

# Construcciones pasivas en español argentino como lengua materna: un estudio de comprensión en niños de 3 años<sup>1</sup>

ADRIANA ÁLVAREZ  
M. FERNANDA CASARES  
MAGDALENA ZINKGRÄF

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

---

## Introducción

La estructura pasiva se ha constituido como un hito en los estudios de adquisición del lenguaje. Dado que el manejo de esta forma no es habitual en el lenguaje adulto del español argentino y que pocas investigaciones se han realizado en esta variedad del español, este trabajo tiene relevancia pues se centra en la comprensión de estructuras pasivas en niños argentinos de temprana edad. Algunos de los estudios en la literatura intentan demostrar que las dificultades que les presenta esta forma a los niños son generadas por problemas de maduración del sistema computacional, es decir, la sintaxis del niño. Contrariamente, el experimento que se presenta a continuación tiene por objeto investigar la comprensión de estas estructuras a la luz de la hipótesis de que dichas dificultades obedecen a factores de otra índole. A continuación, se describe una prueba de comprensión de pasivas truncadas y completas en niños de 3 años, se detallan los procedimientos en cuanto al diseño del estudio y se presentan los resultados obtenidos. Finalmente, se discute la incidencia de diversos factores (cognitivos y de procesamiento) que explicarían dichos resultados.

## 1. Hipótesis

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

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

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto J014 "Estructuras tempranas y tardías en el desarrollo del lenguaje", subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue y dirigido por Mgter. Adriana Álvarez.

## 2. Procedimiento

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

SV<sup>2</sup>: (1) María fue peinada (por Juan)

VS: (2) Fue peinada María (por Juan)

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

I.	a. Pedro fue lavado por Marta. b. Fue lavado Pedro por Marta.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
II.	a. Fue oído Javier por Cecilia. b. Javier fue oído por Cecilia.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
III.	a. Mirta fue peinada por Susana.. b. Fue peinada Mirta por Susana	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
IV	a. Fue vista Gaby por Ale. b. Gaby fue vista por Ale.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

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

### 2.1. Diseño del experimento

Se seleccionaron 5 verbos transitivos accionales (*actional verbs*, Austin, 1962) que involucran agentes. Los verbos elegidos fueron:

*peinar, encontrar, morder, perseguir y empujar.*

Cada uno de los verbos fue empleado en tres condiciones:

<sup>2</sup> Desde esta instancia SV debe entenderse como Sujeto-Verbo y VS como Verbo-Sujeto.

- *Condición 1 (a):* oración activa (Ej. *Mickey peinó a Minnie*).
- *Condición 2 (b):* oración pasiva completa con frase "por" (Ej. *Minnie fue peinada por Mickey*).
- *Condición 3 (c):* oración pasiva truncada, sin la frase encabezada por "por" para introducir el agente (Ej. *Minnie fue peinada*).

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

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

(3) 1.a. Mickey peinó a Minnie

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

(4) 3.a. Minnie encontró a Mickey.

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

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

## 2.2. Grupo control de adultos

El objetivo de este procedimiento fue asegurar que, en principio, para el lenguaje adulto, los estímulos (cada una de las oraciones) podían ser interpretadas de una única forma, para lo cual debían elegir como correcta sólo una foto en cada caso. De esta manera, se constataba que en circunstancias ideales, el experimento era viable y no presentaba errores en su diseño.

Los resultados demuestran que, como era de esperar, los adultos respondieron satisfactoriamente, seleccionando la figura correspondiente para la totalidad de los estímulos. En el desarrollo de las entrevistas a este grupo se observó, sin embargo que, en su mayoría, los sujetos se demoraban más (en décimas de segundo) en señalar la lámina correspondiente cuando el estímulo era una oración con estructura pasiva con frase *por* (tipo b)<sup>3</sup>.

## 2.3. Entrevista a los niños

Se seleccionaron 20 niños de edades 3;6-4;0, con una media de 3;10. La entrevista comienza con un repaso de los nombres de los personajes involucrados y no se procede al experimento en sí hasta no

---

<sup>3</sup> Debido a que este no era uno de los objetivos de la experiencia con el grupo control, no se tomaron medidas exactas de tiempo de respuesta, por lo que carecemos de cifras que respalden esta observación.

asegurar el reconocimiento de los nombres. Luego se presentan dos oraciones (acompañadas de sus respectivos pares de fotos) para enseñarle al niño el procedimiento a seguir en la entrevista. Las oraciones para el pre-test no contienen verbos transitivos, ni voz activa o pasiva, sino que describen estados o posiciones. El pre-test consiste de las siguientes oraciones:

(5) *La muñeca está sentada.*

(6) *El mantel está en la mesa.*

De esta manera, los niños aprenden el procedimiento de señalar la foto correcta correspondiente a la oración que se les lee.

Luego de este pre-test, la entrevistadora presenta cada una de las oraciones estímulo siguiendo el protocolo diseñado, de acuerdo al Orden que corresponda (Orden I u Orden II). Una segunda investigadora presencia cada una de las entrevistas y registra las respuestas de los niños en una planilla.

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

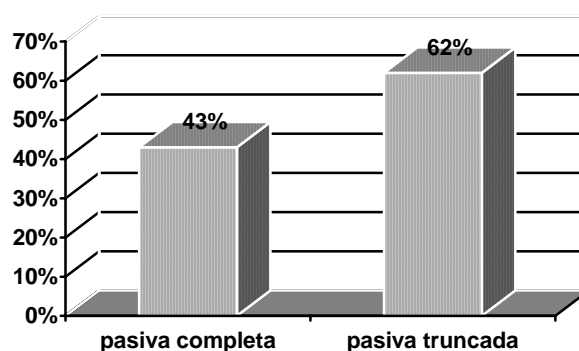
### 3. Resultados y su discusión

#### 3.1. Comprensión de las formas pasivas

El análisis de los resultados obtenidos arroja datos interesantes sobre la comprensión de las distintas formas de la pasiva en español argentino. Las respuestas de los niños a los estímulos en el protocolo evidencian un 52% de comprensión de formas pasivas. Este resultado se obtiene sumando la cantidad de respuestas acertadas de manera total en el estudio para las condiciones b) pasiva completa y c) pasiva truncada.

Si bien esta proporción es relativamente baja, (indicando que la mitad de las respuestas son correctas), el estudio discriminado entre pasiva completa y truncada, indica un importante impacto de la primera sobre el porcentaje de comprensión total, según se observa en el gráfico 1.

GRÁFICO 1  
Porcentajes de comprensión de formas pasivas completas y truncadas



Mientras que los niños demostraron comprender los estímulos que contienen la estructura completa en un 43%, la forma truncada obtuvo 62% de comprensión. Esta diferencia en el porcentaje mostraría que la forma más larga dificulta la comprensión.

Los motivos de esta dificultad podrían radicar en que la forma completa presentaría más información por introducir un participante explícito más que la contrapartida truncada. En el lenguaje habitual adulto, como anticipáramos arriba, los niños no encuentran exposición frecuente a la voz pasiva en general, y a la forma completa específicamente. Un niño de 3 años difícilmente haya oído en el *input* al que está expuesto estructuras pasivas con frases encabezadas por *por* con asiduidad en contextos naturales.

El poco uso de esta forma en el lenguaje adulto no es el único motivo que justificaría estos resultados. Los niños no están acostumbrados a esta estructura pues existen otras en español argentino más usualmente utilizadas por los adultos para expresar o describir resultados de eventos, haciendo énfasis en el participante afectado por la acción. Así, oraciones como:

(7) *Se aprobó la ley de obesidad.*

(8) *Se encontró la cura para una variedad de cáncer.*

son mucho más frecuentes en el habla cotidiana que las alternativas pasivas:

(9) *Fue aprobada la Ley de Microcréditos. La iniciativa tiene por finalidad regular y promover el microcrédito para el desarrollo de emprendedores ...*

(10) *Sangre de Madeleine fue encontrada en el auto de sus padres.*

Además de la pasiva con *se* (en (7) y (8)), en español argentino existe también otra forma que se emplea para describir resultados o estados de acuerdo con la cual el verbo *estar* acompaña un adjetivo pasivo. Así,

(11) *Pedro está cambiado* (ya no se comporta como antes)

es preferible a la versión pasiva con verbo *ser* y el participio verbal,

(12) *Pedro fue cambiado* (por las circunstancias)

En conclusión, es posible que los niños no encuentren muchos ejemplos en el *input* que reciben de los adultos de las formas como en (12), ya que en su lugar se emplean más frecuentemente aquellas similares a (11). Tal como afirma Horgan (1976) en las etapas que propone para la adquisición de las pasivas completas, para los niños adquiriendo esta forma, las pasivas truncadas son equivalentes a las oraciones que presentan un adjetivo predicativo, como en (11).

Otro motivo que afectaría el desempeño de los niños en este estudio de comprensión se relaciona con el orden de la información: típicamente, en oraciones con verbos transitivos, el orden canónico de los participantes es Sujeto (agente) –verbo transitivo– objeto (paciente). Sin embargo, las oraciones en voz pasiva introducen como sujeto a un participante que inesperadamente no realiza ninguna acción, sino que la recibe. Es decir, el objeto del verbo pasa a ser el sujeto de la oración. Así, en nuestro experimento, al escuchar la primera frase nominal (el loro) en la pasiva completa,

(13) *El loro fue mordido por el tiburón.*

se dispara una interpretación incorrecta, pues los niños tienden a señalar equivocadamente aquella figura que presenta al loro como agente de la acción, mordiendo al tiburón. Para que la oración se preste a esta confusión, se deben mencionar ambos participantes, el agente y el paciente, como es el caso de las formas pasivas completas. A este respecto, Diderichsen (2001) en un estudio de las pasivas en inglés y danés resalta la influencia que la "atención selectiva" tiene sobre la producción de pasivas truncadas y completas, afirmando que estas últimas presentan mayor dificultad, entre otros motivos, por la focalización del sujeto.

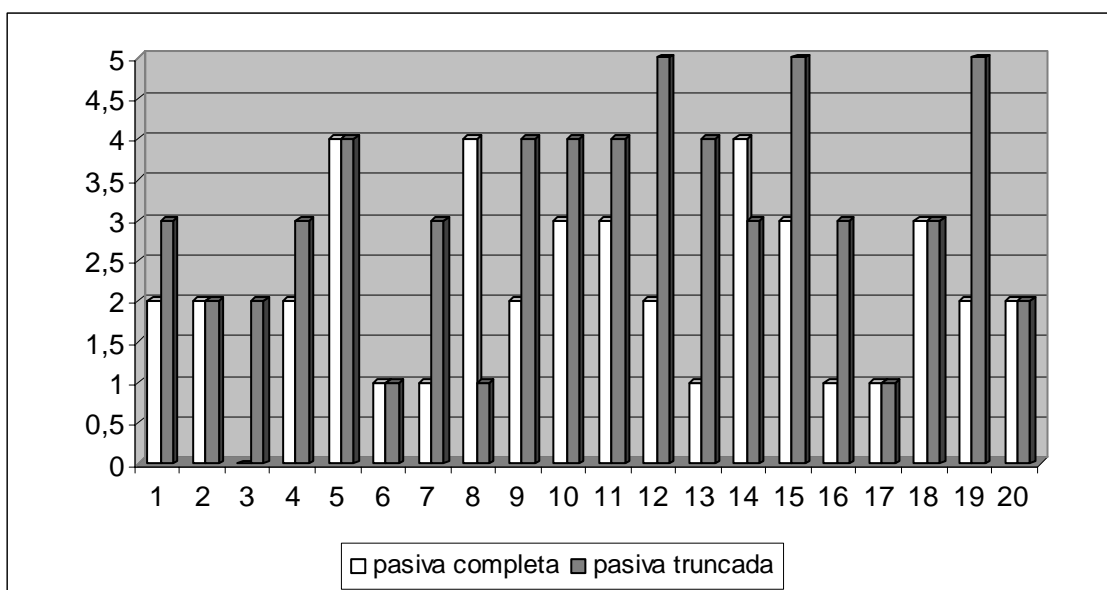
Así, el porcentaje más bajo en cuanto a la comprensión de la forma pasiva completa podría deberse a esta dificultad en el procesamiento cognitivo de la información. La carga informativa de la forma completa es significativamente mayor a la que implica la truncada, por cuanto se introduce un nuevo participante de manera explícita que descentraliza la atención focal de un participante, dirigiéndola hacia el otro. Por lo tanto, el tiempo de respuesta al estímulo es mayor (en ciertos casos los niños necesitaron una reformulación del estímulo). Esto se vio sustentado por la mayor cantidad de tiempo de respuesta de los adultos frente a oraciones estímulo con la estructura pasiva completa, como se comentara en 2.

### 3.2. Descripción del desempeño por sujeto

Las respuestas obtenidas para cada sujeto en cada una de las situaciones analizadas (pasiva completa y truncada) se muestran en el Gráfico 2 a continuación.

En el análisis de este gráfico, se observa una serie de características del patrón de respuestas obtenidas en este estudio. En primera instancia, se vuelve evidente que sólo tres sujetos lograron alcanzar la totalidad de respuestas correctas pero en una sola condición, que coincidentemente resulta ser la forma truncada (Suj. 12, 15 y 19). En ningún caso de la pasiva completa se logró un 100% de comprensión, sino que el valor máximo obtenido por los sujetos 5, 8 y 14 fue 80%.

GRÁFICO 2  
Distribución de respuestas correctas por sujeto por condición

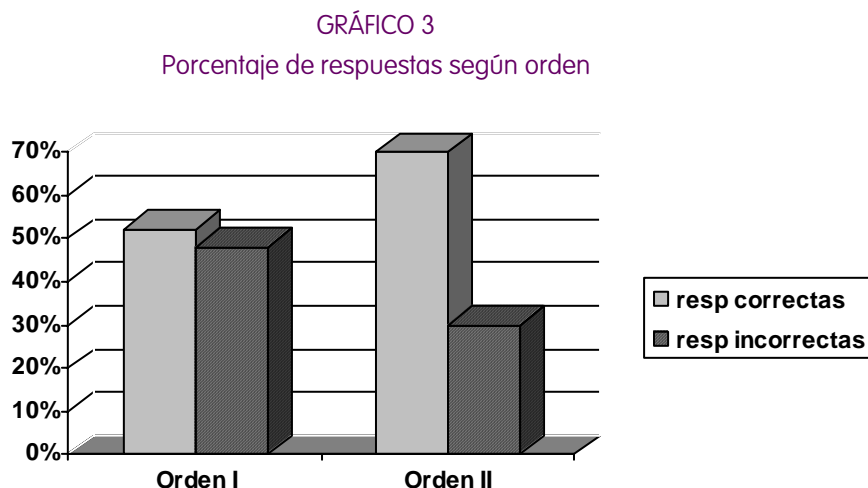


Por otro lado, pareciera que los sujetos se aferran a una forma e interpretan correctamente esa de manera preferencial, descuidando la otra. Así, los sujetos que respondieron satisfactoriamente a la mayoría de los estímulos de pasiva con *por* no obtuvieron los mismos resultados en la forma alternativa. Estos resultados se condicen con aquellos obtenidos por Diderichsen (2001)<sup>4</sup> donde los niños más jóvenes (de 3 a 6 años) produjeron muy pocas pasivas, y dentro de éstas, solamente pasivas truncadas, mientras que en la producción de los niños mayores (de 8 a 10 años) desaparecen por completo las pasivas truncadas y en su lugar, los participantes produjeron casi exclusivamente pasivas completas (p. 16).

### 3.3. Impacto del orden

En la sección anterior mencionamos como parte del diseño de la entrevista el factor "orden" de presentación de las oraciones estímulo. Un análisis cuantitativo de los resultados arrojados por los sujetos a quienes se les aplicó el Orden I muestra un importante impacto de este factor sobre los porcentajes de comprensión (ver Gráfico 3).

Como se observa en el gráfico, en el Orden I se obtuvo un 52% de respuestas acertadas, en tanto que aquellas correspondientes al Orden II registran un 70%. Esta importante disparidad resulta llamativa, pero al estudiar la proporción de condiciones distribuidas de acuerdo a cada orden se explicaría esta diferencia.



En la Tabla 1. se clasifican las condiciones correspondientes a cada orden durante la primera mitad del experimento:

**TABLA 1**  
Distribución de condiciones por orden

	ORDEN I	ORDEN II
Activas	2	3
Pasivas truncadas	2	3
Pasivas completas	3	2

<sup>4</sup> Debe tenerse en cuenta que los estudios citados son de producción de las formas estudiadas, en tanto que los datos presentados y analizados en este trabajo se ocupan de la comprensión de las formas pasivas.

En el Orden I los niños son expuestos durante el principio de la entrevista a menor cantidad de activas en general, y dentro de las formas pasivas a mayor cantidad de aquellas que les presentan mayor dificultad, la forma completa. Contrariamente, aquellos niños pertenecientes al Orden II tienen como estímulo 3 activas (que simplificarían considerablemente la primer mitad de la entrevista (entrenándolos para el procedimiento con oraciones más complejas), 3 pasivas truncadas (que les resultan más sencillas de procesar) y sólo 2 completas.

Es importante destacar que esta variable fue incorporada en el diseño de la entrevista para balancear el posible impacto que el orden semi-aleatorio de las oraciones estímulo pudiera ocasionar en el desempeño de los sujetos. Este impacto queda neutralizado en el porcentaje total de comprensión de cada una de las condiciones estudiadas, pero se vuelve evidente si se discriminan los resultados. De todas maneras, consideramos que, debido a la temprana edad de los niños que participaron de este estudio (3;6: 4;0), el orden en que se les presentaron las oraciones afectó (de manera negativa en el caso del Orden I, y de manera positiva en el caso del Orden II) la comprensión. Queda por comprobar que a mayor edad de los niños, este impacto desaparezca. Al momento estamos realizando entrevistas para replicar el mismo experimento en niños de 4; 6 a 5 años y de 5; 6 a 6 años, si bien los resultados no están disponibles a la fecha.

## 4. Conclusión

Nuestra hipótesis, presentada en (1), postula que la voz pasiva presenta dificultades a los niños pequeños en proceso de adquirir el español cuya naturaleza escapa a problemas maduracionales. Por el contrario, sugerimos que estas dificultades están relacionadas con procesos de índole cognitiva y que afectan el procesamiento de la información expresada en oraciones con estructuras pasivas.

Al aplicar un experimento de comprensión sobre construcciones pasivas truncadas y completas a dos grupos de niños de 3;6:4;0 años de edad, se observa que ambas estructuras fueron comprendidas en un 62% y 43% respectivamente, lo que indica cierto grado de complejidad en ambas estructuras.

Sugerimos que, según los datos, los niños parecen tener dificultad en la comprensión de estructuras donde el sujeto oracional no es el agente de la acción descrita por el verbo transitivo. La habilidad de reconocer al sujeto superficial de las pasivas como el objeto profundo del verbo transitivo, supone cierta "habilidad cognitiva" llamada *reversibilidad mental* (Beilin et al 1985), que se desarrolla completamente cerca del los 6-7 años de edad. Los datos obtenidos en el presente estudio evidencian problemas de este tipo en el grupo de niños entrevistados.

Por otro lado y desde un marco teórico cognitivo, la correlación entre el uso de la pasiva y el desarrollo del foco *de atención selectiva* observada por Diderichsen (2001) explicaría la dificultad en el reconocimiento del objeto paciente afectado en la posición canónica de sujeto en las estructuras pasivas. Puesto que dicho mecanismo se pone en uso, en tanto función discursiva, en la fase de transición que va de los 6 a los 8 años, a una edad temprana (como es 3 años) los niños no disponen de las herramientas que faciliten la comprensión de las formas estudiadas.

Otra posible explicación para los porcentajes relativamente bajos en el desempeño de los sujetos radicaría en la poca frecuencia que presenta la estructura pasiva en el español en el *input* que recibe el niño. Como se ha discutido, otras estructuras y formas más frecuentes son utilizadas en el lenguaje adulto para expresar resultados.



Concluimos entonces que el desempeño observado en los niños de 3 años adquiriendo el español de acuerdo con el experimento de comprensión de formas pasivas truncadas y completas no demuestra verse afectado por la maduración de los procesos lingüísticos, sino que estaría relacionado con problemas en el procesamiento de la información y cuestiones cognitivas que involucran el foco de atención.

## Bibliografía

- AUSTIN, James (1962): *How to do Things with Words*, ed. J. O. Urmson and Marina Sbisa. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BEILIN, Harry; LUST, Barbara; SACK, Hinda G., y NATT, Helen-Marie (1975): *Studies in the Cognitive Basis of Language Development*. New York, San Francisco and London: Academic Press.
- DIDERICHSEN, Philip (2001): "Selective Attention in the Development of the Passive Construction: A Study of Language Acquisition in Danish Children" en: ENGBERG-PEDERSEN, Elisabeth, y HARDER, Meter: *Ikonicitet og struktur. Netværk for Funktionel Lingvistik*. Department of English, University of Copenhagen.
- HORGAN, Dianne (1976): "The Development of the full Passive", en: *Journal of Child Language*, 5, pp. 65-80.
- MARATSOS, Michael; FOX, Dana E. C.; BECKER, Judith A., y CHALKLEY, Mary Anne (1985): "Semantic Restrictions on Children's Passives", en: *Cognition*, 19, pp. 167-192.
- MARATSOS, Michael (1999): "Some Aspects of Inateness and Complexity in Grammatical Acquisition", en: BARRET, Martyn (ed.): *The Development of Language*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- PIERCE, Amy (1992): "The Acquisition of Passives in Spanish and the Question of A-Chain Maturation", en: *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, vol. 2, n.º 1, pp 55-81.

## ANEXO 1. Protocolo para Experimento de comprensión de Voz Pasiva

- 1.a. Mickey peinó a Minnie.
- 2.b. Woody fue empujado por Buzz.
- 3.c. Minnie fue encontrada.
- 4.a. Woody está persiguiendo a Buzz.
- 5.b. El tiburón está siendo mordido por el loro.
- 1.b. Minnie fue peinada por Mickey.
- 2.c. Buzz fue empujado.
- 4.b. Buzz está siendo perseguido por Woody.
- 5.c. El loro está siendo mordido.
- 1.c. Mickey fue peinado.
- 2.a. Buzz empujó a Woody.
- 3.b. Mickey fue encontrado por Minnie.
- 4.c. Woody está siendo perseguido.
- 5.a. El loro está mordiendo al tiburón.