documento de consentimiento y puedo obtener información sobre los resultados de la investigación después si quiero.

Sección 1: Firmar esta sección quiere decir que acepta que su hijo participen en el estudio.

Firma del Padre/Guardián: _____

Sección 2: En esta sección, le pedimos autorización adicional sobre el uso de sus datos en esta investigación. Esto es independiente de su participación en esta investigación. Por favor, marque todas las acciones que autorice y firme al final para mostrar que está de acuerdo.

Nos gustaría permitir que las investigadoras puedan...	Marque si está de acuerdo
Presentar el material transcrito de las grabaciones de audio o video en presentaciones científicas y en revistas académicas.	<input type="checkbox"/>
Presentar el material de audio o video de las grabaciones en presentaciones científicas y en revistas académicas.	<input type="checkbox"/>

Por favor, firme aquí si nos permite que compartamos sus datos de la manera descritas arriba que usted ha marcado.

Firma del padre/guardián: _____

Si quiere recibir una copia de los resultados de esta investigación, por favor indique abajo adónde le gustaría que mandáramos los resultados.

Forma de consentimiento entregada por: _____



Anexo 2: Piloto

El piloto del experimento fue realizado a 4 niños de 4 a 5 años. Este ayudó a pulir algunos aspectos de la prueba.

Al principio, solo se trabajó con 2 guiones de 10 oraciones cada uno ordenados empezando por la oración que se consideraba la más fácil a la más difícil, pero esto suponía que el niño pudiera, poco a poco, mientras iba aumentando la complejidad, aprender a responder a las oraciones pasivas conforme transcurría la prueba.

Los 2 guiones del piloto solo se diferenciaban por la posición de los muñecos. En uno, el león siempre iba a la derecha, mientras que en el otro, siempre iba a la izquierda. Sin embargo, se optó por cambiar al león por un elefante, porque parecía que los niños no lo diferenciaban del tigre, lo cual dificultaba el análisis de los tiempos de reacción porque no estaba claro si los niños se demoraban porque no habían entendido la oración o porque no reconocían los juguetes. Por esta razón, para estar totalmente seguros de que son capaces de reconocer los juguetes, después de presentarlos uno por uno al niño, en la prueba se le dice al niño el nombre de los juguetes y se le pide que los reconozca después.

El piloto también ayudó a decidir, finalmente, que todas las oraciones estuvieran en tiempo pasado, ya que este es el tiempo más común en las oraciones pasivas, y a que decidiéramos presentar las diez oraciones en un orden aleatorio.

Anexo 3: Guion

G: Hola, me llamo Gabriela y quiero jugar un juego muy divertido, entonces tú me vas a ayudar a crear las acciones que te voy a pedir. ¿Quieres jugar conmigo?

(Se le enseña uno por uno todos los juguetes con sus nombres y se pregunta al niño cuál es el león, tigre, conejo y perro. Si el niño elige correctamente todos los juguetes, entonces se prosigue con el experimento. Si falla en alguno, se repite nuevamente el nombre de cada uno de los juguetes y se le vuelve a preguntar. Si esta vez sí responde correctamente, entonces se prosigue con el experimento. Si falla otra vez, se repite la dinámica. Si al tercer intento el niño sigue cometiendo errores en los nombres de los juguetes, se da por terminada la sesión y se descarta al niño como sujeto de estudio).

G: Mira, así es: *el perro besó al conejo*. Ahora tú enseñame *el conejo besó al perro*.

(Si hace la acción correcta, se procede a la segunda oración de prueba; si no, se repite la oración hasta 3 veces)

G: Ahora enseñame: *el tigre pateó la pelota*.

(Se espera a que el niño haga la acción correcta; si no la hace, se repite la oración hasta que la haga bien. Se repite hasta 3 veces el intento pero si el niño sigue sin entender cuál es la instrucción del juego, se descarta al participante.)

G: Mira, aquí tenemos un perro y un hueso. Tú haz *el perro muerde el hueso*.

G: Ahora tenemos un conejo y una zanahoria. Haz *la zanahoria es comida por el conejo*.

G: Ahora tenemos al león y al tigre. Tú haz *el tigre persigue al león*.

G: Ahora tenemos al perro y a la pelota. Haz *el perro empuja la pelota*.

G: Ahora haz *el león persigue al tigre*.

G: Haz *la pelota empuja al perro*.

G: Ahora haz *el león fue perseguido por el tigre*.

G: Ahora haz *la pelota fue empujada por el perro*.

G: Haz *el tigre fue perseguido por el león*.

G: ¡Y la última! Haz *el perro fue empujado por la pelota*.

G: ¡Gracias por jugar conmigo! (se le entrega un *sticker* de agradecimiento)

