



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**Modalidades de reflexión morfológica  
en niños de primaria**

Tesis que presenta

**Alejandro Velázquez Elizalde**

para obtener el Grado de

Doctor en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi

Ciudad de México

Agosto, 2017

**Para la elaboración de esta tesis,  
se contó con el apoyo de una Beca Conacyt**

A la Dra. Emilia Ferreiro, por su gentil disposición  
a enseñarme y a formarme

A los niños, por permitirme  
escuchar su manera de pensar y reflexionar

A mis sinodales, la Dra. Rebeca Barriga, la Dra. Iliana Reyes,  
la Dra. Susana Quintanilla y el Dr. Ramón Zacarías,  
por su acompañamiento y aportes a este trabajo

A mi familia, Zaid, Zaraid, María Alicia, Rosa María, Francisco,  
por el ánimo y los buenos momentos cotidianos

A Rocío, Israel, Arizbeth, Amira, Marina,  
por sus consejos y por su amistad

A Mariana, David, Daniela y Azucena,  
por toda su ayuda

A mis primos, Susy, Maru, Mario y Rafa,  
por su apoyo invaluable, el cual hizo posible esta tesis

Pierre et Giselle, je vous remercie toutes vos attentions  
et l'ambiance chaleureuse chez vous

Prof. Brissaud, à nouveau, je vous suis très reconnaissant  
de la confiance et de l'appui que vous m'avez manifestés

A los profesores y directores de las escuelas,  
gracias por su apertura y generosidad académicas

A Josefina Rodríguez, Timoteo Velázquez, Fulvia Colombo, *in memoriam*

Este trabajo fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que me otorgó una beca (No. de CVU: 232060/No. de registro 212380) para cursar mis estudios de doctorado en el periodo comprendido de marzo de 2013 a febrero de 2017.

También agradezco a CONACYT el haberme brindado una beca mixta, que me permitió realizar una estancia de investigación en la Université Grenoble-Alpes (anteriormente Université Stendhal-Grenoble 3), en la ciudad de Grenoble, Francia entre el 15 de septiembre de 2016 y el 15 de noviembre del mismo año. Hago patente mi reconocimiento a la Dra. Catherine Brissaud (Professeur des Universités), de la Universidad Grenoble-Alpes por haber aceptado recibirme en el Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (Lidilem) durante el periodo arriba mencionado, para realizar dicha estancia de investigación.

Mi agradecimiento también para el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) por el apoyo brindado para la realización de dicha estancia, así como para asistir al XIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste, celebrado en la Universidad de Sonora en Hermosillo, Sonora, en noviembre de 2014, y al XIII Congreso Nacional de Lingüística, celebrado en la Universidad Autónoma de Chiapas, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, celebrado en octubre de 2015. En estos espacios académicos pude también difundir los avances de la investigación realizada.

Finalmente, vaya mi gratitud para el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, del cual también recibí apoyo para poder asistir al Colloque international - Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie, realizado en la École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Bordeaux, Francia, en octubre de 2016.

Reitero mi agradecimiento a las instituciones y personas arriba mencionadas, así como a las personas dentro y fuera del DIE-CINVESTAV que intervinieron en los procesos académicos y administrativos que favorecieron la realización de esta tesis.

## Índice

	Página
<b>1. Introducción al problema de análisis</b>	1
<b>1.1. Planteamiento del problema y preguntas de investigación</b>	1
<b>1.2. Marco teórico lingüístico</b>	9
1.2.1. Relaciones entre morfología y sintaxis	9
1.2.2. Palabras y morfemas	11
<b>1.3. Antecedentes psicolingüísticos</b>	17
1.3.1. Antecedentes en los trabajos de conciencia lingüística	17
1.3.2. Antecedentes psicogenéticos sobre la reflexión metalingüística	34
<b>1.4. Decisiones metodológicas generales</b>	37
1.4.1. Población	37
1.4.2. Características y restricciones de la situación de indagación	38
1.4.3. Criterios sobre el establecimiento y tratamiento de los datos de análisis	41
<b>2. Análisis de la tarea <i>Alargar sobre secuencias gráficas verbales</i></b>	44
<b>2.1. Análisis del material empleado en la tarea</b>	45
<b>2.2. Análisis del desarrollo de la entrevista</b>	49
<b>2.3. Análisis de las respuestas</b>	51
2.3.1. Anticipaciones a la tarea	51
2.3.2. Combinaciones esperadas	52
2.3.3. Otras respuestas observadas	60
<b>2.4. Comentarios críticos sobre la tarea</b>	62
<b>3. Análisis de la tarea <i>Alargar sobre morfemas libres y ligados</i></b>	65
<b>3.1. Análisis del material empleado en la tarea</b>	66
<b>3.2. Análisis del desarrollo de la entrevista</b>	72
<b>3.3. Análisis de las respuestas</b>	74
3.3.1. Selección de palabras.	74
3.3.2. Combinaciones producidas	77
<b>3.4. Comentarios críticos sobre la tarea</b>	95
<b>4. Análisis de la tarea <i>Acortar palabras gráficas</i></b>	99
<b>4.1. Análisis del material empleado en la tarea</b>	100
<b>4.2. Análisis del desarrollo de la entrevista</b>	104
<b>4.3. Análisis de las respuestas</b>	106
4.3.1. Conjunto 1	106
4.3.2. Conjunto 2	116
<b>4.4. Comentarios críticos sobre la tarea</b>	129

<b>5. Análisis de la tarea <i>Contrastar sustantivos con bases compartidas</i></b>	132
5.1. Análisis del material empleado en la tarea	132
5.2. Análisis del desarrollo de la tarea	134
5.3. Análisis de las respuestas	136
5.3.1. Respuestas sobre las relaciones entre palabras gráficas	137
5.3.2. Justificaciones sobre MIENTO	146
5.4. Comentarios críticos sobre la tarea	147
<b>6. Análisis de la tarea <i>Contrastar formas de un mismo verbo</i></b>	151
6.1. Análisis del material empleado en la tarea	152
6.2. Análisis del desarrollo de la tarea	156
6.3. Análisis de las respuestas	157
6.3.1. Respuestas sobre los contrastes de verbos en indicativo	157
6.3.2. Respuestas sobre los contrastes de verbos en subjuntivo	166
6.4. Comentarios críticos sobre la tarea	173
<b>7. Conclusiones generales</b>	176
7.1. ¿Qué aprendimos sobre los morfemas trabajados?	177
7.2. ¿Qué aspectos fueron ventajosos y cuáles fueron inconvenientes en el desarrollo de las tareas?	184
7.3. ¿Qué tareas de investigación se abren a partir de los resultados y del procedimiento?	187
7.4. ¿Qué aspectos del currículum y de los materiales educativos pueden ser problematizados a partir de los resultados obtenidos y del procedimiento empleado?	191
<b>8. Referencias</b>	197
<b>Anexo. Imágenes del material empleado en las entrevistas</b>	210

## Índice de cuadros y figuras

	Página
Cuadro 2.1. <i>Serie de morfemas empleada en la tarea Alargar palabras sobre secuencias gráficas verbales</i>	46
Cuadro 2.2. <i>Cantidad de combinaciones esperadas por número de niños y grado, producidas en el Momento 1 de la tarea Alargar sobre secuencias gráficas verbales</i>	53
Cuadro 2.3. <i>Cantidad de combinaciones esperadas por número de niños y grado, producidas en el Momento 2 de la tarea Alargar sobre secuencias gráficas verbales</i>	54
Cuadro 3.1. <i>Serie de morfemas empleada en la tarea Alargar palabras sobre morfemas libres y ligados</i>	67
Cuadro 3.2. <i>Número de niños, por grado, según la combinación de morfemas elegidos. Alargar palabras con morfemas libres y ligados, momento 1</i>	75
Cuadro 3.3. <i>Número de niños, por grado, según la combinación de morfemas elegidos. Alargar palabras con morfemas libres y ligados, momento 2</i>	76
Cuadro 3.4. <i>Número de niños por grado, según cantidad de producciones en la tarea Alargar sobre morfemas libres y ligados, momento 1</i>	78
Cuadro 3.5. <i>Número de niños por grado, según cantidad de producciones en la tarea Alargar sobre morfemas libres y ligados, momento 2</i>	80
Cuadro 4.1. <i>Palabras gráficas empleadas en la tarea Acortar palabras. Conjunto 1 (foco mixto en morfemas derivativos y flexivos)</i>	101
Cuadro 4.2. <i>Palabras gráficas empleadas en la tarea Acortar palabras. Conjunto 2 (foco en morfemas derivativos)</i>	103
Cuadro 4.3. <i>Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas con morfemas ligados- Conjunto 1, participantes A. (N= 30)</i>	107
Cuadro 4.4. <i>Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas con morfemas ligados- Conjunto 1, participantes B. (N= 30)</i>	108
Cuadro 4.5. <i>Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas problematizadoras- Conjunto 1, participantes A y B (N=60)</i>	114
Cuadro 4.6. <i>Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas que inician con DES- o RE –y terminan con –CION. Conjunto 2, participantes A (N= 30)</i>	117
Cuadro 4.7. <i>Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas que inician con DES o RE – y terminan con -CION Conjunto 2, participantes B (N= 30)</i>	118
Cuadro 4.8. <i>Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas que terminan en –MENTE. Conjunto 2, participantes A y B (N= 60)</i>	124
Cuadro 4.9. <i>Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas problematizadoras- Conjunto 2, participantes A y B (N= 60)</i>	127
Cuadro 5.1. <i>Expresiones y sustantivos empleados en la tarea Contrastar sustantivos con bases compartidas</i>	133
Cuadro 6.1. <i>Expresiones y palabras objetivo empleadas en la tarea Contrastar formas de un mismo verbo</i>	152
Figura 6.1. <i>Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par LAVO-LAVABA</i>	164
Figura 6.2. <i>Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par MORIRA-MORIRIA</i>	165

Figura 6.3. <i>Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par TUVIERA-TUVIESE</i>	171
Figura 6.4. <i>Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par FUERAS-FUERES</i>	172
Figura A1. <i>Muestras del material empleado en las tareas de Alargar y Acortar</i>	210
Figura A2. <i>Muestra del material empleado en las tareas de Contrastar</i>	211



## Resumen

Esta tesis busca analizar las tareas que se muestran más propicias para evidenciar los retos conceptuales enfrentados por niños de primaria para aislar y comprender el significado de algunos morfemas libres y ligados, así como el empleo de la información morfosintáctica para diferenciar el significado de sustantivos y verbos en un contexto mínimo. Se trata de problemas que han sido abordados desde diseños de investigación que sugieren vínculos entre la comprensión lectora y la habilidad para reflexionar sobre morfemas y palabras en oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), aunque son pocos los trabajos específicos al respecto sobre el español.

Nuestra investigación se basa en datos obtenidos mediante entrevistas flexibles, inspiradas en aspectos de la metodología clínica-crítica, en las cuales se estimulaba la reflexión verbal y la interacción entre los niños, quienes fueron entrevistados en parejas. Entrevistamos a un total de 120 niños de 2º, 4º, y 6º grados de primaria, en escuelas públicas en la Ciudad de México y Querétaro, a partir de tareas en las que se solicitaba la acción de alargar, usando secuencias gráficas que remitían a verbos, así como palabras gráficas; acortar palabras gráficas; contrastar sustantivos con bases verbales compartidas y contrastar formas de un mismo verbo. En todas las tareas se solicitaba la justificación de las acciones requeridas por la consigna.

Los resultados del análisis permiten identificar que los niños llegan, de modo general, a las respuestas esperadas, pero presentan diversas maneras de justificarlas. Observamos que los niños dan tratamiento distinto a las palabras gráficas y bases en oposición a prefijos y sufijos, así como a los morfemas flexivos contrastados con los derivativos. Sus respuestas mostraron que las tareas, en particular las centradas en alargar, resultaron pertinentes para motivar la reflexión sobre los morfemas. Además, mostramos algunas ventajas de entrevistar en parejas y el valor del material escrito para apoyar la reflexión metalingüística. Se trata de la aplicación de un diseño metodológico que permitió abordar un problema que hasta ahora había recibido un tratamiento basado en el resultado y no en las elaboraciones infantiles. Este trabajo tiene implicaciones para el diseño de planes o propuestas educativas, pues permite observar una serie de problemas sobre el desarrollo de la comprensión de unidades menores a la palabra gráfica.

## Abstract

In this dissertation, we analyse the tasks whereby primary schoolchildren show more readily their conceptual challenges when asked to isolate and understand the meaning of some free and bound morphemes, and when using morphosyntactic information to discern the meaning of nouns and verbs within a minimal context. Other theoretical frameworks have put forward related research questions, which suggest links between reading comprehension and the ability to reflect upon morphemes and words within sentences (morphological and syntactic awareness), albeit few works have been done upon Spanish language.

Our research uses data obtained by means of flexible interviews, inspired by some aspects of the clinical-critical methodology, where verbal reflection and interaction between the children – interrogated in pairs – was stimulated. We interviewed 120 children, of 2<sup>nd</sup>, 4<sup>th</sup>, and 6<sup>th</sup> grades of primary, attending public schools in Mexico City and Queretaro. The tasks consisted of lengthening words, using verbal graphic sequences, as well as other graphic words; shortening graphic words; contrasting verb-derived nouns with similar bases; and contrasting finite forms of a verb. In each task, children were requested to elaborate upon their actions.

The results reveal that children do not have, in general, difficulties at arriving to the expected answers; however, they offer different types of elaboration. We observe children give different interpretations to graphic words and bases compared to prefixes and suffixes, as well as to inflectional morphemes when compared to derivative ones. Children's answers show tasks, specially those based on lengthening, apt to motivate reflection upon morphemes. We also show some advantages of interviewing children in pairs, as well as the usefulness of written material to support metalinguistic reflection. Using the methodology devised allowed undertaking a problem up-to-now based on results and not on children's points of view. Our study allows pinpointing some problems about how children understand meaningful units within graphic words, which may have implications either for curriculum design or classroom lesson planning.

## 1. Introducción al problema de análisis

### 1.1. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Una de las características humanas más definitorias es la avanzada capacidad que poseemos para pensar sobre nuestras acciones. Las prácticas humanas más exclusivas, como el pensamiento científico, residen en la posibilidad no solo de entender los objetos en sí o las relaciones que existen entre ellos, sino en poder construir estructuras para comprender la realidad (Piaget & García, 1982).

Al ser la práctica humana *par excellence*, el lenguaje también es un posible objeto de reflexión, esto es, de actividades metalingüísticas. Estas constituyen un sub-dominio de la metacognición y comprenden los conocimientos introspectivos sobre el lenguaje, su uso, así como las capacidades para controlarlo y planificarlo (Gombert, 1990).

A fin de poder delimitar el objeto de estudio y plantear nuestro problema de investigación, comencemos por establecer algunas advertencias de corte epistemológico al respecto de los análisis sobre la reflexión metalingüística.

La primera de ellas corresponde al objeto de estudio: reflexionar sobre el lenguaje nos coloca en una situación paradójica, puesto que el lenguaje, instrumento de comunicación, se vuelve objeto de pensamiento (Ferreiro, 2002). Dado que el lenguaje también es una actividad mediada por la cognición, siempre habrá aspectos de carácter inconsciente que no son accesibles a la introspección.

La segunda está vinculada al tipo de reflexión que se puede realizar sobre la lengua. En el caso de la lengua, el desarrollo conlleva un proceso en el que la reflexión se desliga de la lengua como instrumento de comunicación para poder hablar de las partes (o unidades) que los usuarios detectan en la lengua<sup>1</sup>. Un estudio sobre la reflexión requiere hacer evidente si esta solo se concentrará en una manifestación del pensamiento

---

<sup>1</sup> Seguimos la distinción planteada por Ferreiro entre partes y unidades de la lengua: "Las emisiones lingüísticas son segmentables pero aún no hay unidades en sentido estricto. Son segmentables en el mismo sentido en que Piaget dice que los objetos son contables pero no son unos, adicionales a otros unos hasta que cierta actividad del sujeto no los iguale en pensamiento, considerándolos como plenamente equiparables a pesar de sus cualidades distintivas" (Ferreiro, 2002:155).

metalingüístico. En el caso de estudios transversales, consideramos necesario tomar en cuenta las diferentes manifestaciones de la reflexión; esto es, no solo aquellas en que se habla sobre las partes en sí, sino también los pasos previos en este proceso de objetivación.

Tal afirmación nos conduce a nuestra tercera advertencia, que versa sobre la interrelación entre el conocimiento de las partes generadas por los especialistas y las que surgen de modo natural por parte de los usuarios no especialistas. De manera semejante a todas las ciencias, el desarrollo de las disciplinas que tienen la lengua como objeto de estudio lleva aparejado el hacer observables aspectos que en momentos previos del desarrollo científico no lo eran. Sin embargo, estas unidades del teórico pueden o no corresponder a las partes observadas por el usuario. En consecuencia, conviene establecer una distinción clara entre las unidades aisladas por este último y las que pertenecen al análisis realizado por el especialista. En términos evolutivos, ello nos conduce al siguiente principio: *no hay que confundir el uso de términos especializados con la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje.*

La cuarta advertencia epistemológica se deriva directamente de la anterior: la variedad individual impacta en el tipo de reflexión formulada. En consecuencia, para generar teoría sobre la reflexión metalingüística es necesario atender a diversos interlocutores, y no solo a lo que los lingüistas pueden decir sobre la lengua (lo que a su vez impacta en la teoría lingüística).

La quinta advertencia epistemológica apunta al carácter de las reflexiones. En el enfoque adoptado en este trabajo, asumimos el aprendizaje como una condición *a priori*. Por tanto, los errores o bajas de desempeño con respecto a etapas evolutivas previas han de considerarse como parte de un proceso en el que los sujetos están reconfigurando sus esquemas, lo que implica hacer observables —problematizar— aspectos que no habían sido considerados con anterioridad.

La sexta advertencia epistemológica corresponde al tipo de unidades sobre las que se formula la reflexión. Aunque desde un punto de vista lingüístico, todas las unidades de análisis lo son en función de las que tienen significado, distinguimos entre unidades con y

sin significado *per se*. Por ejemplo, los fonemas son unidades distintivas en una lengua, aunque ellos mismos no tienen significado en sí; caso contrario al de las estructuras oracionales o los morfemas, que tienen significado en sí mismos. Esta diferencia es fundamental, puesto que la reflexión sobre las unidades con significado incide tanto sobre el sentido (la unidad en sí), como sobre la referencia (lo denotado), en términos de Frege (Olson, 2016). En consecuencia, toda reflexión sobre unidades con significado conlleva un elemento adicional, con las consecuencias previsibles tanto para ofrecer una justificación, como para analizarla.

La séptima advertencia atiende a la concepción epistemológica del sistema de representación del lenguaje sobre el cual se reflexiona. Se trata de un aspecto que atañe tanto a la definición de las unidades, como al tipo de posibilidades que permite para plantear la reflexión. Detengámonos un momento en el sistema de la lengua escrita, que, en general, ha carecido de relevancia para la lingüística.

De modo explícito o implícito, la lingüística ha mantenido más o menos inalterados los principios saussureanos (1916/1995) o bloomfieldeanos (1933) sobre la escritura, que la definen como una copia o un sistema subsidiario de la lengua oral. En este acercamiento, la escritura es concebida como un código o una transcripción, por lo que se considera que: a) solo es necesario describir la lengua oral, y b) las unidades son idénticas en un sistema o en otro. En consecuencia, se asume que no hay efecto en términos teóricos al cambiar de sistema de representación.

Sin embargo, varios autores han problematizado la visión anterior. Para estos investigadores (Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro, 1997a; Olson, 1994; Sampson, 1985; entre otros), la escritura es un sistema de representación del lenguaje distinto de la oralidad, aunque con vínculos con esta última. En esta posición se plantea que, al formular teorías, conceptos y definiciones sobre la lengua y sus unidades, la escritura surge y se manifiesta incluso de modo involuntario. Una de las funciones de la escritura con respecto a la oralidad sería, así, proveer un soporte más estable para comparar y generar reflexión sobre la lengua (Ferreiro, 2002). Por último, también los diferentes sistemas de escritura y las relaciones que cada uno de ellos establece con las unidades de la lengua oral hacen

más observables ciertas propiedades en comparación con otras (Ferreiro, 2000a), por lo que tampoco se debe asumir que todos los sistemas de escritura son idénticos<sup>2</sup>.

Octava advertencia epistemológica: la modalidad de lengua involucrada en la reflexión también nos obliga a valorar de modo distinto el tipo de tareas con las que se aborda este problema de investigación. También conviene considerar que distintas tareas permiten hacer manifiestos distintos aspectos, por lo que un tratamiento homogéneo de las tareas resulta poco plausible en términos metodológicos.

Las ocho advertencias anteriores nos llevan a una novena y última sobre los resultados de la reflexión metalingüística. No parece convincente un punto de vista dicotómico sobre la reflexión, que la asuma como una oposición total entre presencia o ausencia. Consideramos necesario asumir puntos intermedios entre estos extremos que es necesario identificar y explicar.

Una línea de investigación que ha tratado problemas semejantes al que deseamos abordar en esta tesis se ha enfocado en estudiar la conciencia lingüística, esto es, la habilidad de manipular las diferentes unidades de la lengua (Carlisle, 1995; González Sánchez, Rodríguez Pérez, Gázquez Linares, González Castro & Alvarez García, 2011; entre muchos otros). Entre estas unidades podemos encontrar aquellas que carecen de significado, como los fonemas, que han sido trabajados con amplitud en estudios específicos sobre conciencia fonológica; frente a las que sí lo poseen, como los morfemas y las palabras, que han sido abordados en trabajos sobre conciencia morfológica, sintáctica, semántica y pragmática.

La bibliografía en estas líneas de trabajo es muy profusa. Sin embargo, cuando nos adentramos en ella, notamos que el tratamiento de los datos en la mayor parte de los análisis muestra varias características discutibles en función de las advertencias epistemológicas arriba descritas:

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, el sistema alfabético opaca las diferencias entre los significados, puesto que, pongamos por caso, la <e> inicial de *elefante* es la misma que la de *estatua*; cosa que no ocurre con un sistema logográfico, que usa signos diferentes para significados diferentes.

- se atiende a las respuestas en términos dicotómicos (correctas vs incorrectas), intentando convertir las correlaciones estadísticas en explicaciones causales, sin una valoración de la tarea;
- prácticamente no se solicitan justificaciones o explicaciones de las respuestas obtenidas; en consecuencia, las categorías de análisis solo provienen del investigador y de la disciplina y no se otorga validez epistemológica a lo que el sujeto pudiera decir sobre su propio análisis; y
- no se consideran las implicaciones del sistema de representación de la lengua en cuanto a las unidades de análisis ni a la distinción entre unidades con y sin significado.<sup>3</sup>

La intención de este trabajo es la de aproximarse al problema de la reflexión metalingüística. Para definir nuestro problema de estudio, veamos las decisiones que hemos tomado para las precauciones epistemológicas arriba señaladas:

- con respecto a la primera, la amplitud del campo de investigación nos obliga a plantear un recorte de la reflexión metalingüística en cuanto al programa científico que asumimos. Nuestro planteamiento es de corte psicolingüístico en cuanto a que considera que hay un sujeto entre los objetos de conocimiento y los procesos físico-fisiológicos que generan los procesos cognitivos en los individuos. Consideramos que los procesos físico-fisiológicos solo dan cuenta reducida de la complejidad de los procesos cognitivos;
- con respecto a la segunda, tercera y cuarta precauciones, concernientes a los sujetos de nuestra investigación, buscamos que nuestro análisis cubra los distintos tipos de reflexión presentes entre los participantes en nuestro trabajo, niños de primaria, mexicanos hispanohablantes. Nuestros referentes teóricos plantean que estos niños son un interlocutor cuyas definiciones y conceptualizaciones sobre la lengua requieren ser escuchadas y que sus reflexiones son tan importantes como las de los especialistas para avanzar en el estudio teórico de la lengua. Esto vincula

---

<sup>3</sup> Una discusión más extensa sobre estos problemas se puede ver en Ferreiro (2002).

nuestro trabajo con la línea de investigación que, en los últimos 40 años, se ha preguntado sobre las teorías de los niños en la escritura (Ferreiro, 1999a) y que, a su vez, abrevia de la teoría de Piaget, caracterizada como una “teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento” (Ferreiro & Teberosky, 1979:31). En este marco, como nos señala Ferreiro: “el niño es un creador. ¿Qué es lo que inventa? Nada menos que los instrumentos de su propio conocimiento” (1999a:24);

- con respecto a la quinta precaución, asumimos que es necesario entender los procesos y lo que en cada momento se constituye en observable para los niños, con el fin de dar una explicación satisfactoria sobre sus reflexiones metalingüísticas. Una explicación que, además, busca ser coherente en su conjunto y no recurrir a explicaciones *ad hoc*;
- con respecto a la sexta precaución, buscamos analizar la reflexión sobre el morfema. Esto nos coloca en las unidades mínimas con significado. Sin embargo, conviene marcarla como una unidad de carácter más teórico que práctico. Esto quiere decir que para el usuario común no es una unidad que pueda ser observable sin un claro ejercicio metalingüístico que la haga evidente;
- con respecto a la séptima precaución, consideramos que la escritura es un pilar esencial para la reflexión metalingüística. Si bien es posible formularla sin apoyo de la escritura, consideramos que las unidades que trabajaremos se vuelven más evidentes y estables cuando se las analiza mediante ella;
- por último, con respecto a las precauciones octava y novena, es cierto que estamos interesados en lo que los niños son capaces de reconocer y comprender respecto de las palabras escritas y de las unidades que la componen, algo que, como acabamos de ver, ha sido objeto de estudio desde la línea de investigación sobre conciencia lingüística. Sin embargo, no buscamos conocer el resultado de los niños sobre una tarea que busque conocer su nivel de conciencia en términos estadísticos, sino que deseamos saber qué tipo de justificaciones dan sobre las palabras y los morfemas y en qué medida ello permite generar conceptualizaciones sobre la naturaleza de estas unidades en la lengua escrita.



Para ello, consideramos de suma importancia hacer una reflexión cuidadosa sobre el tipo de tareas planteadas para acercarnos a dicha reflexión.

De este modo, la pregunta que buscamos responder mediante este trabajo es la siguiente: ¿qué tipo de tareas permiten un mejor acercamiento a la reflexión que los niños pueden hacer sobre los morfemas?, esto es, ¿hay tareas que permitan que los niños focalicen los morfemas mejor que otras? Para responder estas preguntas, pondremos especial atención a las respuestas que nos ofrecen los niños en las tareas, por lo que derivamos las siguientes interrogantes particulares:

- ¿Los niños plantean diferencias en cuanto al reconocimiento de acuerdo con los procesos morfológicos involucrados (flexión, derivación)?
- ¿A partir de qué momento los niños podrán distinguir partes que no sean letras o sílabas?
- Cuando los niños interpretan segmentos, ¿existen variaciones en el significado que ofrecen?
- ¿Los niños son sensibles a las diferencias entre categorías léxicas (sustantivo, adjetivo, etc.) en sus interpretaciones?
- ¿En qué medida el significado interno, el contexto y las propiedades formales estarán involucrados en que los niños puedan hacer observables o no los morfemas?
- ¿Las reflexiones que los niños generan sobre la estructura de las palabras escritas y sus significados son consistentes en una misma secuencia de tareas?

El planteamiento de estas preguntas asume como hipótesis que los niños, durante su desarrollo, son capaces de reflexionar sobre: a) la manera en que una palabra escrita puede incorporar varios significados en distintos segmentos, b) la manera en que se vinculan esos significados con relación a otras unidades, y c) la manera en que pueden usar esos significados para operar con ellos (por ejemplo, mediante la formulación de comparaciones o contrastes).

Este trabajo tiene una naturaleza eminentemente teórica. Sin embargo, tenemos un interés práctico, en el cual coincidimos con numerosos trabajos hechos sobre conciencia lingüística. La finalidad de saber más sobre la reflexión metalingüística busca impactar en el análisis de los procesos de lectura en niños de edad escolar. Este trabajo se suma a este propósito. Consideramos que, en la medida en que profundicemos en el conocimiento de las distintas unidades de la lengua y, en particular, de lo que los usuarios dicen sobre ellas, la investigación didáctica puede operar con mejores herramientas para crear insumos y aplicaciones que permitan incidir de modo directo en las aulas.

Como parte de las consideraciones preliminares al análisis de los datos, esta introducción comprende una revisión del marco teórico lingüístico con el que se abordarán los datos, de los antecedentes psicolingüísticos del problema, así como una presentación y justificación de las decisiones metodológicas empleadas en los datos que nos permitieron analizar el problema que presentamos. Los capítulos subsecuentes están destinados al análisis de los datos, en un orden que va de las tareas que se muestran como más viables para efectuar acciones que vinculan morfemas, hacia las que enfocan otros aspectos de reflexión sobre la lengua. En el capítulo 2 se presentan los resultados y el análisis de una tarea diseñada para formar palabras a partir de secuencias que no constituían palabras gráficas. El capítulo 3 está destinado a los resultados de una tarea análoga, para la cual se empleó una combinación de morfemas libres y ligados. El capítulo 4 muestra los resultados de una tarea en la que se solicitaba a los niños acortar palabras gráficas que contaban con más de un morfema. El capítulo 5 compara palabras gráficas (sustantivos) de significado cercano y forma diferente dentro de una misma expresión. El capítulo 6 formula una tarea semejante, usando verbos. Cierra esta tesis con las conclusiones en las que hacemos un resumen de los hallazgos sobre los morfemas y las tareas de investigación que se derivan de nuestra pregunta, así como posibles repercusiones hacia el ámbito educativo.

## 1.2. Marco teórico lingüístico

En el siguiente apartado, ofreceremos una panorámica de los aspectos lingüísticos que consideramos vinculados de forma estrecha con el problema de investigación establecido. En primer lugar, la relación entre morfología y sintaxis, y en segundo, entre palabra y morfema.

Una advertencia preliminar: si bien la revisión de la bibliografía asume una perspectiva tipológica y diacrónica, va más allá de los límites de esta tesis plantear una caracterización o solución a nociones que han dado pie a profusas discusiones de carácter teórico. Asumiremos una postura con respecto a estas dos cuestiones que permita iluminar el problema que hemos abordado y esté en consonancia con nuestros hallazgos. No obstante, en modo alguno consideramos que se trata de un debate concluido.

### 1.2.1. Relaciones entre morfología y sintaxis.

Una pregunta constante que se ha formulado en los estudios lingüísticos es la existencia de niveles de análisis lingüístico y cuáles son los límites y las interfaces entre ellos. Una revisión histórica de las ideas sobre esto nos muestra un movimiento pendular. Si observamos las gramáticas de referencia de la lengua española de épocas anteriores, notaremos que ya desde la *Gramática* de Nebrija (1492/2011) se dedican apartados separados a la etimología y a la sintaxis. En Bello (1847/1988: §6), encontramos una distinción entre la estructura material de las palabras y la construcción o sintaxis. Esto es, se considera que pertenece a campos separados el análisis de las palabras en cuanto tal y el de las relaciones que se establecen entre ellas.

Sin embargo, a principios del siglo xx, Saussure (1916/1995) plantea en su *Cours de linguistique générale* que la distinción entre morfología (que trata de las diversas categorías de palabras y formas de flexión) y sintaxis (que aborda las funciones de las unidades lingüísticas) es ilusoria, ya que formas y funciones son solidarias. Por tanto, aun cuando las divisiones pueden tener una utilidad práctica, no corresponden a distinciones naturales. Esto nos sitúa ante el problema antes señalado entre la realidad del analista y la realidad del usuario con respecto a la lengua. Para Bloomfield (1933), en cambio, la

distinción es útil pues señala que la sintaxis atiende a las formas no ligadas, concepto que, como se ve, deriva de modo directo de una noción que atiende a la escritura.

Por su parte, el paradigma generativo ha planteado cambios a lo largo del desarrollo de los diferentes programas de trabajo que ha empleado: en los modelos tempranos, el acomodo de todas las unidades era debido a la sintaxis, mientras que los morfemas solo se comprendían desde la fonología. Sin embargo, hacia 1970 se desarrolló una hipótesis conocida como la *hipótesis lexicalista*, en la que se considera que la palabra es indivisible, por lo que tendría que haber mecanismos para la formación de palabras distintos de los que operaban en la sintaxis (Anderson, 1992).

Por su parte, los modelos funcionalistas, en especial de corte cognitivo, defienden la idea de que solo existe un polo fonológico y uno de significado, por lo que los niveles de descripción lingüística se abordan como duplas de forma y significado, denominadas *construcciones*, entre los que se encuentran los morfemas y los patrones oracionales (Booij, 2010; Goldberg, 1995, 2003; Langacker, 1987).

Ahora bien, en todos los acercamientos teóricos lingüísticos, tanto los que proponen la distinción de niveles de análisis como aquellos que incluso rechazan la noción de categorías léxicas (por ejemplo, Croft, 2001), se asume la existencia de relaciones de dependencia entre las unidades con forma y significado de la lengua. Un tipo de ellas es la que de forma tradicional se conoce como *concordancia*, esto es, “some systematic covariance between a semantic or formal property of one element and a formal property of another” (Steele, 1978:610). La concordancia, esencialmente, se expresa mediante morfemas flexivos, cuya función es coindexar los elementos concordados. Con ello, la flexión constituye la interfaz entre la morfología y la sintaxis.

Visto lo anterior, en esta tesis adoptaremos una posición de compromiso: nos referiremos a la morfología y a la sintaxis de modo separado, pero reconociendo que, en realidad, en tanto que atienden a las unidades con significado, solo existe la gramática. Esta posición está justificada si asumimos que las segmentaciones de la lengua y la categorización en niveles de análisis son productos de la reflexión del especialista, pero no responden a la realidad del usuario. Los niveles de análisis son producto de un alto grado

de reflexión sobre la lengua, por lo que, en todo caso, son un punto de llegada de la reflexión metalingüística. Su conformación se daría así en términos del desarrollo ontogénico. Esto es, corresponde a la psicolingüística verificar el tipo de intuiciones que los niños tienen sobre estos niveles de análisis, antes de imponerlos como un principio explicativo de las divisiones y categorizaciones que ellos realizan sobre la lengua.

### 1.2.2. Palabras y morfemas

El concepto de *palabra* tiene una larga historia dentro de la tradición lingüística sobre lenguas europeas, pero el contenido de la definición no ha sido estable, síntoma de una ambigüedad en cuanto al referente de este concepto. De acuerdo con Havelock (1982), la palabra griega *logos* si bien se traduce como *palabra*, remitía de modo más concreto a los refranes o al discurso. Matthews (2002) sostiene que en la tradición gramatical latina *dictio* remitía a la *palabra*, que eran las partes de la *oratio* (emisión). En la tradición gramatical hispánica, Nebrija (1492/2011: §5.1) también hablaba de *palabras* o *dicciones* (aunque sin definir el término). Bello definía palabra como “un signo que representa por sí solo alguna idea o pensamiento” (1847/1988: §5).

Además de esta ambigüedad en la definición, también se ha tratado de un concepto cuya validez y utilidad han sido motivo de discusión. Entre los múltiples autores que han apoyado su validez podemos encontrar a Bolinger (1963), para quien la palabra es una unidad básica en la intuición del usuario común; a Lyons (1968) y Labov (1973), quienes han defendido su utilidad en la teoría lingüística<sup>4</sup>, o de forma más reciente a Spencer y Zwicky (2001), para quienes la palabra es una unidad esencial, dado que se encuentra en la interfaz entre fonología, sintaxis y semántica.

Empero, la noción de palabra como concepto aplicable y universal se vio en crisis ante los crecientes estudios tipológicos que mostraban que no se trataba de una unidad válida para todas las lenguas, o bien, que era una unidad artificial de análisis. Malinowski

---

<sup>4</sup> Cabe reconocer que Labov planteaba que esta definición estaba en función del problema de la categorización discreta o difusa de las unidades de la lengua: “The problem of defining the category of *word* can be taken as one of the most important issues to be attacked as linguistics shifts from being a theory of category to a theory of limits and boundaries” (1973:340 n.1. Énfasis en el original).

(1935:11) sostenía: “isolated words are in fact only linguistic figments, the products of an advanced linguistic analysis”. Dixon y Aikhenvald (2002) muestran que los criterios de definición de *palabra* solo se aplican en las lenguas europeas y que se trata de un término que no posee equivalente en la mayoría de las lenguas. Un punto adicional sobre lo conflictivo del concepto radica en que la estabilidad del referente del término metalingüístico *palabra* es un logro un tanto tardío en el desarrollo infantil (Ferreiro & Vernon, 1992; Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones & Cuckle, 1986).

Si observamos con atención, notaremos que las palabras, dentro de las lenguas indoeuropeas, pueden ser descompuestas en partes menores con ciertas regularidades en cuanto al significado, algo que gramáticas de la Antigüedad clásica ya habían reconocido al hablar de modelos de conjugación y declinación en griego y latín. Esto es, la adición de un elemento en forma lineal a otro genera un cambio de significado. Esta noción quedó delimitada con claridad bajo el concepto de *morfema*, utilizado por primera vez en 1880 por Jan Baudouin de Courtenay, con la siguiente definición: “that part of a word which is endowed with psychological autonomy and is for the very same reason not further divisible. It consequently subsumes such concepts as the root (radix), all possible affixes, (suffixes, prefixes), endings which are exponents of syntactic relationships, and the like” (citado en Anderson 2015:13). Sin embargo, el impulso definitivo a la noción de morfema llegó con Bloomfield (1933:161), quien lo definió como: “a linguistic form which bears no partial phonetic-semantic resemblance to any other form”.

La dupla forma-significado y la diferencia con respecto a otras formas persisten como base de las definiciones contemporáneas del concepto morfema. Por ejemplo, Katamba (2006:24) señala que un morfema es “the smallest difference in the shape of a word that correlates with the smallest difference in word or sentences meaning or in grammatical structure”. Los morfemas se manifiestan de distintas maneras (*morfos*), ya que pueden aparecer sin exponente formal, como un sonido individual correspondiente a un fonema de la lengua, una sílaba o incluso equivaler a una forma que puede aparecer de modo aislado con significado. Esto lleva a la diferencia clásica entre morfemas libres

(aquellos que pueden aparecer aislados) y ligados (aquellos que siempre aparecen en concurrencia con otros).

La relación entre palabra y morfema es un elemento que se ha empleado para clasificar tipológicamente una lengua (Aikhenvald, 2007; Sapir, 1921), a partir de dos preguntas centrales: ¿qué tan transparentes son los límites entre morfemas dentro de una palabra?, y ¿cuántos morfemas hay por palabra? Para el caso del español, notamos que es una lengua sintética, puesto que sus palabras tienen varios morfemas, de los cuales la mayor parte son ligados. Sin embargo, tiene un comportamiento mucho más aglutinante para los morfemas derivativos y en la flexión nominal (esto es, es posible distinguir los límites entre los morfemas, por ejemplo, en *re-agrup-a-miento-s*), mientras que es más fusional en la flexión verbal (esto es, en un mismo segmento se agrupan varios valores, como en *o* en *am-o*, que indica tiempo, modo, persona y número)<sup>5</sup>.

La noción de morfema, como la de palabra, tampoco tiene una aceptación generalizada en la teoría. La presencia de ciertos procesos morfológicos no concatenativos genera problemas de carácter explicativo desde la teoría clásica sobre los morfemas. Entre estos procesos se encuentran la circunfijación (un tipo de morfema que se añade antes y después de la base, de modo simultáneo, como los participios regulares en alemán *ge...t*), los infijos (en los que el morfema parte la base, como en español *-it-* en *azuquítar*), los morfemas vacíos (aquellos que no proporcionan significado, como en español *-ec-*, el cual permite la formación de ciertos diminutivos, como *pez-pececito*, y no *pecito*), la existencia de morfemas cumulativos, como *-o* en *amo*, que indica varias categorías morfosintácticas (tiempo, modo, persona, número); los cambios por apofonía (por ejemplo, los pretéritos

---

<sup>5</sup> Al respecto, conviene señalar que no es claro en español cuántos morfemas derivativos y flexivos diferentes hay. Las gramáticas de referencia de la lengua española no proveen datos cuantitativos. Sin embargo, una revisión nos revela que tan solo sumando los prefijos y sufijos derivativos que encontramos en Martín García y Varela Ortega (1999), Santiago Lacuesta y Bustos Gibert (1999) y Rainer (1999) tenemos más de 250 morfemas derivativos. Por su parte, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE, 2009) apunta 69 modelos de conjugación verbal, que deben considerarse para las 3 personas del singular, 3 del plural, 5 tiempos de indicativo, 3 de subjuntivo (dado que las formas compuestas siempre se forman a partir del verbo *haber*) y las 2 formas de imperativo.

fuertes del inglés *sing-sang, bite-bit*, etc.), o los cambios que implican sustracción (por ejemplo, en islandés: *hamr-martilleo*, derivado de *hamar-martillear*)<sup>6</sup>.

Esto ha llevado a que ciertas teorías rechacen la existencia de los morfemas y postulen que las palabras son las entidades centrales, en tanto que los morfemas son abstracciones que surgen a partir del análisis de la palabra (Anderson, 1992; Blevins, 2006; Booij, 2010; Ford, Singh & Martohardjono 1997; Langacker, 1999).

Como ya mencionamos, un punto contencioso es el papel de la escritura en la definición de ambos conceptos, algo que en líneas generales ha pasado inadvertido en la teoría lingüística. La historia de la escritura nos advierte que la noción de palabra es una abstracción que se puede dar cuando se aíslan ciertas unidades. En función de ese aislamiento, el análisis de las unidades se modifica. Un ejemplo de ello nos lo ofrece el latín. Como sabemos, esta lengua se escribía usando *scriptio continua* (esto es, sin espacios entre las palabras gráficas), pues se concebía que el papel del lector era darle voz al texto. Un caso típico corresponde a la diferencia que podía adscribirse a la secuencia INCULTOLOCO, la cual podía dividirse como IN CULTO LOCO —en un lugar cultivado— o INCULTO LOCO —lugar no cultivado—, con una clara oposición de sentido dependiendo de la segmentación (Desbordes, 2007)<sup>7</sup>. La separación de palabras fue un invento de los monjes irlandeses, entre los siglos VII y VIII de nuestra era, dado que su lengua materna no era el latín, pero tenían que leer los textos religiosos y hacer su exégesis. Se trató de un salto adelante para poder distinguir entre las unidades y el sentido de estas, con base en lo que los gramáticos habían definido como clases de palabras (Parkes, 1993). Sin embargo, este cambio no fue inmediato y las divisiones seguían patrones propios. Por ejemplo, Saenger (1997) señala que la ausencia de separación entre las preposiciones monosilábicas y los elementos que introducían era frecuente incluso a finales de la Edad Media, en tanto que Rico (2004) nos advierte que en la edición *princeps* de la primera parte del *Quijote*, en 1605, encontramos expresiones como *arrienda suelta, medio día, Carlo Magno o Jesú Cristo*, para los que los editores de la época planteaban separaciones distintas a las empleadas en nuestros días.

---

<sup>6</sup> Véase para una discusión más detallada Anderson (1992, 2015).

<sup>7</sup> Recordemos que no existían letras minúsculas.



Como observamos, la definición de palabra tiene vínculos fuertes con los espacios en blanco de la escritura. Por ejemplo, Dixon y Aikhenvald (2002) indican que el inglés suele separar las palabras en torno a la denominada palabra fonológica (un concepto polisémico, de acuerdo con estos mismos autores) y que esto sucede de modo regular cuando se busca escribir en lenguas que no tienen tradición escrita, como el fijiano. Sin embargo, notamos que el hecho de que suceda de modo regular no significa que siempre ocurra de esa manera, lo que evidencia los conflictos para establecer las relaciones entre las unidades de la oralidad y de la escritura.

Otra muestra de estos conflictos, a nivel teórico, se presenta en la edición más reciente de la *Ortografía de la lengua española* (RAE/ASALE, 2010), que prefiere hablar de *unidad léxica* para referirse tanto a las palabras gráficamente simples, como a expresiones formadas de varias palabras gráficas que funcionan de modo unitario.

En tanto que el morfema es una unidad de la palabra, su definición también depende de la escritura. Más aún, la posibilidad de aislar los morfemas parece depender en gran medida de la escritura. En un experimento realizado por Scholes y Willis (1998), se solicitó a 21 adultos analfabetos que dijeran cuáles son las palabras más breves que se pueden plantear a partir de cinco palabras compuestas de dos unidades. Solo dos de ellos no pudieron realizar la prueba y uno cometió un error con una de las palabras. Enseguida, se les demandó que indicaran cuál era la palabra más breve que podían encontrar en *misspelling, rewriting, reaction, discovery* y *uncertainty*. Solo 23% de los entrevistados mencionó el morfema raíz y, en la mayoría de los entrevistados, el desconcierto era patente ante la consigna. Lo anterior parece mostrar que hay ciertas unidades más aislables que otras. Sabemos también que la definición de palabra entre los niños que están en proceso de alfabetización inicial indica aquellas unidades sobre las que se puede responder la pregunta *¿qué quiere decir?* (Ferreiro, 1978). Esto indicaría que los denominados morfemas libres serían unidades de fácil accesibilidad, en tanto que los morfemas ligados presentarían diferentes tipos de accesibilidad.

En esta discusión no podemos olvidar que el sistema alfabético no distingue los significados mediante el significante, lo que opaca la visibilidad de los morfemas libres y

ligados, caso contrario a lo que ocurre en otros sistemas de escritura, en los que es posible diferenciarlos. Por ejemplo, en japonés: “Hiragana is used for particles, auxiliary verbs, and the inflectional affixes of nouns, adjectives and verbs —in sum, the grammatical elements of sentences. *Okurigana* are hiragana added after kanji to encode inflectional elements” (Smith, 1996: 212). Un situación muy semejante ocurría en coreano hasta antes de que se adoptara el *hankul* como sistema de escritura único: “With the spread of Western-style education and mass media, a Sino Korean “mixed script” style emerged whereby any and all morphemes of Chinese origin could be, and often were, written in Chinese characters, native Korean words and grammatical endings were written in Hankul” (King, 1996: 218).

Con estos antecedentes, es posible plantear una posición para el análisis de los datos, con respecto al concepto de palabra y morfema. Como en el caso de morfología y sintaxis, asumimos de nuevo la idea de que los niños tienen intuiciones sobre las divisiones de la oralidad, en especial sobre aquellas que tienen significado; pero para llegar a conceptos como *palabra* o *morfema* es necesario un largo proceso de reflexión y conceptualización sobre la escritura.

Considerando tanto las características del sistema de representación enfocado en esta tesis (la escritura), como de la lengua de trabajo (el español), y buscando una consistencia terminológica, reservaremos el concepto de palabra gráfica para referirnos a la unidad delimitada por espacios en blanco, aunque solo emplearemos el concepto en las consignas, en los casos en que provenga de lo que nos dijeron los niños o cuando evite complicaciones terminológicas.

De modo más general, retomaremos la definición de Katamba sobre el morfema, con dos precisiones: una, que en realidad nos estaremos refiriendo a los morfos, de acuerdo con la definición de este mismo autor; dos, que apelaremos a la distinción entre morfemas libres y ligados, ya que da mejor cuenta de las segmentaciones hechas por los niños. Ahora bien, cuando sea necesario especificar los morfemas ligados, en términos del investigador, usaremos las etiquetas *base* y *afijo*, entendidos en el sentido que proporcionan Haspelmath y Sims (2010). Base es la parte de una palabra gráfica a la que

se añade un afijo. Las bases pueden corresponder a una palabra gráfica independiente o no, mientras que los afijos no ocurren como palabras gráficas y representan unidades que en usos metalingüísticos en la escritura se indican precedidos de guion. Cuando necesitemos dividir entre tipos de palabras gráficas, atenderemos a la división clásica de clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.), mientras que emplearemos *flexivo* o *derivativo* como etiquetas, para distinguir entre tipos de afijos.

La precaución epistemológica sobre la nomenclatura es que *corresponde a las unidades que aporta el investigador, lo cual no significa que los niños distingan entre bases, afijos (flexivos y derivativos), palabras gráficas y clases de palabras en el sentido adulto*. Consideramos que soluciones alternativas como segmentos, partes o una terminología particular tenían mayores complicaciones en términos de la exposición y argumentación, pues impedía ver que *los niños, en términos evolutivos, no dan un tratamiento idéntico a los distintos tipos de segmentación postulados en términos teóricos, y que los límites y los criterios de distinción que ellos formulan son potencialmente diferentes*.

### **1.3. Antecedentes psicolingüísticos**

En este apartado revisamos algunos de los trabajos que se han realizado en el área psicolingüística sobre la reflexión metalingüística, en especial, aquellos enfocados en morfosintaxis. Revisaremos tanto los trabajos hechos desde las perspectivas centradas en pruebas objetivas, que constituyen la mayor parte de los trabajos sobre conciencia lingüística, así como los trabajos en la línea de psicogénesis de la escritura que han tocado problemas relacionados con el que planteamos en nuestra investigación.

#### **1.3.1. Antecedentes en los trabajos sobre conciencia lingüística.**

Recordando lo citado al inicio de este capítulo, este concepto tiene dos acepciones vinculada de modo estrecho: bien se refiere la habilidad de reflexionar en el lenguaje como objeto (Smith & Tager-Flusberg, 1982), ya sea en cuanto a sus estructuras o su uso (Gombert, 1990), o bien a la capacidad de manipular las diferentes unidades de la lengua

(Carlisle, 1995). El interés general de estos estudios está vinculado con el desarrollo o la expresión de habilidades de lectura y escritura (Lazo, Pumfrey & Peers, 1997) por diversos tipos de usuarios: niños en proceso de alfabetización inicial, niños de educación primaria, personas de distintas edades en contextos de bilingüismo o adquisición de lenguas extranjeras, con diversos tipos de discapacidades o condiciones atípicas del desarrollo.

Por lo que toca a los distintos tipos de conciencia lingüística estudiados en la literatura, sin duda la mayor parte de los trabajos ha estado destinada a la conciencia fonológica, esto es, a la capacidad para tomar conciencia de los fonemas y la relación de esta capacidad con el aprendizaje de la lectura<sup>8</sup>. Menor interés han recibido otras unidades, como los morfemas, abordadas en los estudios sobre conciencia morfológica, la cual se define como “conscious awareness of the morphemic structure of words and the ability to reflect on and manipulate that structure” (Carlisle, 1995:194); o las relaciones oracionales, que han sido trabajadas en los estudios sobre conciencia sintáctica, esto es, “the ability to to reflect upon and to manipulate aspects of the internal grammatical structure of sentences” (Tunmer, Nesdale & Wright 1987:25). Conviene señalar que varios autores tratan ambas como parte de un mismo tipo de conciencia gramatical o morfosintáctica (por ejemplo, Blackmore & Pratt, 1997; Bryant, Devine, Ledward & Nunes, 1997; Brissaud & Chevrot, 2011; Nunes, Bryant & Bindman, 1997a).

En específico, el interés teórico de los estudios, tanto de conciencia morfológica como sintáctica, está en que el análisis se da sobre unidades con significado, en tanto que en conciencia fonológica el análisis se basa en unidades que carecen de él. Por su parte, el interés práctico radica en encontrar correlaciones con la habilidad lectora, que sean un indicador más preciso de ésta.

Los estudios de conciencia morfológica y sintáctica han sido trabajados con gran amplitud en lenguas con sistemas de escritura alfabético de carácter más semasiográfico que fonográfico (esto es, lenguas con *deep orthography*), como es el caso del inglés; aunque también otras lenguas indoeuropeas han sido abordadas: el francés, el portugués, el holandés, el danés, el griego, el urdu y, desde luego, el español. También existen

---

<sup>8</sup> Para una revisión crítica más amplia desde la perspectiva psicogenética a estos estudios, remitimos a Vernon Carter (1997), así como a Ferreiro (2002).

trabajos sobre lenguas no indoeuropeas, con sistemas de escritura alfabéticos como el finlandés (con un sistema ortográfico en gran medida fonográfico); con sistemas de escritura de tipo *abjad*, como el hebreo o el árabe; con sistemas de rasgos, como el *hankul*<sup>9</sup> coreano; o sistemas logográficos, como el mandarín o el cantonés.

Dado que el interés de esta investigación está en las tareas que facilitan la reflexión morfológica y sintáctica en los niños, revisemos el tipo de tareas con las que se ha trabajado la conciencia morfológica y sintáctica en los trabajos que pudimos recabar para nuestra revisión bibliográfica. Con el ánimo de facilitar las comparaciones con nuestro trabajo, para formular esta revisión tomamos las siguientes decisiones metodológicas:

- Incluimos en esta revisión trabajos de una variedad amplia de lenguas, tanto indoeuropeas como de otras familias lingüísticas.
- Solo contemplamos investigaciones que trabajan con niños cuyas edades sean análogas a las nuestras (*i.e.*, al menos uno de los grupos de su población corresponde a algún grado de primaria).
- Asimismo, únicamente analizamos trabajos en los que los niños tengan condiciones semejantes en términos de lenguas empleadas y desarrollo (contextos monolingües en lengua materna, con nivel de desarrollo cognitivo similar). Empero, sí incluimos aquellos trabajos cuyas tareas se aplicaban a un grupo de control con las condiciones mencionadas.
- Por último, decidimos excluir aquellos trabajos de orientación neurolingüística (por ejemplo, los que miden tiempos de reacción), puesto que están planteados desde un programa de trabajo científico muy diferente al aquí empleado.

En la tipología de tareas que presentamos enseguida, expondremos de modo separado las tareas para conciencia morfológica y sintáctica. Conviene notar que la bibliografía sobre conciencia morfológica es mucho más abundante que sobre conciencia

---

<sup>9</sup> Utilizamos la transliteración de Yale, por consistencia con las referencias empleadas; pero también se translitera como *hangeul* (en el sistema aprobado por el gobierno de Corea del Sur) o como *hangul* (la más conocida).

sintáctica, lo que causa una diferencia apreciable sobre la cantidad de tareas presentadas. En el caso de que los autores de los trabajos apliquen el concepto de conciencia gramatical/morfosintáctica, clasificaremos las tareas con base en su mayor semejanza a las tareas de uno u otro tipo de conciencia. Usaremos como eje para organizar las tareas la forma en que los niños dan la respuesta (oral a partir de un estímulo oral, oral a partir de un estímulo leído en voz alta, escrita a partir de un estímulo leído en voz alta, o escrita a partir de un estímulo presentado por escrito). Especificaremos si en los casos de estímulo oral hay lectura o no por parte del entrevistador, así como los casos en que hay lectura por parte de los niños. Asimismo, haremos notar los casos en que los diseños emplean pseudo-palabras (sin esta indicación, hay que entender que solo se utilizan palabras de la lengua frecuentes o conocidas para los sujetos a quienes se aplican las tareas).

### ***Tareas empleadas en los estudios sobre conciencia morfológica***

#### *Respuesta oral a un estímulo oral*

- Transformar de modo oral una palabra dicha por el entrevistador mediante la adición de morfemas flexivos o derivativos

Esta tarea se realiza con apoyo de una marioneta. El experimentador dice una palabra y la marioneta dice otra relacionada con la primera. Enseguida, el entrevistador ofrece de modo oral otra palabra y esta vez solicita al niño que haga el mismo cambio, para dar la respuesta de modo oral. Esta tarea se ha usado con morfemas derivativos y flexivos en inglés (Bryant, Nunes & Bindman, 2000; Kemp, 2006; Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wade-Woolley & Parilla, 2012, en este último trabajo, sin el apoyo de marionetas).

- Producir de modo oral palabras en las que el morfema objetivo mantenga el significado y palabras que no lo mantengan

El entrevistador dice de modo oral una palabra compuesta de dos morfemas, uno de los cuales es el objetivo. Enseguida, se pide decir una palabra en la que el morfema objetivo mantenga el significado de la palabra dicha y otra en la que no lo mantenga. Los

morfemas objetivo tienen la misma pronunciación (y la misma forma gráfica). Con esta tarea se ha trabajado la composición de palabras en chino (Xue, Shu, Li, Li & Tian, 2013).

- Combinar afijos y bases reales para formar oralmente pseudopalabras, con juicio de aceptabilidad

El entrevistador dice una base y un afijo y se solicita al niño que los combine para formar una palabra “silly” (*i.e.*, curiosa, por ejemplo, *re-hit*). Se solicitaba entonces que la definiera. Si la definición no era pertinente desde el punto de vista del adulto, se le presentaban de modo oral dos opciones de lo que podía significar para que escogiera la más adecuada. Enseguida, tenían que juzgar la aceptabilidad de dos enunciados, también dichos en voz alta que usaban la palabra. Se trata de una tarea que se ha empleado en lengua inglesa (Apel, Brimo, Diehm & Apel, 2013).

*Respuesta oral a un estímulo leído en voz alta*

- Completar un enunciado de forma oral con una palabra leída en voz alta por el entrevistador, a la que el niño añade morfemas derivativos o flexivos

En esta tarea, el entrevistador lee en voz alta una palabra (por ejemplo, *teach* o *shoe*) y pide al niño que complete un enunciado, también leído en voz alta por el entrevistador, para lo cual tiene que modificar la palabra dada mediante flexión o derivación (p.ej., *Miss Jones is my teacher*, o *I have two shoes*). Esta tarea ha sido usada en estudios sobre la lengua inglesa (Apel & Lawrence, 2011; Apel, Brimo, Diehm & Apel, 2013; Carlisle, 1987, 1988; Wolter, Wood & D’zatko, 2009). Una variante es pedir a los niños que digan de manera oral, a partir de un estímulo que el entrevistador lee en voz alta, una palabra con la misma base (por ejemplo, *el señor que hace pan es un... panadero*). Esta tarea (con el procedimiento arriba descrito) se ha empleado en español para trabajar con morfemas derivativos (González Sánchez, Rodríguez Pérez, Gázquez Linares, González Castro & Álvarez García, 2011); así como en francés, con morfemas flexivos y derivativos, usando palabras y pseudopalabras (Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

Como vemos, se trata de una variante del clásico *Wug test* de Berko (1958). Este experimento buscaba conocer en niños hablantes nativos de inglés la adquisición del morfema de plural y de otros morfemas. Para ello, a niños de entre 5 y 7 años se les mostraban diversos tipos de imágenes que representaban entidades o acciones que podían denominarse con una pseudopalabra. Los chicos tenían que completar de modo oral el enunciado escrito que acompañaba la imagen y que era leído por el entrevistador, para lo cual se necesitaba cierta reflexión morfológica (por ejemplo: *Aquí hay un wug; ahora tengo dos; aquí hay dos \_\_\_\_\_*; si los chicos tenían interiorizada la formación del plural, la respuesta esperada sería *wugs*; o bien, *¿cómo se le llama al hombre que realiza la acción de zib? zibber*). El *Wug test* como lo acabamos de describir ha sido reutilizado para trabajar morfología flexiva en inglés (Walker & Hauerwas, 2006) y holandés (Rispen, Mc-Bride Chang & Reitsma, 2008), flexión de grado y tiempo en finlandés (Lehtonen & Bryant, 2005) y flexión de caso, número y género en griego (Pittas & Nunes, 2014).

- Completar un enunciado de forma oral con una base, formulando supresiones (descomposiciones) a una palabra leída en voz alta

Esta tarea plantea la acción inversa a la anterior. El entrevistador lee en voz alta una palabra (flexionada o derivada) y solicita al niño que use esa palabra en un enunciado, también leído en voz alta por el entrevistador, aunque requería modificar el estímulo pues el enunciado solo aceptaba la base (por ejemplo, con *trees*, se solicita completar el enunciado *I ate under a tree*). Esta tarea la encontramos en trabajos que abordan tanto flexión como derivación en inglés (Apel & Lawrence, 2011, solo con flexión; Carlisle, 2000; Kruk & Bergman, 2013). Una variante de esta tarea es solicitar que los niños produzcan la base de modo oral, sin insertarla en un enunciado, a partir de la lectura en voz alta de la palabra flexionada o derivada, que se ha empleado para identificar bases en inglés (Kemp, 2006) y en francés (Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Sanchez, Ecalle & Magnan, 2012).



- Completar un enunciado, mediante una palabra oral, a partir de un enunciado leído (planteado como analogía).

Es una tarea semejante a la anterior, aunque se trabaja con palabras en enunciados, no con palabras aisladas. Se emplean dos pares de enunciados que tienen palabras con morfemas objetivos. El entrevistador, usando dos marionetas, lee en voz alta uno de los pares. A continuación, lee el primer enunciado, pero en el segundo enunciado hace una pausa para indicar al niño que tiene que hacer un cambio semejante al que planteó con el primer par y que produzca la palabra faltante de modo oral. Esta tarea se ha empleado para trabajar morfemas flexivos en inglés (Deacon, Kirby & Casselman-Bell, 2009; Nunes, Bryant & Bindman, 1997a, 1997b; Sparks & Deacon, 2015), morfemas derivativos en francés (Casalis, Deacon & Pacton, 2011, sin apoyo de marionetas), así como morfología flexiva en griego (Pittas & Nunes, 2014, en la cual el procedimiento variaba dado que se presentaba mediante imágenes y con los enunciados grabados en audio; Rothou & Padeliadu, 2014, con el procedimiento general arriba descrito) y portugués (Rosa, 2004, quien seguía el procedimiento ya mencionado y escribía las respuestas ofrecidas por los niños en presencia de ellos).

- Dar el significado y un ejemplo de uso de una palabra leída por el entrevistador

En esta tarea, el entrevistador pregunta sobre el significado de una palabra multimorfémica, leyéndola en voz alta a partir de una lista, y después solicita un ejemplo de uso en un enunciado. Esta tarea se ha empleado para abordar morfemas derivativos y palabras compuestas en inglés (Anglin, 1993; Carlisle, 2000).

- Juzgar de modo oral la relación de significado entre palabras leídas por el entrevistador

El entrevistador pregunta de forma explícita al niño si dos palabras son de la misma familia o no. La tarea consta de pares en los que las palabras comparten la base (por ejemplo, *teach-teacher*), así como de otros pares que se introducen como control, cuyas palabras solo comparten sonidos, pero no morfemas (por ejemplo, *rob-robin*, i.e. *robar-*

*petirrojo*). En la tarea el entrevistador lee en voz alta las palabras de una lista. Esta tarea se ha empleado para trabajar morfemas derivativos en inglés (Duncan, Casalis & Colé, 2009, quienes impiden que los niños vean la forma escrita; McCutchen, Green & Abbott, 2008, en cuyo diseño los niños van siguiendo las palabras que se les preguntan leyéndolas en silencio de un folleto), morfemas derivados en francés (Sanchez, Ecalle & Magnan, 2012, sin que los niños pudieran ver las palabras que leía el entrevistador), y flexión en griego (Pittas & Nunes, 2014, en la que los niños solo escuchaban las palabras grabadas, al tiempo que veían imágenes que representaban los referentes de las palabras en una pantalla).

- Seleccionar palabras a partir de opciones dichas y producirlas de modo oral, con morfemas objetivos

También es una tarea basada en alternativas. Se leen dos palabras que tienen una sílaba en común, una de las cuales es el morfema objetivo. Estas palabras se acompañan de imágenes. Enseguida, el entrevistador dice una tercera palabra con el morfema objetivo y se pide a los niños seleccionar y producir de modo oral, de las palabras mostradas al inicio, la que tenga el mismo morfema. Esta tarea se ha empleado para trabajar compuestos en chino (Chung & Fan-Hu, 2007).

- Producir de modo oral una palabra compuesta a partir de dos bases a partir de un enunciado

El entrevistador lee en voz alta un enunciado que contextualiza cierta palabra de la lengua (por ejemplo, *A goat that lives on a mountain is called a **mountain goat***), y enseguida se propone un enunciado para que los niños formen un compuesto de modo oral (*How do you call a giant that lives on a mountain? R= mountain giant*). Esta prueba se ha usado en holandés con pseudopalabras (Rispen, Mc-Bride Chang & Reitsma, 2008, estudio en el que hay que mencionar que el resultado producido es una sola palabra gráfica), así como en chino con compuestos reales (Liu, Chung, Zhang & Lu, 2014; Tong, Tong & McBride, 2017).

- Elegir la opción adecuada de cambio morfológico en pares de palabras leídos por el entrevistador

El entrevistador lee en voz alta un par de palabras donde uno de los elementos contiene un error en la forma en que se realiza el cambio morfológico. Enseguida se proponen de forma oral a los niños varios pares para juzgar aquellos en que los dos elementos son correctos y aquellos que contienen errores. Se ha trabajado morfología flexiva en español con esta tarea (González Sánchez, Rodríguez Pérez, Gázquez Linares, González Castro & Alvarez García, 2011). Una variante consiste en ofrecer de modo oral opciones de palabras empleadas en enunciados y preguntar en cuál de ellos se utiliza una palabra determinada de modo más pertinente. Con esta tarea se han trabajado morfemas derivativos en inglés (Nagy, Diakidoy & Anderson, 1993). Asimismo, se plantea un contraste entre palabras raíces y aquellas que solo tienen parecido semántico, que se ha utilizado en un estudio sobre el árabe, usando el primer procedimiento descrito (Taha & Saiegh-Haddad, 2017).

*Respuestas escritas a un estímulo leído en voz alta*

- Escritura de palabras dictadas

El entrevistador dice una palabra, la usa de modo oral en un enunciado y la repite. Los niños tienen que escribir la palabra objetivo (sea esta real o una pseudopalabra) en el enunciado que están leyendo en silencio en un folleto. Se ha empleado en inglés para trabajar morfología flexiva de tiempo y número (Apel, Brimo, Diehm & Apel, 2013; Nunes, Bryant & Bindman, 2006), morfemas derivativos (Wolter, Wood & D'zatko, 2009), incluso usando pseudopalabras (Nunes, Bryant & Bindman, 1997b). También se ha empleado para el estudio del morfema de caso genitivo, que en inglés se distingue en la escritura por el uso de apóstrofo (Bryant, Nunes & Bindman, 2000) y raíces en esa lengua (Kemp, 2006; Kemp & Bryant, 2003). Otros estudios han utilizado la tarea para abordar raíces y morfemas flexivos en griego (Chliouanki & Bryant, 2007; Pittas & Nunes, 2014), flexión de caso en finlandés (Lehtonen & Bryant, 2005), flexión verbal y de número en español, para variantes en las que la /s/ no está presente en la oralidad (Defior, Alegría, Titos & Martos, 2008), francés con ciertas terminaciones (Pacton, Payol & Ferruchet, 2005) así como la

representación gráfica de la e abierta /ɛ/ en la flexión de esa lengua (Brissaud & Chevrot, 2000), y portugués (Rosa 2004), siguiendo el procedimiento descrito.

Esta tarea se ha adaptado para trabajar con lenguas con sistemas de escritura no alfabéticos como el coreano (Cho, Chiu & McBride-Chang, 2011). En dicho trabajo se dice una palabra que se representa mediante dos caracteres, uno de los cuales es el morfema objetivo. Enseguida, se pide a los niños que produzcan de modo oral y escrito dos palabras, una de las cuales mantiene el morfema objetivo con el significado, mientras que la otra comparte la grafía, pero el significado es diferente.

- Escribir una base a partir de una palabra leída en voz alta por el entrevistador

Es análoga a la tarea *Completar un enunciado de forma oral con una base, formulando supresiones (descomposiciones) a una palabra leída en voz alta*. Aquí se solicita a los niños que escriban una base extraída con antelación a partir de palabras producidas de forma oral (Kemp, 2006).

- Seleccionar una respuesta escrita a partir de un enunciado dicho

El entrevistador dice un enunciado y presenta a los niños dos opciones escritas para identificar la composición adecuada. Los niños siguen en silencio la lectura del enunciado, dado que la tienen escrita en el folleto donde también aparecen las opciones. Esta tarea se ha usado en chino (Zhang & Koda, 2014).

- Escribir la opción que corresponde al morfema objetivo, a partir de una serie de enunciados leídos en voz alta (*odd-one out*)

Se leen en voz alta tres enunciados encabezados por letras a), b) y c) y se enfatiza la palabra objetivo. En dos de ellos, hay un elemento objetivo distinto al del otro enunciado. Se solicita a los niños que escriban la letra que corresponde al enunciado que contiene el elemento objetivo minoritario en la serie. Esta tarea se usó en inglés, para contrastar morfemas flexivos de caso con plurales (Bryant, Devine, Ledward & Nunes, 1997).

*Respuestas escritas a un estímulo presentado por escrito*

- Seleccionar y escribir la respuesta adecuada de un conjunto de opciones

Se presentan enunciados a los niños en los que tienen que seleccionar una palabra escrita de entre varias opciones para completarlos de forma adecuada. Esta tarea puede plantearse tanto con palabras de la lengua como con pseudopalabras, para abordar morfemas derivativos o flexivos. Se ha usado en estudios en inglés (McCutchen & Stull, 2015, con uso de pseudopalabras; Singson, Mahony & Mann, 2000, solo con pseudopalabras; Tyler & Nagy, 1990, con palabras de la lengua y opciones plausibles), así como para analizar morfemas flexivos en hebreo (Vankin-Nusbaum, Sarid & Shimron, 2016). Se trata de una tarea que presenta múltiples variantes, entre las cuales encontramos las siguientes:

- usar palabras que comparten la base o una misma categoría morfosintáctica, mezcladas con palabras distractoras. En esta variante, se solicita a los niños que circulen las palabras que compartan la base (“de la misma familia”) o que compartan una misma categoría morfosintáctica flexiva, por ejemplo, género gramatical. Esta tarea se ha usado en estudios sobre el español (González Trujillo 2005, García & González, 2006) y danés (Juul, 2005). También se ha aplicado en chino, aunque para esta lengua se pedía señalar la palabra que *no* pertenecía a la misma familia (Kuo & Anderson, 2006). En hebreo, se ha empleado para seleccionar la palabra faltante de una matriz de palabras relacionadas, entre varias opciones (Bar-Kochva & Breznitz, 2014);
- juzgar si una palabra viene de otra, o bien seleccionar el significado de un compuesto (con palabras reales o pseudopalabras) que se ha empleado en mandarín (Ku & Anderson, 2003; Zhang, 2015, 2017), o seleccionar el logograma pertinente para un compuesto, expresado en *pinyin* (Shu & Anderson, 1997). En lenguas con sistema de escritura alfabético, se ha empleado en portugués, con morfemas flexivos y derivativos (Kirchner Guimarães, Vidigal de Paula, Mota & Rocio Barbosa, 2014); y

- escoger, a partir de opciones escritas, la definición de una palabra en inglés con morfemas derivativos, en donde se empleaban palabras multimorfélicas de baja frecuencia (McCutchen & Logan, 2011).

- Escribir palabras para completar enunciados escritos

Se pide a los niños escribir la palabra objetivo para completar un enunciado que los niños tienen escrito. Se trata de una tarea que, al igual que la anterior, se ha empleado con variaciones, tales como:

- Escribir una palabra, relacionada con una base que se presenta por escrito. Esta tarea se ha empleado en inglés con morfemas derivativos (McCutchen, Logan & Biangardi-Orpe, 2009; McCutchen & Logan, 2011).
- Completar el enunciado usando una base. En la prueba se ofrece por escrito una palabra multimorfélica derivada con dicha base como estímulo (Kieffer & Lesaux, 2012; McCutchen & Stull, 2015, en inglés).
- Pedir por escrito la palabra objetivo, sin insertarla en un enunciado, como se ha hecho en español, ofreciendo como estímulo una palabra solo con flexión verbal o nominal (García & González, 2006).

- Escribir una base a partir de una palabra presentada por escrito

Se presenta un enunciado escrito en dos partes. En la primera, se resalta en negritas la palabra objetivo; en la segunda, se tiene que usar la palabra sin los morfemas derivativos. Esta tarea se ha usado en francés (Fejzo, 2016).

- Identificar y circular afijos en palabras escritas

En esta tarea se presenta una lista por escrito con pseudo-bases que contienen afijos verdaderos y se solicita a los niños que circulen gráficamente los añadidos (Apel, Brimo, Diehm & Apel, 2013,). Esta tarea también se ha usado con palabras reales, para identificar morfemas flexivos y derivativos en español (García & González, 2006).

- Completar enunciados con palabras escritas, presentados en forma de analogía

Se presentan por escrito dos pares de palabras. El niño tiene que completar con una respuesta escrita el segundo par, sobre el cual tiene que aplicar un cambio, ya sea de categoría o suprimir algún afixo (por ejemplo, se propone el par *injusto-justo*, enseguida se plantea la palabra *imposible*, de modo que la respuesta es *posible*). Esta tarea se ha empleado en español (González Trujillo, 2005) con morfemas derivativos y con tiempos verbales.

### ***Tareas empleadas en los estudios sobre conciencia sintáctica***

#### *Respuestas orales a un estímulo leído en voz alta*

- Completar un relato oral con una palabra dicha

En esta tarea, el entrevistador usa una marioneta, la cual “olvida palabras”. Usando la marioneta, el entrevistador relata en voz alta una breve historia, en la que los niños tienen que ir aportando las palabras faltantes de modo oral. Se ha empleado en inglés (Lazo, Pumfrey & Peers, 1997; Rego & Bryant, 1993; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987) y en portugués (Barrera & Maluf, 2003). Una variante es solo emplear enunciados que se leen en voz alta, que los niños tienen que completar de modo oral, la cual se ha usado en español (Mariángel & Jiménez, 2016).

- Vincular dos enunciados de forma oral, mediante una conjunción

Esta tarea consiste en vincular enunciados que se leen en voz alta mediante una conjunción faltante. Se ha empleado en chino (Tong & McBride, 2016). Una variante es combinar enunciados ofrecidos de modo oral, y solicitar a los niños una producción oral donde queden reducidos, tarea que se ha empleado en inglés (Layton, Robinson & Lawson, 1988).

- Evaluar la aceptabilidad en pares de enunciados leídos en voz alta

Se leen en voz alta dos enunciados a los niños y se les pregunta cuál de ellos es aceptable. Los niños responden de modo oral. Se ha usado en francés (Demont & Gombert, 1996;

Simard, Foucambert & Labelle, 2014) y en inglés, para verificar su gramaticalidad y su significación (Bialystok, 1986), o solo su gramaticalidad (Layton, Robinson & Lawson, 1988).

- Repetir y corregir de forma oral enunciados agramaticales

El entrevistador lee en voz alta un enunciado en el que se han introducido errores y el niño tiene que repetirlo sin los errores. Esta tarea se ha empleado en inglés (Bialystok, 1986; Lazo, Pumfrey & Peers, 1997; Simard, Foucambert & Labelle, 2014; Tunmer Nesdale & Wright, 1987) y en francés (Demont & Gombert, 1996). Como en otros casos, en la literatura encontramos variantes para esta tarea:

- Una de ellas consiste en preguntar primero si el enunciado está bien o mal. Los niños dan su respuesta de modo oral (Smith & Tager-Flusberg, 1982, en inglés; Plaza, 2001, para el francés; Tsang & Stokes, 2000, en cantonés; Tong & McBride, 2016, para el mandarín; Davidson, Raschke & Pervez, 2010, en urdu).
- Otra consiste en repetir el enunciado tal cual y juzgar su gramaticalidad (Gaux & Gombert, 1999).
- En otra variante solo se repite el enunciado y después se lo corrige de modo oral (Bowey, 1986).
- Asimismo, esta tarea se ha empleado para ver si hay cambios de juicios en enunciados semánticamente anómalos, que se ha empleado en francés (Demont & Gombert, 1996), o a nivel de la semántica de palabras (Cain, 2007), en ambos casos, usando el procedimiento de lectura en voz alta-expectativa de respuesta oral.

- Insertar de modo oral errores en enunciados

El entrevistador lee en voz alta un enunciado que contiene un error. El niño tiene que localizar el error (*i.e.*, decir la(s) palabra(s) que generaban el error), corregirlo y reproducir el error en tres oraciones correctas, las cuales se presentaban también de modo oral



(Gaux & Gombert, 1999). Una variante es solo localizar el error de modo oral (Willows & Ryan, 1986).

- Ordenar de forma oral palabras para construir enunciados

El entrevistador dice un enunciado cuyas palabras están en desorden, con apoyo de una marioneta. El niño tiene que repetir el enunciado con las palabras en orden. Se ha usado en inglés (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Rego & Bryant, 1993; Blackmore & Pratt, 1997). También se ha empleado en español sin uso de marionetas, pero contrastando entre enunciados que declaran situaciones plausibles y no plausibles (Navarro & De los Reyes Rodríguez, 2014).

- Completar de forma oral con una palabra un enunciado dicho

En esta tarea, el entrevistador lee en voz alta un enunciado haciendo un ruido en la mesa para indicar la ausencia de la palabra y se solicita al final que el niño diga la palabra que completa el enunciado. Se ha usado con palabras funcionales (por ejemplo, conjunciones) o palabras con contenido pleno en inglés (Bryant, Nunes & Bindman, 2000).

#### *Respuestas escritas a estímulos presentados por escrito*

- Completar con una palabra escrita un enunciado escrito

Se trata de enunciados escritos en los que se dan opciones también por escrito para completarlos. Las opciones consisten en formas verbales o pronombres faltantes. Se ha usado en español para estudiar la conjugación verbal o la concordancia sujeto-verbo (González Trujillo, 2005).

- Establecer la secuencia en que se deben escribir palabras para conformar enunciados

En esta tarea hay enunciados escritos cuyas palabras se encuentran en desorden. Debajo de cada una hay un círculo para escribir el número que corresponde al orden adecuado que requieren las palabras para formar un enunciado aceptable (González Trujillo, 2005).

### ***Revisión crítica de las tareas de conciencia gramatical (morfológica y sintáctica)***

Habiendo descrito las tareas encontradas en los trabajos revisados, pasemos a una evaluación crítica de ellas. La revisión de estos trabajos nos muestra una serie de supuestos con los que operan las investigaciones sobre conciencia morfológica y sintáctica, entre los que se encuentran:

- a) *La mayoría de los estudios está centrada en tareas donde se esperan respuestas orales.* Se trata de un asunto de suyo interesante, en función de los objetivos prácticos de estas investigaciones. En estos trabajos se asume que la modalidad de representación no impacta en el tipo de reflexión que se puede formular. Esto es, que hay una aplicación directa a la palabra escrita de lo que se puede reflexionar sobre las unidades orales. Desde luego, esto asume que la palabra es un *a priori* en la oralidad; aunque, como ya planteamos, es una unidad que, en lo esencial, se define desde la escritura. Si bien no se trata de trabajos exclusivamente orales, ya que notamos que la escritura se filtra —retomando el término de Teberosky (2002)— en los diseños, dado que en general todos los estudios remiten a tareas donde se lee en voz alta. Ahora bien, observamos que, del total de tareas de conciencia morfológica, 6 demandan respuestas escritas sobre estímulos escritos, mientras que 15 tienen oralidad incluida, de las cuales 10 la incluyen en las respuestas solicitadas a los niños. Una situación semejante se da en conciencia sintáctica: solo 2 tareas requieren respuesta escrita a estímulo escrito, mientras que 7 incluyen oralidad, 6 de ellas en las respuestas pedidas. Notamos, pues, que la cantidad de tareas que plantean respuestas escritas es mucho menor en comparación con las que la requieren respuestas orales, a pesar de la utilidad de la escritura como medio de comparación (Ferreiro, 2002), así como de las implicaciones a nivel teórico en la lingüística (Blanche-Benveniste, 2002). Llama la atención, por tanto, que la escritura no sea un recurso más aprovechado en estas tareas.
- b) *Las respuestas se valoran en términos dicotómicos correcto o incorrecto, o de puntuación en una escala.* El desarrollo se considera en términos de los resultados

de una prueba objetiva y la puntuación obtenida en ella. Esto genera tres efectos: primero, solo se destaca lo que los niños pueden hacer y no las dificultades o los retos que tienen que superar. Segundo, quedan ocultos los mecanismos que permiten obtener mejores resultados, así como la descripción de qué tipo de comportamientos reflejan las puntuaciones. Por último, todos los aciertos/errores tienen el mismo peso para la puntuación. Esto es, todos los morfemas derivativos o flexivos, o todas las composiciones son consideradas de complejidad análoga, al adoptar la clasificación de la disciplina para categorizarlos. Conviene al menos cuestionar esta suposición, puesto que resulta muy dudoso que todos los morfemas derivativos o flexivos, incluso en una misma lengua, sean iguales en términos de lo que se puede reflexionar a propósito de ellos.

- c) *La ausencia de justificación de las respuestas.* En los trabajos revisados, no existe una justificación o un intento de ahondar en el razonamiento de los niños para dar una respuesta determinada. Es decir, todas las inferencias y conclusiones se desarrollan a partir de un solo tipo de dato: el resultado obtenido ante la consigna. Esto es un factor adicional que reduce lo que se puede observar sobre los mecanismos de reflexión de los niños —algo que pareciera importante atender en función de las implicaciones didácticas a las que se quiere arribar.
- d) *Las respuestas u opciones están dadas a priori.* Llama la atención que los contraejemplos se realizan desde la mirada del experimentador, quien los asume de antemano. Asimismo, juzgar las producciones que no son las esperadas por el investigador como errores causa que el concepto de conciencia lingüística no esté centrado en lo que los sujetos pueden o no realizar (y en consecuencia, poder explicar los mecanismos del sujeto), sino con respecto a lo que el experimentador espera que puedan realizar o no con respecto a la tarea (lo que asume que la mirada del especialista es el único referente para abordar el problema de la reflexión metalingüística).
- e) *Las tareas son abordadas como si tuvieran el mismo nivel de complejidad.* De manera análoga al tratamiento de los ítems objetivo, en estas investigaciones, las

tareas que abordan un mismo tipo de conciencia tienen el mismo peso. Se parte de la idea de que las tareas de conciencia gramatical (morfológica o sintáctica) son mejores que las de conciencia fonológica como predictoras de lo que pasa en aquellas de mayor demanda cognitiva (por ejemplo, comprensión de lectura), pero no se distingue cuál es el aporte específico de cada tarea de conciencia morfológica. Esto tiene una repercusión de carácter teórico: la conciencia morfológica se concibe como un bloque monolítico de capacidades cognitivas. Incluso autores que trabajan sobre esta línea de investigación han señalado que se desconoce si estas pruebas miden el mismo constructo y sugieren que tareas distintas miden distintas dimensiones de la conciencia morfológica (Apel, 2014).

- f) *Los ítems se consideran de modo aislado.* En tanto que todos los ítems a prueba se consideran idénticos, el orden de presentación de los ítems en la tarea y de las tareas se vuelven irrelevantes. Esto tiene un efecto por demás curioso: aunque los niños responden los ítems y las tareas de modo secuencial, pareciera que todo se responde de modo instantáneo y que, por tanto, el niño no genera ningún tipo de reflexión mientras responde a la prueba. Con ello, la idea de aprendizaje queda, de forma paradójica, fuera de investigaciones que tienen como objetivo central impactar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

### **1.3.2. Antecedentes psicogenéticos sobre la reflexión metalingüística**

En la línea de investigación en la que se inscribe este trabajo, existen estudios que han trabajado con la reflexión metalingüística sobre la palabra y unidades conexas (como el morfema); aunque ninguno de ellos ha utilizado la combinación específica de tareas, población y morfemas abordados en la presente investigación<sup>10</sup>. Planteamos una revisión en términos de las tareas, así como de las conclusiones más relevantes a las que llegan, puesto que resultan un punto inicial para comprender tanto las decisiones metodológicas adoptadas como los resultados que presentaremos en esta tesis.

---

<sup>10</sup> Como mencionamos, también en esta línea se ha abordado el problema de la conciencia fonológica (por ejemplo, Vernon Carter, 1997), así como sobre la reflexión acerca del concepto de palabra (Ferreiro & Vernon, 1992; Baez, 2000).

En Ferreiro (1978) y Ferreiro y Teberosky (1979) se reporta una investigación realizada con niños hispanohablantes de entre 4 y 6 años en Argentina. Una de las tareas propuestas consistía en escribir ante el niño un enunciado, que era leído, mientras se señalaba con el dedo. Una vez terminado, se preguntaba a los niños dónde pensaban que se habían escrito determinadas palabras. Los resultados arrojaron una progresión en lo que los niños son capaces de detectar en la escritura: en un primer momento, solo los sustantivos se representan, enseguida los verbos y por último los artículos. En una tarea relacionada, se proponía juzgar si un enunciado estaba bien cuando no tenía espacios y si era mejor escribirlo con o sin espacios. Estos niños, en su mayoría, respondieron que no había problemas con introducir o no espacios. El problema observado de fondo es la correspondencia entre las unidades escritas y las fragmentaciones que se pueden hacer sobre él.

En Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) se trabajó con niños de 4 y 5 años en México. A los niños se les pidió que dijeran “el revés” de una palabra, como un juego. Además de las respuestas de carácter semántico (por ejemplo, *abrir* y *cerrar*), los niños emplearon varios recursos formales para generar “el revés” de la palabra, como añadir sufijos derivativos (por ejemplo, el contrario de *llorar* se volvía *llorón*) o alternancias vocálicas asociadas a género (por ejemplo, el contrario de *México* era *Méxica*). El estudio revela que los niños de esta edad pueden “jugar a la morfología” sin ocuparse del sentido.

Ferreiro y Pontecorvo (1996) ahondan en el problema de las correspondencias entre las unidades escritas y las segmentaciones que se pueden hacer en estudio comparativo entre español, portugués e italiano. La tarea propuesta era la re-escritura del cuento de *Caperucita Roja*, por parte de niños de 2º y 3º de primaria. Estas autoras buscan, entre otras cuestiones, saber cuál es la representación de la palabra en términos comparativos, con respecto a la norma ortográfica; esto es, si la separación de palabras es convencional o predominan las hiposegmentaciones (no separar ahí donde se espera la separación) o la hipersegmentación (separar dentro de las palabras). Los resultados muestran que “la tendencia a la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera sea la lengua, las tradiciones escolares y el tipo de script”

(Ferreiro & Pontecorvo, 1996:57). La implicación de lo anterior es que las palabras no son un *a priori*, sino que la noción normativa se construye de modo conjunto al aprendizaje de la escritura.

Ferreiro (1997b, 2000b) toca de nuevo este problema mediante situaciones diferentes con niños de 2º de primaria. En este caso, se ponía a los niños a escuchar un refrán. Enseguida, se solicitaba que lo repitieran. A continuación, a un grupo de niños se pedía que contaran las palabras que habían escuchado, que escribieran y volvieran a contar; mientras que al otro grupo se solicitaba que lo escribieran, contaran las palabras y luego que las contaran sin el apoyo de la escritura. Esta situación se repitió empleando enunciados de carácter *público* con otro grupo de niños de la misma edad y, por último, en una situación en la que el refrán era presentado por escrito, también con un grupo distinto de niños. Los resultados de estos trabajos mostraron que casi ningún niño contó el mismo número de unidades en la oralidad y en la escritura. La conclusión es que hay una noción pre-alfabética de palabra que, una vez comprendidos los principios alfabéticos, es puesta en crisis, por lo que los niños reorganizan esa noción.

Por último, la tesis doctoral de Ribeiro Santos (2008) se apoya en Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) en la construcción de las tareas que propone a niños de pre-escolar lusoparlantes en Brasil. En un primer momento, les presentó una palabra (por ejemplo, *fazer*) y preguntó a cuál se parece más, dando una opción léxica (*desfazer*) y otra formal (*fazia*). Esto se repetía con palabras orales y escritas. Una segunda tarea consistió en pedirles que le dieran la pareja de un nombre, por ejemplo, de *bola*, con el estímulo previo de una poesía que presentaba alternancias vocálicas por cambio de género. Una tercera tarea implicaba solicitar el contrario de una palabra tanto en su forma escrita como en oral. Los resultados confirman los hallazgos de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) con respecto al tipo de juegos formales que los niños pueden hacer a partir de las palabras, pero con un señalamiento adicional, que es el hecho de que la morfología se adquiere de modo gradual. De acuerdo con esta autora, la morfología flexional parece ser más accesible que la morfología derivacional como recurso para resolver la tarea planteada.

En suma, los hallazgos más notables que conviene tener en cuenta para nuestro análisis, planteados desde la misma línea de investigación en que nos inscribimos, son los siguientes:

- a) Hay una relación bidireccional entre la oralidad y la escritura.
- b) Los niños poseen un concepto de palabra previo a la comprensión del principio alfabético, que se reajusta una vez que éste se ha comprendido.
- c) La separación de palabras no existe en los niños más pequeños; en consecuencia, también la noción de palabra gráfica sufre reajustes.
- d) Los niños son capaces de hacer juegos sobre la morfología desde antes de poder escribir de modo convencional.

Como mencionamos, estos hallazgos nos sirven de base para establecer la manera en que diseñamos las tareas y establecimos el dato que analizaremos en esta tesis, de lo que nos ocuparemos a detalle en el siguiente apartado.

#### **1.4. Decisiones metodológicas generales**

A continuación, presentamos una descripción justificada de las decisiones metodológicas en lo que concierne a la población entrevistada, las características del diseño, así como las consecuencias de tales decisiones para el establecimiento del dato que se analiza en esta investigación.

##### **1.4.1. Población**

Analizamos los datos recopilados mediante entrevistas a un total de 120 niños de 2º, 4º y 6º de primaria, entrevistados en parejas (20 por grado). Los rangos de edad de los entrevistados fueron 6,11-8,4<sup>11</sup>, para los niños de 2º ( $\bar{x}=7,8$ ); 8,10-10,11, para los de 4º ( $\bar{x}=9,10$ ) y 10,11-12,11, para los de 6º ( $\bar{x}=11,10$ ).

---

<sup>11</sup> Usamos la convención habitual en los trabajos de psicología en que la edad se identifica en años y meses (el número que va después de la coma).

La razón para entrevistar en grados escolares no contiguos tenía el objetivo de generar márgenes temporales que maximizaran las diferencias de comportamiento, de modo que permitieran un análisis más claro de los datos. El comenzar en 2º grado tenía como propósito que los niños ya pudieran leer de modo más independiente. Por su parte, la decisión de terminar en 6º estuvo fundada en el análisis de los sondeos que permitieron definir la situación de indagación definitiva.

Las parejas entrevistadas, por razones tanto de orden teórico como práctico, siempre estuvieron conformadas por una niña y un niño. En términos teóricos, otros trabajos que se inscriben en la misma línea de investigación (por ejemplo, Baez, 2009; Soto, 2014; Kriscautzky, 2014; Dávalos, 2016) han mostrado que entrevistar en parejas promueve la participación y la reflexión conjunta, puesto que las respuestas se dirigen a otro igual y no a un adulto que conoce seguramente las respuestas. En términos prácticos, entrevistar niña y niño permite hacer más eficiente el registro de los datos, puesto que permite tener voces distintas en las grabaciones en audio.

Las entrevistas fueron realizadas en dos escuelas primarias públicas en el sur de la Ciudad de México y dos en la zona centro de Santiago de Querétaro. Se trató de escuelas en las que se nos permitió entrevistar. Habida cuenta de las posibles implicaciones educativas de nuestro problema, juzgamos conveniente trabajar en escuelas públicas, de modo que ello nos acercara a la condición escolar mayoritaria de los niños de nuestro país. En la Ciudad de México entrevistamos 8 parejas de cada grado (24 parejas en total, esto es, 48 niños), en tanto que en Querétaro entrevistamos 12 parejas de cada grado (36 parejas en total, esto es, 72 niños). La selección de la niña y el niño entrevistados corría a cargo del docente encargado, solo bajo el requerimiento previo de que fueran niños que trabajaran bien entre ellos.

#### **1.4.2. Características y restricciones de la situación de indagación**

Cada entrevista fue grabada en audio digital, dada la dificultad de obtener los permisos necesarios para realizar grabación en video. La duración promedio de las entrevistas fue de 50 minutos.



Como ya mencionamos, nuestro trabajo está inspirado en algunos aspectos del método clínico-crítico piagetiano. Conviene señalar que los resultados que se pueden obtener mediante esta manera de entrevistar están en función de las capacidades y limitaciones de quien entrevista usando esta metodología. En específico sobre el método, retomamos un par de aspectos que consideramos importantes: la acción efectiva sobre el material escrito, así como la solicitud de justificación.

Con respecto a la acción, diseñamos tareas en las que los niños actúan de modo efectivo sobre el material escrito, sin que ellos tuvieran que producir escritura (ya sea con lápiz y papel, o mediante teclado). La razón para introducir este componente de acción material tiene dos fines prácticos y dos teóricos. En términos prácticos, el material permitía que los niños ensayaran respuestas antes de llegar a las definitivas, además, posibilita el tener una respuesta conservable. En términos teóricos, la idea era tener un material que permitiera exploraciones y comparaciones durante los intercambios y que pudieran arrojar más información sobre la reflexión de los niños acerca de las partes con las que trabajaban. Al mismo tiempo, moderaba la carga cognitiva de tener que producir escritura, que conlleva atención a aspectos de carácter ortográfico (correspondencias gráfico-sonoras, diacríticos, uso de mayúsculas y minúsculas, entre otros), lo que ayudaba a que los niños se centraran en la reflexión sobre la escritura en sí.

Estas exploraciones y comparaciones nos ligan con el segundo aspecto de interés: la demanda de justificación. Una de las características definitorias del método clínico-crítico es que se busca observar la actuación del niño; después, notar sus propósitos y el tipo de justificaciones espontáneas (o desencadenadas por intervenciones previas) que dan para ellas. La consecuencia clara de esto es que no hay hechos puros: todos los fenómenos están ligados con las hipótesis que se formulan —incluso durante el desarrollo de la misma entrevista, en función de las respuestas obtenidas—, así como con la interpretación de las experiencias y del contexto sistemático de lo que ocurre en las intervenciones que preceden a un hecho (Piaget, 1926/1947).

El retomar estos aspectos nos llevó a adoptar un par de restricciones para conducir las entrevistas:

- Retomamos los términos de los niños para denominar lo que ellos hacían observable. Sin embargo, nunca introdujimos términos metalingüísticos antes que ellos, a excepción de *palabra*. Asimismo, en los casos en que hablaban de *familia de palabras*, tratamos de entender ese concepto, así como la noción *suena bien/mal*, o las justificaciones planteadas en términos de *correcto* e *incorrecto*, en la medida de lo posible, puesto que se trataba de definiciones escolares o vagas para los fines de nuestra investigación.
- Evitamos de forma sistemática el uso de determinantes (p.ej., *el/la, este/esta*) para referirnos a las partes con las que trabajaban, esto con la finalidad de conocer cómo se referían a ellas de modo espontáneo.

En nuestro trabajo empleamos solo material escrito, si bien la consigna se plantea de modo oral y las justificaciones también lo son. Este énfasis es compartido por las investigaciones sobre conciencia lingüística que trabajan lenguas con sistemas de escritura no alfabéticos (por ejemplo, Ku & Anderson, 2003; Zhang, 2015). Como señalamos al inicio de esta investigación, la escritura es un sistema que permite objetivar el lenguaje; y dado que ciertas categorías de análisis son visibles gracias a ella, además de que el analista requiere comunicar sus resultados mediante la escritura, conviene focalizarla de entrada.

En las tareas se emplean palabras gráficas aisladas o en contextos reducidos (expresiones menores a diez palabras gráficas). Esta decisión obedece a dos razones: a) los sondeos en los que empleamos texto nos demostraron que se constituía en un elemento muy distractor para el desarrollo de la entrevista; b) usar texto hace que las interpretaciones sobre el significado espontáneo de las palabras se inclinen en la dirección sugerida por el contexto. En la selección de los morfemas objetivos, privilegiamos la frecuencia, la familiaridad y la productividad, sobre otras consideraciones, como la posibilidad de cambio categorial o precocidad en la adquisición oral. Aun así, reconocemos, que el número de morfemas trabajados es apenas una pequeña muestra de lo que ocurre en una lengua como el español, en la que contamos más de 200 morfemas derivativos y alrededor de 100 morfemas flexivos (sin contar sus variantes).

Por último, solo empleamos mayúsculas en la escritura y excluimos la tilde de acento. Una variable que no se ha considerado importante en la investigación sobre conciencia lingüística, en particular para lenguas distintas al inglés, es el papel de los diacríticos y en qué medida impactan la interpretación de la escritura. En el caso del español, contamos con tres: a) la tilde de acento —el diacrítico más abundante en la escritura del español—; b) la diéresis y c) la tilde sobre la <n> para conformar la <ñ>. Además, en términos gráficos, contamos con la alternancia entre mayúsculas y minúsculas. La investigación psicogenética nos ha mostrado a los niños como sujetos sensibles a estas diferencias. Decidimos que las palabras estuvieran en mayúsculas, las cuales tienen la ventaja de no generar cambios gráficos con respecto a la línea de base, como ocurre en varias letras minúsculas, por ejemplo, <j>, la <g>, la <p> o la <q>. Además, aunque de manera prescriptiva llevan tilde, este requerimiento no se realiza de modo efectivo en textos de la vida rutinaria<sup>12</sup>.

Hasta donde tenemos noticia, nuestra investigación es la primera en la que se conjuntan las siguientes características: a) aborda una lengua, el español, sobre la que el trabajo en la línea de conciencia lingüística y sus diversos componentes no es abundante, en específico, con usuarios del español de México, que es la variante con más hablantes del mundo hispano; b) mediante entrevistas realizadas en pareja, y c) con un enfoque que considera la justificación y no solo el resultado de la tarea.

#### **1.4.3. Criterios sobre el establecimiento y tratamiento de los datos de análisis.**

Dadas las características de nuestro trabajo, explicadas en el apartado anterior, es imprescindible plantear una serie de principios con respecto a la forma en que se formulan los protocolos de entrevista, que constituyen los datos que analizamos en esta investigación. La conformación de estos protocolos busca ser congruente con las advertencias epistemológicas que definimos al inicio de este trabajo. De esta manera:

---

<sup>12</sup> Para muestra de ello, basta ver los múltiples letreros de TALLER MECANICO o ALINEACION Y BALANCEO [*sic*] en cualquier parte de México, en los que la tilde es omitida de forma rutinaria en las palabras que, de acuerdo con la norma académica, deberían llevarla.

- Como es habitual en estos casos, los nombres de todos los niños se han modificado para proteger su identidad.
- Aun cuando la justificación es oral, el hecho es que trabajamos sobre la escritura. Por ello, no empleamos transcripciones fonológicas ni fonéticas. La única excepción es cuando los niños hacen alusión a una palabra en inglés, en cuyo caso ponemos la palabra con ortografía española, añadimos una transcripción fonológica y agregamos entre corchetes la palabra con su ortografía convencional en inglés.
- Dado que la justificación es una cita textual de la respuesta oral de los niños, la ponemos entre comillas (“ ”) en cuerpo de texto. De lo contrario, la sangría y la separación indican que se trata de discurso referido, con el fin de no sobrecargar tipográficamente el texto. En los casos en que se trate de más de dos intervenciones que formen parte de una respuesta, se colocan con indentación y cada intervención en una línea separada. En tales casos, se usa la abreviatura *Ent.* para referirse a las intervenciones del entrevistador, en caso de que juzguemos necesario dejarlas asentadas.
- Cuando los niños deletrean una palabra o hacen referencia metalingüística a las letras, la transcripción pone el nombre de las letras y después indica entre corchetes angulares (<>) la secuencia gráfica denotada en el deletreo o en la referencia a las letras.
- Se ha evitado cambiar la ortografía de las palabras para representar alguna variante oral dialectal. A pesar de haber entrevistado en dos lugares diferentes, no se planteó como objetivo de investigación ninguna diferencia de corte diatópico.
- En los casos en que mencionamos los morfemas empleados, estos se encuentran en versalitas para distinguirlos de otras unidades. Esta decisión corresponde al cuerpo del texto o a las notas entre corchetes en las justificaciones. En el resto de casos, como es habitual en los estudios lingüísticos, para referirnos a una palabra gráfica o expresión en su sentido metalingüístico se indican en cursivas. También utilizamos cursivas para indicar los morfemas empleados, cuando los niños se

refieren a ellos dentro de sus justificaciones. Las definiciones se denotan entre comillas simples.

- Cuando en una justificación se emplea discurso directo, este se indica mediante comillas francesas (« »).
- La transcripción mantiene la separación habitual de las palabras en la ortografía del español, excepto para las respuestas de los niños en que nos hayamos asegurado que, de acuerdo con ellos, una producción no mantenía la separación usual.
- En las respuestas de los datos indicamos las pausas breves mediante barras (/) y las pausas más largas con doble barra (//), con espacios antes y después de ellas, a fin de evitar confusiones entre lo que representa una coma, punto y coma, punto o puntos suspensivos (que son separadores en la escritura, no en la oralidad).
- Todo el texto de las respuestas está escrito con minúsculas, a excepción de los nombres propios.
- Solo empleamos los signos de cierre para los signos de puntuación expresiva que se usan en pares, esto es, el signo de interrogación y de admiración. La razón es que, en la interacción oral, la entonación (casi) siempre permite determinar dónde termina la pregunta. En cambio, es difícil determinar con precisión dónde comienza a formularse una pregunta o una exclamación.
- Cuando es necesario introducir una nota en la respuesta para comprender mejor lo que están diciendo los niños, esta aparece entre corchetes. Si hay alguna expresión que pueda ser confusa, añadimos *sic* en cursivas, para enfatizar que los niños lo dijeron de esa manera.

## 2. Análisis de la tarea *Alargar sobre secuencias gráficas verbales*

En este capítulo, examinaremos una tarea que busca conocer lo que los niños pueden hacer cuando se les presentan bases verbales y afijos flexivos, y se les pide vincularlos para formar morfemas libres<sup>13</sup>. En términos gráficos, dado que la base es verbal y el producto gráfico también es un verbo, la tarea recibe el nombre de *Alargar sobre secuencias gráficas verbales*.

Mediante esta tarea buscamos responder dos preguntas:

1. Con respecto a la tarea en sí: ¿en qué medida los niños nos pueden hablar sobre morfemas que, desde la perspectiva académica adulta, se denominan flexivos? Aquí conviene establecer una precisión. Aunque la tarea propone trabajar sobre formas conjugadas, nuestro foco de atención no es que los niños conjuguen, sino lo que los niños pueden decir sobre el resultado de dicha acción, así como indagar si pueden hablar de partes con significado en verbos conjugados. ¿Por qué no está la acción de conjugar en el foco de nuestra interrogante? Porque los niños YA saben conjugar. Los datos de la adquisición oral (Brown, 1973; Choi & Gopnik, 1995; Clark, 1993; Gentner, 1982, 2006; Shirai, 1998; Tomasello, 1992, 2003, entre muchos otros) nos muestran que conjugar es un logro temprano en la adquisición del lenguaje. Son las maneras de reflexionar sobre ese proceso las que nos interesan. Así, queremos distinguir entre respuestas que reflejan el saber-hacer sobre la conjugación (conocimiento en acción) y aquellas que nos muestran el saber sobre ese saber-hacer (conocimiento en representación)<sup>14</sup>.

2. Asimismo, nos interesa contrastar entre la tarea analizada en este capítulo y la que presentamos en el capítulo 3, consistente también en alargar, aunque con diferencias en el material, tanto desde la perspectiva lingüística (ya que se abordan morfemas derivativos) como psicológica (pues se abordan morfemas libres, esto es, palabras

---

<sup>13</sup> Remitimos al apartado 1.2.2. para las decisiones de nomenclatura.

<sup>14</sup> Un ejemplo análogo lo encontramos en la investigación reportada en *La prise de conscience* (Piaget, 1974) al respecto del gateo. En esta investigación, se pide a los niños que describan cómo se gatea. Los niños interrogados son niños mayores de 4 años, por lo que pueden realizar la acción motora de gatear sin mayor problema. Lo que no resulta accesible, al menos en un primer momento, es describir la secuencia de movimientos que realizan de modo efectivo. Esto nos muestra, de modo patente, la gran diferencia que puede existir entre saber-hacer y reflexionar sobre el saber-hacer.

gráficas). De igual modo, deseamos compararla con la tarea analizada en el capítulo 4, donde se propone la acción inversa de *acortar* y que retoma morfemas trabajados en la tarea objeto del presente capítulo. Estas comparaciones buscan arrojar luz sobre lo que cada una de las tareas permite al respecto de la reflexión.

Aplicamos la tarea de *Alargar sobre secuencias gráficas verbales* a la mitad de la población estudiada: 60 niños (10 parejas por cada uno de los tres grados escolares abordados). Comenzaremos con una discusión sobre el procedimiento empleado, en especial, sobre el material y la consigna. Enseguida, examinaremos las respuestas, en términos de las combinaciones y las justificaciones que los niños proveyeron. Cierran este capítulo algunas reflexiones críticas sobre la tarea.

### **2.1. Análisis del material empleado en la tarea**

Como ya hemos manifestado, la totalidad de nuestras tareas está basada en material escrito. Hablemos en primer lugar de las características físicas del material, elemento con el que buscamos que los niños pudieran ejecutar acciones efectivas y, de este modo, favorecer la reflexión.

Para esta tarea empleamos tarjetas en plástico transparente semirrígido. Este material permitía la superposición o el poner lado a lado las tarjetas para combinar los morfemas que se presentaban. Además, los niños podían reutilizarlas para generar combinaciones adicionales a las que daban como respuesta inicial a la consigna.

En estas tarjetas, los morfemas aparecían impresos en letra Times New Roman de 72 puntos en posición centrada, en color negro. Las dimensiones de estas tarjetas eran de 15 x 5 cm. Con el fin de tener un espacio para formar combinaciones que mejorara la visibilidad de las tarjetas, se emplearon dos tableros de cartón anaranjado y rojo, de 45 x 35 cm, tamaño que consideramos suficiente para que pudieran formularse varias combinaciones al mismo tiempo. Nuestros sondeos previos habían mostrado que un material que no fuera manipulable entorpecía la tarea y se convertía en un elemento distractor.

Pasemos ahora a revisar las características del material en términos gráficos y lingüísticos. En el cuadro 2.1 se muestran las bases verbales y los afijos flexivos empleados para esta tarea.

Cuadro 2.1

*Serie de morfemas empleada en la tarea* Alargar palabras sobre secuencias gráficas verbales

	Bases verbales que aceptan todos los afijos flexivos	Bases verbales que no aceptan todos de los afijos flexivos	Afijos flexivos
Momento 1	VEND	VEST	AMOS IMOS
Momento 2	SENT	CEN	ADA IDA

Atendamos a las propiedades grafotácticas de las bases verbales y de los afijos flexivos. Lo primero es que, a excepción de IDA, ninguno de los afijos flexivos puede ser interpretado como un morfema libre. Las bases verbales tienen características gráficas adicionales que impiden su interpretación como morfemas libres. En el caso de VEND, SENT y VEST cuentan con secuencias de letras finales que resultan imposibles en español. A excepción de ciertas marcas comerciales (el jabón *Zest*<sup>®</sup>, proveniente del inglés *zest-ralladura* de cítrico) o préstamos (*test*), en español las palabras no terminan con <t>. Más aún, no existen morfemas libres en español que terminen en una secuencia de doble consonante. En el caso de CEN, la cantidad de material gráfico es un factor crucial para descartar que pueda ser morfema libre, pues sabemos que son escasas las unidades léxicas comunes de tres letras (tipo *sol, sal, mes*) que terminen en <n> en español (como las formas imperativas *den, ven*)<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Para las edades de los niños con las que trabajamos y el nivel de desarrollo sobre la lectura esperado, estas características sobre la plausibilidad o no de la secuencia parecen más importantes para descartar la aceptabilidad de ciertas producciones, por encima de otros criterios que juegan un papel más preponderante en momentos previos del desarrollo de la conceptualización sobre la escritura, como la cantidad y variedad de letras (Ferreiro & Teberosky, 1979). Con todo, en la elaboración del material, los caracteres tenían una separación entre ellos con el fin de reducir el efecto de la longitud de la palabra en las decisiones de los niños para emplear las tarjetas.



¿Por qué es importante considerar este dato sobre la plausibilidad de las secuencias gráficas? Porque sabemos que los niños hacen inferencias sobre la escritura basados en las secuencias gráficas que son posibles o no en una lengua. En el análisis hecho por Ferreiro (2014) sobre una muestra de la re-escritura de *Caperucita Roja* (textos producidos por niños de 2º y 3º grados de varios países), ella constató que, a pesar de que los textos tienen una gran cantidad de desviaciones ortográficas, hay algunas que nunca aparecen, por ejemplo, alterar el orden de la secuencia <qu>, o escribir -m o -c en final de palabra. Más aún, los finales con *consonantes imposibles* solo aparecieron en onomatopeyas TOC o PUM, o sea, ante los intentos para graficar ruidos, no palabras. Lo anterior sugiere que los niños son sensibles a qué tan plausible es o no una secuencia gráfica, en particular las secuencias gráficas finales.

Esto nos lleva a una pregunta necesaria, ¿por qué no se ofrecieron secuencias gráficas posibles, como *venda* o *cena*? La razón es que buscábamos comparar el cambio de significado cuando las bases comparten grafías y solo se distinguen por la alternancia de la vocal temática, que, en el caso del material seleccionado, correspondía a verbos de la primera y la tercera conjugación<sup>16</sup>. Las bases verbales elegidas para esta tarea son de las pocas suficientemente comunes terminadas en consonante (el final más común para raíces en español) que permitan tales cambios de significado<sup>17</sup>.

Una característica gráfica adicional que quisimos controlar era la cantidad de letras entre las bases verbales, como un elemento que redujera las diferencias en el aspecto gráfico y permitiera centrar la atención en las diferencias en la parte final de la palabra, a fin de permitir una mejor focalización del afixo flexivo.

En términos lingüísticos, elegimos bases verbales que aceptaban distinto número de afixos flexivos de modo convencional. Por ejemplo, VEND se puede adjuntar a AMOS o a

---

<sup>16</sup> Seguimos la posición de las Academias de la lengua española sobre la división morfológica, que considera la vocal temática como el segmento -a, -e, -o -i que sigue a la base verbal, el cual permite determinar a qué conjugación pertenece un verbo. Sin embargo, en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE, 2009: §4.2d-g) se discute la existencia de tal elemento y se proponen análisis morfológicos en los que el verbo solo contiene morfemas de tiempo-aspecto-modo y persona-número.

<sup>17</sup> En español suelen ser escasas las bases verbales que terminan en vocal (por ejemplo, *cre-e-r*).

IMOS y dan palabras gráficas existentes en el español (VENDAMOS, VENDIMOS); mientras que VEST solo acepta IMOS de modo convencional (VESTIMOS), en tanto que la producción VESTAMOS puede darse, pero es inesperada. Esto introduce un potencial elemento problematizador, ya que podíamos tener combinaciones posibles y esperadas; frente a combinaciones posibles, pero no esperadas.

Pasemos a la revisión de los afijos flexivos seleccionados. Estos poseen varias propiedades que inciden en su representación escrita. Una de las propiedades definitorias de la flexión es su obligatoriedad (Katamba & Stonham, 2006; Haspelmath & Sims, 2010) en las categorías de una lengua que se pueden flexionar. Pongamos por caso la palabra *graba* en el sentido de ‘utilizar un instrumento para almacenar un sonido’ y *grabable* con el significado de ‘que puede ser almacenado en un instrumento’. En ambos casos, como los verbos y los adjetivos son palabras que toman flexión, la primera palabra está en presente (indicativo) e indica 3ª persona singular, en tanto que la segunda está en singular, indeterminada para género y en grado positivo, algo de lo que nos percatamos al usarlo, debido a la concordancia. Así, cualquier ejemplo de uso de la lengua conlleva el uso obligatorio de la flexión, hecho al que los niños pueden ser sensibles.

Una segunda propiedad de la flexión es que solo existe un número limitado de morfemas flexivos que se pueden añadir a una base, pues el número de variaciones que puede tener está limitado por las categorías morfosintácticas que le son propias y porque los valores de cada categoría son excluyentes entre sí. Mientras que es posible encadenar varios morfemas derivativos sobre una misma base (como el multicitado ejemplo del comercial de salsa cátsup, *archirequeterecontrarrica*), una vez que se llenan los espacios para la flexión, ya no es posible añadir morfemas flexivos, pues la elección de uno para cada categoría morfosintáctica excluye cualquier otro. Por ejemplo, *sincerísimas* tiene los tres morfemas flexivos del adjetivo: grado, género y número, que son las categorías morfosintácticas que se pueden especificar en el adjetivo, pero resulta imposible añadir un morfema flexivo adicional. Podemos suponer que los niños son sensibles a la imposibilidad de encadenar múltiples morfemas flexivos.

Una tercera característica de la flexión es el lugar que ocupa con respecto a la base. En español, como en muchas otras lenguas, la flexión es final, por lo que en términos gráficos va a la derecha de las bases. Esto permite focalizar solo un extremo del morfema ligado y no ambos, con lo que se reduce la carga cognitiva en términos de acción y reflexión. Una consecuencia adicional es que las terminaciones de las palabras gráficas no se separan de sus bases, excepto en los casos de final de renglón o divisiones de análisis metalingüístico.

Con respecto a los afijos flexivos en términos lingüísticos, la selección busca un equilibrio entre los elementos controlados y problematizados. Los morfemas AMOS/IMOS empleados en el Momento 1, de 1ª persona plural, buscaban evitar cambios en las bases o en los morfemas que tienen estos verbos en otras personas del pasado (por ejemplo, en 3ª persona singular, la base SENT cambia en <i>, sintió). Sin embargo, estas formas generan una ambigüedad en cuanto a la interpretación temporal al adjuntarse a la base (por ejemplo, SENTIMOS puede ser presente o pretérito de indicativo). Además de ello, conviene señalar que es posible identificar el valor del tiempo o el de número/persona en el verbo, pues se trata de una forma plurimorfémica. Con ello, buscamos problematizar cuál es la forma hacia la que apunta la interpretación según la base, así como es el valor preferido que se recupera del afijo: el temporal o el de persona/número, lo cual nos lleva a problematizar la polisemia como propiedad inherente de las formas lingüísticas.

Por su parte, los morfemas usados en el Momento 2 de la tarea (ver cuadro 2.1), participios con flexión de género femenino, número singular, generan una forma que no es ambigua en términos de significado temporal, pero que puede llevar a una variación categorial, puesto que puede recibir una interpretación centrada en lo verbal o en su carácter adjetivo, además de una ambigüedad en cuanto al significado de tiempo o de número/género.

## **2.2. Análisis del desarrollo de la entrevista**

El material descrito en el apartado anterior, como ya dijimos, estaba en tarjetas. Usamos un solo juego de tarjetas para ambos niños. Esto tiene un efecto decisivo sobre la

interacción dado que permite que los niños colaboren de modo efectivo ante las producciones de sus compañeros, aun con dos riesgos que hubo que asumir: el primero, cuando alguno de los dos participantes mostraba un mejor desempeño en la tarea, lo que podía constituirse como un elemento inhibitor en la actuación del compañero; el segundo, de orden práctico, pues podían darse combinaciones no justificadas por quienes las formaban.

Como ya señalábamos, esta tarea está dividida en dos momentos, en función de los afijos flexivos que se proporcionaban para trabajar. Para ello, el entrevistador daba las 4 tarjetas con las bases verbales a los niños, diciendo:

*“Aquí traigo los inicios de algunas palabras”.*

Enseguida, daba los dos finales del Momento 1 (AMOS-IMOS), diciendo:

*“Ahora les voy a dar estos finales. Vamos a ver qué palabras pueden formar”.*

Desde un enfoque psicogenético, ninguna consigna es neutra, por las siguientes razones:

- cualquier consigna presupone una serie de hipótesis por parte del investigador con respecto a la actuación esperada;
- asume las implicaciones en la selección de conceptos que se enuncian en la consigna; y
- supone que los niños pueden interpretar la consigna de maneras inesperadas, influidos por sus conocimientos previos a la entrevista.

En el capítulo 1, mencionamos las complicaciones que tiene el uso del concepto *palabra*, el cual, con todo, resulta más accesible que *morfema* (u otros), cuya transmisión es escolar, para referirnos a las partes sobre las que buscábamos reflexión. Introducir los conceptos *inicio* y *final* buscaban reducir la posibilidad de combinaciones no explicables.

Para iniciar esta tarea, no consideramos necesario dar ejemplos, pues los sondeos previos nos habían mostrado que no eran necesarios. En cuanto al papel del entrevistador, nos pareció importante animar a los niños a que pudieran seguir intentando producciones. Esto era importante por varias razones. Consideramos que un

mayor número de respuestas permitía tener más elementos de comparación. Asimismo, era una manera de seguir promoviendo la reflexión a nivel de la producción. Asumimos, desde luego, una posible consecuencia de esta acción: que los niños comenzaran a explorar posibilidades que no estaban previstas como parte de las respuestas esperadas a la tarea. A cambio, esto permitió hacer observables casos en que los niños podían distinguir la polisemia en sus producciones. Concluidas las preguntas sobre el primer par de morfemas objetivo, se entregaba el segundo par de finales (ADA/IDA), pidiendo una vez más que formaran palabras.

### **2.3. Análisis de las respuestas**

Para examinar las respuestas de los niños, veremos, en primer lugar, aquellas en que ofrecen producciones antes de que se les presenten las tarjetas, y enseguida las que dieron con base en la consigna: las esperadas para la tarea, para saber si fueron logradas o no, así como otras respuestas observadas no esperadas. Entre las respuestas producto de la consigna, queremos saber cuáles fueron facilitadas por la tarea (estuvieran o no contempladas en el diseño). El razonamiento detrás de esta organización es poder determinar qué acciones efectivas se realizaron sin la consigna y con ella.

#### **2.3.1. Anticipaciones a la tarea.**

Comencemos por ver las respuestas de 10 niños (3 de 2º, 4 de 4º y 3 de 6º) quienes generan producciones aun antes de escuchar la segunda parte de la consigna y recibir los finales escritos. Veamos un par de ejemplos:

Nuria y Samuel (4º) reciben las bases verbales en el momento 1 de la tarea. De modo espontáneo comienza un intercambio en el que Nuria dice *vendiendo* y *sentarse*; seguido de Samuel que produce oralmente *vendiendo*, *sentar* y *cenando*. Enseguida, Nuria dice *vestirse*, producción que repite Samuel. Paulo (6º) tiene un comportamiento semejante. Apenas recibe las tarjetas con las bases verbales, dice en rápida sucesión: *sentimiento*, *sentada* y *vestida*.

Las respuestas anteriores nos generan algunas interrogantes. Primera: ¿por qué estos niños se anticipan a la consigna? Si prestamos atención, estos niños parecen notar de inmediato que las partes necesitan ser completadas, lo que constituye una evidencia adicional de la sensibilidad a las secuencias gráficas. Parece que a los niños les resulta *obvio* que no hay morfemas libres con esas características, lo que los motiva a conformarlos como tales añadiendo lo que falta. Notamos, además, que las formas que producen de modo oral no son aleatorias, sino que tienden a las respuestas cercanas a las esperadas.

Segunda pregunta: ¿por qué las producciones remiten a verbos? Es posible que el verbo sea la forma más accesible que se puede crear con ese inicio. Si notamos los casos como *sentimiento* o *cena* —sustantivos— son aislados en comparación con las formas verbales posibles. Notamos que se trata de formas verbales no conjugadas, que tienen un alto uso en la oralidad.

### **2.3.2. Combinaciones esperadas.**

En el momento 1 de la tarea esperábamos que los niños formaran las combinaciones VENDAMOS, VENDIMOS, SENTAMOS y SENTIMOS, empleando las bases verbales que aceptaban los dos morfemas flexivos (VEND y SENT). Asimismo, esperábamos que los niños hicieran CENAMOS y VESTIMOS con las bases verbales que solo aceptan uno de los morfemas flexivos (CEN y VEST). Con un solo conjunto de tarjetas para los dos niños, era posible tener distintas acciones:

- Cada niño tomaba una tarjeta con un final diferente y la probaba con las cuatro opciones base. Con ello, cada uno podía generar entre tres y cuatro producciones. La primera cifra resultaba si hacían las combinaciones esperadas; la segunda, si producían todas las combinaciones posibles.
- Los niños podían probar primero con un final y luego con otro. En este caso, había varias posibilidades:

- uno de ellos tomaba la iniciativa, mientras el otro colaboraba en menor medida. Así, un niño tenía una mayoría de producciones, de modo que podía llegar al máximo de 6 producciones esperadas;
- los dos se iban alternando para decir las producciones. De este modo, cada niño podía realizar hasta 6 producciones esperadas, aunque lo normal era que solo hicieran entre 3 y 4. En estos casos, era posible que un niño repitiera una producción que ya había hecho su compañero;
- la última posibilidad era que los niños fueran probando las combinaciones “a una voz”, probando de modo sistemático poner primero un final y luego el otro a todas las bases, para saber cuáles eran posibles y cuáles no. En estos casos, en general, el máximo era de 6 respuestas posibles por niño.

Para iniciar, nos preguntamos cuántos niños por grado realizaron las combinaciones esperadas en el Momento 1 de la tarea. En el cuadro 2.2 presentamos los resultados correspondientes a la cantidad de combinaciones por número de niños y grado escolar.

Cuadro 2.2

*Cantidad de combinaciones esperadas, por número de niños y grado, producidas en el Momento 1 de la tarea Alargar sobre secuencias gráficas verbales*

Cantidad de combinaciones esperadas	Número de niños por grado escolar			Total
	2º	4º	6º	
5-6	2	2	6	10
3-4	13	13	10	36
1-2	5	5	4	14
Total	20	20	20	60

El cuadro anterior muestra varios datos de interés. Primero: todos los niños forman al menos una combinación esperada; más importante aún, los niños de todos los grados producen tres o más combinaciones de este tipo. Si sumamos los resultados de las dos filas superiores, veremos que 15 niños de 2º, 15 niños de 4º y 16 de 6º producen tres o más combinaciones esperadas; mientras que apenas 14 niños, una cuarta parte de los

niños entrevistados, generan 1 o 2 combinaciones. Poco más de una cuarta parte de los niños de 6º formulan el mayor número de producciones (5 y 6 palabras) posibles para esta tarea, cantidad de producciones que apenas dos niños de 2º y 4º logran.

¿Qué diferencias hay entre los Momentos 1 y 2 de la tarea? En el Momento 2, las combinaciones esperadas con bases verbales que aceptaban los dos morfemas objetivo, VEND y SENT, eran VENDADA, VENDIDA, SENTADA y SENTIDA; mientras que con las bases CEN y VEST, las combinaciones esperadas eran CENADA y VESTIDA. Dado que el procedimiento era el mismo, las consideraciones sobre las acciones y la cantidad de combinaciones esperadas son idénticas a las ya descritas (máximo de 6). Veamos los resultados para el Momento 2 de la tarea en el cuadro 2.3.

Cuadro 2.3

*Cantidad de combinaciones esperadas, por número de niños y grado, producidas en el Momento 2 de la tarea Alargar sobre secuencias gráficas verbales*

Cantidad de combinaciones esperadas	Grado escolar			Total
	2º	4º	6º	
5-6	—	2	6	8
3-4	10	10	3	23
1-2	10	6	10	26
Sin producciones	—	2	1	3
Total	20	20	20	60

Al comparar los datos del segundo momento con los del primero, nos percatamos de varios aspectos de interés. Un primer dato sorprendente es que con este conjunto hay dos niños de 4º y uno de 6º que no produjeron ninguna de las combinaciones esperadas. Asimismo, notamos que ningún niño de 2º plantea más de 4 combinaciones al usar los finales ADA-IDA. También, detectamos una baja en la cantidad de producciones entre los niños de 6º, pues la mitad de los niños solo ofrecen de 1 a 2. Recordemos que en el Momento 1 de la tarea  $\frac{3}{4}$  de los niños de cada grado formaban más de 3 combinaciones; en el Momento 2, apenas la mitad de los niños (10 de 2º, 12 de 4º y 9 de 6º) alcanza esa



cifra. Un dato adicional sobre los niños de 6º es que siguen manteniendo ventaja sobre los otros grados, en cuanto al mayor número de combinaciones esperadas.

Analicemos algunos ejemplos de las justificaciones que podemos encontrar sobre las combinaciones esperadas. En primer lugar, conviene señalar que NO existen repuestas en las que los niños ofrezcan justificaciones sobre los morfemas ligados de modo separado, por tanto, tenemos que analizar la producción de modo integral para poder examinar lo que dicen sobre la flexión. Asimismo, la construcción de las justificaciones nos lleva en varios casos a revisar la interacción que se plantea entre los niños, dado que solo hay un material. En consecuencia, tenemos varios casos de elaboraciones conjuntas, ya sea para aceptar, precisar o rechazar las justificaciones propuestas.

Revisemos, en primer lugar, las justificaciones a las palabras que terminan en AMOS. Cuando se adjunta a VEND, el resultado puede corresponder a una forma del verbo *vender* o del verbo *vendar*. Una posibilidad es asignar el valor de presente de *vender*, como lo vemos en los siguientes ejemplos:

Mar (2º): *vendamos* es lo que estás vendiendo

Nuria (4º): *vendamos* es que venden algo

Esta interpretación también aparece con el sentido de *vendar*:

Xiomara (2º): que te vendan con una venda

Suri (4º): cuando te vendas [mientras hace la mímica de ponerse una venda en los ojos]

Es bien sabido que el presente es el tiempo más usado en la comunicación; de ahí que estos ejemplos sean soluciones muy disponibles para los ejemplos de uso que plantean. Sin embargo, estas combinaciones también pueden presentar otras justificaciones basadas en el tiempo. Como forma conjugada de *vender*, una posibilidad es asignarle un valor de futuro:

Karina (2º): *vendamos* / que vamos a vender algo

Arantza y Sandro (6º):

S: *vendamos* es como es futuro

A: como un propósito yo digo

Estos últimos ejemplos remiten a un valor exhortativo que presenta el plural y que hace que la acción se plantee a futuro, que es lo que permite que se vea como un propósito, como en la precisión que plantea Arantza a la justificación de su compañero.

También tenemos algunos casos aislados en los que esta forma se justificó como pasado:

Adele (2º): *vendamos* que alguien se vendó la pierna

Victoria (4º): que le pusimos una venda

Se trata de justificaciones no previstas, pero comprensibles si consideramos los verbos como indicadores del tiempo del discurso. Esto es, los niños focalizan en la combinación el eje temporal, como categoría distintiva de los verbos, y basan en él sus justificaciones, por lo que pueden recurrir a cualquiera de los puntos en la línea del tiempo para anclar su ejemplo.

Algunas de las respuestas de mayor interés sobre VENDAMOS son aquellas donde los niños justifican —haciendo explícita la homonimia ante la misma forma gráfica (homógrafo)—, los dos significados, de *vendar* y de *vender*, para esta combinación. Veamos algunos ejemplos:

Gonzalo (2º) forma VENDAMOS. Cuando se les solicita justificación, dice “*vendamos* que vamos a vender”, pero su compañera Xiomara de modo inmediato afirma: “que vamos a vendar ahorita”

Ariel (4º) forma VENDAMOS. Al solicitar justificación, su compañero Arturo sostiene “*vendamos* es de que estás vendando a alguien”; sin embargo, ella interviene para corregirlo, diciendo: “no / es cuando vamos a vamos a // vender la casa o sea vamos a vender”

Yair (6º): se están vendando / o también puede ser que una persona le dice a otra que vayan a vender

Estos niños nos manifiestan que pueden identificar los dos significados de VENDAMOS de modo espontáneo. Por supuesto, mientras que Xiomara/Gonzalo y Ariel/Arturo lo hacen de forma colaborativa, Yair lo puede hacer por él mismo. Esto es, algunos niños parecen no mostrar problemas para aceptar que una forma puede tener varios valores semánticos; sin embargo, no es común que lo hagan. Como parejas, solo dos de 2º, cuatro de 4º y una de 6º nos mostraron que cada uno llegó a identificar uno de los valores. En tanto que solo tres niños de 6º, de modo individual, pudieron ofrecer

ambos valores para la forma VENDAMOS de modo espontáneo. Es decir, un total de 4 niños de 2º, 8 de 4º y 5 de 6º.

Ello nos indica que ante una forma gráfica esperamos un significado. Identificar varios es algo que pocos niños parecen lograr. Sin embargo, el trabajo colaborativo logró hacerlo evidente incluso entre los más pequeños. Es decir, el trabajo en parejas sí permite abordar problemas que, de modo individual, no serían observables sino hasta momentos más avanzados del desarrollo.

Pasemos a las justificaciones sobre SENTAMOS. Aquí tenemos ejemplos análogos a las justificaciones sobre VENDAMOS, con referencia al presente:

Gerardo (2º): es cuando te sientas en una silla

Fania (4º): cuando alguien ya se quiere ir a sentar / nos podemos ir a sentar

Astrid (6º): cuando nos sentamos en un lugar

En casos aislados, encontramos otras referencias temporales, por ejemplo, al pasado o al futuro, como en los siguientes ejemplos:

Juliana (2º): que alguien se sentó

Leonel (4º): cuando nos vamos a sentar<sup>18</sup>

En el caso de las palabras terminadas en IMOS, no podemos descartar el papel de la base verbal. Para VENDIMOS, la interpretación primaria es en pasado.<sup>19</sup>

Mayela (2º): *vendimos* como que está diciendo que ya han vendido

Indira (4º): que aquí ya vendieron / bueno / la bicicleta

Con SENTIMOS, regresamos al problema de una misma forma gráfica con varios significados, aunque en este caso se trata de una cuestión de polisemia, dado que las posibilidades se dan sobre el significado del verbo *sentir*. Así, algunos niños justifican con ejemplos de uso en presente.

Derek (6º): o sea que sentimos como que algo está pasando

---

<sup>18</sup> También tenemos casos en los que los niños extraen el infinitivo, como Irene (6º): “*sentamos* es de sentar”.

<sup>19</sup> La excepción la aporta Ciro (4º), quien justifica, con asentimiento tácito por parte de su compañera Aisha, que VENDIMOS es “que vende / o tú vendes algo”. El ejemplo es notable porque sugiere que el recurso al presente es una estrategia muy extendida para justificar los tiempos verbales.

Mientras que otros justifican empleando el pasado:

Mar (2º): algo que sentiste

Mildred (4º): *sentimos* / de que ya sentimos / por ejemplo yo sentí que me picó una hormiga

Nos damos cuenta de que con SENTIMOS no tenemos casos en los cuales una misma pareja o un mismo niño den los dos significados, como sucedía con VENDAMOS. ¿Por qué? Da la impresión de que, aun cuando el problema es idéntico en términos gráficos, resulta más accesible solucionar el homógrafo si este tiene significados léxicos completamente distintos (*vender-vendar*), que formular una distinción que atiende a la información semántica de los afijos flexivos (en el caso de SENTIMOS, tiempo presente vs. tiempo pasado).

Pasemos ahora a revisar los significados de los morfemas ADA e IDA. Aunque los niños expresan significados que varían un poco en función de las bases, los significados se mueven sobre dos ejes de interpretación:

- el de pasado, como en los ejemplos siguientes.

Juliana (2º, VENDIDA): que esta es de pasado

Sealtiel (4º, VENDADA): de que alguien se cortó y lo vendaron con una venda

Isaac (2º, SENTADA): estaba sentada

- el predicativo:

Paulina (2º, SENTIDA): cuando te sientes triste o estás muy sentida<sup>20</sup>

Leonel (4º, VENDIDA): como cuando por ejemplo / esta ya está vendida / por ejemplo estás vendiendo una muñeca / y te dicen «esa ya está vendida»

Sofía (6º, VENDADA): ya está vendada la mano

Estas justificaciones sobre las combinaciones terminadas en ADA e IDA muestran, de modo general, intentos por focalizar algún segmento del tiempo pasado o presente. En ambos casos, el foco está en una acción terminada y lo que cambia es desde dónde se mira la acción.

---

<sup>20</sup> Una justificación muy cercana que también encontramos es dar un ejemplo en el que SENTIDA denota ‘una persona que guarda un resentimiento’. Denis (4º) justifica: “y *sentida* / por ejemplo eres muy sentido”, en tanto que Astrid (6º) afirma: “que es una persona muy sentida que siente lo que le hacen”

Los ejemplos anteriores sugieren una diferencia importante entre la justificación de las combinaciones terminadas en AMOS o IMOS y las que acaban en ADA o IDA. Las primeras dan como resultado formas verbales conjugadas, por lo que las justificaciones apuntan al valor temporal. Las segundas dan como resultado participios—formas no conjugadas—, por lo que las justificaciones precedentes se mueven entre focalizar el tiempo, una posibilidad derivada del hecho de que el valor etimológico de los participios remite al pasado; o bien, en poner de relieve el valor adjetival-predicativo, las cuales incluyen la entidad caracterizada con la concordancia de género gramatical (femenino) correspondiente.

Viendo las justificaciones en su conjunto, notamos que: a) las justificaciones remiten al tiempo verbal, de modo evidente, dado que es la categoría morfosintáctica por excelencia de los verbos; b) las referencias al tiempo verbal tienen precedencia sobre las referencias a la persona/número gramatical<sup>21</sup>. Estas observaciones sugieren la dificultad que representa analizar los valores semánticos contenidos en los afijos flexivos<sup>22</sup>.

Asimismo, observemos la manera en que se dan las justificaciones: en su gran mayoría se trata de ejemplos de uso. La acción de agregar es muy fácil pero no su justificación, porque solicitamos reflexionar sobre nociones gramaticales sin apoyo textual o situacional. Los ejemplos de los niños recuperan esa faceta pragmática y logran que las formas sean abordables al insertarlas en un contexto mínimo.

Para la línea de investigación de corte psicogenético, también lo que no aparece es importante, dado que permite hacer inferencias sobre aspectos que no están justificados de modo explícito, pero que abonan a la reflexión.

En el caso de esta tarea, notamos dos respuestas que nunca se dieron, aunque eran posibles. La primera de ellas es que ninguno de los niños intentó usar los dos afijos flexivos sobre una misma base, aun cuando la consigna no lo restringía. Las razones

---

<sup>21</sup> En español, el análisis morfológico más común para las formas personales del verbo es asumir que poseen un morfema que conjunta los valores de persona y número.

<sup>22</sup> De hecho, podemos decir que el análisis de la polisemia de los morfemas afijales flexivos en el verbo es un punto aun en discusión entre los especialistas y es, en última instancia, lo que causa la variedad de interpretaciones sobre el análisis morfológico del verbo en español. Para una síntesis de los puntos más contenciosos, véase RAE/ASALE 2009: §4.2.

parecen radicar en la sensibilidad a las propiedades de la flexión y en las propiedades gráficas de la hipotética combinación a la que llegarían los niños. Mencionamos en la descripción del material que una propiedad de la flexión es que hay un límite al número de morfemas flexivos, en función de las categorías morfosintácticas que le son pertinentes a cada unidad flexiva. Esto se hace más notorio en términos de lo escrito, puesto que una hipotética combinación (tipo *vendamosimos*) se vuelve excesivamente larga para ser una palabra gráfica. Además, sobre una combinación de este tipo no es posible responder a la pregunta sobre su significado, lo que la vuelve insostenible.

Un segundo tipo de respuesta que no detectamos son combinaciones con el morfema flexivo al inicio. Este hallazgo es de particular interés sabiendo que los niños pueden interpretar de modo flexible la consigna. Podemos suponer que los niños son sensibles a la flexión final, pero el dato más evidente es el patrón gráfico de una producción como *imossent* (doble consonante contigua, ausentes en español, salvo para los dígrafos <rr> o <ll>), o *adavend* (final en doble consonante). Esto denota, además, el involucramiento de los niños en la tarea, porque sabían que la producción requería ser justificada, lo que con probabilidad influyó en que estas producciones no aparecieran.

### **2.3.3. Otras respuestas observadas**

Además de las respuestas arriba comentadas, también tenemos combinaciones que no estaban anticipadas en el diseño, las cuales difieren en el tratamiento que reciben por parte de los niños.

#### ***Combinaciones no esperadas con atribución de significado***

Se trata de combinaciones que tienen una forma gráfica plausible y para la cual los niños asignan significado, como en los siguientes ejemplos:

Gonzalo (2º, CENIDA): *cenida* que te ponen ceniza  
 Indira (4º, VESTAMOS): de que hay que vestir.

Para estos niños, es claro que una forma está asociada a un significado. Sin embargo, de modo convencional, sus combinaciones no pueden recibirlo. Esta contradicción parece conducirlos a buscar una solución. Los reajustes gráficos o

semánticos tratan de resolver el problema de una forma no existente. Se trata de respuestas muy incluyentes, puesto que es posible ajustar cualquier elemento a partir del reemplazo de elementos gráficos.

***Combinaciones no esperadas, sin atribución de significado y sin rechazo explícito***

Se trata de combinaciones con forma no plausible desde la perspectiva adulta, pero que no reciben significado, ni tampoco son rechazadas. Por ejemplo, Juliana de 2º da como una de sus producciones espontáneas VESTAMOS. En las intervenciones subsecuentes, no intenta dar justificación, ni muestra un rechazo explícito. Alondra (4º), por su parte, incluye CENIDA como parte de sus producciones, pero no abunda sobre ella.

Planteamos, de modo tentativo, que las ausencias de justificación se deben a una búsqueda no alcanzada de significado. Sin embargo, nos parece interesante que los niños no acudan al ajuste gráfico, lo que sugiere que para comprender la producción no basta con las pistas gráficas.

***Combinaciones exploratorias con rechazo explícito de atribución de significado.***

Por último, tenemos combinaciones en que los niños solo juntan las tarjetas para ver si pueden asignar significado, pero que de inmediato rechazan, como en los siguientes ejemplos:

Mildred (4º) comienza a formar palabras intentando probar todas con todas; sin embargo, cuando intenta la formación CENIDA, afirma: “es que esta no le encuentro ninguna”. Por su parte, Kimberly (6º) junta las tarjetas y forma VESTADA, pero expresa: “vestada suena como raro y no sabría qué significa”.

Este tipo de combinaciones exploratorias comparte características con las descritas en el inciso anterior, al tiempo que representa un avance en términos de la reflexión, pues el rechazo claro nos dice no solo que la búsqueda fue infructuosa, sino que lo hace evidente.

La presencia de estas respuestas no esperadas nos habla de diversos tipos de exploraciones sobre la forma, facilitados por el material. De modo general, vemos que:

a) son producciones escasas, lo que nos indica que los niños llegan a las respuestas esperadas de modo predominante. Estas producciones hablan de que las restricciones del diseño funcionaron bien, en líneas generales;

b) formar este tipo de producciones no significa poder atribuirles significado, esto es, son exploraciones y no se puede considerar que los niños que las plantean llegan al mismo tipo de reflexión que aquellas que sí lo tienen;

c) atribuirles significado no significa considerarlas verbos, lo que nos apunta a respuestas que buscan resolver el problema del significado de formas no verbales mediante otras soluciones que puedan dar cuenta de ello, como recurrir a la semejanza gráfica, respuesta general y aplicable para asignar significado a aquellas combinaciones que, de suyo, no lo pueden tener.

#### **2.4. Comentarios críticos sobre la tarea**

Regresemos al inicio de la tarea: denominamos esta tarea como *Alargar sobre secuencias gráficas verbales*. Como mencionamos en el capítulo de introducción, no podemos asumir que los niños estén analizando morfemas, pero sus respuestas sí nos confirmaron que son sensibles a las propiedades gráficas de estas secuencias, que se caracterizan por estar incompletas desde el punto de vista de los finales aceptables en el español escrito; además de que parecen reconocer sus propiedades verbales, ya sea produciendo formas verbales aun sin haber recibido la totalidad de la consigna, o remitiendo a diferentes categorías morfosintácticas del verbo, cuando justificaban las combinaciones esperadas.

En la bibliografía revisada (véase apartado 1.3.1.) no encontramos una tarea idéntica a la que analizamos en este capítulo, aunque podemos encontrar ciertos vínculos con la tarea de *Completar un enunciado de forma oral con una palabra leída en voz alta por el entrevistador, a la que el niño añade morfemas derivativos o flexivos* (Apel & Lawrence, 2011; Wolter, Wood & D'zatko, 2009). Además de que nuestro foco está en la escritura, así como en la justificación, encontramos las siguientes diferencias:

- Sobre el material, estas tareas se han planteado en lenguas como el inglés, donde las bases a las que se añaden afijos flexivos son también morfemas libres. En



español, las características de la lengua en términos gráficos nos conducen a secuencias gráficas que no corresponden a morfemas libres. Asimismo, el material usado en tareas sobre conciencia lingüística posee elementos problematizadores; mientras que, en la tarea analizada en el presente capítulo, dichos elementos son una posibilidad y no una respuesta dada con antelación.

- Sobre el procedimiento, decidimos no dar enunciados diseñados *ad hoc* para esta tarea. Si bien los enunciados pueden apoyar la interpretación, requieren de gran atención para saber en qué medida pueden restringir las posibilidades de interpretación sobre las combinaciones producidas.

Entre las innovaciones propuestas en la tarea, tenemos:

- una selección de material que permitía la reflexión sobre la homografía, ya sea por homonimia o polisemia. En los trabajos revisados no encontramos que esto fuera un foco de atención, algo que tiene relación con el planteamiento epistemológico de valorar las respuestas en términos de correcto/incorrecto. Nuestro diseño lo permite porque nuestro interés no es saber si los niños tienen o no conciencia metalingüística sobre los morfemas, sino en qué medida la tarea permite reflexionar sobre estos.
- solicitar justificación sobre las *combinaciones no esperadas*: esto abona a la postura de no calificar *a priori* la acción de los niños, sino de tratar de entenderla. Además, nos permitió ver que hay distintos tipos de combinación inesperada en términos de la justificación: desde la que sí podemos considerar como tal, hasta las meras exploraciones.

La tarea permitió poner de relieve que emplear segmentos con secuencias gráficas diferentes a los patrones habituales del español, dado que están incompletas, lleva a unirlos. La combinación generada al vincular estos segmentos es una forma que se justifica con facilidad, en tanto que, como sabemos, los niños conjugan sin mayores dificultades en este momento de su desarrollo. Pero, de modo crucial, los niños justifican sobre la producción completa. La posibilidad de asignar significado a los segmentos en sí

mismos es casi nula. Las escasas evidencias de ello son los niños que comienzan a generar producciones de modo espontáneo ante la presentación del inicio. Estos niños parecen mostrar una cierta objetivación sobre el morfema de carácter léxico.

En suma, la tarea nos muestra que la acción de conjugar es fácil, pero esto no significa ser capaz de comprender la flexión. El dato más importante es la ausencia de justificaciones explícitas sobre el significado de los morfemas flexivos. La tarea permite completar la secuencia, pero esta no es explicable en términos concatenativos. El carácter inherente y obligatorio de la flexión se pone de manifiesto. Una vez vinculados una base y un afixo flexivo, los niños ya no pueden plantear nuevas segmentaciones o retomar las ofrecidas para hablar de la flexión.

Así, la tarea, en su diseño actual, es suficientemente motivadora para que los niños puedan formar y justificar producciones, pero aún nos queda abierta la pregunta de cómo tendría que ser el diseño para que justifiquen los morfemas flexivos en sí; o bien, si se trata de una característica interna que complejiza el volverla objetiva.

Los resultados de la tarea aquí propuesta sugieren que aun entre los niños más pequeños encontramos un conocimiento sólido de los valores temporales y aspectuales expresados en las formas verbales producidas. Sin ser una tarea didáctica, permitió que los niños enfocaran las diferencias en uso, pues partimos del principio de no intentar vincular uso de terminología con capacidad de reflexión. Esto nos puede dar pistas sobre la forma de recuperar lo que los ellos, como alumnos, ya saben hacer a propósito de la conjugación, para ayudarlos a generar nuevos observables.

### 3. Análisis de la tarea *Alargar sobre morfemas libres y ligados*

Este capítulo está destinado al análisis de una tarea que consiste en observar el tipo de producciones y las justificaciones que se dan a propósito de ellas, a partir de un material en el que se presenta a los niños un conjunto de morfemas libres y ligados para formar palabras gráficas.

Se trata de una tarea en muchos sentidos análoga a la examinada en el capítulo 2, que también implica alargar a partir de secuencias gráficas incompletas que corresponden a bases verbales y afijos flexivos. Ahora bien, aunque la acción material bien puede ser la misma (*Alargar*), a nivel psicológico no opera sobre el mismo tipo de material gráfico dado de entrada, lo que justifica el tratamiento diferenciado. En el capítulo 2 vimos lo que ocurre cuando presentamos secuencias gráficas (bases verbales) con finales imposibles; aquí, por el contrario, se ofrecen a los niños secuencias gráficas completas que deberán considerar de modo provisorio como incompletas, para poder alargarlas en el sentido explicitado en la consigna.

El análisis de esta tarea está dirigido por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de producciones pueden formular los niños a partir de los morfemas libres y ligados aquí planteados? Es decir, buscamos saber, en términos formales, cómo emplean los morfemas, si estas producciones se acercan o no a las esperadas, y cómo están conformadas las producciones no esperadas.
2. ¿Qué tipo de diferencias establecen los niños entre los morfemas que, en términos adultos, se denominan flexivos y derivativos? Sabemos que una característica de los primeros es su mayor grado de abstracción (Haspelmath & Sims, 2010), en comparación con los segundos, lo que incide en su asequibilidad. Asimismo, tenemos datos que apuntan a que la adquisición y consolidación del significado de los morfemas derivativos es posterior a los morfemas flexivos en el lenguaje oral (Berko, 1958; Tyler & Nagy, 1989, para el inglés; Barriga Villanueva, 1994, para el sufijo –MENTE en español). Tenemos así una situación paradójica: los flexivos son más abstractos, pero se adquieren antes. En el capítulo 2, dimos cuenta de la dificultad para justificar los morfemas flexivos de forma

aislada; por lo que nos preguntamos si los morfemas derivativos pueden ser más simples de justificar, aun cuando su adquisición sea posterior.

3. Pasando al terreno de la escritura, ¿sobre cuál de los márgenes de un morfema libre — izquierdo o derecho— es más probable que los niños realicen un añadido? Mientras que la flexión es un proceso que, para el español, solo se manifiesta con la adición de morfemas a la derecha de las bases, la derivación puede expresarse con cambios tanto antes como después de estas. Además, nos preguntamos por el peso que puede tener en ello la direccionalidad de la lectura. La flexión y la derivación sufijal operan en la dirección de lectura convencional, mientras que añadir un prefijo requiere regresar en la lectura. Nos preguntamos también en qué medida los niños pueden operar sobre ambos márgenes de los morfemas libres, justificando lo que producen.

4. Usando la escritura como soporte, ¿los niños pueden plantear vínculos entre dos morfemas libres o entre dos morfemas ligados? Si es así, ¿en qué términos los plantean? Al tener libertad para unir estos morfemas, nos preguntamos si estas producciones aparecen, y qué enfocan los niños al plantearlas. En el primer caso, estamos cercanos a lo que en términos lingüísticos se conoce como composición. El segundo caso es una posibilidad no categorizada en términos lingüísticos, pero permitida por el diseño de la tarea.

Con el fin de responder estas preguntas, aplicamos esta tarea con 60 de los niños entrevistados. Comenzaremos discutiendo desde dos dimensiones el procedimiento empleado: los materiales y la consigna. A continuación, analizaremos las respuestas: producciones y sus justificaciones. Cierran este capítulo algunos comentarios críticos sobre la tarea.

### **3.1. Análisis del material empleado en la tarea**

Conservamos las mismas características físicas del material de la tarea *Alargar sobre secuencias gráficas verbales*: tarjetas de plástico semirrígidas, de 15 x 5 cm., con la escritura en letra Times New Roman de 72 puntos, en color negro, así como los tableros en naranja y rojo, de 45 x 35 cm., para ambos participantes.

Ahora, pasemos a las características gráficas y lingüísticas del material empleado. En el cuadro 3.1 se muestran los morfemas empleados para esta tarea.

Cuadro 3.1

*Serie de morfemas empleada en la tarea Alargar palabras sobre morfemas libres y ligados*

	Morfemas libres	Morfemas ligados	Morfemas libres/ ligados
Momento 1	MANCHAR VENDER COMUNICA	RE DES	SIN CON
Momento 2	CREA INSTALA FACIL IGUAL	CION <sup>23</sup> ISTA	SIN CON MENTE

Comencemos con la categorización de los morfemas empleados en esta tarea. Aunque en términos teóricos solo existe la división entre morfemas libres y ligados, en términos prácticos gráficos podemos tener superposición entre categorías: morfemas que únicamente pueden ser libres, los que solo pueden aparecer ligados o bien aquellos que alternan entre libres y ligados.

Entre los morfemas libres seleccionados, todos tienen características gráficas que los identifican como tales, es decir, se trata de secuencias válidas, mayores a tres caracteres con finales comunes en español (consonántico en <L> y <R>, vocálicos en <A>).

Por su parte, los morfemas ligados corresponden a secuencias gráficas que podrían analizarse como válidas en español, aunque con propiedades que las separan de los mejores ejemplos de palabra gráfica. En el caso de RE, solo cuenta con dos grafías — semejante a ciertas palabras funcionales como los artículos—, aunque también puede aceptar una interpretación como palabra plena (referido a la nota musical) o como morfema flexivo de futuro. Por su parte, DES, CION e ISTA están en el margen de la cantidad de grafías que suelen tener las unidades con significado léxico. Además, no aparecen de modo aislado, salvo en usos metalingüísticos.

<sup>23</sup> Como señalamos en el capítulo 1, el material de las tareas solo emplea mayúsculas. Cabe señalar que varios niños nos hicieron el señalamiento, una vez armada la respuesta, de la ausencia de acento, en particular sobre las palabras terminadas en CION (COMUNICACION, INSTALACION), un saber de claro corte escolar que sin duda sería motivo de una investigación ulterior.

Por último, SIN, CON y MENTE son unidades que se sitúan en un punto intermedio entre las unidades libres y ligadas. En términos gráficos, son secuencias que se ajustan a los patrones del español, tanto en grafías empleadas, como en cantidad. Empero, existen alternancias entre ser usados como morfema libre, que corresponde al uso preposicional para SIN y CON (por ejemplo, *sin hablar, con su permiso*), y al uso sustantivo en el caso de MENTE (ej., *la mente humana*); y como morfema ligado, correspondiente a las composiciones donde SIN y CON forman una pieza léxica (ej., *sinvergüenza, contigo*) y MENTE como elemento formativo de los adverbios de modo (ej. *lentamente, ciertamente*).

El tipo de morfemas con los que trabajamos tiene relación con dos procesos que de modo tradicional se conocen como composición y derivación: el primero de ellos se da entre morfemas libres y el segundo entre un morfema libre y morfema(s) ligado(s). Estos procesos comparten una serie de propiedades que generan efectos gráficos marcados. Los mejores ejemplos de compuestos tienden a escribirse juntos, algo que parece estar en relación con el hecho de que la flexión es final (ej. *clubrecamas, guardarrupas*); sin embargo, existen contraejemplos, por ejemplo, *cualesquiera o quienesquiera*, cuya flexión es medial. Asimismo, los compuestos no son separables en la escritura: *un gran altavoz* es diferente a *un alta gran voz* (Lieber & Štekauer, 2009; Varela Ortega, 2005).

En el caso de la derivación, existen dos propiedades gráficas de interés: la primera es que ciertos morfemas en la escritura se ubican a la derecha de la base, mientras que otros se ubican a la izquierda. Esto puede llevar a tener palabras gráficas con morfemas que aparecen de modo simultáneo a izquierda y derecha. Los casos de derivación son reconocibles porque constituyen una unidad gráfica.

Sin embargo, el criterio de unidad gráfica para distinguir entre composición y derivación asume una división estricta entre la lengua en sincronía y en diacronía, posición teórica que no suscribimos, pues asumimos que la lengua es una construcción social y, por tanto, histórica. En términos históricos, múltiples morfemas derivativos, en perspectiva translingüística, provienen de composiciones. Tal es el caso de los adverbios en *-mente* del español, o los sustantivos terminados en *-hood* en inglés (ej. *childhood, brotherhood*); aunque llama la atención que, en el segundo caso, en español pervive la forma *mente*

como palabra independiente, lo cual no ocurrió en francés, por ejemplo, que también tuvo el mismo desarrollo de adverbios, o en el ejemplo del inglés, en el que tampoco se mantuvo el sustantivo *had* —‘rango, condición’—(Olsen, 2014) que dio origen al elemento *hood* de los ejemplos arriba mencionados. La distinción tampoco es clara para el español con casos como *hipo-*, *hiper-*, *macro-*, *mini-*, para los cuales se problematiza si son bases compositivas o prefijos (RAE/ASALE, 2009: §10.1d).

Un segundo problema gráfico para distinguir entre composición y derivación lo ofrece el guion. Uno de los efectos de este signo es que vuelve más transparentes los constituyentes y sus límites en comparación con el mero blanco gráfico, ya que una de sus funciones es indicar la unión de elementos en palabras compuestas (Guion, 2006)<sup>24</sup>. Sin embargo, los criterios para definir su utilización son inestables en términos normativos, pues en ciertas ocasiones corresponden a unidades con un solo acento prosódico: como *épico-lírico* (en español se mantienen los acentos gráficos), mientras que en otras cada uno de los elementos mantiene su acento prosódico como en *costo-beneficio*. Lo mismo ocurre con ciertos elementos que se pueden colocar antepuestos a las bases, donde encontramos alternancias tales como *pre-escolar* o *prescolar*, aunque la norma académica vigente solo acepta la segunda opción. Conviene señalar que el guion solo puede unir elementos de tipo prefijal o compositivo, pues no se utiliza para morfemas que vayan a la derecha de las bases<sup>25</sup>.

Pasemos al análisis lingüístico de los morfemas elegidos. El criterio general de elección fue la familiaridad y frecuencia, en particular para los morfemas ligados, los cuales son de los más productivos en español (Zacarías Ponce de León, 2016); situación que también se da con los morfemas libres/ligados MENTE (Company, 2014)<sup>26</sup>, SIN y CON (Martínez, 2014)<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> El guion es un signo de puntuación muy particular, porque además de indicar unión, también puede indicar separación de sílabas o de morfemas en final de línea.

<sup>25</sup> De hecho, en ciertas posiciones teóricas se niega la existencia de la composición, pues algunos autores muestran que existen lenguas que carecen de compuestos. Una revisión al problema se puede leer en Lieber y Štekauer (2009).

<sup>26</sup> Según el análisis planteado por Company (2014), MENTE es muy productivo en léxico, esto es, entra en construcción con múltiples bases; en cambio, su productividad en uso —la cantidad de

Los morfemas libres MANCHAR y VENDER son verbos en infinitivo, aunque de distintos paradigmas de conjugación (1ª y 2ª conjugación, respectivamente). Al combinarse con morfemas ligados, prefieren elementos antepuestos. COMUNICA, CREA e INSTALA son verbos de primera conjugación, en tercera persona singular del presente, a los cuales se puede adjuntar cualquier elemento antepuesto de los morfemas ligados, mientras que rechazan elementos pospuestos iniciados con vocal, así como aquellos que no se adjunten a verbos. FACIL e IGUAL son dos adjetivos terminados en consonante, los cuales, de modo convencional, piden sufijos deadjetivales. En cuanto verbos y adjetivos, tienen flexión obligatoria, por lo que son plurimorfémicos. Con la elección de estos morfemas libres buscábamos tener variedad en cuanto a las clases de palabras y, por ende, mayor posibilidad de combinación con los morfemas ligados.

Por lo que respecta a los morfemas ligados, RE es un morfema que suele ir antepuesto, como prefijo derivativo. Como tal, cuenta con varios significados, entre los cuales están el de ‘acción repetida’ o ‘intensificación’ y pertenece al grupo de prefijos que se escriben unidos con base univocal o uninominal, con guion cuando la raíz es una sigla, palabra con inicial mayúscula o número, y separado cuando se trata de raíces pluriverbales o plurinominales (RAE/ASALE, 2010). Si se emplea en posición pospuesta, recibe una interpretación como un morfema flexivo que indica 1ª persona singular futuro indicativo. Por su parte, DES es un prefijo con un significado negativo que indica ‘ausencia, cese, acción contraria o inadecuada’ (RAE/ASALE, 2009), en el caso de que se adjunte a verbos; y ‘negación o privación’ cuando se añade a sustantivos y adjetivos (RAE/ASALE, 2010). Sigue el patrón ortográfico de RE.

El morfema CION es un morfema pospuesto a las bases (sufijo), con significado de ‘acción y efecto’, el cual da lugar a un nombre de acción de género femenino al adjuntarse a una base verbal. En lo que toca a ISTA, se trata de un morfema derivativo que opera como nominalizador a partir de bases sustantivas y genera un significado de agente, que

---

adverbios distintos que se registran— en realidad es baja, ya que son un puñado de adverbios en MENTE que se emplean de modo habitual.

<sup>27</sup> De acuerdo con los datos provistos en el corpus diacrónico analizado por esta autora, CON supera en frecuencia a SIN en todos los cortes cronológicos en una proporción de 9 a 1.



indica ‘ocupación’ o ‘partidario de’ (-ISTA, 2016). Buscábamos contrastar este último morfema con CION, tanto en el tipo de morfemas libres a los que se podía adjuntar, como por el hecho de que no tienen independencia gráfica.

Por último, sobre los morfemas que alternan entre formas libres y ligadas, CON es una preposición que indica compañía. Como prefijo pertenece a los de incidencia argumental, ya que cambia el régimen de la palabra a la que se adjunta: *vivir* (verbo intransitivo, un argumento: sujeto) > *convivir con los amigos* (verbo de régimen preposicional, dos argumentos: sujeto y complemento de verbo de régimen prepositivo), y se puede añadir a raíces verbales o nominales (RAE/ASALE, 2009).

SIN constituye su antónimo, pues denota carencia o negación. En su uso como prefijo, solo se adjunta a un conjunto restringido de sustantivos (ej., *sinhueso*, *sinsentido*) y a unos pocos adjetivos (ej., *sinvergüenza*, *sinsustancia*) que en su origen eran locuciones sustantivas que se escribían separadas (RAE/ASALE, 2010). Existe vacilación gráfica entre los usos sustantivos de ciertas expresiones que emplean SIN, por ejemplo, *sin tierra* o *sin papeles* (migrante ilegal, en español de España), que también aceptan las formas *sintierra* o *simpapeles*. Además, su significado es parecido al del prefijo DES.

Por último, MENTE es un sufijo proveniente del sustantivo latino *mens-mentis* (de la forma en caso ablativo *mente*). En su sentido actual, tiene el significado ‘de manera’ (RAE/ASALE, 2009) y posee varias propiedades que denotan su origen como un tipo de composición: la conservación de la concordancia con el adjetivo femenino, la presencia de acento secundario y el alcance de la modificación con cuantificador, la cual incluye al adjetivo, pero no a –MENTE, esto es, *muy rápidamente* indica ‘de manera muy rápida’ [muy rápida] [mente] y no ‘muy de manera rápida’ (RAE/ASALE, 2009). Además, también mantiene su uso como palabra plena.

De este modo, aunque la tarea está centrada en los morfemas libres, nos interesaba la complejidad presente en lo que el material permite: unir piezas de diversa naturaleza y con alternancias entre composición y derivación, en perspectiva del analista.

### 3.2. Análisis del desarrollo de la entrevista

Cada niño disponía de un juego completo de tarjetas, el cual se reemplazaba por completo entre el primer y el segundo momentos de la tarea. En el primer momento, cada niño tenía nueve tarjetas, mientras que en el segundo trabajaba con once. En cada uno se trabajaba con distintos morfemas libres. Los morfemas ligados se mantenían sin cambios y solo añadíamos un morfema de alternancia libre-ligado (MENTE) al segundo momento de la tarea.

El dar un juego completo a cada niño, en términos prácticos, hacía que el registro de las producciones fuera más sencillo, así como distinguir a quien correspondía cada producción. A cambio, la interacción durante la formación de producciones se reducía, pues cada niño trabajaba con su propio juego; no así las interacciones sostenidas una vez que formularon sus producciones, pues el entrevistador ponía las producciones de ambos a discusión.

Para comenzar el juego, el entrevistador daba las tarjetas correspondientes al Momento 1, como un mazo de cartas, en un orden que impedía armar potenciales producciones desde el principio. A continuación, solicitaba a los niños que leyeran en silencio lo que estaba escrito y que dejaran dentro de su tablero las que “seguro eran palabras”. Cuando concluían, se solicitaba la lectura en voz alta de las tarjetas que habían puesto en el tablero. Incluir esta acción inicial buscaba focalizar la tarea en los morfemas libres. Es la única acción en todas las tareas realizadas en nuestra situación de indagación para la que no solicitamos justificación verbal. Enseguida, se daba la siguiente consigna:

*“Con las tarjetas que tienen ahí [mientras el entrevistador señalaba dentro de su tablero] y con estas otras [al tiempo que el entrevistador señalaba las que tenían fuera del tablero], vamos a jugar a alargarlas. Las reglas de este juego son las siguientes: pueden alargar a izquierda o a derecha, hay que usar todo lo que está escrito en la tarjeta y hay que explicar o dar un ejemplo de la palabra que les quede alargada.”*

Se trata de una consigna compleja, en particular para los niños más pequeños, por todos los elementos que la integran, aunque no por ello imposible de lograr. Veamos el razonamiento para conformar la consigna de esta manera:

- Solicitar que se emplearan todas las tarjetas buscaba favorecer que se formaran las producciones esperadas. Empero, asumimos que los niños podían interpretar esto como usar todas las tarjetas de modo obligatorio, con consecuencias previsibles en cuanto al tipo de producciones resultantes.
- Plantear la tarea como juego, por un lado, hacía más fácil la transición hacia una tarea centrada en reflexión metalingüística; por otro, corría el riesgo de pérdida de compromiso con la actividad por parte de los niños si se percataban de que no era un juego, en el sentido más estricto de la palabra. Con el fin de evitar esta situación, advertíamos que se trataba de “un juego algo diferente”, lo que ayudaba a mantener las expectativas de los niños con respecto a la tarea.
- Tener tres restricciones supone que los niños, de modo ideal, tendrían que atender a todas ellas al mismo nivel. Sin embargo, en acto, este ideal no siempre se logra. Esto nos lleva a una consideración más laxa de los comportamientos y con un juicio menos estricto. Aquellos niños que no siguen las tres restricciones no es por falta de comprensión de la consigna: es más probable pensar que están privilegiando una parte de la consigna.
- La primera restricción estaba orientada a la producción de palabras que tuvieran cambios a izquierda o derecha. Se trata de una restricción que implica el reto de asumir el cambio de significado generado por ambos elementos, algo que, de forma comprensible, parece un primer reto para los niños.
- La segunda restricción tenía como objetivo evitar que el material de las tarjetas se interpretara como secuencias gráficas que podían manipularse de cualquier manera (en particular, considerando que el material en plástico permitía superposiciones para ocultar letras).
- La última restricción buscaba limitar las secuencias gráficas poco plausibles en términos gráficos, pero realizables dada la consigna.

El entrevistador daba un tiempo razonable (de 3 a 5 minutos, en términos de lo que ocurrió en realidad) para que los niños hicieran sus producciones, sin ofrecer ejemplos previos. Una vez que los niños terminaban, el entrevistador solicitaba la lectura de las combinaciones realizadas (*producciones iniciales*). Enseguida, se pedía la justificación de las producciones, estimulando la atención de cada niño hacia las producciones y verbalizaciones de su compañero(a), con el fin de favorecer la interacción entre los niños entrevistados.

Durante el desarrollo de la tarea, se animaba a los niños para realizar producciones adicionales, lo que permitía tener más elementos para comparar. Como entrevistador, también interesaba saber si podían justificar ciertas producciones esperadas, aun cuando no las hubieran producido. Para ello, sugeríamos al final el empleo de morfemas ligados. Solo en el caso de que esto tampoco los condujera a usar esos morfemas, al término de los intercambios, el entrevistador presentaba las producciones esperadas que no habían aparecido, lo que permitía mantener comparabilidad entre las justificaciones. Una vez que terminaba la discusión de lo ocurrido con las tarjetas correspondientes al primer momento de la tarea, se repetía el mismo procedimiento arriba descrito con los morfemas del Momento 2, mientras que las tarjetas correspondientes al Momento 1 eran guardadas fuera de la vista de los niños.

### **3.3. Análisis de las respuestas**

Iniciaremos el análisis crítico de esta tarea a partir de los datos obtenidos en la selección inicial de palabras y proseguiremos con el análisis de las combinaciones producidas, en su forma y justificación.

#### **3.3.1. Selección de palabras**

Los niños elegían las tarjetas que ellos consideraban verdaderamente como palabras antes de comenzar a alargar, con las tarjetas correspondientes a los dos Momentos de la tarea. Nuestra primera pregunta es qué morfemas seleccionan los niños y si hay alguna diferencia por grado respecto a ello. En el cuadro 3.2, aparece el número de niños por

grado que formula las distintas combinaciones de morfemas elegidos para el Momento 1 de la tarea.

Cuadro 3.2

*Número de niños, por grado, según la combinación de morfemas elegidos. Alargar palabras con morfemas libres y ligados, Momento 1*

	Número de niños por grado escolar			Total
	2º	4º	6º	
3 morfemas libres	2	2	6	10
3 morfemas libres + SIN y/o CON	2	10	9	21
3 morfemas libres + SIN + CON + otros morfemas	5	2	3	10
3 morfemas libres + otros morfemas	6	5	2	13
1 o 2 morfemas libres + SIN y/o CON	3	—	—	3
Otras respuestas con 1 o 2 morfemas libres	2	1	—	3
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

Primer dato que salta a la vista: casi todos los niños (54/60) seleccionan como *palabras* los tres morfemas libres de este conjunto (MANCHAR, VENDER, COMUNICA). Notamos que solo son 6 (5 de 2º) los que no escogen todos los morfemas libres. El segundo dato de interés concierne al agregado de los morfemas ambiguos SIN/CON. Si sumamos todos los niños que los seleccionan, tenemos un total de 34 niños, de los cuales 31 los escogen de forma complementaria a los morfemas libres de este momento de la tarea. Si observamos este dato por grado, tenemos que son 10 niños de 2º y 12 de 4º y 6º, respectivamente, que eligen ya sea SIN o CON como *palabras*. Por lo tanto, podríamos pensar que la ambigüedad de estos morfemas es reconocida por la mitad de los niños de cada uno de los grados.

Comparemos estos resultados con los del Momento 2 de la tarea que corresponde a la consigna de *Alargar*. En el cuadro 3.3 mostramos el número de niños por grado que plantea las distintas combinaciones de morfemas elegidos.

Cuadro 3.3

Número de niños, por grado, según la combinación de morfemas elegidos. Alargar palabras con morfemas libres y ligados, Momento 2

	Número de niños por grado escolar			Total
	2º	4º	6º	
4 morfemas libres + MENTE	4	3	5	12
4 morfemas libres + MENTE + SIN y/o CON	1	5	11	17
4 morfemas libres + MENTE + SIN + CON + otros morfemas	6	4	1	11
4 morfemas libres + MENTE + otros morfemas	6	5	2	13
3 morfemas libres + MENTE O SIN O CON	—	2	1	3
1 o 2 morfemas libres + MENTE O SIN O CON	3	1	—	4
Total	20	20	20	60

El resultado más relevante concierne al tratamiento de MENTE. Para los niños, MENTE es sin lugar a dudas una palabra, ya que siempre aparece entre las palabras elegidas. Con respecto a los otros morfemas libres, vemos que 53 de los 60 entrevistados escogen los 4 morfemas libres empleados en este momento de la tarea (IGUAL, FÁCIL, INSTALA, CREA). De los 7 niños que no los eligen, 6 son de 2º y 4º y 1 de 6º. Cifras muy semejantes a la elección de los morfemas libres como palabras con las tarjetas iniciales.

Una vez más, veamos los resultados sobre la elección de SIN y CON como *palabras*. Si sumamos todos los niños que las eligen, tenemos a un total de 35 niños: 10 de 2º, 12 de 4º y 13 de 6º.

Los resultados anteriores nos muestran que para poco más de la mitad de los entrevistados en cada grado los morfemas ambiguos (SIN, CON y MENTE) son considerados como palabras seguras. En el caso de SIN y CON tenemos que siempre es elegida por la mitad de los niños, sin importar el grado escolar, en tanto que MENTE es considerado palabra de forma inequívoca.

Esto nos esboza que el estatus de estos elementos da pie a problematizar dónde están los límites entre palabras gráficas y las unidades que no son consideradas como

tales. El tipo de decisiones que los niños toman sobre SIN, CON Y MENTE parece mostrar un intento por conciliar entre las contradicciones que ofrece la escritura; por ejemplo, *convivir/conmigo* se escriben juntos, pero *con tener dinero/con él* se escribe separado; *la mente va separado; igualmente*, junto. Al lidiar con estas contradicciones, no olvidemos que la escritura tiene un papel crucial en la definición de *palabra*. Los niños parecen mostrar una solución para tales contradicciones: *si se puede escribir separado es palabra*.

### 3.3.2. Combinaciones producidas

#### *Producciones esperadas/plausibles*

Esperábamos que los niños emplearan un morfema libre más uno o dos morfemas ligados para generar las producciones esperadas. En el Momento 1, los niños podían formar las producciones DESMANCHAR, COMUNICACION, REVENDER. Otras posibilidades eran también plausibles, aunque no satisfacían alguna de las reglas propuestas, tales como VENDERE, MANCHARE, pues requerían la superposición de caracteres, aunque eran posibles por las características del material. También consideramos las producciones COMUNICARE y DESMANCHARE, aunque no estaban previstas en el diseño.

Además de estas producciones, que remiten a palabras gráficas del español general, podemos encontrar otras semejantes en forma a las esperadas, con un significado plausible, como DESCOMUNICA, DESCOMUNICACION, RECOMUNICACION, DESMANCHARE y DESVENDER. Se trata de producciones de sumo interesantes porque si bien no podíamos anticiparlas, y una búsqueda en el diccionario no arrojaría resultados para estas producciones<sup>28</sup>, como analista resulta difícil descartarlas de entrada.

Nuestra primera pregunta es saber cuántos niños llegaron a estas respuestas esperadas/plausibles. En el cuadro 3.4, se presenta el número de niños por grado que llegaron a este tipo de respuestas y cuántas palabras formaron. Además, nos interesa comparar entre el número de niños que llegan a las respuestas esperadas/plausibles frente a los que además hacen producciones de otro tipo. Asimismo, los niños ofrecían

---

<sup>28</sup> Algo que, por otra parte, tampoco sería de utilidad, pues es bien sabido que los diccionarios no dan cuenta de todas las posibilidades derivacionales sobre los distintos tipos de base.

respuestas iniciales y algunos ofrecieron respuestas adicionales mientras se desarrollaba la entrevista. Sumando las respuestas iniciales (las cuales abreviaremos como RI) a las que se dan en el desarrollo obtenemos las que denominamos respuestas finales (abreviadas como RF), datos que también se muestran en el cuadro. El total está calculado sobre 60 niños (20 por grado).

Cuadro 3.4

*Número de niños por grado, según cantidad de producciones en la tarea Alargar sobre morfemas libres y ligados, Momento 1*

	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	Total	2º	4º	6º	Total
Producciones esperadas/plausibles con morfemas a izquierda y derecha (+ otras)	—	1	2	3	3	3	4	10
≥ 3 producciones esperadas/plausibles	—	3	8	11	—	5	7	12
Un morfema libre + uno ligado								
≥ 3 producciones esperadas/plausibles + otras	—	1	—	1	3	2	4	9
1-2 producciones esperadas/plausibles	—	2	6	8	—	1	4	5
1-2 producciones esperadas/plausibles + otras	11	10	4	25	6	8	1	15
Sin producciones esperadas/plausibles	9	3	—	12	8	1	—	9
Total	20	20	20	60	20	20	20	60

El primer dato a destacar es que, si comparamos las respuestas iniciales y finales, notaremos un incremento en el número de producciones esperadas/plausibles en todos los grados. De forma concurrente, observamos que el número de niños que no tiene producciones esperadas disminuye entre las respuestas iniciales y las finales.

Encontramos que, a mayor grado escolar, aumenta el número de producciones esperadas/plausibles. Solo los niños de 4º y 6º tienen tres o más producciones esperadas/plausibles en su respuesta inicial, mientras que apenas tres niños de 2º logran tener tres o más producciones de este tipo al concluir este Momento 1 de la tarea.



Si sumamos todos los niños que tienen al menos una producción esperada/plausible, notamos que 48 niños tienen al menos una de entrada. En el transcurso de la tarea esta cifra asciende a 51 niños que logran al menos una producción de este tipo: 15 niños de 2º, 19 de 4º y los 20 niños de 6º. Esto sugiere que la tarea propuesta estaba al alcance de los niños de estas edades.

El cuadro también revela que formular alargamientos con dos morfemas ligados a izquierda y derecha de la base (por ejemplo, DESMANCHARE) es un comportamiento muy poco frecuente como respuesta inicial, aunque en el transcurso de la tarea, hay un aumento en el número de niños que producen tales alargamientos (3 niños como RI; 10 como RF, con cifras idénticas casi idénticas en los tres grados: dato sorprendente, pese a que apenas son 3 o 4 niños de cada grado).

Veamos ahora lo que sucede en el Momento 2 de la tarea. Aquí tenemos un mayor número de producciones esperadas, puesto que había un morfema libre y un morfema libre/ligado adicionales, en comparación con el Momento 1. Anticipábamos producciones tales como (DES/RE)INSTALA(CION), (RE)CREA(CION), DESIGUAL, IGUALMENTE, REFACIL Y FACILMENTE. Incluimos también en el análisis producciones como DESINSTALARE, que no estaba contemplada en el diseño. Además, también aquí teníamos producciones de forma y significado plausibles, pero no esperadas, tales como DESCREACION O DESIGUALMENTE.

Comparemos así, los datos que nos muestra el cuadro 3.5 con los del cuadro 3.4.

Cuadro 3.5

*Número de niños por grado, según cantidad de producciones en la tarea Alargar sobre morfemas libres y ligados, Momento 2*

	Número de niños por grado escolar								
	Respuestas iniciales				Respuestas finales				
	2º	4º	6º	Total	2º	4º	6º	Total	
Producciones esperadas/plausibles con morfemas a izquierda y derecha (+ otras)	1	1	2	4	3	4	3	10	
Un morfema libre + uno ligado	≥ 3 producciones esperadas/plausibles	—	2	11	13	—	1	9	10
	≥ 3 producciones esperadas/plausibles + otras	—	7	1	8	2	7	4	13
	1-2 producciones esperadas /plausibles	—	1	3	4	—	—	1	1
	1-2 producciones esperadas/plausibles + otras	13	6	3	22	10	6	3	19
	Sin producciones esperadas/plausibles	6	3	—	9	5	2	—	7
Total	20	20	20	60	20	20	20	60	

El cuadro 3.5 muestra que se mantienen varias tendencias observadas en el Momento 1 de la tarea, entre ellas que, a mayor grado escolar, mayor número de producciones esperadas. Son niños de 4º y 6º quienes plantean 3 o más producciones esperadas como respuesta inicial y apenas dos de 2º como respuesta final.

Cuando comparamos entre respuestas iniciales y finales, una vez más notamos que aumentan las cifras de niños en las respuestas de la parte superior del cuadro, que logran respuestas con más producciones esperadas, sin importar el grado.

Con respecto a las producciones con dos morfemas ligados, siguen siendo pocos los niños que las logran; con cifras totales y por grado, son casi semejantes a las del cuadro 3.4. No obstante, poseen gran interés porque revelan que alargar a izquierda y a derecha y, además, llegar a una producción esperada es una tarea sumamente complicada. Para poder alargar a izquierda y a derecha es necesario: a) reconocer el significado de los cambios que se dan cuando se añaden los segmentos, y b) descartar otras posibilidades.

Si comparamos estos resultados con los del momento anterior, nos damos cuenta de que hay algunos avances: de modo global se reduce el número de niños que no llega a las producciones esperadas, mientras que la cantidad de producciones esperadas sube entre los niños de todos los grados. Si sumamos los niños que llegan al menos a una respuesta esperada en este Momento 2 de la tarea, tenemos un total de 51 como RI y 53 como RF (vs. 48 y 51 en el Momento 1).

Es cierto que la cantidad de tarjetas se incrementa en este momento de la tarea, lo cual podría hacer pensar que el aumento de producciones esperadas tiene que ver con la cantidad de tarjetas en juego. Sin embargo, notamos que el número de niños que produce 1-2 producciones esperadas + otras constituye el grupo más numeroso en ambos momentos de la tarea, tanto en las respuestas iniciales como finales. Esto sugiere que agregar más tarjetas no se traduce de forma automática en producciones esperadas, sino más bien parece permitir exploraciones con el material.

Antes de pasar a las justificaciones sobre las producciones, veamos un par de ejemplos de cómo interactuaron los niños en el transcurso de la tarea:

Comencemos con Fabiola y Ricardo (2º). En el Momento 1 de la tarea, ambos formaron la producción DESCOMUNICA. Cuando el entrevistador preguntó por el significado, se dio el siguiente intercambio:

F: de que no nos hablamos o parecido?

R: nos descomunicamos

Ent: en qué se fijan para saber aquí que es que no nos hablamos?

F: que dice des / co [silabeando]

R: que en una dice *comunica* y en la otra dice *des* y así es como podemos juntarla / *descomunica*

F: para que suene como si no fuera [sic] de que no se comunicaran

Fabiola dio una justificación dubitativa pero pertinente, mientras que su compañero conjugó la palabra para poder usarla en un ejemplo. Ante la intervención del entrevistador, Fabiola comenzó a silabear la palabra, mientras que Ricardo leyó cada parte por separado. Ella reiteró de inmediato el significado del conjunto. El entrevistador preguntó entonces por el significado de COMUNICA y la mostró por separado. Ricardo respondió:

R: de que nos comunicamos / nos comunicamos mucho

F: de que // sí [suponemos *de que sí nos comunicamos*]

E: y así es? [mientras añade DES a COMUNICA]

F: de que ya no

R: de que ya no nos comunicamos / así [junta las tarjetas para formar DESCOMUNICA] / así no nos comunicamos y así sí [quitando DES para dejar solo visible COMUNICA] / así no y así sí [volviendo a quitar y poner DES a COMUNICA mientras justifica]

Ricardo dio una justificación con un matiz cuantitativo para explicar COMUNICA (*nos comunicamos mucho*); mientras que Fabiola retomó lo que había dicho sobre el sentido negativo de DESCOMUNICA para contrastarlo con el sentido afirmativo de COMUNICA. Cuando el entrevistador regresó a la forma DESCOMUNICA para confirmar la justificación, Fabiola reiteró el sentido negativo y su compañero retomó lo que acababa de decir para hacer una demostración explícita de los cambios de significado cuando se añade una parte y cuando se quita.

Unos momentos más tarde, el entrevistador retomó una de las producciones iniciales de Fabiola (REMANCHAR), sobre la que no había solicitado justificación. Ricardo tomó la palabra:

R: de que te manchas / te limpias y te vuelves a manchar / remanchado / o sea que lo haces otra vez

F: ajá / de que te intentas / este / limpiar pero que te embarras más o te ensucias más

E: y en qué se fijan para saber que es otra vez?

R: *manchar* es de que nada más te manchas una vez y ya / pero *remanchar* es que te manchas dos veces / te manchas una vez y luego te vuelves a limpiar y te manchas otra vez / o sea *remanchar* / y la palabra *re* también significa algo / de re / o sea de que vuelves a hacer otra cosa / como si yo digo revoy [*sic*] a la escuela o sea de que voy una vez y voy otra vez y otra vez y otra vez

Ricardo justificó, mientras Fabiola formuló una ligera variación sobre la respuesta de Ricardo. Enseguida, Ricardo nos dio una justificación pertinente sobre lo que significa cada parte por separado y de lo que significa en conjunto. Más aún, en ese momento formuló una producción (*revoy*) que justifica con claridad a partir de lo que significa RE.

Es necesario decir que Fabiola y, en particular, Ricardo, no son niños típicos de 2º. Sus justificaciones sobre las producciones, sobre los cambios de significado cuando se

añaden o quitan morfemas e incluso sobre los morfemas aislados son muy detalladas en comparación con otros niños de este grado (e incluso de grados superiores). Ambos muestran compromiso con una tarea que les permite demostrar un grado muy avanzado de reflexión sobre las producciones.

Pasemos a un segundo ejemplo, el de Cristina y Tomás (6º). En el Momento 2 de la tarea, entre las producciones iniciales, Tomás formó *SINMENTE*, pero al decirlo se rio. El entrevistador hizo notar este hecho. La respuesta de Tomás dio pie al siguiente intercambio:

T: me suena como una persona que ni siquiera tiene mente / no tiene cerebro

C: pe / ro // sí tenemos que alargar palabras / tenemos que acordarnos de la de *mente* / porque por ejemplo *sin* es una palabra que junta / es una // no me acuerdo cómo se llama / bueno una palabrita que junta las demás para hacer una oración / y *mente* también se puede usar como eso / o sea que sí

T. o sea que hice una *creación* [aludiendo a la producción *CREACION*, que también había formado]

C. así que no sé en qué sentido lo está tomando / si en *mente* de pensar o así

T. sí / *mente* de pensar

C. ah ya

E. a ver esa explicación estuvo larga pero estuvo interesante // esta [señalando *SIN*] también sirve para juntar //

C. palabras y que hagan una oración

E. y esta [señalando *MENTE*] también

C. ajá

E. y esta? [volviendo a señalar *SIN* para confirmar la respuesta que ya le habían dado]

C. también porque aquí estás juntando esta con una palabra para que se haga más grande

Tomás justificó su producción. Sin embargo, Cristina retomó un comentario ocurrido en un momento anterior, sobre el hecho de que *MENTE* sirve para juntar palabras. Ella reconoció que puede tener un sentido adicional, referido a 'pensar'; de ahí su intervención hacia Tomás. El entrevistador quiso precisar el valor de *SIN*. Mientras formulaba su pregunta, Cristina lo interrumpió y señaló que *SIN* junta "palabras y que hagan una oración", y concluyó diciendo que *SIN* también sirve para juntar.

La producción de Tomás y la subsecuente intervención de Cristina muestran cómo los niños podían asumir la producción de los compañeros para plantear nuevos elementos

de discusión. Tomás simplemente produjo y justificó en esta sección. Su compañera trajo a este intercambio reflexiones formuladas en un punto previo de la entrevista y eso es lo que le produjo la duda que le planteó Tomás sobre el sentido de MENTE (el que ‘junta’ o ‘el de pensar’) para generar una nueva discusión que contrasta SIN y MENTE como elementos que se juntan con otros.

En las interacciones que acabamos de mostrar, pudimos ver un primer acercamiento a las justificaciones de los niños sobre las combinaciones. Examinémoslas más a detalle, según los morfemas ligados que se emplearon<sup>29</sup>.

En el caso de RE utilizado como prefijo derivativo, los niños explican las palabras alargadas con este morfema mediante ejemplos en los que se percibe el significado iterativo, cuando este morfema se adjunta a palabras plenas verbales. Algunos ejemplos:

Teresa (2º, REINSTALA): como ya lo habían hecho y de nuevo lo hicieron  
 Ástor (4º, REVENDER): o sea que te venden algo a ti / y luego tú lo vuelves a vender  
 Eduardo (6º, RECREA): cuando destruyes algo y lo vuelves a crear

Con RE también encontramos justificaciones con un sentido intensivo, en la producción REFACIL, como en los siguientes ejemplos.

Ricardo (2º): de que está muy fácil  
 Esteban (6º): está muy fácil

RE como morfema derivativo en esta tarea recibe una justificación consistente, sin explicaciones fuera de lo convencional, no importando si lo unen a verbos o a adjetivos. Se trata, además, de un morfema de fácil acceso, puesto que es empleado por 26 niños (1 de 2º, 9 de 4º y 16 de 6º) en producciones verbales y 6 niños (2 de 2º, 3 de 4º y 1 de 6º) en producciones adjetivales, en sus respuestas iniciales. Las producciones adjetivas son bastante más infrecuentes en comparación con las hechas sobre los verbos, por las siguientes razones: a) solo se presentaban adjetivos en el Momento 2 de la tarea, b) no todos los adjetivos aceptan ser gradables (por ejemplo, el adjetivo IGUAL no acepta gradación), y c) la proporción de morfemas libres daba ventaja a los verbos (en la tarea hay un total de cinco verbos y dos adjetivos). Los indicios obtenidos de los resultados

---

<sup>29</sup> Recordemos que no todas las justificaciones corresponden a las respuestas iniciales a la consigna.

apuntan a que los significados de este morfema (iterativo ante base verbal, intensivo ante base adjetivo) están consolidados desde las justificaciones que formulan los niños de 2º y su empleo no revela grandes problemas.

Enseguida, analizamos los casos en que RE es usado como sufijo (morfema flexivo), para producir formas de futuro simple sobre las bases verbales disponibles. No consideramos esta posibilidad al diseñar el material, pero algunos niños se percataron de ella a pesar de lo poco frecuente de esta forma en la lengua oral.

Rosa (4º, CREARE): que vas a crear algo / por ejemplo dices mañana voy / crearé un muñeco de nieve

Nancy (4º, COMUNICARE): es el futuro / que va a comunicar

Se trata de respuestas de 13 niños (3 de 2º, 8 de 4º, 2 de 6º). Como nos muestran los ejemplos de Rosa y Nancy, en general se menciona explícita o implícitamente la noción temporal futura y la justificación más común consiste en ejemplos en los que dicha noción se expresa mediante un futuro perifrástico.

El caso de RE es único porque nos permite comparar un segmento que puede interpretarse como morfema derivativo o flexivo en función de la posición, y en ninguno de los casos genera cambio de categoría léxica. Cuando comparamos ambas colocaciones del morfema RE tenemos la impresión de que el significado léxico (como prefijo derivativo) es más transparente que el gramatical. Un indicio de lo anterior es que como formación espontánea la forma derivada es más frecuente que la forma flexionada. Un segundo indicio es que, entre los niños de 6º, RE es más usado como elemento antepuesto. De modo contrario a lo esperado, tenemos menos ejemplos de RE de futuro entre los niños de 6º, aun cuando estos futuros son más frecuentes en lo escrito que en lo oral.

¿Qué nos dice lo anterior? Consideramos estar frente a otro problema de las relaciones entre lo oral y lo escrito: los niños parecen apelar a su conocimiento como hablantes —y no tanto como lectores—, para saber si las formas son posibles o no, pues están tratando de producir una justificación oral, aun cuando ello los obliga a usar una posición rara para el alargamiento en la escritura (el margen izquierdo). La forma del futuro en RE es poco frecuente en la oralidad, caso contrario a la forma con significado

iterativo, lo cual parece jugar a favor de esta última, en presencia incluso de las dificultades para focalizar el margen izquierdo.

Pasemos ahora a las producciones con el morfema DES, las cuales, en su mayoría, se interpretan mediante un antónimo léxico que indica una acción contraria a la de la base, lo que ocurre en particular para justificar DESMANCHAR. Por ejemplo:

Pedro (4º): la lavas  
Irving (6º): le quitas la mancha

Con todo, esta explicación no es privativa de DESMANCHAR, pues la podemos encontrar con otras palabras:

César (2º, DESINSTALA): o sea ese mueble [refiriéndose a un armario en el lugar donde se desarrolla la entrevista] sacarlo a nuestro salón  
Emanuel (6º, DESIGUAL): *desigual* / que están en diferentes situaciones

Atendiendo a las justificaciones sobre las producciones iniciales, 22 niños produjeron una palabra con forma esperada en la que utilizaron DES, de los cuales 2 son de 2º, 7 de 4º y 13 de 6º.

La segunda justificación registrada para las producciones con DES es una negación de la acción (si la base es verbal) o de una característica (si la base es adjetiva), como en los ejemplos siguientes. Se trata en total de 6 niños (1 de 2º, 3 de 4º y 2 de 6º) quienes plantearon esta justificación:

Omar (4º, DESMANCHAR): es como no manchar  
Ramón (6º, DESIGUAL): no es lo mismo

Observamos que este morfema DES también es bastante empleado para las producciones y justificaciones. Las mismas conclusiones formuladas sobre RE derivativo se mantienen con este morfema, esto es, hay un mayor número de estas producciones desde el inicio entre los niños de los grados superiores, aunque con una comprensión del significado incluso en algunos chicos de 2º.

Es cierto que DES tiene en el diccionario el significado de 'acción contraria'. Las respuestas muestran dos maneras de expresar esta acción contraria: bien mediante una oposición léxica, bien con un cambio de polaridad en la expresión mediante el uso de *no*.



Observamos, pues, que los morfemas RE y DES aparecen con significados esperados. Ahora bien, la estabilidad del significado de los prefijos contrasta con las justificaciones sobre las palabras con los sufijos CION y MENTE. Lo primero que llama la atención es que en el caso de CION no tenemos respuestas que hablen del significado léxico de este morfema ('acción o efecto'), aunque algunas respuestas nos remiten a ello de modo indirecto. Veamos algunos ejemplos:

Ricardo (2º, INSTALACIÓN): o sea de que estás haciendo una instalación de algo

Amparo (4º, COMUNICACIÓN): *comunicación* pues podrías decir «yo me estoy comunicando con / con / por ejemplo con mi papá»

Dara (6º RECREACIÓN): *recreación* ya sería / hice esta recreación de algo

Solo atendiendo a las producciones iniciales, tenemos a 10 niños (2 de 2º, 3 de 4º y 5 de 6º) con justificaciones semejantes a las de Ricardo, Amparo y Dara, quienes están poniendo de relieve ya sea el momento en el que se realiza la acción, mediante el uso del presente continuo en la justificación (como los ejemplos de Ricardo o Amparo), o bien el efecto de esa acción (como nos muestra Dara). En los ejemplos se percibe un intento de diferenciar entre la forma simple en indicativo y la forma que tiene CION sobre lo aspectual, algo que no está alejado del sentido procesual o perfectivo que tienen los sustantivos deverbales generados mediante CION. Sin embargo, notamos que las justificaciones muestran que los niños solo se ocupan de la acción (que remite a lo verbal) o del efecto (que apunta a lo nominal), pero no de ambos. Es probable que para los niños focalizar ambos esté más allá de sus posibilidades.

El morfema CION también recibe justificaciones en las que se expresa un inesperado significado cuantitativo, como en los siguientes ejemplos:

Ivonne (2º, INSTALA / INSTALACION): o sea que *instala* es que solo instala una cosa / y de que *instalación* es de que instala muchas cosas

Bianca (4º, CREA / CREACIÓN): *creación* es cuando inventas muchas cosas y *crea* por ejemplo como nada más inventas una sola cosa

Nadia (6º, COMUNICACIÓN): *comunicación* es como ya te estás comunicando con varias personas / ya no es con una

Tenemos a 7 niños (3 de 6º, 1 de 4º, 3 de 2º) cuyas respuestas iniciales muestran estas justificaciones cuantitativas. Esta justificación surge, en particular, cuando los niños comparan la palabra que tiene CION con la base. El significado de los sufijos es más opaco

que el de los prefijos, en particular en el caso de *CIÓN* que indica ‘acción y efecto’, además de que genera una concordancia de género (ya que todos los sustantivos generados con *CIÓN* son femeninos). Si notamos con atención, lo que los niños hacen es concentrarse en la base de origen verbal. Esta base es transitiva y puede admitir un objeto directo. Las justificaciones sugieren que los niños generan la distinción entre la base como un verbo cuyo objeto directo es singular y la palabra sufijada como si fuera un verbo con un objeto directo en plural.

Estas respuestas con *CIÓN* nos hablan de la importancia del verbo en la interpretación. Observamos que los límites entre una categoría y otra son claras en términos de la forma, pero no del significado. El sustantivo añade *CIÓN* gráficamente, pero la carga del significado está en lo verbal. Y justo es lo verbal lo que está puesto de relieve.<sup>30</sup>

Por su parte, con el sufijo *MENTE* encontramos tres justificaciones, inesperadas en términos adultos. La primera de ellas presenta un interés particular a la luz de la historia de las lenguas romances, donde *MENTE* mantiene su significado como palabra plena, lo que genera una justificación que podemos denominar como *amalgama*, como en los ejemplos que se muestran a continuación:

Ricardo (2º, *FACILMENTE*): o sea de que tienes una man / una mente muy sencilla  
 Marcelo (4º, *FACILMENTE*): *fácilmente* / ah! es como si fuera algo fácil / pero de la mente

En estas justificaciones vemos uno de los retos existentes para distinguir entre composición y derivación. En el español actual, el significado de los adverbios terminados en *-MENTE* no es composicional; sin embargo, en ausencia de un contexto, la explicación más inmediata para estas palabras es que cada uno de los morfemas que las integran mantenga su significado, puesto que no difieren de las palabras compuestas tipo *abrelatas* o *sacapuntas* en términos gráficos.

---

<sup>30</sup> Ya hemos comentado la importancia de la base en las interpretaciones de las palabras. Desde luego, una pregunta abierta es si esta afirmación sobre los sustantivos deverbales se mantiene, *mutatis mutandis*, para los verbos denominales. Es decir, si en palabras como *agujerear* o *escanear* el significado más visible es el de los sustantivos que le dan origen (*agujero* y *escáner*).

El segundo tipo de respuesta con MENTE es aquella en la que el adverbio posee un significado intensivo, el cual aparece en FACILMENTE, como en los siguientes ejemplos.

Enrique (2º): fácil como si el examen estuviera fácil / estuviera muy muy muy fácil  
Nancy (4º): esta es de que es muy fácil

Solo registramos un ejemplo con IGUALMENTE:

Esteban (6º): *igualmente* / muy igual

Estas justificaciones recuerdan, en cierto sentido, las respuestas de CION cuantitativo, por la centración en la base. Aquí, los niños se centran en la base adjetiva FACIL. En tanto adjetivo, la gradación es la categoría morfosintáctica más afín. Se trata, pues, de otra justificación en que los niños están centrados en el significado del morfema libre, sobre el cual se genera una interpretación acorde.

El último tipo de respuesta concierne al uso de IGUALMENTE como un marcador pragmático de cortesía. Algunos ejemplos:

Flor (2º): para mí es cuando me dice mi papá «hasta mañana» y yo le digo «igualmente».  
Joel (4º): ah! / es cuando saludas a alguien // o cuando le dices «que sueñes con los angelitos» y ella te va a decir «igualmente»

Estas justificaciones van sobre la palabra gráfica completa y no sobre los elementos que la constituyen. La justificación considera la palabra en su función pragmática y, al hacerlo, se anula (o, al menos, reduce) la posibilidad de reflexión sobre los elementos constituyentes.

Cuando comparamos los morfemas objetivo en su uso como prefijos o sufijos, notamos que las justificaciones de los prefijos sí integran los constituyentes de las producciones, en tanto que con los sufijos CION y MENTE las justificaciones apuntan más al significado del morfema libre que se integra. Sin embargo, ello no significa que por sí mismos los sufijos sean menos explicables, sino más bien que sus significados son menos transparentes que los de las bases a los que se adjuntan: *que la forma sea esperada, no significa que la justificación lo sea.*

Examinemos también las justificaciones sobre las producciones de forma y significado plausible, como las de los siguientes ejemplos:

Tomás (6º, DESCOMUNICACION): significa que tú estás descomunicado de tu familia / por ejemplo estás en un lugar lejano / llevas un celular / entonces te vas descomunicando conforme no haya señal

Dara (6º, DESVENDER): como que algo ya no [sic] está vendido

Nancy (4º, VENDERISTA): “es que es una persona que vende”. Cuando se le pregunta en qué se fija que es persona, responde aislando y justificando ISTA: “porque dice *ista* y es una persona / y *vender* es de que vende cosas”

Marisol (6º, VENDERISTA): yo digo que es alguien que vende cosas

Estas respuestas parecen opciones que podrían formar parte del vocabulario, de no ser porque están *bloqueadas* por otras palabras o expresiones. Por ejemplo, el negativo de *comunicar* de modo convencional lo hacemos mediante *in-* (*incomunicar*); no empleamos DESVENDER, dado que el contrario léxico es *comprar*, ni VENDERISTA, pues existe la palabra *vendedor*, pero tanto la forma como el significado que ofrecen los niños para estas producciones nos parece plausible.

Estas justificaciones parecen apuntar al desarrollo de la noción de sinónimo, pues problematizan cómo dos formas gráficas diferentes (heterógrafos) pueden tener una semejanza de significado. Poco a poco los niños parecen ir comprendiendo dos hechos: que en la lengua hay palabras que tienen un significado muy próximo y que hay muchas palabras cuyos significados desconocen, por lo que no pueden descartarlas como inexistentes. Esto no es sino la extensión de una paradoja con la que convivimos como usuarios de una lengua: por un lado, somos capaces de usar un número limitado de unidades para crear nuevas, por otro, nuestras experiencias como usuarios nos van indicando cuáles son las que mantendremos y cuáles descartaremos.

Así, este tipo de producciones parecen pistas sobre la manera como los niños van ampliando su vocabulario. Para los niños que generan estas producciones, muy seguramente conocen la forma esperada, pero la tarea da elementos para formar una producción que puede coexistir con un significado semejante.

La tarea dio pie para que los niños hicieran otros tipos de producciones. Observamos que estas producciones se ubican en un *continuum* que va desde las esperadas, que podemos encontrar en los diccionarios, hasta las más atípicas. La categorización de estas respuestas adicionales sin duda es problemática, porque depende de una valoración que pone en juego las justificaciones que dan tanto los propios niños como el análisis formal y semántico del investigador.

Por tanto, para las producciones que describiremos a continuación, no queda sino asumir algunas decisiones que puedan orientar su clasificación. Siempre valoraremos de forma positiva los intentos de dar justificación a las producciones, pues dan más indicios de que son producciones que para los niños tienen validez plena y no son meras exploraciones. En términos formales, consideraremos como respuestas más elaboradas:

- Las producciones que solo tienen un morfema libre, frente a las que tienen dos o más.
- Las producciones que solo emplean un morfema ligado antepuesto o pospuesto, frente a los que tienen dos o más en la misma posición.
- Las producciones que tienen alargamientos con un morfema a derecha y otro a izquierda, frente a las que solo tienen alargamientos de un lado.
- Las producciones que llevan a un morfema libre existente, aun cuando sus componentes sean morfemas ligados.

Con esto, podemos clasificar las siguientes producciones, desde las que son más plausibles en términos de forma, hasta las que tienen formas menos convencionales. Asumimos la forma como criterio de clasificación por dos razones: a) porque es el resultado observable mediante la acción de los niños; b) porque las formas más plausibles reciben justificación, en tanto que las menos plausibles suelen llevar a dificultades para justificarlas.

### ***Producciones de morfema libre + sin/con***

Caracterizamos SIN y CON como morfemas que alternan entre ser libres o ligados. En español, su uso primario se encuentra en la sintaxis, como conectores —preposiciones, en términos formales—. En cambio, los niños nos muestran ejemplos en que aparecen como morfemas ligados. Enseguida, algunos ejemplos:

Fabiola (2º, SINVENDER): de que te / ya no vendes

Mónica (2º, SINMANCHAR): que no tenemos que manchar

Vemos que estas producciones se interpretan de modo consistente como la negación de la acción o cualidad en los casos registrados. En algunas respuestas hay un intento por establecer un contraste entre las producciones que tienen SIN y las que usan DES, como en los ejemplos que siguen:

Cristina (6º): en esta [SINMANCHAR] tú dices sin mancharte / y aquí [DESMANCHAR] estás advirtiéndome que no te debes manchar

Amparo (4º, SINCOMUNICACION): por ejemplo que le estás hablando / como le pasa a mi mamá a veces / como mi papá está trabajando le habla / y hay veces que mi papá no puede contestar porque está trabajando o está manejando [DESCOMUNICACIÓN]: que no puedes localizar a alguien

En las justificaciones que acabamos de presentar, parece que la diferencia entre las producciones —tanto de significado, como gráfica— conduce a asignar significados diferentes. Son diferencias sutiles, pero sugieren que algunos elementos resultan más productivos para generar palabras nuevas (como DES) en comparación con otros (como sería el caso de SIN).

Además, notamos que hay un contraste entre las producciones que emplean SIN y las que llevan CON. Veamos:

Dafne (6º, CONCOMUNICACION): es la misma cosa pero no [*sic*] se le agregó una cosa y es la misma comunicación

Esteban (6º, CONINSTALACION), busca justificar, con apoyo de Carolina:

E: que hayas instalado algo

C: no / pero te están pidiendo palabra / y *con* ya es / medio / una palabra de hecho / es que no / bueno / sí significa algo / que es cuando tiene algún objeto o alguna

cosa no en específico / pero como te diré // que // no está muy extensa porque hay varias que nos pueden decir varias cosas al mismo tiempo / pero *con* nada más nos puede decir una cosa / entonces es una medio palabra para mí

Las justificaciones de Dafne, Esteban y Carolina muestran que los niños formulan un contraste marcado entre las producciones que tienen SIN y las que usan CON, dado que las primeras son más justificables. Una pregunta posible es la razón de esa diferencia: si analizamos las palabras que lexicalizaron SIN y CON en términos diacrónicos, observamos que en la mayoría de las que llevan SIN es posible reconstituir un sentido composicional (ej., *sinvergüenza*, *sinfin*), cosa que no ocurre en las que llevan CON, las cuales generan palabras que diluyen su significado (por ejemplo, *concertar*, *concurrir*, *concordar*). Además, CON genera la expectativa de compañía —humana— y en los ejemplos la producción resulta poco propicia para recibir este significado. Así, las producciones que usan CON enfrentan a los niños a una contradicción entre una forma plausible, dado el significado vinculante de con, pero en donde el resultado diluye el significado de CON y torna imposible conciliar su significado con el del morfema al que se adjunta.

***Producciones que forman un morfema libre, a partir de morfemas ligados***

Un tipo de producción no prevista en el diseño fue emplear morfemas ligados para formar producciones que pueden interpretarse como palabras gráficas, como en los ejemplos que siguen:

Martín (2º, REDES): cuerdas

Hiram (2º, REISTA): de que una persona se ríe o se ríe de ti

Ángel (4º, CONDES): es como de los condes / condes de / como el conde Drácula?

Miguel (6º, CONISTA): esa me imaginé que decía con y // cono / pero un conista que pone conos [tal vez refiriéndose a los conos de señalización vial]

Estas producciones usan las tarjetas como secuencias gráficas que al unirse llegan a una palabra viable. La justificación de los niños apunta a esa producción viable, la cual

puede ser muy fina, como lo muestran los ejemplos de Miguel o de Hiram, quienes apuntan a una lectura del sustantivo *cono* o al verbo *reír*, respectivamente<sup>31</sup>.

***Producciones con morfemas en posiciones no usuales / con más de un morfema libre / con más de un morfema ligado***

Se trata de las producciones con formas más disímiles a las esperadas, ya que pueden:

- emplear el morfema ligado en un lugar no usual. Por ejemplo, sabemos que RE puede aparecer antes o después de los morfemas libres y generar una producción con significado, en cambio, CION genera una producción de forma no convencional cuando se antepone a otro morfema;
- tener más de un morfema libre, con un enlace entre ambos (algo que más bien lo hace semejante a expresiones idiomáticas o particiones tipo frase), o
- poseer más de un morfema ligado en la misma posición con respecto al morfema libre, algo que es posible, pero que tiene restricciones formales y de uso.

Veamos algunos ejemplos de estas producciones:

Mónica (2º, CREA CON): que puedes crear algo

Yolanda (2º) forma COMUNICAISTA y no la justifica

Teresa (2º) forma DESFACIL, sin justificarla

Guido (4º) hace INSTALACONREDES, la cual no justifica

Solo encontramos este tipo de producciones entre los niños más pequeños. Como vemos, tienden a no recibir justificación. Parecen ser el resultado de búsquedas que los niños plantean como posibles en términos de forma, pero cuyo significado no es justificable. En los escasos ejemplos en que los niños las justifican (como el de Mónica), nos percatamos de que estas justificaciones dan mayor peso al morfema libre.

---

<sup>31</sup> También encontramos producciones que plantean lo mismo términos formales, aunque no corresponden al mismo tipo de comportamiento. Por ejemplo, Juan (2º) forma ISTACION, la cual lee como “instalación”; Alma (2º), forma RECION y lee “reacción”. Se trata de casos en los que la formación de la palabra no corre de forma paralela con la lectura, pues se trata de una lectura no convencional de la forma gráfica, por lo que no están al mismo nivel que el de las producciones descritas.



### 3.4. Comentarios críticos sobre la tarea

Podemos encontrar vínculos entre la tarea analizada en ese capítulo y la tarea *Escribir palabras para completar enunciados escritos* (por ejemplo, McCutchen, Logan & Biangardi-Orpe, 2009; García & González, 2006), así como con las que demandan valorar si ciertas producciones son posibles en la escritura, que se han empleado con lenguas no alfabéticas, como el mandarín (Ku & Anderson, 2003; Zhang, 2015, 2017). Sin embargo, nuestra tarea presenta varias características que la distinguen de las mencionadas:

- Un material que se puede reutilizar para generar nuevas producciones. A diferencia de otros trabajos, donde hay una lista de reactivos o de unidades ya dadas, aquí ninguna producción está dada de antemano. Vimos que la cantidad de material, aunado a que el entrevistador animaba continuar con las producciones, nos llevó a una tarea con múltiples respuestas, más que suficientes para la discusión con los niños.
- El procedimiento de juntar físicamente tarjetas no lo encontramos en ninguno de los trabajos previos, que prefieren que los niños escriban o, en el caso de las lenguas con escritura no alfabética, que lean producciones dadas por el investigador. La posibilidad de actuar sobre el material permite explorar combinaciones que, a su vez, puedan ser motivo de reflexión ulterior o de rechazo inmediato.

También nos preguntamos sobre las diferencias entre esta tarea y la tarea de *Alargar sobre secuencias gráficas verbales* (analizada en el capítulo 2), en términos del material y de los resultados:

- En la tarea analizada en el capítulo 2, generamos la interacción mediante el empleo de un solo material, mientras que en la tarea de este capítulo favorecimos la interacción haciendo que los niños pudieran comparar sus respuestas y pudieran observar las respuestas de otros, lo que les permitió hacer observables aspectos a partir de sus propias reflexiones. Ahora bien, no tenemos indicadores de que alguna de las dos maneras de favorecer la interacción sea mejor que la otra.

- Atendiendo solo a los resultados, vimos que en esta tarea hay muchas más producciones, a pesar de ser una tarea más compleja que la de *Alargar sobre secuencias gráficas verbales*, en lo que toca a la acción de combinar morfemas.
- A propósito de la justificación, notamos una diferencia notable entre los afijos flexivos, abordados en el capítulo 2 y los afijos derivativos, del presente capítulo. Mientras que no tenemos casos de niños que pudieran justificar afijos flexivos aislados, sí tenemos casos de justificaciones con los afijos derivativos trabajados en este capítulo, incluso, con justificaciones pertinentes, desde el punto de vista adulto, para RE, DES e ISTA. Esto sugiere que los afijos derivativos, objeto de estudio en este capítulo, son más transparentes en su significado y, por tanto, más fáciles de justificar para los niños, en comparación con los flexivos.

Esta tarea nos permitió obtener varios resultados de interés:

- Aunque la tarea estuvo centrada en la acción efectiva sobre las tarjetas, es necesario considerar cualitativamente la forma de estas producciones, así como las justificaciones. En otras palabras, *formar muchas producciones no indica mejor reflexión sobre la lengua, de suyo; sino que depende del tipo de formación y de la justificación que se plantee.*
- Las respuestas sugieren que hay un vínculo entre la plausibilidad de la forma y la posibilidad de justificar. Notamos que, ante las producciones esperadas y las formas que utilizan SIN y CON, los niños no tienen mayor problema para justificar. Caso contrario a lo sucedido con las producciones de forma no plausible, las cuales en general no logran ser justificadas.
- Asimismo, la tarea hizo evidente la relevancia de los morfemas libres (verbos o adjetivos) y cómo los niños los asumen como apoyo para su justificación, sobre todo cuando tienen que trabajar con morfemas ligados de significado que les resultan poco transparentes, como los sufijos CION y MENTE. Desde luego, hace falta emplear otros morfemas y generar contrastes que permitan evaluar si la posición es un criterio que permita decir que un morfema en cierta posición es más

accesible que otro en la misma posición, con independencia de las bases a las cuales se adscriben.

- Desde un criterio normativo, las justificaciones de los niños no dan cuenta de una división tajante entre la flexión, la derivación y la composición con estos morfemas. Pero, en términos evolutivos, tenemos algunos indicios de avance en la forma como se construyen estos conceptos. Por ejemplo, la ausencia de interpretaciones amalgama con MENTE, que solo encontramos entre los más pequeños, o el alto número de niños de 6º que justifican las producciones con DES de modo pertinente dan cuenta de cómo van desarrollando las nociones mencionadas.

Desde luego que una tarea con innovaciones en el material y resultados sorprendidos tanto en forma como en significado, nos obliga a revisar de forma crítica el material y la consigna. Veamos algunos de los aspectos más controvertidos.

- *Incluir SIN y CON*: Incluir SIN parecía una opción viable para compararla con DES, lo cual fue detectado por algunos niños. Para mantener la igualdad en el número de morfemas que preveíamos irían antepuestos, también incluimos CON como morfema problematizador. No obstante, la adición de estos morfemas generó dos inconvenientes: a) CON no se presentaba como contraste a otro de los morfemas libres, sino al morfema SIN; además de que posee un significado de vinculación/compañía, el cual genera un efecto de atracción de otros elementos; b) el carácter dual de estos morfemas como libres/ligados tornaba posible su unión, por lo que, si bien la intención era problematizar la separación gráfica, no era la mejor forma para lograrlo. De este modo, en vez de constituirse como morfemas problematizadores, intención del diseño, se volvieron morfemas problemáticos.
- *Dar un solo ejemplar de los morfemas, en particular de los ligados*: De haber dado dos o más, tal vez hubiéramos tenido más respuestas esperadas. Ahora bien, añadir más tarjetas no siempre conduce a formar más. Además, existía la

posibilidad de que solo formaran producciones exploratorias. El material, además, contenía morfemas que podían unirse para generar palabras viables (REDES, CONDES), las cuales, en términos formales, son tan posibles como las esperadas, en particular cuando se consideran los segmentos como secuencias gráficas y no como unidades con significado. Algunos niños buscaban ocupar todas las tarjetas disponibles, por lo que cabe pensar que añadir más tarjetas bien hubiera suscitado la necesidad de emplearlas, algo que no parecía conveniente para el desarrollo de la tarea.

- *Formular una consigna larga:* Sin duda, las restricciones eran importantes para poder acotar la tarea; sin embargo, reconocemos que, entre más larga la consigna —formulada de modo oral— los niños tienen problemas para controlar las tres variables al mismo tiempo, incluso con el apoyo del entrevistador.

Aun con estas objeciones, el manejo del material y de la consigna se mostró propicio para generar discusión y poder ver las complejidades para reconocer morfemas. Las respuestas observadas en la tarea nos permiten hacer un planteamiento tentativo de cómo los niños terminan accediendo al significado en aislado de algunos morfemas. Parece que los niños siguen un proceso en que transitan de considerar las secuencias gráficas al mismo nivel, a comenzar a distinguir algunas de modo consistente. De modo paralelo, los niños son capaces de hablar de los cambios de significado cuando los morfemas están en la palabra gráfica, antes de poder hablar de ellos de modo aislado. Insistimos en el carácter provisional de esta explicación que trabajos ulteriores nos pueden permitir afinar.

#### 4. Análisis de la tarea Acortar palabras gráficas

En este cuarto capítulo, analizamos una tarea en la cual empleamos palabras gráficas que constan de varios morfemas para ver si los niños pueden aislar unidades con significado o si realizan otro tipo de particiones sobre ellas.

En esta tarea trabajamos con la acción opuesta a la de los capítulos 2 y 3. Sin embargo, forma una unidad con ellas, pues en todos los casos la tarea de *Acortar* se efectuó inmediatamente después de la de *Alargar*. De este modo, esta tarea y sus resultados son complementarios a los de las precedentes.

En la tarea de *Acortar* trabajamos con dos conjuntos de palabras gráficas. Esto abre posibilidades de análisis distintas, pero podemos considerarlas como una sola tarea, puesto que el punto de partida es el mismo.

Para analizar esta tarea de *Acortar*, nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de cortes tienden a efectuar los niños: los que aíslan partes con un significado relacionado con la palabra gráfica de inicio o los que aíslan partes sin vínculos de significado? Ante esta pregunta, no podemos olvidar que las palabras utilizadas contienen morfemas trabajados con anterioridad.
2. ¿En qué medida los niños pueden distinguir entre morfemas y otras secuencias gráficas idénticas (las mismas letras en el mismo orden)?
3. Cuando en una palabra gráfica existen morfemas ligados a izquierda y a derecha, ¿hay alguna preferencia por cortar de uno u otro lado? Desde luego, esto nos lleva a reflexionar sobre las características formales de los morfemas que se presentan: tanto en términos del conjunto de morfemas elegidos, como para distinguir si hay alguna diferencia en cuanto al aislamiento de morfemas según la posición respecto a la base. En la tarea de *Alargar sobre morfemas libres y ligados* (ver apartado 3.3.1.) los alargamientos planteados añadían un solo morfema. En consecuencia, anticipamos un comportamiento análogo en esta tarea, esto es, cortes de un solo morfema ligado, aun cuando existan dos.
4. Nos preguntamos si los cortes apuntan a una centración en los morfemas libres o en los morfemas ligados. Cuando los niños realizan un corte esperado, separan una base de un morfema ligado pero la pregunta que subsiste —de difícil respuesta— es saber si al cortar

intentaron aislar el morfema base o el morfema ligado. De este modo, nos interesa saber si las justificaciones permiten dar solución a esta interrogante.

Aplicamos esta tarea a los 120 niños entrevistados. Utilizamos dos conjuntos de palabras gráficas, cada uno con foco en distintos morfemas, según lo que habían trabajado en *Alargar*. Cada conjunto lo utilizamos con 60 niños. Seguiremos el orden de exposición utilizado en los capítulos previos.

#### **4.1. Análisis del material empleado en la tarea**

Los dos conjuntos de palabras gráficas estaban impresos en tarjetas de cartulina para que los cortes no fueran fingidos, sino que se realizaran de modo efectivo. Cada conjunto constaba de 8 tarjetas: 4 para cada uno de los integrantes de la pareja. Para distinguir el material de cada integrante, empleamos dos colores en las tarjetas: verde, para el participante A, y naranja, para el participante B.

Las tarjetas tenían una dimensión de 15 x 5 cm. con la palabra gráfica impresa en letra Times New Roman de 48 puntos, centrada, en color negro, sobre papel adhesivo blanco. Además, dimos tijeras de punta roma a cada niño. El entrevistador tenía pegamento como parte del material, en caso de que los niños quisieran rectificar algún corte realizado. Las características del material estaban pensadas para que fuera manejable y seguro por los niños de todos los grados entrevistados.

Cada conjunto incluía dos tipos de palabras gráficas compuestas de varios morfemas: palabras gráficas con morfemas objetivo, las cuales estaban previstas para ser cortadas, y palabras gráficas que comparten letras (iniciales o finales) con los morfemas objetivo, cuyo propósito era problematizar la diferencia entre compartir letras, pero no morfemas. Denominaremos a estas últimas, en lo sucesivo, PGP (palabras gráficas problematizadoras). Esta focalización recupera el sentido psicológico de la introducción de estas palabras gráficas, o sea, ver si los niños atienden exclusivamente a secuencias gráficas similares, y cortan en consecuencia, o distinguen —aunque sea de modo intuitivo y sin poder justificar— que las mismas secuencias gráficas, en la misma posición en la palabra gráfica, pueden o no modificar el significado de la base.

Revisemos ahora el material, en términos lingüísticos y gráficos. Comencemos con el Conjunto 1, empleado con 60 niños, quienes ya habían abordado, en la tarea *Alargar*, el morfema de participio con género femenino ADA.

#### Cuadro 4.1

*Palabras gráficas empleadas en la tarea Acortar palabras. Conjunto 1 (foco mixto en morfemas derivativos y flexivos)*

	Palabras gráficas con afijos objetivo	Palabras gráficas problematizadoras (PGP)
Participante A	LIMONADA CAMPANADA METER	MUJER
Participante B	CASTIGABA CASTIGADA ESCAPAR	LUGAR

Este primer conjunto de tarjetas está enfocado en afijos flexivos, con presencia de algunos afijos derivativos. Todas las palabras gráficas son ejemplos típicos de morfemas libres del español: cuentan con al menos dos sílabas, con acento grave, terminados en vocal <a>, o agudas en consonante <r>, con un mínimo de 5 letras. Todos los afijos (flexivos y derivativos) en estas palabras aparecen en el margen derecho de la palabra, lo que refuerza su vínculo con las bases.

Enfocamos en total cinco afijos: 1) el morfema derivativo ADA, 2) el morfema flexivo de infinitivo –R (con alternancia de vocal temática A/E), 3) el de participio –D- (con vocal temática A), 4) el de género –A, y 5) el de pretérito imperfecto de indicativo –BA (con apoyo de la vocal temática propia A, por lo que puede corresponder a la primera o tercera persona de singular).

Caracterizamos los afijos del Conjunto 1 en términos lingüísticos:

-ADA es un morfema derivativo, que marca la relación de sustantivos con otros (nominalizador denominal). Tiene género inherente femenino. Es un morfema polisémico, que cuenta entre sus significados el de ‘acción’ —en especial si refiere a ‘golpe dado con o en’— (por ejemplo, *trompada*, *puñalada*), así como el de ‘contenido en X’ (como en *palada*, *nidada*, etc.).

Asimismo, se asimila a varios derivados verbales con el sentido de ‘efecto’, por ejemplo, *naranja* > *naranjada* (RAE/ASALE, 2009: §5.9)<sup>32</sup>.

El morfema flexivo de infinitivo indica ausencia de aspecto (Alcoba, 1999). Se trata de una forma etimológicamente sustantiva que, en su desarrollo desde el protoindoeuropeo (PIE, en adelante), pasando por el latín y hasta llegar a nuestros días, alterna entre sustantivo PIE→verbo (latín temprano)→sustantivo (latín clásico)→verbo (español) (Torres Cacoullos, 2009), por lo que su interpretación se mueve entre estas dos categorías.

El participio, por su parte, es un morfema flexivo que indica aspecto perfectivo (Alcoba, 1999). Se trata de un morfema que puede adquirir un morfema adicional de género para la formación de la construcción pasiva.

El morfema de género –A es el más frecuente para indicar género femenino. Sin embargo, de modo general, conviene definir el género como un clasificador de los sustantivos de una lengua, de modo más exacto como “classes of nouns reflected in the behavior of associated words” (Hockett, 1958:231). De hecho, para el español, se discute si en términos morfológicos hay marcas de género o más bien hay género inherente (RAE/ASALE, 2009: cap. 2)<sup>33</sup>.

Por último, el morfema –BA- indica pretérito con valor aspectual imperfectivo, de modo que contrasta en español con los morfemas de pretérito perfecto. Solo se aplica a verbos de la primera conjugación (ya que los de segunda y tercera conjugación se construyen con *ía* –*temer*: *temía*; *venir*: *venía*).

Buscamos equilibrar la complejidad de los problemas planteados. Así, el participante A trabajó sobre un morfema derivativo que se añade a dos bases distintas: una, LIMON, con final

---

<sup>32</sup> Existe una discusión en la lingüística en cuanto a los límites entre este morfema y el de verbal –*da* (por ejemplo, *entrada*, *nevada*). Una revisión del problema se encuentra en Santiago Lacuesta y Bustos Gisbert (1999).

<sup>33</sup> El problema tiene que ver con lo que se percibe como inconsistencias en cuanto a las terminaciones para mostrar asignación de género (por ejemplo, *la pared* vs *el césped*, con género distinto, aunque ambas terminan en <d>). Un caso claro tiene que ver con el contraste *a/o*, que se asocia con masculino y femenino, pero que tiene numerosas excepciones (por ejemplo, palabras como *día*, *puma*, *gorila* son masculinos; en tanto que *mano*, *moto* o *foto* son femeninos). Parece, por tanto, que la asignación del género del español pertenece a los modelos híbridos identificados por Corbett (1991), que hacen uso tanto de propiedades semánticas (el sexo masculino y femenino), para un grupo de sustantivos, como de propiedades formales y estructurales (por ejemplo, todos los sustantivos terminados en –*ta* de origen griego, como *atleta*, *profeta*, *poeta*, son masculinos, pues este era el género etimológico).



consonántico y otra, CAMPANA, con final vocálico, ambos sustantivos. Los sustantivos estaban en singular porque es, en términos morfológicos, el número que adoptan de entrada, salvo que tengan una marca explícita de plural. A cambio, trabajó también con un verbo de 2ª conjugación (vocal temática *e*), que es el paradigma verbal menos frecuente del español.

Por el contrario, el participante B tenía dos tarjetas que compartían la base verbal (CASTIGA), pero diferían en los morfemas flexivos que incluían. Sin embargo, tanto estos morfemas como el infinitivo elegido eran de primera conjugación, modelo de la mayor parte de los verbos en español y el único que sigue siendo productivo en los neologismos (por ejemplo, *tuitear*, *shazamear*).

Buscamos que las palabras gráficas fueran usuales y, por ende, conocidas para los niños. Asimismo, decidimos problematizar solo un morfema ligado, mediante las PGP del Conjunto 1. Los sustantivos MUJER y LUGAR comparten las letras finales con el infinitivo que cada niño trabajaba. Buscamos, además, que la cantidad de letras fuera similar entre el infinitivo y la PGP.

Los morfemas empleados en el Conjunto 2 fueron utilizados con los otros 60 niños. En la tarea de *Alargar*, estos niños habían abordado los morfemas RE, DES, CION y MENTE.

#### Cuadro 4.2

*Palabras gráficas empleadas en la tarea Acortar palabras. Conjunto 2 (foco en morfemas derivativos)*

	Palabras gráficas con morfemas ligados objetivo	Palabras gráficas problematizadoras (PGP)
Participante A	DESCALIFICACION REPARACION OFICIALMENTE	DESPERTAR
Participante B	DESESPERACION REACTIVACION GENERALMENTE	RECORDAR

Este segundo conjunto contiene en lo esencial morfemas derivativos, salvo por los morfemas flexivos de infinitivo. Todas las palabras gráficas son largas (mucho más, incluso, que las del Conjunto 1), lo que posibilitaba que se pudieran hacer múltiples cortes. El aspecto más relevante de estas palabras gráficas es que algunas de ellas cuentan con morfemas ligados tanto en el margen izquierdo como en el derecho.

Las bases verbales (RE)ACTIVA, (DES)CALIFICA, (RE)PARA, (DES)ESPERA son de primera conjugación, por lo que aceptan el afijo derivativo CION. Cada participante tiene una palabra que inicia con DES y otra con RE, uno de los cuales se problematiza mediante una PGP. Las palabras gráficas problematizadoras son verbos de primera conjugación en infinitivo, semejantes a los empleados como bases de palabras gráficas.

Además, incluimos para cada participante un adverbio terminado en MENTE. La base de ambos adverbios termina con la misma consonante <L>, con la intención de trabajar sobre estos adverbios con propiedades que los acercan a las palabras compuestas. Las bases de estos adverbios (GENERAL y OFICIAL), de forma aislada, son ambiguas, dado que pueden ser nominales o adjetivas.

El material empleado en la tarea, por tanto, es variable en tipo de morfemas empleados, en cuanto a sus características lingüísticas (flexivo-derivativo; libres y ligados, verbales, nominales, adjetivales y adverbiales) y gráficas, con consecuencias en cuanto al tipo de reflexión que se puede plantear.

#### **4.2. Análisis del desarrollo de la entrevista**

El procedimiento de la tarea es semejante para ambos conjuntos. El entrevistador ofrecía el material (tarjetas y tijeras) y daba la consigna. Mientras los niños cortaban, el entrevistador advertía que, si cometían un error, él traía pegamento. No se mencionaba de entrada la existencia de palabras gráficas que no esperábamos que cortaran, pues pretendimos favorecer que los niños cortaran y que no adoptaran una postura en contra de los cortes, aunque sí se respondía cuando los niños preguntaban de modo explícito si podían dejar alguna(s) palabra(s) sin cortar.

Cuando los niños decían que ya habían terminado, el entrevistador solicitaba la lectura en voz alta de lo que cortaron y comenzaban las preguntas sobre el significado de lo que habían cortado y de lo que habían dejado sin cortar. De darse el caso, el entrevistador se encargaba de volver a pegar los pedazos de las tarjetas, cuando los niños querían corregir sus cortes, con el fin de evitar distracciones adicionales. La utilización del pegamento era de interés, pues nos mostraba que los niños podían realizar nuevas comparaciones que motivaran acciones

ulteriores en el transcurso de la tarea. Lo anterior resultaba congruente con nuestra perspectiva de favorecer la reflexión y no calificarla.

Mediante este procedimiento, tenemos *respuestas iniciales*, producto del corte inmediato después de la consigna, y posibles *respuestas finales*, la decisión final a la que llegan sobre el corte. Al final de la tarea, en ocasiones, el entrevistador ofrecía propuestas alternativas sobre las palabras que no habían cortado y solicitaba las justificaciones de lo que podían interpretar, con el fin de hacer más comparables los datos.

Para cada conjunto, empleamos consignas distintas. La consigna para el Conjunto 1 era como sigue:

*“¿Ya vieron que estas palabras están completas? Hay que ver qué le pueden cortar a estas palabras para que siga quedando una palabra completa para leer.”*

Con esta consigna, buscábamos que los niños se enfocaran en un potencial morfema libre, pero sin el sesgo de suponer *a priori* que el resultado debía mantener una relación semántica con la palabra gráfica inicial. Se trata de una consigna breve. Aunque la consigna no incluye ninguna referencia a otras posibles particiones, la idea era reducir la posibilidad de tener cortes azarosos o que buscaran explicaciones *ad hoc*.

Para el Conjunto 2, la consigna se planteaba de la siguiente manera:

*“Ya ven que hasta ahora estuvimos alargando palabras. Ahora de lo que se trata es de acortarlas. Con las tijeras hay que ver qué le pueden quitar a estas palabras, ya sea de este lado o de este lado [mientras se señalaban los dos lados de las tarjetas] y que lo que les quede lo puedan explicar.”*

A diferencia de la consigna del Conjunto 1, aquí se hace referencia explícita a la tarea de *Alargar sobre morfemas libres y ligados* (capítulo 3). Ninguna de las consignas usa metalenguaje para referirse a las particiones, por lo que puede entenderse que habrían satisfecho la consigna siempre y cuando encontraran algo con significado. El riesgo de ambas consignas era buscar unidades con significado que no tuvieran relación con la palabra gráfica dada de inicio.

### 4.3. Análisis de las respuestas

Como en los capítulos anteriores, iniciaremos con la revisión de las respuestas esperadas, en términos de las acciones realizadas y de su justificación. Presentaremos de modo separado las respuestas correspondientes a cada uno de los conjuntos para focalizar las diferencias en el material. Al final de cada conjunto, examinaremos de forma breve las respuestas distintas de las esperadas.

#### 4.3.1. Conjunto 1

En cada conjunto, tenemos dos tipos de acciones esperadas: cortes sobre las palabras gráficas con morfemas ligados y ausencia de corte para la palabra gráfica problematizadora. En términos psicológicos, son respuestas de índole distinta, por lo que las examinamos por separado.

##### *Palabras gráficas con morfemas ligados (palabras cortables)*

Para las palabras cortables de este conjunto, todos los cortes esperados estaban en el margen derecho. Para las tarjetas del participante A, los cortes esperados era LIMON/ADA, CAMPANA/DA y ESCAPA/R. En el cuadro 4.3, mostramos por grado y por morfema cuántos niños llegaron a estas respuestas. Para fines de comparación, incluimos las respuestas que proponen otros cortes o que no efectúan cortes para cada palabra gráfica. Dado que estamos interesados tanto en el proceso de la tarea como en su resultado, consignamos para cada grado los datos correspondientes a las respuestas iniciales y finales (a las cuales también nos referiremos mediante las iniciales RI y RF). El total está calculado sobre 30 niños —10 por grado—, que constituyen la mitad de los que trabajaron con el Conjunto 1.

Cuadro 4.3

*Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas con morfemas ligados- Conjunto 1, participantes A. (N= 30)*

Palabras gráficas	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	Total	2º	4º	6º	Total
<b>LIMÓN/ADA</b>	9	8	9	26/30	9	9	10	28/30
OTRO CORTE	1	1	1	3/30	1	1	—	2/30
NO CORTE	—	1	—	1/30	—	—	—	—
<b>CAMPANA/DA</b>	10	7	8	25/30	10	8	9	27/30
OTRO CORTE	—	2	2	4/30	—	2	1	3/30
NO CORTE	—	1	—	1/30	—	—	—	—
<b>METE/R</b>	8	8	5	21/30	8	9	6	23/30
OTRO CORTE	2	—	2	4/30	2	—	1	3/30
NO CORTE	—	2	3	5/30	—	1	3	4/30

El cuadro nos muestra dos datos de interés. Primero: los niños llegan sin dificultad a los cortes esperados desde el inicio. Segundo: casi no percibimos cambios en las cifras entre las respuestas iniciales y finales. Si revisamos los datos por grado, el número de niños que corta LIMONADA es equiparable en los tres grados. Con CAMPANADA destaca que todos los niños de 2º llegan al corte esperado, lo cual no ocurre con los niños de 4º y 6º. Sin embargo, el dato más inesperado ocurre con METER, que recibe menos cortes en 6º grado que en los grados anteriores. Como vemos, los niños bien plantean un corte o se abstienen de cortarla. ¿Por qué? Antes de intentar dar respuesta, veamos qué ocurrió con las otras tarjetas con infinitivo.

Veamos ahora las respuestas para los otros 30 niños que tenían las tarjetas del participante B, en el Cuadro 4.4. Como en el cuadro 4.3, distinguimos en columnas separadas las respuestas iniciales y finales para los niños de cada grado.

Cuadro 4.4

Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas con morfemas ligados- Conjunto 1, participantes B. (N= 30)

Palabras gráficas	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	Total	2º	4º	6º	Total
<b>CASTIGA/BA</b>	6	7	6	19/30	7	8	6	21/30
OTRO CORTE	4	1	1	6/30	2	1	—	3/30
NO CORTE	—	2	3	5/30	1	1	4	6/30
<b>CASTIGA/DA</b>	7	5	7	19/30	9	9	8	26/30
OTRO CORTE	2	1	2	5/30	1	—	2	3/30
NO CORTE	1	4	1	6/30	—	1	—	1/30
<b>ESCAPA/R</b>	6	9	10	25/30	7	9	10	26/30
OTRO CORTE	4	1	—	5/30	3	1	—	4/30
NO CORTE	—	—	—	—	—	—	—	—

Estos niños también llegan a las respuestas esperadas sin dificultad, desde la respuesta inicial. Notamos que las respuestas distintas de la esperada siguen siendo cortes (y no abstenciones). Por grado hay comportamientos un tanto diferentes para cada palabra: para CASTIGADA, tenemos diferencias de un niño más por grado, en 2º y 4º, que termina cortando esta palabra, en comparación con la respuesta inicial. En cambio, con CASTIGABA aunque casi todos los niños la terminan cortando, 7 niños de 2º la cortaron de entrada, mientras que apenas fue cortada de inicio por 5 niños de 4º. ¿Por qué esas diferencias en los cortes? Veamos lo que sucede entre Alondra y Sealtiel (4º). Alondra corta de modo esperado CASTIGA/DA, pero se muestra dubitativa ante cortar otra vez CASTIGA en CASTIGABA. En ese momento, Sealtiel le susurra la respuesta:

S: *castiga* [en voz muy baja, por eso la intervención del entrevistador, para que quede claramente asentado en la grabación]

Ent: a ver Sealtiel / sóplale / pero sóplale bien / para que te oigamos

S: *castiga*

Ent: tú dices que le corte en *castiga*

A: *castiga* [repetiendo la respuesta para pensar en ella]

Ent: tú que dices Alondra / le cortamos?

A: es que aquí está *castiga* y *castiga*

Alondra no acepta de inmediato la respuesta (aunque lo termina haciendo en un punto más avanzado de la tarea), porque para ella es importante no hacer cortes idénticos para palabras con la misma base. Se trata, así de un caso de objeción al material ofrecido por parte de una niña. Al elaborar el material, no pensamos que la presencia duplicada de la MISMA base pudiera ser un problema, pero los niños también interpretan las consignas y no se limitan a recibirlas tal cual. Esta razón, evitar dos veces el mismo corte, aparece como justificación entre los niños que se abstienen de cortar CASTIGABA O CASTIGADA.

Por último, en el caso de ESCAPAR notamos que, conforme vamos subiendo de grado, más niños cortan la palabra, hasta que en 6º todos los niños la cortan de modo inmediato tras la consigna, algo que no ocurrió con METER.

Recordemos nuestra pregunta: ¿por qué hay menos cortes con METER? El problema para los niños apunta que no logran encontrar un ejemplo de uso de lo que cortan. Suri (4º) justifica para no cortar que “no se entendería”; y Leandro (6º) dice que no cortó “porque no encontré / este / otra palabra que significara lo mismo”.

Las cifras de cortes esperados son un indicador favorable en cuanto a la selección de palabras, así como al hecho de que casi todos los niños están llegando a las respuestas esperadas, incluso de modo inmediato tras la consigna. Con todo, no olvidemos que se trata de una tarea resultativa; esto es, la tarea no plantea grandes cambios entre respuestas iniciales y finales, sino más bien entre cortar lo esperado y formular otros cortes (con casos de no corte ante palabras específicas como el par CASTIGABA/CASTIGADA y METER).

Para valorar el trabajo en parejas, analicemos algunas interacciones.

Suri y Denis (4º) interactúan a propósito de LIMON/ADA, que fue un corte hecho por Suri. Comenzamos preguntando por el significado de la palabra gráfica completa:

S: pues una limonada cuando te tomas una limonada

Ent: cuando te tomas una limonada / y así solito [preguntando por LIMON]

S: limón [repitiendo la palabra]

Hasta aquí, solo interviene Suri, ya que es quien tiene la palabra cortada. La dinámica cambia con la pregunta del entrevistador sobre el significado de ADA.

Ent: oigan / pero otra vez este pedacito [refiriéndose a ADA] quiere decir algo?  
 D: hada  
 S: sí /una [sic] hada  
 D: sí / pero le faltaría la hache <H>  
 S: sí  
 Ent: y cuando está acá [señalando la palabra] tiene que ver con eso de la hada [sic]?  
 D y S: no / ya sería limonada

Denis colabora para aportar un significado que su compañera no había visto y sobre el cual ella asiente de modo explícito. Este asentimiento hace que Denis reanalice su respuesta y se percate de la cuestión ortográfica *hada* vs *ada*. Ante la última pregunta del entrevistador, los dos responden al unísono, algo en lo que de seguro incidió en la intervención de Denis sobre la ortografía para llevar a Suri a mostrar un rechazo enfático a que ADA remite a *hada*. Los niños de esta pareja nos muestran cómo interactuar para proponer una solución y después para ajustarla en función de lo que analizan, pues da la impresión de que los aportes sí permiten problematizar las respuestas.

Enseguida, veamos a Kendra y Kenny (6º). Kendra tiene las tarjetas correspondientes a la participante A, entre ellas METER, la cual corta de modo esperado METE/R. Comenzamos preguntando por el significado de toda la pieza:

Kendra: *meter* o sea que metía algo  
 Ent: y así solita? [preguntando por METE]  
 Kendra: o sea que voy a meter /o / *mete* o sea que apenas voy a meter  
 Kenny: lo vas a hacer  
 Kendra: bueno / sí lo voy a hacer / sí / sí

Aquí, la intervención de Kenny ayuda a precisar el sentido de futuro que está en la justificación sobre el imperativo METE. Como vemos, Kendra está planteando un contraste máximo entre el infinitivo METER con referencia al pasado y el presente METE, con valor de imperativo y, en consecuencia, realización a futuro. De ahí el aporte de Kenny. El entrevistador entonces pregunta sobre el corte que Kendra planteó en METER, y cuestiona por qué no lo hizo de la misma manera en MUJER:



Kendra: porque si le quito una palabra [refiriéndose a letra] ya no [es interrumpida por Kenny]

Kenny: una palabra // [en tono escéptico a Kendra, criticando que el término *palabra* no es adecuado]

Kendra: no / una letra / perdón [alargando el sonido o] ya no // como que no // no significa nada

La intervención de Kenny a lo que está diciendo Kendra tiene que ver con precisar los conceptos empleados. Se trata de un descuido común (*letra por palabra*). No obstante, Kenny está de acuerdo, al menos de modo tácito, en que *METER* no es idéntica a *MUJER*, en términos de los cortes planteados.

En el ejemplo precedente, Kendra y Kenny muestran cómo, a pesar de que cada niño tiene su propio juego de tarjetas, están atentos y se muestran colaborativos para hacer precisiones que ayudan a fomentar la reflexión conjunta. Si bien el tono de corrección no es muy bien tomado por Kendra, es aceptado, lo cual da visos sobre la forma en que esta pareja interactúa a propósito de lo que va sucediendo en la entrevista.

Pasemos ahora a revisar algunas justificaciones que permiten examinar cómo diferencian los niños el significado de las palabras gráficas en su totalidad y de los cortes resultantes. Comencemos con algunos ejemplos de niños que cortan *LIMON/ADA*:

Brendan (4º): *LIMÓN*: como un limón entero / *LIMONADA*: un agua / un agua de limón

Antonio (6º): *limonada* es como que estás usando el limón / pero para hacer una bebida // el limón es el elemento para hacer esa bebida

A propósito de *CAMPANA/DA*, algunos ejemplos:

Renato (2º) *CAMPANADA*: cuando suena el timbre con que lo [*sic*] dan / *CAMPANA*: pero una campana es // si han ido a las iglesias? / bueno cuando pasa una hora / este // da una campanada la campana

Elián (6º) *CAMPANADA*: cuando alguien toca la campana // *CAMPANA*: con lo que se puede hacer una campanada

Pasemos a lo que los niños dicen a propósito de los verbos. Aunque las tarjetas son diferentes por participante, el corte resultante es el mismo para *METE* y *ESCAPA* por lo que los podemos ver de modo conjunto. Empecemos con algunas explicaciones para *METE*:

Gonzalo (2º): METER: meter algo / meter por ejemplo / una cosa una caja / METE: alguien se mete a una casa

Yair (6º): METER: *meter* es cuando por ejemplo / tu mamá te dice «ya te voy a meter» // METE: que mete a alguien o a algo

Sobre ESCAPA:

Nuria (4º): ESCAPAR: que se escapó / ESCAPA: y que logra escaparse, que se escapa

Paulo (6º): ESCAPAR: de que haz de cuenta que estás encerrado y piensas que tienes que escapar / ESCAPA: que se está escapando de un lugar

Lo que observamos en los ejemplos anteriores es que los niños emplean ejemplos con base en el tiempo presente, que corresponde a la posibilidad más accesible sobre el verbo para justificar METE y ESCAPA. Se trata de justificaciones análogas a las que encontramos para las bases verbales en los capítulos 2 y 3. Sobre los infinitivos, llaman la atención los usos en perífrasis de Paulo y Yair, que apuntan a que los niños remiten a ejemplos que dan cuenta de usos comunes de los infinitivos en la oralidad.

Veamos un par de ejemplos a propósito de CASTIGA/BA y CASTIGA/DA

Adele (2º): CASTIGADA: es por ejemplo su mamá le dice a una niña «estás castigada» / CASTIGA: mi mamá me castiga

Denis (4º): CASTIGABA: de que antes castigabas / CASTIGA: de que castigas

Como vimos sobre METE y ESCAPA, CASTIGA también es justificado utilizando ejemplos en el presente. Por su parte, en CASTIGABA se incluyen referencias al pasado, y en CASTIGADA se usa un ejemplo que corresponde a una manera usual de emplear esta palabra.

Lo que destaca la atención en las justificaciones sobre estos verbos es que remiten a las categorías morfosintácticas pertinentes: tiempo o modo. Los niños enfocan uno u otro de ellos. No obstante, ninguno logra por sí mismo enfocar más de un significado para los morfemas libres METE, ESCAPA o CASTIGA, que podrían justificarse también como formas imperativas. Esto recuerda lo que analizamos en el capítulo 2 sobre VENDAMOS (donde pocos niños, en general, identifican la polisemia posible en el homógrafo), lo que indica que una de las complicaciones para manejar la

polisemia es poder considerar los dos significados posibles al mismo tiempo, una acción que se aprecia como complicada para los niños<sup>34</sup>.

Ahora bien, si preguntamos a los niños sobre el significado de los morfemas ligados de forma aislada, nos encontramos con la imposibilidad de justificarlos, a excepción de ADA. Entre los pocos niños que la justificaron, lo hicieron con una referencia al sustantivo *hada* (frecuente en las narraciones para niños) de la siguiente manera:

Renato (2º): hada de los dientes

Mildred (4º): hada madrina

Solo 6 niños, todos de 6º, dieron una justificación en la que ADA remitió a un valor metalingüístico:

Kendra (6º): pues para hacer otra palabra que significa casi lo mismo / pero es una bebida [refiriéndose a ADA en LIMONADA]

Duncan (6º): le ayuda a expresarse más [sobre ADA en CASTIGADA]

Astrid (6º): es lo que cambia el significado de la palabra [sobre ADA en CASTIGADA]

Las justificaciones nos confirman que los cambios de significado aportados por los morfemas son accesibles cuando los niños realizan una acción sobre las palabras. Sin embargo, hablar de los significados de las unidades que no pueden ser morfemas libres, en lo general, está fuera de su alcance. Para los niños de más edad que llegan a justificarlos, no se trata de justificaciones precisas sobre su significado, sino más bien de las consecuencias sobre la palabra gráfica como un todo.

### ***Palabras gráficas problematizadoras (palabras no cortables)***

Pasemos ahora al análisis de las respuestas sobre las dos palabras gráficas problematizadoras de este Conjunto 1 (MUJER y LUGAR). Cada una de las dos tarjetas la trabajan 30 niños (10 por grado), por lo que los datos del cuadro 4.5 muestran los resultados de 60 niños. Para estas palabras, reiteramos, la respuesta esperada es ausencia de corte, aunque el cuadro incluye los

---

<sup>34</sup> Tenemos niños que nos dan ejemplos de uso que remiten al imperativo (pero, como dijimos, ninguno hace evidente que puede ser imperativo o presente). Por ejemplo, Mayela (2º, CASTIGA): “una persona le dice «castiga a la niña»; Antonio (6º, METE): “como si te estuvieran diciendo «métele» / todavía no lo haces”; o Raquel (6º, ESCAPA): “una persona le dice a la otra «escapa»”.

datos de todos los tipos de respuesta que se presentaron. Como en otros cuadros, separamos las respuestas iniciales y finales.

Cuadro 4.5

*Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas problematizadoras- Conjunto 1, participantes A y B (N=60)*

Palabras gráficas	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	Total	2º	4º	6º	Total
<b>MUJER</b> (SIN CORTE)	6	7	9	22	6	9	8	23
OTRAS RESPUESTAS (CORTE)	4	3	1	8	4	1	2	7
<b>LUGAR</b> (SIN CORTE)	6	8	9	23	6	9	9	24
OTRAS RESPUESTAS (CORTE)	4	2	1	7	4	1	1	6
<b>TOTAL</b>	20	20	20	60	20	20	20	60

Si sumamos los niños que se abstuvieron de cortar MUJER y LUGAR, tenemos que poco más de 3/4 partes de ellos (47/60) reconocieron que no todas las secuencias gráficas similares correspondían a morfemas similares. Vemos que, para cada PGP, hay aumentos ligeros pero constantes entre los que se abstuvieron de cortarla, aunque fue una respuesta que apareció entre los de 2º, donde poco más de la mitad de los niños se abstuvo de cortarla.<sup>35</sup>

Veamos algunas justificaciones sobre la ausencia de corte. Primero, sobre LUGAR:

Xiomara (2º): no porque si no diría / dijera lu / ga / o lúga

Fania (4º): yo no la hubiera cortado / porque en este caso lugar / yo pensaba quitarle la ele <L> o la erre <R> / pero si yo le quitaba la ele <L> nada más diría ugár / y si le quitaba la erre <R> decía lúga

Y al respecto de la ausencia de corte en MUJER:

Kenia (2º): porque si le quitaba la erre <R> diría mujé

Sofía y Leandro (6º):

L: porque no encontré la //

S: otra palabra

L: ajá / otra palabra que significara lo mismo

<sup>35</sup> Para estas dos palabras en específico, solo encontramos un par de niños de 4º que modificaron sus respuestas.

Estas justificaciones muestran que la razón para no cortar es que no encontraron palabras viables, en términos de significado, dentro de las PGP. Es decir, hay evidencias de una distinción entre secuencias gráficas sin significado y con significado (que apuntan hacia una noción inicial de la identificación de morfemas).

Veamos por último qué pasa con las respuestas no esperadas de este conjunto. El abanico de respuestas a la tarea puede considerarse como un *continuum* que avanza desde las respuestas esperadas, con distintos tipos de justificación, hacia las que no lo son. Sin embargo, es distinto realizar un corte donde no se lo espera, a abstenerse de cortar algo que se espera, por lo que conviene tratarlos por separado. Ya vimos algunos ejemplos de justificaciones sobre abstenerse de cortar. Aquí, un par de ejemplos adicionales:

Irene (6º) no corta METER: “es que si lo cortaba quedarían sílabas y no palabras”

Samuel (4º) no corta ni CAMPANADA ni LIMONADA: “ya no le encuentro más cosas que quitarle”

Las justificaciones parecen revelar un trabajo de búsqueda de corte que no llega a una conclusión satisfactoria. Esto es, aunque quieren cortar, porque la consigna así lo requiere, el resultado no es apropiado.

Un caso particular es la ausencia de cortes, ya comentada, en CASTIGABA y CASTIGADA. Damos dos ejemplos adicionales:

Daniel (6º) corta CASTIGA/DA, pero no corta CASTIGABA: “porque si no va a decir la misma palabra y ya no va a contar”

Astrid (6º) no corta CASTIGABA: “porque aquí quedaría la misma palabra castiga” [refiriéndose a que ya había cortado CASTIGA/DA]

Señalamos que estas respuestas no estaban previstas en el diseño y, en consecuencia, nos advierten de un problema con la elección del material para esta tarea. Las objeciones de estos niños constituyen uno de los ejemplos más patentes para incluir la justificación de las respuestas.

Entre los cortes no esperados encontramos dos subtipos: uno, en el que los niños buscan partes con significado, como en los siguientes ejemplos:

Adele (2º) corta ES/CAPA/R, justificando CAPA: “capa / en las películas luego salen superhéroes y tienen una capa”

Jacobo (2º) corta MUJE/R y justifica sobre MUJE: “si le quitamos la erre <r> dice múje como las vacas mugen”

Aisha (4º) corta CAMPA/NADA, y justifica NADA: “de nadar”

Los ejemplos anteriores sugieren un tipo particular de interpretación de la consigna, que los niños hacen semejante a la del conocido juego escolar de encontrar palabras escondidas dentro de otras.

El segundo tipo de cortes no esperados son los de letras, que los niños buscan emplear para formar otras palabras, como Sandro (6º), quien corta M / ETE / R. También Arantza, compañera de entrevista de Sandro, corta C / A / S / TIGADA, con la intención de formar palabras. Se trata de respuestas muy alejadas a la reflexión en morfemas en los que la conducción de la entrevista no logra centrarlos en ellos. La consigna de cortar se lleva al extremo y, en consecuencia, terminan actuando sobre letras como piezas gráficas, sin búsqueda de significado.

#### **4.3.2. Conjunto 2**

##### ***Palabras gráficas con morfemas ligados (palabras cortables)***

Comencemos con los morfemas DES o RE para los participantes A. Se trata de palabras que pueden recibir cortes en los márgenes izquierdo o derecho de las bases verbales. Las respuestas esperadas son los cortes DES/CALIFICA/CIÓN, DES/CALIFICACION o DESCALIFICA/CIÓN para DESCALIFICACION; y los cortes RE/PARA/CIÓN o REPARA/CIÓN para REPARACION. En el cuadro 4.6, vemos el número de niños de cada grado que realiza los cortes mencionados e incluimos el dato correspondiente a las demás respuestas. El total está calculado sobre 30 (el número de niños que reciben estas tarjetas). Como en los cuadros precedentes, consignamos las respuestas iniciales y finales.

Cuadro 4.6

*Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas que inician con DES- o RE –y terminan con –CION. Conjunto 2, participantes A (N= 30)*

	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	TOTAL	2º	4º	6º	TOTAL
DES/CALIFICA/CION	—	2	4	6/30	—	2	5	7/30
DESCALIFICA/CION	6	6	1	13/30	6	6	1	13/30
DES/CALIFICACION	3	2	5	10/30	3	2	4	9/30
OTROS CORTES	1	—	—	1/30	1	—	—	1/30
RE/PARA/CION	—	1	1	2/30	—	1	1	2/30
REPARA/CION	10	8	7	25/30	10	8	7	25/30
OTROS CORTES	—	1	2	3/30	—	1	2	3/30

Notamos, de entrada, que los cortes a derecha fueron un poco más frecuentes que los cortes a izquierda en la palabra que tenía las dos opciones de respuesta (DESCALIFICACIÓN). Asimismo, observamos que los cortes a ambos lados fueron escasos en ambas palabras, más en REPARACIÓN que en DESCALIFICACIÓN, y solo los realizan niños de 4º y 6º. Además, apreciamos que no hubo niños que se abstuvieran de cortar y que son muy pocos los que realizan cortes distintos de los esperados (apenas un niño con DESCALIFICACIÓN y tres con REPARACIÓN).

Examinemos ahora el tipo de respuestas para cada palabra a lo largo de los grados. La cantidad de niños que cortaron sobre el margen derecho en DESCALIFICACIÓN desciende cuando comparamos los resultados de los niños de 2º con los de 6º, mientras que se incrementa el número de los que realizan dos cortes o que plantean corte a izquierda. Resultados semejantes tenemos con respecto al número de niños que cortan REPARACIÓN a derecha, aunque esto no se refleja en aumentos en el corte a ambos lados, como ocurre con la otra palabra.

Pasemos ahora a las palabras gráficas que inician con DES y RE para los participantes B. Las respuestas esperadas para REACTIVACION SON RE/ACTIVA/CION, REACTIVA/CION O RE/ACTIVACION; y para DESESPERACIÓN, DES/ESPERA/CION O DESESPERA/CION. El total para el cuadro 4.7, nuevamente, está calculado sobre 30. Como en los casos previos, distinguimos respuestas iniciales y finales.

Cuadro 4.7

*Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas que inician con DES o RE – y terminan con -CION Conjunto 2, participantes B (N= 30)*

	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	TOTAL	2º	4º	6º	TOTAL
RE/ACTIVA/CIÓN	—	1	2	3/30	—	1	3	4/30
REACTIVA/CIÓN	4	8	6	18/30	4	8	5	17/30
RE/ACTIVACION	2	1	2	5/30	2	1	2	5/30
OTROS CORTES	4	—	—	4/30	4	—	—	4/30
DES/ESPERA/CIÓN	2	1	4	7/30	2	1	4	7/30
DESESPERA/CIÓN	4	8	6	18/30	4	9	6	19/30
OTROS CORTES	4	1	—	5/30	4	—	—	4/30

El corte a derecha es la opción predominante, en comparación con los cortes a izquierda o sobre ambos lados. Los cortes dobles (esto es, a izquierda y derecha) siguen siendo prácticamente exclusivos de los niños de 4º y 6º, aunque de modo sorpresivo nos encontramos con un doble corte en DESESPERACIÓN, efectuado por dos niños de 2º<sup>36</sup>. Notamos que hay un aumento en el número de niños de 6º con respecto a los de 4º que realizan estos cortes dobles. Como sucede con las palabras de los participantes A de este Conjunto 2, no hay niños que se abstengan de cortar.

Si sumamos las respuestas esperadas por palabra, 6 niños de 2º plantean una de las respuestas esperadas sobre DESESPERACIÓN y REACTIVACIÓN, respectivamente. Todos los niños de 4º llegan a una respuesta esperada con REACTIVACIÓN, y 9 (de 10) con DESESPERACIÓN. Todos los niños de 6º llegan a alguna de las respuestas esperadas con las dos palabras<sup>37</sup>. Así, el número total de niños que plantean cortes distintos de los esperados es bajo (apenas 4 en cada palabra, todos de 2º).

Los datos de los cuadros 4.6 y 4.7 nos muestran que los niños llegan a las respuestas esperadas, lo que permite sostener que el material es abordable por los niños de los grados

<sup>36</sup> Estos niños de 2º, hay que decirlo, pertenecen a distintas parejas.

<sup>37</sup> Apenas hallamos dos casos de modificaciones entre las respuestas iniciales y finales: una niña de 4º cuya respuesta final fue una de las esperadas con DESESPERACIÓN, y un niño de 6º que modificó su respuesta inicial de un solo corte sobre REACTIVACIÓN para terminar con un corte a izquierda y derecha de la base verbal.



estudiados. También observamos que las respuestas más complejas —dos cortes simultáneos a izquierda y a derecha— son un poco más frecuentes entre los niños de los grados superiores.

Los datos son análogos a lo que sucede en la tarea de *Alargar sobre morfemas libres y ligados* (ver Capítulo 3). Esto sugiere que los niños enfocan uno de los márgenes de la palabra para actuar —ya sea acortando o alargando— y reflexionar sobre él, mientras que focalizar ambos márgenes es más difícil.

Nos llama la atención que a diferencia de las palabras gráficas con morfemas ligados del Conjunto 1 (METER, ESCAPAR, CASTIGADA, CASTIGABA, LIMONADA y CAMPANADA), no hay niños que se abstengan de cortar. Parece que se trata del efecto combinado del material y la consigna: en términos gráficos, las palabras de este conjunto son más largas; además, dimos una consigna que señala los márgenes izquierdo y derecho de las palabras gráficas, lo que parece conjuntarse para favorecer la acción de cortar.

¿Qué tipo de interacciones se dan a propósito de las palabras de este conjunto? Veamos un par de ejemplos. Comencemos con Helena y Ramón (6º). Helena tiene las tarjetas del participante B. Ella corta DESESPERA/CION. El entrevistador comienza preguntándole por el significado de la palabra como la tenía antes de cortar:

H. como que te desesperas mucho  
Ent. y así solita? [mostrándole DESESPERA]  
H. que solo te desesperas normalmente

Estamos otra vez frente a la reiteración del sufijo CION con sentido aumentativo, observado en el Capítulo 3, que plantea Helena para diferenciar DESESPERACIÓN y DESESPERA. El entrevistador retoma algo que los niños habían mencionado sobre CION (“era para complementar”, en palabras de los niños). Helena afirma que también en DESESPERA “sirve como para que complete la palabra”. En ese momento, Ramón interviene:

R. le da el mismo sentido / pero con más congruencia  
Ent. solita tiene menos congruencia? [mostrando DESESPERA]  
H. no  
R. no / pero / pues / *cion* la complementa pero no //  
Ent. o sea / no es que ésta tenga menos congruencia? [mostrándoles solo DESESPERA]  
R. sí  
H. no  
Ent. y así completa? [mostrándoles DESESPERACION]

R. es que se da a entender que / que esto es más / cómo decirlo? / cómo explicarlo? // la completa para que se entienda más

La intervención estaba ayudando a precisar lo que dijeron sobre CION. La primera intervención de Ramón estaba construida sobre lo que acababa de afirmar Helena (*completa la palabra*). Ambos coincidieron que DESESPERA no tenía menos congruencia que DESESPERACIÓN, si bien quedaba abierta la pregunta de qué entendían por congruencia. Ramón siguió buscando la diferencia. Ante la pregunta reiterada del entrevistador, Ramón llegó a una posición contraria a la de Helena. Para concluir, ofreció una justificación que buscaba clarificar su posición. Recordemos, el corte lo propuso Helena, pero Ramón elaboró a partir de la justificación de Helena sobre CION.

Veamos ahora a Rosa y Gabriel, de 4º. Las intervenciones se dieron sobre los cortes que Rosa planteó: REACTIVA/CION y DESESPERA/CION. El entrevistador le preguntó sobre el significado de la palabra gráfica original DESESPERACION:

R: desesperación es / por ejemplo / que dices

G: desesperarte

R: que tú dices «ay es que Gabriel me causa desesperación / ya no lo aguanto»

En este momento, el entrevistador retomó algo que habían dicho a propósito de DESESPERA como una orden. Rosa prosiguió:

R: desespera [repite la palabra]

G: ajá / *reactiva* / *desespera* / no desesperando / pero *reactiva* sí

R: estas no son unas órdenes / por ejemplo / *reactiva* es

G: si tuviera acento la í <í> / *reactiva* [leído con acentuación grave]/ sí sería

R: *reactiva* por ejemplo / no es una / una orden

G: pero con el acento gráfico en la í <í> sí

R: ajá / por ejemplo / nada más si tiene el acento te va a decir *reactiva* [leyéndolo con acentuación grave] / por ejemplo si tu tablet se tapa o se te bloquea dices «reactiva mi tablet»<sup>38</sup> / y desesperando porque dices «ay es que esta computadora me desespera / porque se tarda mucho en cargar»

---

<sup>38</sup> Estas referencias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un indicio de los nuevos referentes pragmáticos que emplean los niños en sus ejemplos y pueden ser motivo de un posible tema de investigación.

En un primer momento, Gabriel intervino cuando Rosa no encontraba el ejemplo para justificar DESESPERACION. Tras la intervención del entrevistador, Rosa se quedó pensando, pero Gabriel asintió. Rosa se opuso a Gabriel y comenzó a buscar una justificación. Ante la propuesta de Gabriel del acento, Rosa aceptó de modo somero; aunque terminó dando los ejemplos que tal vez estaba buscando durante el desarrollo de esta intervención.

Vemos que las interacciones permiten precisar la búsqueda de significados y ejemplos. Más aún, en el caso de Rosa y Gabriel esta interacción los lleva a formular propuestas muy interesantes, con base en aspectos gráfico-sonoros, como el acento, para hacer una distinción de corte pragmático, es decir, si REACTIVA y DESESPERA SON o no órdenes, aunque el acento gráfico no es definitorio en esos casos.

Pasemos ahora a las justificaciones que dan sobre las partes que recortan en las palabras del Conjunto 2. Comencemos por lo que los niños expresan sobre las bases verbales cuando aíslan tanto los prefijos como los sufijos. Iniciamos con CALIFICA, en los casos de corte DES/CALIFICA/CION:

Paola (2º): o sea que tú puedes calificar

Ástor (4º): como que tú le digas a una persona que te hace algo y que lo está haciendo mal o que lo está haciendo bien que tú lo califiques

Con PARA, proveniente del corte RE/PARA/CION:

Carolina (6º): es que PARA puedes detener algo

A propósito de ACTIVA, en el corte RE/ACTIVA/CION:

Osvaldo (2º): vas a activar

Emanuel (6º): es la forma en que empieza a andar / es la forma en la que algo empieza a trabajar

Para ESPERA, sobre el corte DES/ESPERA/CION:

Magdalena (2º): de esperar

Lidia (4º): que alguien te espere

En todos los casos anteriores, los niños dan ejemplos en los que se observa con claridad el significado verbal, aunque con diversos matices, como perífrasis temporales o modales, extracción de infinitivos o paráfrasis mediante otros verbos.

Veamos ahora las justificaciones de las bases verbales, cuando cortan el afijo en el margen izquierdo.

Para CALIFICACIÓN (sobre el corte DES/CALIFICACION)

Martín (2º): la calificación que sacaste en el examen

Sobre ACTIVACIÓN (sobre el corte RE/ACTIVACION):

Emanuel (6º): *activación / activa* es la forma en que la que tú pones a funcionar algo / o la forma en la que tú prenderías un aparato

Se trata de ejemplos muy escasos, pero en las justificaciones se percibe que los niños dan cuenta del valor sustantivo, aunque podemos apreciar que Emanuel parafraseó el sentido del sustantivo, lo que esboza una forma de reflexionar más fina sobre la palabra, en comparación con la justificación de Martín.

Revisemos ahora algunos ejemplos en los que los niños plantearon los cortes sobre los afijos en el margen derecho, en particular para ver si observaron algún cambio de significado entre el morfema nominal terminado en CION y el verbal sin ese afijo.

Cristina (6º): DESCALIFICACIÓN: un jugador de americano hace una / un cómo se dice? un pase en falso [suponemos que se refiere a un *inicio en falso*] le dicen // ese / no sé «el jugador número 387, descalificado» / DESCALIFICA: descalificar

Paola (2º): REPARA: o sea que yo estoy reparando algo / REPARACION: que tú le digas por ejemplo a Osvaldo [su compañero de entrevista] / «Osvaldo / puedes reparar»

Dalila (6º) REACTIVACION: es así como que algo no estaba funcionando / lo haces como volver a funcionar / REACTIVA: como que ya es una orden de «*reactiva*»

Teresa (2º) DESESPERACION: cuando alguien se desespera / DESESPERA: como si otro despera [sic] al otro

Si vemos estos ejemplos en conjunto, nos encontramos que los sustantivos con CION siempre son explicados como acciones y mediante verbos. Esto es una reiteración de algo que también observamos en la tarea de *Alargar* (Apartado 3.3.2). Las respuestas sobre estos

sustantivos muestran que la justificación primaria es como verbos, pues como ya dijimos, el foco de análisis que plantean los niños está en la base verbal<sup>39</sup>.

En estos ejemplos, los niños nos muestran la búsqueda de contextos de uso que permitan generar al menos alguna distinción sobre el significado de una u otra palabra. Cristina intenta diferenciar mediante el uso de un participio y de un infinitivo. Tamara asigna dos situaciones apenas diferentes para cada palabra (*no calificar vs. reprobar*). Paola, por su parte, distingue entre la acción en proceso y un acto de habla. Algo muy semejante realiza Dalila, diferenciando entre una acción futura y el imperativo. Teresa esboza un contraste entre *acción propia vs. acción a otro*.

El problema que enfrentan los niños es cómo comprender dos palabras gráficas que comparten una misma base: la opción es buscar contextos diferentes, pero no cualesquiera. Hay un límite que parece determinado por el significado de la base. Además, hemos mostrado que los niños tienen dificultades para evidenciar el significado de CION, lo que hace que se centren en el significado del elemento con más posibilidades de recibir significado: la base verbal.

Veamos ahora lo que los niños pudieron decir sobre los morfemas ligados de forma aislada. Iniciemos con DES:

Eduardo (6º): no / no es lo mismo / porque aquí [DES] está complementando la palabra [en DESCALIFICA] y este *des* es parte de la palabra [en DESPERTAR]

Nicolás (4º): es lo que quita que se puede utilizar para varias partes

A propósito de RE:

Rosa (4º): otra vez

Cristina (6º): adverbio

Por último, respecto de CION:

Ricardo (2º): de la de hace rato [refiriéndose a que en la tarea de *Alargar* había dicho que CION significa 'de que siempre lo haces']

Helena (6º): también sirve como para que complete la palabra

---

<sup>39</sup> Sobre los intentos de justificar las palabras que tienen CION, también volvemos a encontrar los significados cuantitativos, como en la tarea de *Alargar sobre morfemas libres y ligados*, y que vimos con antelación en el ejemplo de cómo interactúan Helena y Ramón (6º). Por ejemplo, Sergio (2º DESCALIFICACIÓN): "como a muchos les descalificas"; Enrique (2º REPARA): "como reparar un poquito el motor"; REPARACION: "que repares todo el motor", Flor (2º, DESESPERACIÓN): "varias personas se desesperan".

También para los morfemas ligados de este conjunto, las respuestas apuntan más a lo que hacen respecto a la palabra en su totalidad (*completa la palabra*) que a una noción léxica, que encontramos para RE (*otra vez*) y, de modo sorpresivo, en CION (con una referencia al valor cuantitativo ya mencionado).

Pasemos ahora al análisis de las respuestas sobre las palabras gráficas terminadas en – MENTE, para las cuales esperábamos un solo corte. En el cuadro 4.8 vemos el número de niños por grado que llegó a los cortes OFICIAL/MENTE y GENERAL/MENTE. Asimismo, incluimos los datos correspondientes a las respuestas distintas a las esperadas. El total para este cuadro es de 60 niños, puesto que cada participante de la pareja tenía una palabra terminada en -MENTE.

Cuadro 4.8

*Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas que terminan en – MENTE. Conjunto 2, participantes A y B (N= 60)*

	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	TOTAL	2º	4º	6º	TOTAL
<b>OFICIAL/MENTE</b>	10	10	10	30	10	10	10	30
<b>GENERAL/MENTE</b>	8	8	10	26	8	8	10	26
OTROS CORTES	2	2	—	4	2	2	—	4
TOTAL	20	20	20	60	20	20	20	60

Sumando los resultados de los niños que efectuaron los cortes OFICIAL/MENTE y GENERAL/MENTE, notamos que casi todos (56/60) llegaron a las respuestas esperadas. De hecho, un dato relevante es que todos los que trabajan con la palabra OFICIALMENTE, sin importar el grado, logran la respuesta esperada. Con GENERALMENTE, vemos que son apenas 2 niños de 2º y 4º, quienes dejaron de cortarla, mientras que todos los de 6º consiguieron cortarla del modo esperado. Un dato adicional a considerar es la ausencia de correcciones sobre los cortes planteados.

Veamos ahora lo que pasó con las justificaciones a estos morfemas. Comencemos con los casos en que hay una explicación sobre OFICIAL y GENERAL:

- Bianca (4º, OFICIAL): oficial como un policía
- Claudio (6º, OFICIAL): podría ser de sargento militar
- Nayeli (4º, GENERAL): general de una guerra

Observamos con claridad que los niños justificaron la base como sustantiva, lo que indica que los niños enfocaron lo sustantivo y no lo adjetivo cuando se separa la base del morfema MENTE. Conviene notar que, en términos de la dirección de la lectura, es más evidente enfocar la parte inicial que la parte final. Además, presentamos el problema de dos partes cuyo significado debe conciliarse. Los niños parecían descartar la parte problemática (final) y quedarse con lo que sí podían explicar de modo consistente.

En el caso de MENTE, aun cuando en general todos los niños cortaron de modo esperado, no encontramos una justificación en la que se haga alusión a su carácter como morfema ligado (análoga a las expresadas sobre DES, RE o ADA, como alargadores de palabras o semejantes). Las justificaciones más comunes focalizaron el significado de la base, como podemos observar en los siguientes ejemplos. Primero, veamos las justificaciones para OFICIALMENTE, ligadas a la legislación y autoridad:

Nancy (4º): de que le dan permiso de hacer algo

Joel (4º): como si van a decir «se suspenden las clases oficialmente»

Otras justificaciones remiten a nociones periféricas de este universo semántico, como en los ejemplos que siguen:

Carolina (6º): oficialmente es que estás dando a conocer un algo nuevo que ya actualizaste

Flor y Sergio (2º):

F: ando viendo *oficialmente* / como si alguien se portara oficialmente

Ent: cómo se porta [interrumpido por la respuesta de Sergio]?

S: respetuoso?

En estas respuestas la noción de autoridad y legislación refiere a aquello que se presenta de modo formal (*presentación oficial*) o en el que el sentido de autoridad se refleja en un comportamiento respetuoso.

Observemos ahora qué ocurrió ante la palabra GENERALMENTE.

Alina (4º): alguien te da una explicación generalmente / por ejemplo hay un grupo de personas y una persona está aquí y entonces te dice: «hagan» y entonces te da una orden en general / en todo el personal que hay”

Nayeli (4º): como general así entre todos

En estas justificaciones GENERALMENTE remite a un conjunto de elementos, lo que se vincula con lo cuantitativo. Ahora bien, también tenemos otros ejemplos, mucho más escasos, que mantienen esta noción cuantitativa, pero aplicada al eje temporal, como en las siguientes justificaciones:

Omar (4º): *generalmente* es como que te pasa muchas veces

Dafne (6º): que puedes hacer algo muy seguido

Lo que vemos en estos ejemplos es que la justificación está orientada al significado de la base. En cambio, MENTE, como morfema ligado, es opaco en su significado, puesto que no hay nada en él que remita a los niños al significado de *modo*<sup>40</sup>.

Por último, tenemos los casos en que ambos morfemas son explicados de manera simultánea. Ello nos conduce a las justificaciones amalgama con MENTE, similares a las que examinamos en la tarea de *Alargar* (ver Capítulo 3). Veamos algunos ejemplos:

Tamara (2º, OFICIALMENTE): los policías pueden pensar con la mente?

Luis (2º, GENERALMENTE): general que tiene más / que tiene mente

Se trata de una justificación que solo aparece entre algunos niños de 2º. Ahora bien, cuando comparamos las justificaciones de tipo amalgama hechas en la tarea de *Alargar* y en esta, vemos que son más consistentes en *Acortar*, puesto que hay una mayor cercanía entre los dominios semánticos de MENTE —como una entidad ligada a lo humano— y las personas con una jerarquía como el caso de GENERAL y OFICIAL. En cambio, esta congruencia no ocurre con el adjetivo FÁCIL en la tarea previa (puesto que no es una valoración que le sea propia a MENTE).

### ***Palabras gráficas problematizadoras (palabras no cortables)***

En el cuadro 4.9, vemos el número de niños, por grado y tipo de respuestas para las PGP del Conjunto 2, con la distinción habitual entre respuestas iniciales y finales. Los datos se presentan sobre 60 niños, ya que cada uno tenía una PGP en sus tarjetas.

---

<sup>40</sup> Tampoco podemos descartar un problema de polisemia sobre OFICIAL y GENERAL, como homógrafos. Es decir, que los niños consideran GENERAL u OFICIAL como un caso de los llamados adverbios adjetivales o cortos (por ejemplo, *el avión va volando bajo, juega limpio*, etc.), lo que lleve a focalizar la base en GENERALMENTE y OFICIALMENTE.



Cuadro 4.9

*Número de niños, por grado y tipo de respuesta, para las palabras gráficas problematizadoras-Conjunto 2, participantes A y B (N= 60)*

	Número de niños por grado escolar							
	Respuestas iniciales				Respuestas finales			
	2º	4º	6º	TOTAL	2º	4º	6º	TOTAL
<b>DESPERTAR (NO CORTE)</b>	5	8	8	21	4	8	8	20
OTRA RESPUESTA (CORTE)	5	2	2	9	6	2	2	10
<b>RECORDAR (NO CORTE)</b>	1	2	5	8	1	3	5	9
OTRA RESPUESTA (CORTE)	9	8	5	22	9	7	5	21
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

El dato más sobresaliente del cuadro 4.9 es que, si sumamos los datos de ausencia de corte para **DESPERTAR** y **RECORDAR**, apenas la mitad de los niños llegó a la respuesta esperada (29/60). Sin embargo, cada palabra tiene un peso distinto en ese resultado: mientras que 2/3 partes de los niños que tenían **DESPERTAR** evitaron cortarla, solo 1/3 de los niños con **RECORDAR** se abstuvieron de cortarla. También notamos un aumento en el número de los que llegó a la respuesta esperada a lo largo de los grados.

Lo anterior nos indica que estas palabras resultaron complejas para los niños de todos los grados, en especial para los de 2º. Más importante aún, **RECORDAR**, más que ser una palabra problematizadora, se volvió una palabra problemática, de modo semejante a **SIN** y **CON** en la tarea de *Alargar* (ver Capítulo 3.), en lo que toca al objetivo de la tarea, aunque no en cuanto a lo que los niños podían hacer y justificar sobre ella.

Por lo que respecta a las modificaciones de respuesta, tenemos apenas un par de casos: una niña de 2º, quien, en un primer momento se abstuvo de cortar **DESPERTAR**, pero terminó haciéndolo; mientras que otra niña de 4º efectuó el corte **RE/CORDAR**, pero acabó por pegarla.

¿Cómo justificaron los niños la ausencia de corte? Veamos algunos ejemplos:

Claudio (6º): es que no es una palabra [niega la posibilidad de dejar solo **PERTAR** en **DESPERTAR**]

Alina (4º): bueno / no se puede cortar porque por ejemplo estas [refiriéndose a las otras palabras] sí están un poco largas y tienen otras frases [usando frases en el sentido de palabras, absteniéndose de cortar **RECORDAR**]

Como en los casos de ausencia de corte de los morfemas del Conjunto 1, los niños buscaron una parte con significado. Al no encontrarlo, la ausencia de significado los llevó a justificar la ausencia de corte.

Como vemos, RECORDAR es una palabra que terminó cortándose en numerosos casos. Veamos los siguientes ejemplos:

Mónica (2º, RECOR/DAR): como un récor[d] de natación de que llegaste en el mejor tiempo  
 Juan (2º, RECORD/AR): récord de / rompí mi récord / de // caminar cien metros? / cosas así

Los cortes de tipo de RECOR/DAR o RECORD/AR son importantes puesto que en todos los casos el recorte apareció con el significado de ‘récord deportivo’. Da la impresión de que los niños identificaron *récord*, como una palabra conocida en la lengua oral<sup>41</sup>.

Para concluir con este apartado, analicemos de forma breve las respuestas no esperadas de este conjunto. Los cuadros 4.7, 4.8 y 4.9 nos mostraron solo cortes distintos de los esperados. Como en el caso del Conjunto 1, tenemos los mismos subtipos de cortes distintos: los cortes que buscan partes con significado y los cortes de letras. Veamos ejemplos de cortes con búsqueda de significado:

Ángel (4º) corta GENERA/L/MENTE y justifica GENERA: “que genera luz.”

Carolina (6º) corta REPA/RACION, sobre la cual explica RACION: “y esta parecía ser una ración”

La consigna de la tarea, sin decirlo, está orientada a la extracción de bases, aunque no menciona de modo explícito que el producto del corte tenga que estar relacionado en términos formales y semánticos con la palabra gráfica de origen. Por ello, es posible llegar a estas respuestas de búsqueda de palabras dentro de otras palabras.

Enseguida, algunos ejemplos de cortes de letras:

---

<sup>41</sup> Conviene señalar que RECORDAR es un verbo creado a partir de *re*, en su sentido iterativo, y *cor-cordis*, corazón, esto es, volver al corazón (que se concebía en la Antigüedad como el asiento de la inteligencia y la memoria). Esta etimología es compartida por la palabra RECOR(D), un anglicismo que llegó al inglés vía el francés, pues se refiere a aquello que es digno de conservar en la memoria.

Araceli (2º) corta D/ESPERTA/R.

Hiram (2º) corta las letras de las palabras DESESPERACION y REACTIVACION con la intención de jugar a alargar palabras.

Aunque es cierto que la conducción de la entrevista jugó un papel importante en las respuestas no esperadas de estos niños, el hecho de que manifestaran querer jugar a alargar, en una tarea que se ubicaba después de *Alargar*, muestra que también la secuencia de tareas tiene un papel en la interpretación de las consignas.

#### 4.4. Comentarios críticos sobre la tarea

La tarea analizada en este capítulo guarda cierta relación con tareas planteadas en los estudios sobre conciencia lingüística, tales como *Escribir una base a partir de una palabra leída en voz alta por el entrevistador* o *Completar un enunciado de forma oral con una base, formulando supresiones (descomposiciones) a una palabra leída en voz alta* (por ejemplo, Apel & Lawrence, 2011; Kemp, 2003; Fejzo, 2016). Sin embargo, nuestra tarea presenta, además de la solicitud de justificación sobre el resultado, varias diferencias:

- no solo el estímulo, sino que también el producto del acotamiento está basado en texto escrito. Como revisamos en el Capítulo de Introducción, las tareas de este tipo o son orales, o presentan un estímulo escrito, pero el acortamiento se da de modo oral;
- la posibilidad de volver a poner juntos los pedazos, para poder comparar lo que pasa cuando se quita o añade físicamente un segmento;
- también las respuestas distintas de las esperadas nos son de interés; por ello, no asumimos de entrada que el producto de la tarea sean bases a las que se suprimen morfemas ligados, sino que, en términos teóricos, asumimos que ciertas partes con significado son más focalizables que otras.

Una de las características más novedosas que incorporamos a la tarea, a nuestro juicio, tiene que ver con la posibilidad de rectificar los cortes, gracias a que son cortes efectivos sobre material. Consideramos que, aun cuando las rectificaciones son escasas y se presentan, sobre todo, con las palabras gráficas del Conjunto 1, la posibilidad de rectificar constituye un punto a

favor de la tarea. Es decir, abrimos la posibilidad a que los niños puedan plantear cambios y modificaciones para llegar al resultado incluso en una tarea donde el resultado final parece definitivo. Destacamos la importancia de esta característica, pues en la vida real la reflexión metalingüística no se da por medio de pruebas.

La tarea permitió revelar:

- que los niños cortaron los morfemas elegidos de forma esperada en la mayoría de las ocasiones, con lo que el material se muestra propicio para la tarea;
- que incluso ante las palabras gráficas que cuentan con morfemas ligados a izquierda y derecha, los niños solo realizan un corte, de forma mayoritaria a derecha, lo cual sugiere que buscan aislar la base y descartar aquello que no justificable, muestra de la dificultad de focalizar los dos márgenes sobre una misma palabra<sup>42</sup>;
- que las respuestas no esperadas se dieron ante los morfemas que, hay que reconocer, fueron problemáticos, por aspectos que, pensamos, estaban controlados en el diseño de la tarea.

Quedan como un aspecto a reflexionar los posibles ajustes a la consigna que hubieran permitido también focalizar los afijos y no solo las bases. Nos preguntamos aun sobre la importancia o no de hacer explícito en la consigna la relación formal-semántica que esperamos entre el resultado y la forma dada, esto es, incluir en la consigna que el resultado tenga que ver con el significado de la palabra gráfica original.

Sobre el material, tenemos la cuestión del rango de morfemas examinados y del empleo de dos conjuntos en la tarea: sin lugar a dudas, pudimos observar más fenómenos; a cambio, la comparación de ellos se complica. Asimismo, nos percatamos de dificultades con respecto a proponer palabras gráficas con bases compartidas, como lo fue CASTIGADA y CASTIGABA, como un elemento que pudo haber sido aún más problemático si solo hubiéramos enfocado el resultado sin haber demandado justificación. También, destacamos la importancia de caracterizar no solo en términos lingüísticos y gráficos los morfemas empleados en el diseño, a fin de evitar que

---

<sup>42</sup> Los cortes a izquierda pueden apuntar a un intento por aislar el morfema ligado o, por lo menos, a una focalización en lo nominal.

remitan a palabras gráficas cuyo significado resulta muy llamativo para los niños, como lo fue el caso de RECORD/AR, si bien tenemos que reconocer que constituyó un hallazgo de interés por la consistencia de la justificación.

## 5. Análisis de la tarea Contrastar sustantivos con bases compartidas

En este capítulo analizamos una tarea donde los niños deben contrastar dos sustantivos que comparten una base de significado verbal, para ubicarlos en una expresión nominal. El objetivo es obtener justificaciones sobre similitudes o diferencias de significado entre los sustantivos.

A diferencia de las tareas abordadas en capítulos previos, en esta empleamos un contexto mínimo para contrastar las palabras. Es decir, pasamos de la reflexión morfológica a la sintáctica o, para ser precisos, a la morfosintáctica, dado el papel que juega la concordancia de género gramatical. Esta búsqueda de contraste también permite ahondar en un problema que había aparecido de modo muy tangencial en tareas previas (Capítulo 3): la manera en que los niños enfrentan la sinonimia, examinando un caso particular donde hay dos sufijos diferentes, una expresión nominal que cambia de género y, a pesar de todo ello, las expresiones no difieren en su significado.

En la progresión de las entrevistas, se trata de una tarea que siempre se realizaba al final, por lo que los resultados obtenidos guardan relación con los analizados en el Capítulo 3, *Alargar sobre morfemas libres y ligados*, así como con los del Conjunto 2 de la tarea *Acortar* (foco en morfemas derivativos), examinados en el Capítulo 4.

Aplicamos esta tarea con la mitad de los entrevistados (60 niños). El orden de exposición es el mismo que hemos utilizado en los capítulos precedentes.

### 5.1. Análisis del material empleado en la tarea

Para esta tarea empleamos tiras de cartón de 60 x 7 cm, con expresiones escritas en ellas, y tarjetas de 15 x 5 cm con los sustantivos objetivo. Las expresiones estaban pegadas sobre papel autoadherible y contaban con un espacio para colocar las tarjetas, en el cual se habían pegado imanes y piezas de metal. Por su parte, las tarjetas estaban hechas en papel imantado, con el sustantivo objetivo escrito y adherido sobre ellas. Expresiones y palabras estaban escritas en letra Times New Roman de 72 puntos, centrado, en color negro.

Cada uno de los participantes contaba con un par de expresiones y un par de tarjetas. Para distinguirlas, empleamos colores verde y naranja en los márgenes exteriores de las tiras y las tarjetas.

Analicemos el material en términos lingüísticos y gráficos. En el cuadro 5.1 se muestran las expresiones y sustantivos para cada participante.

Cuadro 5.1

*Expresiones y sustantivos empleados en la tarea Contrastar sustantivos con bases compartidas*

	Participante A (verde)	Participante B (naranja)
Expresiones	LA _____ DE LOS ALIMENTOS <sup>43</sup> EL _____ DE LOS ALIMENTOS	LA _____ DEL EDIFICIO EL _____ DEL EDIFICIO
Sustantivos objetivo	DESCONGELACION DESCONGELAMIENTO	REMODELACION REMODELAMIENTO

Usamos dos pares de sustantivos relacionados con verbos, los cuales forman un doblete léxico, por lo que ambos son sinónimos. El doblete léxico contiene los morfemas derivativos CION y MIENTO, los cuales poseen género inherente, femenino y masculino, respectivamente<sup>44</sup>. Empero, las letras finales generan expectativas con respecto al género: en tanto que un final en *-o* es la generalidad para las palabras de género masculino en español, el final en *-(o)n* no permite anticipar el género, ya que existen palabras tanto masculinas (por ejemplo, *el sillón, el dormilón, el futón*) como femeninas (entre ellas, las acabadas con el morfema *-CION*, como *la canción, la calificación*, etc.).

Los prefijos *RE* y *DES*, así como el sufijo *CION*, ya habían sido utilizados en tareas previas. En cambio, esta fue la primera vez que se empleó el sufijo *MIENTO*. Reutilizar morfemas buscaba, por un lado, que los niños reflexionaran sobre ellos, con bases distintas, para conocer posibles variantes de la justificación; y, por otro, cambiar el foco del problema de la tarea: de la palabra gráfica en sí a las relaciones que establece con otras.

La decisión de elegir *CION* y *MIENTO* buscaba problematizar un caso de sinonimia a partir de morfemas ligados, en específico, afijos derivativos (otros ejemplos son los dobletes con *ero/ista: florero/florista*; o con *des/in: desactivar, inactivar*). *CION* y *MIENTO* alternan en varios dobletes como *acumulación/acumulamiento, aceleración/aceleramiento*, etc. Aunque en las

<sup>43</sup> Las líneas que se ven en las expresiones no estaban presentes en el material dado a los niños. Aquí solo se añaden para indicar el espacio destinado al sustantivo objetivo.

<sup>44</sup> El sufijo *CION* tiene como formas alternas *zon (quemazón), sión (inclusión) y ión (confesión)*, las cuales dependen de la base a la que se adjuntan. Las formas derivadas siempre son femeninas, excepto en algunos casos terminados en *zon* como *remezón* ('Terremoto ligero o sacudimiento breve de la tierra') y *estremezón* ('Acción y efecto de estremecerse'), de escaso uso.

gramáticas de referencia del español y en los diccionarios se les atribuye el significado de ‘acción y efecto’, no son sinónimos perfectos. En términos léxicos, se señala que el sentido predominante en MIENTO es el de ‘proceso en curso’, mientras que el sentido de ‘acción y efecto’ destaca en CION (RAE/ASALE, 2009). En términos pragmáticos, se ha señalado que CION es mucho más productivo que MIENTO en el español actual (Lang, 1990).

Los sustantivos elegidos son de los pocos que conforman un doblete con CION y MIENTO, conocidos para los niños. Las bases verbales que podemos identificar en ellos —(DES)CONGELA y (RE)MODELA— son transitivas y corresponden a lo que comparten en términos gráficos ambos sustantivos. La intención era hacer que los niños focalizaran la parte final de los sustantivos. Además, también nos interesaba saber si los niños podían reconocer las diferencias categoriales entre sustantivo-verbo que se observan mediante la supresión o adición de morfemas.

Las expresiones están compuestas por 4 o 5 palabras gráficas. En términos sintácticos, la expresión es una frase nominal, donde el sustantivo objetivo funciona como núcleo. Las palabras gráficas a la derecha del sustantivo son una frase preposicional; en tanto que la palabra a la izquierda es un determinante artículo. Este artículo permite anticipar la presencia de un sustantivo concordante en género. Seleccionamos la frase preposicional en función del campo semántico al que aluden los sustantivos objetivo, empleando la preposición *de*, la cual es la más común para introducirlas.

La estructura de la expresión sigue uno de los esquemas más frecuentes para las frases nominales del español (Bogard, 2009). Además, usamos una estructura nominal más compleja que el núcleo y el modificador para hacerlo semejante a un título o subtítulo —un texto mínimo—, que pudiera facilitar su comprensión.

## 5.2. Análisis del desarrollo de la tarea

Como en la tarea *Acortar* (ver Capítulo 4), ofrecimos materiales diferenciados para cada niño, a fin de retomar algunos morfemas objetivo de las tareas precedentes. Nuestra anticipación era que podrían lograr reflexiones más complejas sobre dichos morfemas, por ser la última tarea. No obstante, también sabíamos que, al abordar un problema diferente, era probable que no se cumpliera esta expectativa. La tarea retomó el planteamiento de problemas comunes,



abordados mediante materiales distintos, para facilitar una interacción complementaria entre los niños.

El procedimiento de la tarea era el siguiente: el entrevistador ofrecía a cada niño el material (tiras y tarjetas). Una vez entregado, dábamos la siguiente consigna:

*“Vieron que a estas les falta algo, ¿verdad? Lean lo que dicen y pongan las tarjetas en el lugar que les toca.”*

El énfasis en la lectura buscaba evitar que los niños colocaran las tarjetas al azar. Al tener un material móvil, existía la posibilidad de tener diferencias entre la colocación inicial y la definitiva de las tarjetas en las expresiones. Se trataba de una acción única, con lo que la consigna es breve. Esta es una tarea, empero, donde el resultado desencadena tanto una serie de preguntas como justificaciones con las que pretendíamos problematizar un resultado en apariencia simple.

Una vez que terminaban, se solicitaba a los niños que leyeran sus expresiones completas y se cuestionaba por qué habían colocado las tarjetas de una determinada manera, a fin de saber qué elemento(s) servía(n) como ancla para la justificación: el artículo y el sustantivo, el artículo y alguna parte del sustantivo objetivo—en especial el final—, o solo el artículo.

Enseguida, se interrogaba a los niños sobre el significado de cada palabra para saber si los niños atribuían un significado léxico idéntico o distinto a las palabras del doblete. Asimismo, verificábamos si los niños atribuían significado explícito a los morfemas CION y MIENTO, o a otras partes semejantes. Por esta razón, mantuvimos la expresión idéntica, ya que buscábamos que los niños se enfocaran en el sustantivo y el artículo.

Mediante las preguntas sobre la colocación y el significado de los sustantivos objetivo buscábamos conocer las relaciones que los niños establecían entre palabras gráficas, a partir de cambios en ellas. Además, ahondamos en las reflexiones que formulaban sobre las palabras gráficas en sí, pues permitía reforzar el vínculo con lo realizado en las tareas previas. Se trata de preguntas que no siempre eran sobre lo que los niños habían logrado por sí mismos. Deseábamos saber si podían contrastar entre el significado de la palabra con y sin morfema, y si era posible usarla en la expresión sin el sufijo, es decir, si eran válidas expresiones como LA REMODELA DEL EDIFICIO O EL DESCONGELA DE LOS ALIMENTOS.

¿Por qué formular preguntas sobre lo que los niños no hacen por sí mismos? Primero, porque consideramos que el factor de sorpresa ante el problema posibilitaría decir algo sobre ello. Segundo, porque las respuestas en las tareas previas nos habían permitido poner de manifiesto que ciertas preguntas no son inalcanzables para los niños; solo que no las hacen observables porque están enfocados en otros aspectos. En consecuencia, la intervención del entrevistador permitía ahondar en todas estas facetas de la reflexión de una manera más amplia que limitarnos a hablar sobre el resultado obtenido.

### 5.3. Análisis de las respuestas

Para guiar nuestro análisis de la tarea, partimos de las siguientes preguntas:

1. ¿Los niños identifican o no la sinonimia entre los sustantivos objetivo? Se trata de un problema que nos conecta con lo oral. Un principio lingüístico ampliamente aceptado es que formas distintas tienen significados distintos (Bloomfield, 1933; Haiman, 1980). En la escritura, el problema tiene varias aristas:

- en el proceso de alfabetización inicial los niños llegan a una noción básica para distinguir lo que está escrito: para tener significados diferentes, la escritura debe ser diferente (Ferreiro & Teberosky, 1979: cap. VI).
- las escrituras alfabéticas suelen introducir heterografías para distinguir homófonos: los verbos en francés constituyen un ejemplo extremo de ello, pues ante la misma forma sonora /ʃãt/ tenemos varias posibilidades gráficas: (*je / il / elle / on*) *chante*, (*tu*) *chantes*, (*ils / elles*) *chantent*). En español también tenemos algunos casos: *tuvo / tubo; ola / hola*. Se trata de una solución que complejiza la tarea de quien produce el texto, pero reduce las ambigüedades para que el lector distinga significados.
- A pesar de lo anterior, la homografía—una misma forma gráfica para múltiples significados—, también ocurre en las lenguas alfabéticas, ya sea resultado de homonimia (por ejemplo, en español *vino* ‘bebida alcohólica’ o forma del verbo *venir*) o por polisemia (*banco* ‘edificio donde una institución realiza transacciones financieras’, ‘institución que realiza transacciones financieras’).

Los niños interrogados estaban en posición de lectores y no de productores, por lo que nos interesaba saber si se inclinaban por atribuir significados diferentes ante formas gráficas diferentes o si eran capaces de plantear la identidad de significados.

2. Si los niños plantean diferencias de significado entre las palabras, ¿qué tipo de variaciones entran en juego? La pregunta nos lleva al problema de las clases de palabras y sus límites. Nos interesa saber qué pasa cuando empleamos palabras gráficas que combinan morfemas de dos categorías diferentes; en nuestra tarea, verbo y sustantivo.

3. ¿Qué tipo de reflexiones pueden formular al respecto de la concordancia nominal, en particular de género? Como mencionamos al respecto de la conjugación verbal en el Capítulo 2, no buscamos saber si los niños saben o no concordar, puesto que es algo que realizan desde muy temprana edad en la oralidad. Más bien, queremos saber si pueden plantear un análisis de las palabras gráficas que indique algún uso de la información semántica para establecer la concordancia.

4. Sobre la tarea, identificamos vínculos con las tareas de conciencia sintáctica enfocados en evaluar enunciados para verificar cuáles son agramaticales (por ejemplo, Demont & Gombert, 1996; Simard, Foucambert & Labelle, 2014, entre otros trabajos mencionados en el Capítulo 1), por lo que nos interesa destacar los aspectos compartidos y diferentes con nuestra tarea.

Dadas estas preguntas, así como las características de la tarea, modificaremos el orden de análisis de los datos que hemos empleado en otros capítulos: en primer lugar, veremos las respuestas que indican relaciones entre las palabras gráficas, para después concentrarnos en las que remiten a los morfemas dentro de los sustantivos.

### **5.3.1. Respuestas sobre las relaciones entre palabras gráficas**

#### ***Colocación de las tarjetas y justificación***

Las respuestas para la tarea —indicábamos— combinan la acción de colocar cada tarjeta en la expresión correspondiente y la justificación sobre los significados de las tarjetas. Con respecto a la colocación, la respuesta esperada consiste en poner las tarjetas con el artículo convencional: LA DESCONGELACIÓN/REMODELACIÓN VS. EL DESCONGELAMIENTO/REMODELAMIENTO. Esto es algo que

lograron los 20 niños de 4º, los 20 de 6º y 14 niños de 2º; en total, 54 de los 60 niños entrevistados. El dato confirma que los niños casi no tienen problemas para llevar a cabo la acción de concordar de modo convencional, ya que concuerdan desde muy temprana edad en lo oral.

Ahora bien, es muy distinto poder justificar su decisión, esto es, hablarnos de la acción de concordar. Veamos ejemplos de lo que los niños dicen cuando se les propone poner las tarjetas con el artículo no convencional (por ejemplo, LA DESCONGELAMIENTO O EL REMODELACION):

Ricardo (2º): porque no corrige [*sic*] aquí el remodelamiento / el remodelé / el remodelá / no combina / el remodelación? / no puede ser / del edificio? / no puede ser / *la remodelamiento del edificio* no puede ser // tiene que ser al revés / así / o sea *el remodelamiento del edificio* y aquí *la remodelación del edificio*

Ricardo parece reconocer el vínculo entre la palabra completa y el artículo inicial. Su justificación emplea *corrige* tal vez como una manera de apelar al metalenguaje (que parece remitir a *concuerta*). Notamos que intenta leer las dos expresiones resultantes con los artículos cambiados y para ambos sostiene “no puede ser”.

Revisemos la justificación de Lidia y Bruno (4º):

B: *la descongelamiento* [intentando leer las tarjetas] / *la remodelación* [contrastando]

L: noo

Ent: en qué se fijan para saber que no pueden ir al revés? / se fijan en algo?

B: sí /en *el* y en *la*

La justificación llegó mediada por ambos, aunque con mayor participación de Bruno, quien leyó y explicitó los elementos. La referencia a los artículos hace suponer que los niños estaban considerando la palabra completa y que los artículos son los elementos introductorios para las palabras, por lo que ellos determinan cuál de los sustantivos puede ir.

Las justificaciones que acabamos de revisar parecen compartir una relación entre palabras gráficas como totalidades, dado que no se hacen referencias a partes más pequeñas dentro de las palabras que puedan generar la concordancia, por ejemplo, referencias a los finales.

Comparemos las justificaciones de Ricardo, Lidia y Bruno con otras en las que se pone de manifiesto una relación más o menos explícita entre los artículos y partes dentro de los sustantivos. Comencemos con la justificación de Nayeli y Pedro (4º):

Ent: podrían ir al revés [las tarjetas]?

N y P: no

P: no / porque / este / cómo se llaman estos? los // [mientras señala los artículos]

N: bueno / esa palabra

P: *la descongelamiento* no / porque es *descongelamiento* / está en masculino y este [señalando el artículo LA] está en femenino

N: este [el artículo LA] está en femenino [confirmando lo que dice su compañero]

P: la maestra así nos enseñó

N: es femenino y masculino y este [referido a la palabra DESCONGELAMIENTO] está en masculino y esta [refiriéndose a DESCONGELACIÓN] está en femenino

Ent: y en qué se fijan para saber que este [señalando DESCONGELACION] está en femenino?

P: porque *descongela* no / este / está en / ah! sí *descongelación*

N: yo siento que es así como *ción*

P: *el descongelación* no / porque no puede decir *el descongelación* porque no / no suena bien / en cambio *la descongelación* sí

[...]

E: oigan entonces acá [refiriéndose a las palabras REMODELACIÓN y REMODELAMIENTO y a las expresiones correspondientes] tampoco podría ser al revés?

[...]

P: *la remodelamiento* no / no / porque no coinciden estas dos [señalando el artículo y el sustantivo]

E: y qué es en lo que te fijas para saber que no coinciden?

N: yo siento que es *miento* y *ación* [sic]

P: sí / porque aquí está *ción* y acá esta *miento* [en el par REMODELACIÓN/REMODELAMIENTO]

N: y acá también esta *miento* y acá está *ción* [en el par DESCONGELACION/DESCONGELAMIENTO]

En esta interacción resaltamos varios aspectos de interés que van apareciendo de modo gradual: las referencias a los artículos, a los que se refieren como *palabras*, y conceptos de cuño escolar, como *masculino* y *femenino*. Lo más destacado, a nuestro modo de ver, es la manera de justificar, la cual hace femenino un sustantivo sin una marca clara de género gramatical. Nayeli lo intentó, formulando un aislamiento sobre una de las palabras gráficas, mientras que Pedro estableció un vínculo artículo-sustantivo, semejante al que habíamos visto en las respuestas anteriores de Ricardo o de Lidia y Bruno. Al tratar de profundizar en la respuesta, los niños lograron focalizar las diferencias en las partes finales de las palabras gráficas.

Las justificaciones de Nayeli y Pedro resultan de interés porque apuntan hacia un avance en la reflexión: *los niños comienzan a aislar partes de las palabras gráficas*. No parece que la parte aislada esté vinculada con el artículo de forma directa, pero sí que la diferencia gráfica juega un papel en esa relación. Tampoco creemos que esos aislamientos correspondan a

morfemas en un sentido lingüístico pleno. Sin embargo, parecen constituir un paso previo para llegar a la identificación de morfemas.

Veamos ahora este intercambio entre Angélica y Federico (6º):

Ent: en qué se fijaron para poner esas [tarjetas] en ese lugar?

F: en el género / porque aquí dice *el* / así que no puedo poner *descongelación* / porque no se oye bien

A: tampoco podría poner *el remodelación del edificio* / porque iba a sonar mal

F: porque si lo ponemos así [es decir, con el artículo convencional] se oye bien / pero si lo ponemos al revés pues no se oiría coherente

Ent: me decías algo interesante del género / en dónde te fijas aquí en la palabra?

F: porque aquí *el* es como si dijera *miento* / así que esto se relación [sic]

A: con los pronombres [señalando los artículos]

Ent: estos? [señalando también EL y LA para confirmar]

A: estos / *el* y *la*

Aquí destacan las referencias al metalenguaje. La afirmación “suena bien” nos hace pensar en una valoración sobre la gramaticalidad de la expresión. Al adentrarnos en ella, a partir del *género*, término introducido por Federico, vemos cómo aísla parte del sustantivo y lo vincula con el artículo. Esta acción, a nuestro modo de ver, resulta ser lo más relevante de esta justificación. Es cierto que se trata de un aislamiento en una sola palabra, la cual tiene una marca asociada al género masculino (el final en <o>), y con una denominación propia para los artículos (pronombres). No obstante, si consideramos la dificultad para coordinar dos acciones en la justificación (aislar una parte de la palabra + vincular esa parte con el artículo), nos parece que lograrlo constituye una muestra de reflexión algo más avanzada en comparación con quienes solo hacen el vínculo artículo-sustantivo. Esta coordinación de acciones es algo que solo encontramos en 11 niños: 3 de 4º y 8 de 6º, de 54 con colocación esperada. Esto nos muestra de forma explícita la diferencia entre actuar sobre la concordancia y reflexionar sobre ella.

Es discutible si en esta justificación podemos considerar que existe un aislamiento de morfemas, en particular por lo que podríamos inferir sobre la afirmación de Federico “*el* es como si dijera *miento*”, que sugiere una referencia al género gramatical. Federico hizo evidente el significado que corresponde a la concordancia (de carácter flexivo), mientras que el de la derivación no se hace explícito. Se trata de una muestra adicional de la complejidad de focalizar

más de un tipo de significado de modo simultáneo, situación análoga a los problemas de alargar o acortar de modo simultáneo en los dos extremos de las palabras gráficas, o considerar su polisemia.

Como ya vimos, la colocación de las tarjetas con el artículo esperado aparece casi en todos los niños. Veamos enseguida algunos casos donde los niños ponen las fichas en un orden inverso al convencional (esto es, la palabra sufijada por CION con la expresión que comienza por EL y la sufijada con MIENTO en la expresión que comienza con LA).

Paola (2º): “la descongelamiento de los alimentos / el descongelación de los alimentos”.

Luis (2º)

L: la remodelación miento del edificio

Ent: [...] puedes leerlo otra vez por favor?

L: la remodelamiento del edificio

Ent: y acá cómo te quedó?

L: el remodelación del edificio

Se trata de respuestas llamativas, en particular porque estos niños no cambian su justificación a pesar de que sus compañeros ponen las tarjetas en el otro orden. Lo anterior, aunado a la petición de lectura, reduce la posibilidad de que se trate de una colocación al azar de las tarjetas o un *despiste*. Sin embargo, la mera lectura sin justificación no nos da indicios para entender ese tipo de respuestas.

### ***Relación de significado entre las tarjetas***

El segundo aspecto de la respuesta tiene que ver con la relación de significado que establecen para los dos sustantivos. La respuesta esperada era sostener la sinonimia entre las formas. Veamos algunos ejemplos de niños que dan esta respuesta:

Cristina (6º, DESCONGELACION / DESCONGELAMIENTO): éstas son dos palabras distintas que significan lo mismo

Claudio (6º, REMODELACIÓN / REMODELAMIENTO): se refieren a remodelar el edificio las dos / pero / solamente terminan diferente

Cristina remitió a la diferencia gráfica; en tanto que Claudio parecía enfocado en la base verbal. Sin embargo, los resultados cuantitativos nos dan un indicio de la complejidad de este

reconocimiento: se trata de una respuesta que dan 23 niños, pero solo de grados superiores: 8 de 4º y 15 de 6º.

¿Cuáles pueden ser las dificultades para lograr esta sinonimia? Aceptar la sinonimia implica superar la diferencia gráfica presente, lo cual se puede dar bien centrándose en la base, que en estas palabras es igual, como lo hace Claudio, o bien, en reconocer el significado global, como parece hacerlo Cristina.

Ahora bien, resulta mucho más evidente que el principio de diferencia gráfica conduzca a una diferencia de significado y, de hecho, es la respuesta más extendida. Pero no todos los niños llegan al mismo tipo de diferencias. Al observar las justificaciones sobre la relación entre el significado de los sustantivos con CION y MIENTO nos encontramos con un abanico de posibilidades que ejemplificamos enseguida.

Una primera posibilidad es que los niños asignen a cada palabra distintos significados témporo-aspectuales, como los siguientes ejemplos:

Mónica (2º)

REMODELACION: vamos a remodelar el edificio

REMODELAMIENTO: que ya hicimos el remodelamiento

Dara (6º)

DESCONGELACION: como que algo se está descongelando

DESCONGELAMIENTO: como ya pensando en que vas a descongelar

Mónica planteó una diferencia máxima futuro-pasado perfectivo; en tanto que, en el caso de Dara, la diferencia está entre el presente progresivo y un futuro, matizado por la acción presente (“ya pensando”). Se trata de una solución en la cual la diferencia gráfica motiva, de modo paradójico, una centración en la base verbal. Decimos paradójico porque la base es el elemento que tienen en común, pero es el segmento que remite al verbo y, por ende, a las modificaciones que puede tener. Sabemos que el verbo está asociado al tiempo y al aspecto de forma estrecha, los cuales se ponen de relieve para poder dar significados distintos.

Otra posibilidad para plantear diferencias de significado es que los niños traten las palabras como si fueran verbos transitivos que pueden contrastar por la cantidad de elementos del objeto directo del verbo; justificaciones en las que interviene de manera decisiva el



significado cuantitativo/aumentativo de *-CION* que ya encontramos en el análisis de las respuestas del Capítulo 3, así como del Conjunto 2 en el Capítulo 4. Algunos ejemplos:

Ivonne (2º)

DESCONGELACION: vas a descongelar muchas cosas

DESCONGELAMIENTO: pues vas a congelar una cosa

Oswaldo (2º):

REMODELACION: es que estás remodelando un edificio

REMODELAMIENTO: *remodelamiento* es que estás quitando tantitos adornos / no estás quitando todos

Ivonne planteó dos situaciones futuras, donde, además, hay una diferencia máxima de significado de tipo antonímico: *descongelar* vs. *vas a congelar*. Como verbos transitivos, el contraste se da entre *una cosa* y *muchas cosas*, con una diferencia máxima en cantidad. Oswaldo, por su parte, propuso la diferencia entre totalidad (*un edificio*) vs. parte (*tantitos adornos*), con mayor especificidad para REMODELAMIENTO (*estás quitando*).

Una vez más tenemos justificaciones de corte cuantitativo que focalizan las bases verbales para el morfema *CION*, tal vez motivadas por el carácter transitivo de los verbos, análogas a las vistas en los capítulos 3 y 4, y que parecen extenderse a *MIENTO*, aunque tal vez es solo por el contraste con *CION*.

También tenemos otras maneras de diferenciar. Una de ellas es atribuir significados completamente opuestos a las palabras, como en los siguientes ejemplos:

Marcelo (4º)

DESCONGELAMIENTO: es cuando vas a descongelar algo

DESCONGELACION: es cuando vas a meter algo a lo frío

Joel (4º)

J: *remodelamiento* es cuando en tu casa pones adornos

Ent: y remodelación?

J: es cuando creo que cuando tiras algo

Marcelo nos propuso un par de acciones en futuro, una de las cuales se asume como si estuviera interpretando *congelar* y no *descongelar*. Algo semejante ocurrió con Joel, para quien

REMODELACIÓN contrastaba con una instancia particular de REMODELAMIENTO —*poner adornos*— que nos recuerda la respuesta de Osvaldo sobre *tantitos adornos*.

Las respuestas de Marcelo y Joel muestran cómo buscan maximizar la diferencia de significado, lo que incluso lleva a borrar el aporte del significado del prefijo<sup>45</sup>. Consideramos que se trata de una instancia adicional de los retos que tienen que enfrentar los niños para poder manejar los dos extremos de la palabra gráfica, en comparación con solo abordar uno de ellos.

Una manera adicional para distinguir los sustantivos es remitir al contraste entre maneras de realizar la acción expresada en la base, como en el siguiente ejemplo.

Federico (6º)

DESCONGELACION: aquí te pueden decir los instrumentos que necesitarías para descongelarlo

DESCONGELAMIENTO: aquí cómo lo deberías emplear

En este contraste parece que el elemento para generar la diferencia está en el predicado, en los circunstanciales, para ser precisos. Se trata de una focalización de la base verbal por encima de la información que aportan los afijos de carácter sustantivo.

Todas estas respuestas focalizan las bases DESCONGELA o REMODELA, enfocando diferentes facetas de su carácter verbal: la temporalidad, el tipo de complementos que reciben o buscando establecer un máximo contraste con la acción contraria. Esto nos apunta a que la diferencia gráfica hace que la atención se centre en la base.

Por último, también tenemos casos de diferencia de las palabras en las que el significado queda de lado y se hace caso a aspectos gráficos, como Alma (2º) que distingue REMODELACIÓN y REMODELAMIENTO, señalando directamente las letras que no comparten. Ya sabemos que los niños pueden interpretar la consigna de manera propia, aunque en sentido estricto estos casos no corresponden a lo solicitado por la consigna.

---

<sup>45</sup> Si notamos, parece que la acción de contrastar conduce a generar diferencias máximas de significado. Al comparar las justificaciones de Mónica o Dara, que marcan una diferencia amplia de tiempo para cada uno de los sustantivos, con las de Marcelo y Joel, que las formulan sobre significado total de la palabra, tenemos el mismo procedimiento para resolver el problema de la diferencia gráfica. Las justificaciones de Mónica o Dara plantean un análisis más fino de los significados involucrados dentro de la palabra gráfica, pues remite a los valores temporales que aportan los morfemas flexivos, en comparación con las de Marcelo y Joel.

### ***Rechazo a usar verbos como sustantivos***

Para cerrar este apartado, veamos un grupo adicional de respuestas esperadas, donde los niños rechazan usar un verbo (REMODELA/DESCONGELA) en el lugar de un sustantivo. Comencemos con Hiram de 2º, a quien se le propuso leer tapando el fragmento MIENTO en REMODELA:

H: *el remodela del edificio* [intenta leer]

Ent: se puede?

H: no

Ent: por qué no?

H: porque dice *el remodela del edificio / no se puede porque necesita remodela / miento*

No se trata de una acción espontánea de los niños, pero interesa cuestionar el concepto de clase de palabra y cuáles son los indicios que ayudan a reflexionar sobre él. Estamos frente a una justificación que utiliza ejemplos para poder distinguir, en acto, entre verbo y sustantivo. Las formas verbales conjugadas de modo convencional no pueden aparecer precedidas por artículos. Eso es algo que Hiram reconoce bien. La justificación parece mostrar que MIENTO es una parte que permite que la palabra funcione en la expresión.

Veamos ahora el intercambio entre Marisol y Claudio (6º) a partir de una pregunta semejante:

Ent: puede usar así nada más? [tapando para que se lea REMODELA y DESCONGELA]

C: *el remodela* [intentando leer]

M: *descongela / sí*

C: aquí en este no

M: no / la // [intentando leer]

C: no / no se puede usar

M: *el descongela no / no se puede*

Ent: en qué se fijan para saber que no se puede?

M: en que si le quitas esto [MIENTO] ya no concuerda con el *le* [*sic*, pero se refiere a EL, determinante artículo] ni esto [con DE LOS ALIMENTOS] // *el descongela de los alimentos* no queda

Ent: y acá? [tapando para que se lea EL REMODELA DEL EDIFICIO]

C: es lo mismo // no / no se oye bien

Ent: cómo sabes? / qué necesitaría para oírse bien?

C: pues el *miento* para *el remodelamiento*

Detengámonos en esta respuesta que nos muestra varios aspectos de interés. Claudio comenzó intentando leer la expresión. Marisol lo interrumpió diciendo que DESCONGELA se puede usar, aunque suponemos que se refería a la palabra gráfica. De ahí parece venir la aclaración de Claudio de “aquí en este no”, referido a que en la expresión no funciona. Cuando Marisol comenzó a probar, llegó a una justificación interesante: “si le quitas esto ya no concuerda”, referido a la parte MIENTO. Desde luego, no estaba hablando de concordancia en el sentido lingüístico, sino más bien de la pertinencia de la clase de palabras. Además, reconoció que la falta de concordancia es tanto con el artículo como con la frase preposicional. Claudio identificó que “el miento” (introducido por artículo) es el elemento que permite que la expresión funcione.

Una vez más, los niños no nos hablan de cambios de palabras usando términos metalingüísticos, pero sí nos revelan atisbos de los recursos para hablar de las diferencias en uso entre ellas. “No se oye bien”, por ejemplo, es un recurso que parece apelar a sus intuiciones de hablante, pero también el contexto les ayuda a sustentar su justificación. Algo que es posible de modo aislado (DESCONGELA), deja de ser adecuado con los elementos de esta expresión (“ya no concuerda”).

### 5.3.2. Justificaciones sobre MIENTO

En esta tarea, nos interesa lo que los niños pueden decir cuando aíslan MIENTO en las palabras que lo contienen, pues se trata de un morfema que aparece solo en esta tarea. Detengámonos en algunas justificaciones:

Dafne (6º): para que concuerde

Angélica (6º): para completar la palabra

Irving (6º): cambia el sentido del verbo

Se trata de un tipo de justificación que apenas encontramos entre algunos niños de 6º, en la cual se alude a una función de MIENTO, más que a un significado léxico de este morfema. Esto recuerda las dificultades que existen para explicar los morfemas de modo aislado.

En cambio, algunos niños que aislaron MIENTO lo justificaron como una forma del verbo *mentir*, de forma aislada, aunque no tuviera ese significado dentro los sustantivos objetivo, como en los siguientes ejemplos:

Nancy (4º)

Ent: oigan / pero aquí tú me dices que son iguales y que nada más cambian esto por esto [referido al final de las palabras] / este *miento* es de algo?

N: de *mentir*?

Ent: es el de *mentir* el que está aquí?

N: no

Alina (4º)

Ent: y este pedacito que está aquí después de DESCONGELA de qué es? [refiriéndose a MIENTO]

A: es así como que yo miento / por ejemplo / yo te digo «soy muy // yo no soy traviesa» y así / entonces te estoy mintiendo y te estoy echando mentiras / porque sí soy traviesa

Ent. y cuando [MIENTO] está aquí [con DESCONGELA] sigue siendo de echar mentiras?

A: no

E. aquí entonces esto [MIENTO] de qué es cuando está aquí con ésta?

A: es cuando es aquí *descongelamiento* / pues es que no sé cómo explicarte...

Tenemos dos observaciones sobre MIENTO en este intercambio. La primera es que, como en el caso de CION, ningún niño le atribuyó el significado de diccionario de ‘acción y efecto’, significado de alta abstracción y, en consecuencia, poco logable para los niños. La segunda, a nuestro modo de ver más interesante, es que en ningún caso los niños intentaron una respuesta amalgama como las que vimos para el sufijo MENTE, aun cuando explicaran MIENTO como del verbo *mentir*. Esto parece decirnos algo sobre el tratamiento de las palabras, según la categoría involucrada. MIENTO como verbo tiene un significado que contradiría lo dicho en la raíz y, por tanto, no acepta que su significado se amalgame. En cambio, MENTE se amalgame sin problemas puesto que se trata de un sustantivo que mantiene una relación de pertenencia con los sustantivos, en particular, si remiten a entidades humanas.

#### 5.4. Comentarios críticos sobre la tarea

Señalábamos al inicio de este capítulo que reconocemos los vínculos entre nuestra tarea y las de conciencia sintáctica, en particular, con aquellas donde se formulan juicios de gramaticalidad o que plantean insertar un error de modo oral a un enunciado leído en voz alta (por ejemplo, Gaux & Gombert, 1999; Tunmer Nesdale & Wright, 1987). Al comparar nuestra tarea con las mencionadas, encontramos las siguientes diferencias:

- En la bibliografía revisada, no encontramos instancias donde esas tareas se aplicaran por escrito. Se trata de un aspecto que consideramos cuestionable, pues para poder evaluar si algo es incorrecto o no en la oralidad hay que mantener en la memoria tanto la expresión con el error, como la manera de corregirlo, algo que incluso para un par de expresiones puede ser difícil.
- Una segunda diferencia en términos de diseño es que no partimos de una situación donde el error esté planteado de entrada. Como nos lo dejan ver otras tareas de nuestra situación, los errores que se insertan en un diseño no forzosamente corresponden a los que hacen los niños. Al no saber el tipo de errores que efectúan y las razones de estos, podemos cuestionar si estos son posibles desde el punto de vista del niño.

Las innovaciones planteadas con respecto de otras tareas de enfoque experimentalista son:

- Se trata de una tarea final, que, al ser parte de una secuencia, permitió abordar un problema adicional, a partir de morfemas con los que los niños ya habían trabajado.
- A diferencia de los trabajos sobre conciencia sintáctica, en los que se emplean las pruebas objetivas, con una lista amplia de reactivos, pero donde es la única tarea, nosotros tomamos en cuenta el esfuerzo cognitivo realizado en las tareas previas. Dado que las tareas de enfoque psicogenético requieren que los entrevistados se desempeñen a su máxima capacidad posible (o lo más cercano a ella) optamos por formular una tarea breve en cuanto al resultado, pero sobre la cual se pudieran generar múltiples preguntas.

La tarea que propusimos está enfocada en la reflexión sobre concordancia y pudimos constatar que los niños plantean diversas maneras de justificarla. Sin embargo, fueron pocos los casos en que los niños hicieron observables partes de la palabra. Si asumimos la reflexión gramatical en sentido amplio, esta es una tarea que la permite. Las muestras de reflexión más avanzada sobre los morfemas, *stricto sensu*, aparecen solo entre algunos niños (los aislamientos y sus posibilidades de vincularlos con los artículos); pero las muestras de un conocimiento, al

menos intuitivo, sobre el género son evidentes en casi todos los niños, incluso con palabras cuyas terminaciones no lo hacen evidente (las terminadas en <(o)n>).

La tarea también nos permitió observar la reaparición de justificaciones sobre el morfema CION, en particular el significado cuantitativo. Asimismo, notamos que MIENTO presenta problemas de comprensión análogos a los de MENTE (ver Capítulos 3 y 4), aunque con la diferencia de que no conduce a casos de amalgama. Un trabajo pendiente sería abordar morfemas derivativos que funcionen en pares, por ejemplo, el contraste *ero/ista*, para acercarnos a otro tipo de reflexión.

La revisión a la tarea nos hace enfocar dos posibles objeciones a la forma en que la planteamos:

- *¿Es eficaz la consigna?* Notamos que se trata de una consigna breve en la que no se emplea metalenguaje, el cual reemplazamos con “*estas*” para denominar las tiras con expresiones. Aunque hay un alto grado de ambigüedad posible, como señalamos en las decisiones metodológicas (Capítulo 1), evitamos introducir metalenguaje hasta donde fuera posible. Además, recordemos que el interés estaba puesto en lo que decían los niños más allá de la acción puntual requerida.
- *¿Por qué usar expresiones ad hoc?* Era casi imposible encontrar los sustantivos objetivo en frases hechas. Sin embargo, en retrospectiva, pudimos haber planteado cambios en el material para que el efecto de título que pretendimos dar a la expresión fuera más plausible.

Los resultados de la tarea son análogos a los que encontramos sobre la conjugación (abordada en el Capítulo 2). Los niños nos muestran en la escritura algo que ya saben hacer en la oralidad: concordar sustantivos con base en el género gramatical y reflexionar sobre dicha acción. Como pudimos ver, las reflexiones están detonadas por el significado verbal de las bases y los distintos aspectos de significado que pueden observarse en ellos. De modo tentativo, pensamos que la cuestión de la sinonimia es un desarrollo gradual que implica superar el conflicto de formas distintas-significado (casi idéntico). Por ello, notamos que los niños, en su

mayoría, tendían a plantear la diferencia entre formas, y solo algunos de los grados superiores podían resolver este problema que ofrece la escritura alfabética.



## 6. Análisis de la tarea *Contrastar formas de un mismo verbo*

En este capítulo, nos ocupamos de una tarea en que los niños deben considerar dos formas conjugadas de un mismo verbo y responder preguntas sobre el significado de ambas cuando se las emplea en un mismo refrán. La utilización de refranes con fines de investigación tiene como antecedente el trabajo de Ferreiro (1997b, 2000b).

Esa tarea comparte dos características con la analizada en el Capítulo 5: a) el foco en la reflexión morfosintáctica, y b) su ubicación como última tarea presentada a los niños entrevistados<sup>46</sup>.

La tarea estaba diseñada para poder indagar sobre las siguientes preguntas:

1. Sabemos que los niños del intervalo de edad considerado no tienen mayores problemas para conjugar, aunque sí para dar justificaciones sobre las formas verbales resultantes (ver Capítulo 2).
2. Las justificaciones suelen ser ejemplos de uso de los verbos, en su mayoría pertinentes, obtenidas en una tarea donde las combinaciones verbales se examinan de forma aislada. Aquí nos cuestionamos qué semejanzas y diferencias encontraremos sobre esas justificaciones en una situación donde los niños comparan entre sí verbos conjugados, los cuales comparten la base y poseen significados cercanos expresados en los afijos flexivos, cuando se los usa en un contexto dado de antemano por el entrevistador.
2. El verbo, como categoría léxica, se caracteriza por ser una forma que expresa procesos. En consecuencia, da cuenta de relaciones entre el tiempo real y el tiempo del discurso. Sin embargo, hay otros significados asociados a los verbos, tanto de modo intrínseco, como el aspecto, o el modo, como los de las palabras con las que se vincula (por ejemplo, sus complementos argumentales o periféricos). Nuestra pregunta es si los niños aluden a esos significados para marcar diferencias entre las formas que deben contrastar.
3. En especial, nos preguntamos por las diferencias y semejanzas entre los resultados obtenidos en esta tarea y otra análoga (analizada en el Capítulo 5) en términos de la reflexión sobre la morfosintaxis. Las dos tareas comparten la acción física con el material, al tiempo que presentan diferencias inherentes a un foco en expresiones sustantivas vs. foco en expresiones verbales,

---

<sup>46</sup> Por esta razón, los resultados de esta tarea se vinculan con los analizados en el Capítulo 2, sobre *Alargar secuencias gráficas verbales*, así como con los del Conjunto 1 de la tarea *Acortar* (foco en morfemas flexivos), revisados en el Capítulo 4.

que, como en el caso de las tareas basadas en la acción de alargar (Capítulos 2 y 3), justifican y hacen necesario un tratamiento diferenciado.

Utilizamos esta tarea con 60 niños. Seguimos el orden de exposición empleado en otros capítulos.

### 6.1. Análisis del material empleado en la tarea

Empleamos tiras de cartón con expresiones (de modo más preciso, refranes) escritas en ellas, y tarjetas con los verbos objetivo. La extensión de las tiras cambiaba de acuerdo con la expresión empleada, siempre con un ancho de 7 cm. El resto de las características físicas del material es idéntico al empleado en la otra tarea de *Contrastar* (ver Capítulo 5).

Cada participante recibía una expresión escrita incompleta y dos tarjetas con diferentes verbos. En un segundo momento, los dos niños trabajaban sobre las expresiones y las tarjetas que denominamos compartidas. En el cuadro 6.1 se muestran las expresiones y los verbos objetivo empleados en esta tarea. Los verbos de los refranes fueron modificados para focalizar ciertos contrastes.

Cuadro 6.1

*Expresiones y palabras objetivo empleadas en la tarea Contrastar formas de un mismo verbo*

	Participante A (verde)	Participante B (naranja)
Expresiones	LA ROPA SUCIA SE _____ EN CASA <sup>47</sup>	EL PEZ POR SU BOCA _____
Verbos objetivo	LAVO LAVABA	MORIRA MORIRIA
Compartidas		
Expresión (verde)	QUIEN _____ TIENDA QUE LA ATIENDA	
Verbos objetivo	TUVIERA TUVIESE	
Expresión (naranja)	AL PAIS QUE _____ ACTUA COMO DEBES	
Verbos objetivo	FUERAS FUERES	

El foco de atención de esta tarea está en el uso de verbos en contexto. Trabajar sobre los verbos nos coloca ante la tríada *tiempo-aspecto-modo* que, en palabras de Haspelmath y Sims

<sup>47</sup> Las líneas no aparecen en el material impreso. Solo indican el espacio gráfico destinado a los verbos objetivo.

(2010:84), “exist to some extent in virtually all languages that have any inflection at all”. El tiempo gramatical es la representación del tiempo *que contiene* un evento, en tanto que el aspecto es la representación del tiempo *contenida* en un evento (Hewson, 2012). Por su parte, el modo se refiere al estatus de la proposición que describe los eventos (Palmer, 2001).

Los criterios para la selección de los refranes fueron los siguientes:

- Buscamos refranes que en su versión más conocida usaran los verbos objetivo en el modo verbal que nos interesaba, a fin de formular el menor número de adaptaciones en función de los contrastes a analizar. En consecuencia, la concordancia de número y persona depende del refrán. El interés era centrarnos en el significado del verbo, más que en la concordancia.
- Con el fin de evitar que las justificaciones de tiempo se vieran sesgadas, cuidamos que los refranes no tuvieran adverbios u otras expresiones con referencias explícitas de tiempo o aspecto.
- La focalización en los aspectos anteriores nos obligó a supeditar las características gráficas a la selección de refranes. Los criterios gráficos son análogos a las tareas del resto de capítulos.

Las decisiones anteriores nos permitieron seleccionar los refranes a usar: *la ropa sucia se lava en casa* y *el pez por su boca muere*, con verbos en indicativo; y *quien tenga tienda que la atienda* y *a la tierra que fueres haz lo que vieres*, para trabajar verbos en subjuntivo. Adaptamos el último refrán para hacerlo un poco más comprensible.

Adaptamos también el primer refrán para poder contrastar entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de indicativo (LAVO/LAVABA). El verbo pertenece a la primera conjugación y no tiene cambios en la base (verbo regular). Se trata de uno de los contrastes más evidentes en el pasado y tenía como objetivo revisar el desarrollo de la reflexión sobre las diferencias aspectuales, a las cuales los niños habían aludido en tareas previas. En términos gráficos, también es notoria la diferencia en cuanto a la cantidad de letras y grafías finales (<o> vs. <a>). Se trata de un contraste de interés porque una de las características morfológicas más notables del español en la flexión verbal es la profusión de formas de pasado, en particular, las

que denotan perfectividad, así como la presencia de diferencias morfológicas claras entre formas imperfectivas y perfectivas. Un morfema análogo (AMOS: pretérito perfecto, pero de primera persona plural) ya había aparecido en la tarea *Alargar sobre secuencias gráficas verbales* (Capítulo 2), mientras que ABA había sido trabajado en el Conjunto 1 de la tarea *Acortar* (Capítulo 4).

En este refrán, tenemos una estructura oracional común: una frase nominal como sujeto, un verbo y una frase preposicional como complemento circunstancial, en el orden no marcado para los constituyentes en español. El verbo es peculiar porque usa una forma precedida de *se*, que la vuelve una estructura pasiva.

El segundo refrán estaba destinado a contrastar la forma de futuro simple y el condicional de indicativo (MORIRA/MORIRIA). En términos etimológicos, ambas derivan de una perífrasis modal de obligación, compuestas por *infinitivo + presente o imperfecto*, respectivamente, del verbo *habere* (con el valor de ‘tener que’). Se trata de formas en las que destaca el valor de modo. Aquí nuestro interés estaba puesto en ver si el contraste de estas formas apunta más al valor temporal o al modal. Se trata de un verbo de tercera conjugación, sin cambios morfofonológicos en las formas en futuro, aunque sí los posee en otros tiempos como el presente (*muere*) o el pretérito (*murió*). En términos gráficos, apenas muestran una diferencia mínima en cantidad de grafías. Ninguno de los morfemas objetivo en este refrán había sido trabajado en las tareas precedentes.

En cuando al refrán en sí, es muy semejante en términos de constituyentes al refrán anterior: consta de un sujeto, en forma frase nominal; así como de un circunstancial, en forma de frase preposicional. La única diferencia radica en el orden de los constituyentes, ya que el verbo se encuentra en posición final.

La tercera expresión se enfoca en el contraste entre las dos formas de pretérito imperfecto de subjuntivo, a partir de un verbo muy frecuente e irregular —como lo es *tener* (TUVIERA/TUVIESE). La forma en *–SE* es un desarrollo desde la lengua madre (correspondiente a un pasado de subjuntivo con valor perfectivo); la forma en *–RA* deriva de un tiempo de indicativo (para ser más exactos, un pretérito pluscuamperfecto, equivalente a *había + participio*), que fue adquiriendo valores subjuntivos. Al ser el único tiempo verbal para el que existen dos formas,

aunque con orígenes diferenciados, representa un espacio único para analizar las equivalencias entre formas verbales. En términos gráficos, las formas son iguales a excepción de las dos grafías finales, aunque la base tiene una diferencia muy marcada respecto del verbo en infinitivo. Los morfemas RA y SE no habían sido empleados en tareas previas.

A diferencia de los dos refranes arriba descritos, este posee una estructura con más constituyentes. Además, el uso de subjuntivo fuerza la presencia de otro verbo. El sujeto es común a los dos verbos, pero está expresado como un pronombre QUIEN, semejante a los inicios de pregunta abierta. La expresión cuenta con una rima interna entre TIENDA y ATIENDA. Se trata de una estructura menos cotidiana y más compleja de interpretar.

La cuarta expresión vuelve a tocar el pasado de subjuntivo, del verbo irregular *ir*, en contraste con el futuro del mismo modo (FUERAS vs. FUERES). Se trata de formas de sumo interés. En el desarrollo histórico del latín hispano, el verbo *ir* tomó formas del verbo *ser* para el pasado (*fui, fueras, fueres*), al tiempo que descartó las que le eran propias (*ivi, iveram, ivero*, etc.), lo que generó una superposición de formas entre el verbo *ir* y el verbo *ser*. Además, cabe considerar que la forma del futuro de subjuntivo es arcaizante para el español, aunque pervive en ciertas frases hechas tales como *sea como fuere* y en el registro jurídico (Veiga, 2006). En el uso corriente, es sustituida ya sea por el presente de indicativo o el pretérito de subjuntivo (*si tuvieres algún problema = si tienes algún problema / si tuvieras algún problema*)<sup>48</sup>. En términos gráficos, solo presentan diferencia entre las vocales <a> y <e>. Estos morfemas flexivos no habían sido trabajados en tareas previas.

A propósito del refrán, fue necesario reemplazar la segunda parte del original por la expresión *actúa como debes* que preservaba la rima interna (*fueres-vieres > fueres-debes*), así como la sinonimia (*haz-actúa*). Cambiamos también *tierra* por *país*, para hacerlo más familiar. Se trata, como vemos, de un refrán que tiene tres verbos y con una colocación del circunstancial en cabeza de enunciado con una estructura de relativo (*al país que*). En contraste con el resto

---

<sup>48</sup> Dos datos adicionales sobre el futuro de subjuntivo: dentro de las lenguas romances, solo existe en portugués, gallego y español (en la primera lengua tiene un uso mucho más frecuente). Asimismo, se trata de una forma que no existía en la lengua madre latina. En lingüística histórica existe una disputa sobre cuál es la forma de donde proviene, aunque la postura más aceptada en la investigación de los últimos años lo hace descender del futuro perfecto de indicativo latino, equivalente a *habré amado* (Veiga, 2006).

de expresiones, carece de sujeto léxico, todo lo cual torna al refrán complejo en términos estructurales.

## 6.2. Análisis del desarrollo de la tarea

Se trata de una tarea relativamente larga, aunque con acciones puntuales. En ella se trabaja con 4 bases verbales y 8 afijos flexivos siguiendo el principio de *abordar problemas semejantes con morfemas diferentes*, facilitado por la interacción en parejas. Al tener morfemas distintos, los niños pueden aprovechar lo que están analizando sobre los propios y dar una perspectiva diferente sobre los de su compañero.

Intentamos encontrar un balance entre complejidad de la tarea, ubicación dentro de la secuencia y acciones a realizar. Al ser la última tarea, solicitamos un mínimo de acción, en comparación con las acciones de las tareas de *Alargar* o *Acortar*. Dejamos una sola tira con la expresión (y no una para cada tarjeta) a fin de favorecer un manejo más simple del material.

El procedimiento para la tarea era como sigue: se entregaba a cada uno de los participantes la expresión y las tarjetas con los verbos correspondientes. A continuación, el entrevistador daba la siguiente consigna:

*“Aquí traigo estas frases. Léanlas primero con una ficha y luego con la otra”.*

Empleamos *frase* y no *refrán* porque los sondeos previos nos mostraron que introducir el concepto de *refrán* hacía que los niños intentaran explicar el sentido figurado de la expresión completa. Consideramos *frase* como un concepto más neutro que otros (como *enunciado* u *oración*), en términos metalingüísticos. La petición de lectura buscaba apoyar a los niños a reflexionar sobre la forma objetivo y evitar otras lecturas posibles.

Una vez que los niños terminaban de leer, se proponía la segunda parte de la consigna:

*“Lo que quiero saber es qué quiere decir cuando le pongo esta ficha o cuando le pongo la otra”.*

La consigna estaba orientada a la diferencia, con el ánimo de que los niños no se centraran en la evidente identidad gráfica de las bases. Cuando terminaban las preguntas sobre los dos primeros refranes, el entrevistador entregaba el tercero (QUIEN TUVIERA/TUVIESE...) y las tarjetas correspondientes a ambos niños, y se repetían la solicitud de lectura y la demanda de

justificación del significado. Concluidas las preguntas sobre esta expresión, se entregaban el último refrán y las tarjetas respectivas (AL PAÍS QUE FUERAS/FUERES...), empleando el mismo procedimiento.

Notamos que en esta tarea combinamos las maneras de trabajo de las tareas previas: con los dos primeros refranes, el procedimiento es como el de la tarea inmediata anterior de *Acortar*, ya que cada niño tiene su material. Con los dos refranes finales, la tarea retoma el procedimiento de trabajo usado en *Alargar sobre secuencias gráficas verbales*. La división responde al tipo de morfemas que se abordan y a la complejidad esperada para abordarlos. Anticipamos que los dos primeros refranes serían tratables con mayor facilidad, en comparación con los dos últimos, en los que se plantean situaciones hipotéticas con construcciones sintácticas elaboradas que podrían resultar un reto mayor para el cual conviniera de entrada asumir el trabajo compartido.

### **6.3. Análisis de las respuestas**

Las características lingüísticas y gráficas del material, así como el procedimiento, nos llevan a plantear un tratamiento diferenciado para las justificaciones a los verbos en los dos primeros refranes en comparación con los dos últimos. En consecuencia, analizaremos las respuestas esperadas, así como otras observadas para los pares LAVO/LAVABA y MORIRA/MORIRIA, y después analizaremos las respuestas a los pares TUVIERA/TUVIESE y FUERAS/FUERES.

#### **6.3.1. Respuestas sobre los contrastes de verbos en indicativo**

##### ***Respuestas con diferencias en el significado***

Las respuestas sobre los contrastes LAVO/LAVABA y MORIRA/MORIRIA tienden a establecer alguna diferencia entre las palabras. De hecho, 57 de los 60 niños plantearon diferencias, que eran las respuestas esperadas para estos pares, algo que tiene sustento tanto en las características gráficas como lingüísticas de los verbos.

*Diferencias no temporales sobre el verbo*

Entre las respuestas con contrastes, consideramos mejores aquellas que focalizan propiedades morfosintácticas verbales distintas del tiempo. ¿Por qué? Porque nos apuntan a una reflexión más fina sobre el verbo, además de que podemos asumir que se trata de conocimientos no escolares. Para el contraste LAVO/LAVABA, estas respuestas remiten a un contraste aspectual. Si bien ninguno de los niños dio una respuesta en términos de la diferencia canónica (perfectivo vs imperfectivo), sí podemos encontrar justificaciones que plantean diferencias aspectuales, como en los siguientes ejemplos:

Ciro (4<sup>o</sup>): que la ropa sucia que ya se está y se lavó / que ya se lavó / y lavaba que ya no la lavan

Irene (6<sup>o</sup>): lavaba es que se hacía esa acción / pero ahora ya no / y lavó es que se hizo la acción

Tanto Ciro como Irene parecen señalar que la diferencia es que la forma LAVÓ refiere a una acción terminada por completo, mientras que con LAVABA notamos que en ambos casos tenemos una negación explícita que parece referirse a la acción (ya no la lavan / ya no [se hacía]). De esta forma, tenemos un contraste entre un pasado que se centra en la acción terminada (LAVO) y uno que se centra en la conclusión de la acción (LAVABA). Además de reconocer la ubicación temporal de la acción en el pasado, estas justificaciones nos muestran esbozos sobre cómo se desarrolla el tiempo en la acción (en su punto final, para ser más precisos), algo que nos acerca al aspecto verbal.

Para el par MORIRA/MORIRIA, conviene señalar que, aun cuando se trata de formas que apelan al futuro, aceptan interpretaciones de conjetura, puesto que el futuro es algo que aún no ocurre y, por tanto, hipotético (RAE/ASALE, 2009)<sup>49</sup>. En algunas de las respuestas, los niños hicieron distinciones entre la certidumbre o la incertidumbre —una lectura del modo— que, a nuestro juicio, constiuyen respuestas más avanzadas para este par de verbos. Enseguida, algunos ejemplos:

---

<sup>49</sup> De hecho, es discutible si las formas en *-ría* son temporales y si no se las tendría que considerar, más bien, formas modales (L. Valiñas Coalla, comunicación personal, 25 de abril, 2014).



Kenia (2º)

MORIRIA: esta es de que tal vez moriría

MORIRA: es de que sí va a morir

Arath (6º): “*morirá* / que ya se sabe no? / y *moriría* es lo que se piensa”

Los ejemplos de Kenia y Arath tienen varios aspectos de interés. En primer lugar, se trata de una distinción que ya desde 2º logran algunos niños. Aunque el razonamiento de tipo hipotético-deductivo (plantear hipótesis y razonar a propósito de ellas) es un logro más tardío en el desarrollo, que se da hacia los 11 o 12 años (Piaget, 1947/1967), estos niños están mostrando que pueden posicionarse frente a lo hipotético y emplear recursos lingüísticos pertinentes sobre ello, mucho antes de poder extraer consecuencias sobre los planteos de esa naturaleza. Por ejemplo, la distinción de Kenia se dio a partir de adverbios que modalizan la justificación: *tal vez* y *sí*. Arath, por su parte, nos presentó otra manera relacionada de hablar de esta distinción, mediante verbos: *que ya se sabe*, lo cual apunta a una mayor certeza del conocimiento, vs. *lo que se piensa*, como algo más especulativo.

#### *Diferencias temporales sobre el verbo*

Algunos niños también plantearon otro tipo de distinciones con base en el eje temporal del verbo. Comencemos por una distinción, a nuestro parecer, muy sorprendente. Se trata de casos en que los niños hicieron distinciones dentro de la misma región temporal.

Armando (2º) justificó LAVO y LAVABA. En un primer momento, nos respondió con etiquetas escolares: LAVABA: “copretérito”; LAVO: “pasado”. Ante la petición de que nos detallara si había o no alguna diferencia, planteó: “que pasó hace muchísimo tiempo el copretérito y el pasado es de pues como si algo hubiera pasado hace como dos días o tres días”. Con el mismo par, Arturo (4º) sostuvo: LAVÓ: “que no fue hace mucho / pero si ya pasó”; LAVABA: “que en esta dice la ropa sucia se lavaba / que se lavaba hace mucho”

Armando y Arturo formularon una distinción muy llamativa: ambos se dieron cuenta de que LAVO y LAVABA son pasados. Sin embargo, la diferencia gráfica parecía conducirlos a buscar una diferencia de significado en el pasado, para lo cual recurrieron a plantear grados de lejanía

temporal (Comrie, 1985). Ambos niños ubicaron la forma LAVABA en un pasado más lejano, en tanto que LAVO es un tipo de pasado más próximo.

Estas distinciones en la misma región temporal son relevantes en términos psicolingüísticos: los niños se enfrentan de nuevo al problema de la sinonimia. En este caso, ubicar dos elementos en el pasado causa un conflicto que debe ser resuelto. La solución permite generar una distinción mínima, manteniendo inalterado el significado primario (temporal pasado) de las dos formas en juego. La ausencia lingüística de la distinción en español no es obstáculo para que los niños resuelvan el problema *significado temporal idéntico-formas gráficas diferentes*.

Esta manera de resolver el problema de dos formas, con significado convergente, también aparece con el par MORIRA/MORIRIA, como vemos en los siguientes ejemplos:

Karina (2º)

MORIRA: un día va a morir

MORIRIA: cuando ya va a morir

Sandro (6º): que o sea yo me imagino que ésta [MORIRIA] es como a futuro / pero ésta [MORIRA] también / pero este [MORIRA] es más como más cercano

La situación es análoga, solo que ahora ocurre en el futuro. Llama la atención la discrepancia sobre cuál de las formas se asume como más cercana. Para Karina, MORIRIA correspondía a futuro más cercano, mientras que para Sandro MORIRA indicaba mayor proximidad temporal. No resulta extraño que se presente esta variación, pues los niños ya están planteando una división poco esperada en el futuro, un tiempo para el que el español no hace distinciones, en términos estrictamente lingüísticos<sup>50</sup>.

Las respuestas que acabamos de ver plantean una diferencia mínima sobre un mismo tiempo. Pasemos ahora a los casos en que los niños contrastaron a partir del eje temporal, asignando tiempos diferentes a cada uno de los verbos:

---

<sup>50</sup> De hecho, en términos tipológicos lingüísticos, la presencia de grados de distancia temporal en el futuro es rara: para el inglés es debatible si la perífrasis con *be going to* indica un futuro más cercano en comparación con *will* (Greenbaum, 1996); y las distinciones entre futuros solo aparecen de modo consistente en el grupo de lenguas bantú de la familia Níger-Congo (Nurse, 2008).

Leonel (4º): yo digo que esta es en presente [señala LAVABA] // y esta [señala LAVO] es en pasado

Yael (6º): *el pez por su boca moriría* es en pasado / y *el pez por su boca morirá* es en futuro / y lo que quiere decir con *morrá* es que el pez por su boca va a morir en un futuro

Vemos que se trata de diferencias que se dan en ambos pares de verbos. En los dos ejemplos, los niños recurrieron a etiquetas metalingüísticas, mediante las cuales buscaban extender la diferencia asignando a cada verbo un punto distinto en la línea temporal. Ahora bien, el uso de metalenguaje nos advierte que estos niños pueden estar aplicando estas etiquetas desde una visión escolar de la trilogía temporal *pasado-presente-futuro*, sin una reflexión más profunda, que podría aplicarse al ejemplo de Leonel. En cambio, Yael incluyó en su justificación elementos (*va a morir*) que permiten suponer que sí estaba buscando esta diferencia.

Maximizar la diferencia parece ser una solución para el contraste de dos formas: en el Capítulo 5 mostramos casos de contrastes que explicaban la diferencia de sustantivos asignando significados antonímicos. Los contrastes de Leonel y Yael parecen evidenciar una estrategia parecida como manera de justificar formas que tienen diferencias tanto en lo oral como en lo escrito.

### *Otras diferencias*

El contraste entre verbos puede generar reflexiones no solo a partir del verbo como palabra y de los significados que le son propios (la tríada tiempo-aspecto-modo + persona y número), sino a partir del contexto, como en el siguiente ejemplo:

Fania (4º)

LAVÓ: sí / mira / la ropa sucia se lavó en casa / eso quiere decir que la ropa sucia la lavó alguien en su casa //

LAVABA: lavaba / y luego la ropa sucia se lavaba en casa / es que ya la llevaban a la lavandería o a otros lados

Aunque la expresión para ambos verbos es idéntica, Fania trató de formular una diferencia. Esta expresión tiene un complemento circunstancial de lugar (EN CASA) que especifica

dónde se realiza la acción de lavar. La justificación de Fania parece remitir a ese complemento, con lo que termina buscando la diferencia entre LAVO y LAVABA fuera del significado del verbo.

Veamos ahora el ejemplo de Brendan (4º):

“morirá por no comer // y moriría por no cambiarle el agua sucia”

La distinción que Brendan efectuó tiene que ver con las razones por las que el pez muere. El refrán ya lo está explicando (POR SU BOCA), pero Brendan estaba enfocado en la lectura literal. En consecuencia, no parece plausible que el pez muera por su boca, dado que no es un buen ejemplo de causa. Los verbos distintos lo llevan a buscar lecturas distintas. El marco de referencia del verbo *morir* plantea, de forma habitual, las causas de la muerte. Brendan, en consecuencia, trató de distinguir estos verbos no por lo que estos significan, sino por la escena-ejemplo al que remiten. Así, Brendan asignó dos causas diferentes, con lo que resolvió el problema de asignar significados diferentes a formas diferentes.

Al revisar estas respuestas que plantean varias maneras de establecer diferencias, una pregunta se hace inevitable: ¿por qué no hemos observado justificaciones donde los niños realicen la distinción lingüística de acción acabada vs. acción en desarrollo, correspondientes a LAVO/LAVABA? Podríamos suponer que los niños no establecen diferencias aspectuales en todos los verbos de modo simultáneo, pero se trata de verbos muy comunes, por lo que esperaríamos que fueran verbos donde tales diferencias se apreciaran. De igual manera, podríamos pensar que el refrán no ayuda a volver observable la diferencia aspectual. A nuestro modo de ver, los niños que más se acercan a la distinción lingüística canónica son aquellos que dan las respuestas aspectuales: el “ya no” sugiere que los niños comienzan a distinguir que hay un pasado durativo, en comparación con el pasado perfectivo. Esta distinción, creemos, es una de las bases para concebir la distinción aspectual adulta.

### ***Respuestas sin diferencias de significado***

Para concluir, veamos casos de niños que no señalaron un contraste:

Damaris, 2º

LAVABA: que la / va / ba [silabeando] / que se lavaba la ropa en la [pausa larga] lavadora

LAVÓ: lavó la ropa en la lavadora

Mar (2º):

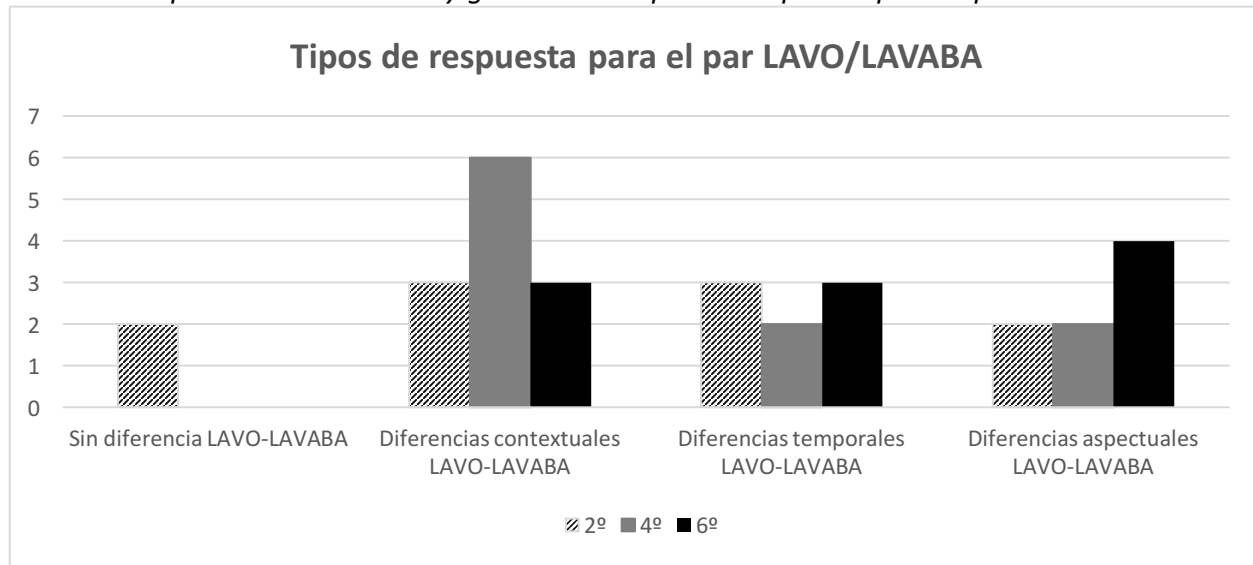
LAVABA: la ropa sucia / o sea que si tu ensucias una ropa se lavaba en la casa / lo que ya hizo / en la casa / y la ropa sucia se lavó en la casa

LAVO: que es lo mismo

Las respuestas de Damaris y Mar son peculiares no solo porque no contrastan, sino porque no es claro qué están tomando en cuenta para su justificación. Damaris generó un ejemplo a partir de lo que ella conoce sobre la acción de *lavar* (*lavar en lavadora*). Dado que LAVO y LAVABA son acciones que remiten al uso de la lavadora, parece que ello la motivó a afirmar la igualdad. Mar, por su parte, hizo notar que LAVO/LAVABA comparten el circunstancial EN CASA, por lo que la acción es idéntica. Es decir, Damaris y Mar no parecen utilizar la información semántica del verbo, sino su conocimiento sobre la palabra en uso. Mar y Damaris parecen asumir que la igualdad proviene de que remiten a una misma acción el mundo.

A manera de síntesis, veamos en la figura 6.1. la distribución de los distintos tipos de respuesta que acabamos de ver para el par LAVO/LAVABA. En el eje X, cada grupo de barras muestra un tipo de respuesta, desde las menos avanzadas hacia las más avanzadas en el sentido de izquierda a derecha. El eje Y indica el número de niños que logra cada respuesta. La barra de diagonales negras indica a los niños de 2º, la de gris es para los de 4º, mientras que la de color negro representa a los niños de 6º.

Figura 6.1.  
Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par LAVO-LAVABA

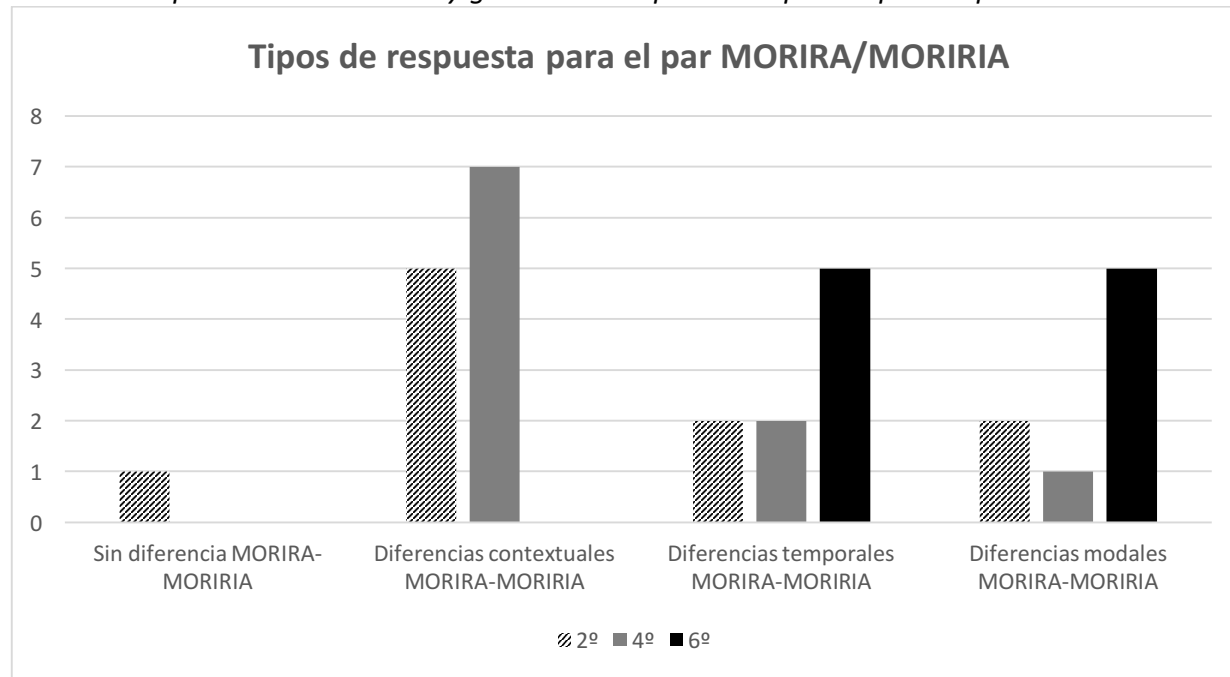


Para los niños de los tres grados, notamos que sus respuestas tienden a diferenciar las formas verbales. Por grado, notamos que los niños de 2º dan todos los tipos de respuesta descritos en este apartado, pero son los únicos con respuestas sin diferencias. Las respuestas de los niños de 4º están concentradas en las diferencias contextuales o de diferencia máxima de significado (que en el presente apartado agrupamos bajo la etiqueta de *Otras diferencias*): 6 niños de este grado dan ese tipo de respuestas, mientras que solo tres niños de 6º las presentan. Los niños de 6º se encuentran divididos entre quienes plantean diferencias temporales (3) y los que plantean diferencias aspectuales (4).

Comparemos los datos de la Figura 6.1 con las de la Figura 6.2, que muestra los resultados de los tipos de respuesta para el par MORIRA/MORIRIA. La disposición de los datos sigue el formato de la figura 6.1.

Figura 6.2.

*Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par MORIRA-MORIRIA*



El dato coincidente entre las respuestas a este par MORIRA/MORIRIA vs. LAVO/LAVABA es que en todos los grados predomina establecer alguna diferencia. Solo un niño de 2º formula una indistinción con el par que acabamos de analizar. Ahora bien, moviéndonos hacia las diferencias notamos que la distribución de respuestas con el par MORIRA/MORIRIA cambia con respecto al par LAVO/LAVABA. En el cuadro 6.2 vemos que las diferencias contextuales (*Otras diferencias*) son un más frecuentes en 2º y 4º, mientras que ninguno de 6º formula una diferencia de ese tipo con el par MORIRA/MORIRIA. Vemos que los niños de 6º se encuentran divididos a partes iguales entre diferencias temporales (contrastes máximos usando el eje propio para los verbos) y modales (certidumbre-incertidumbre).

Si consideramos llegar a las respuestas más complejas como un indicio de la accesibilidad del significado, veremos que el contraste LAVO/LAVABA se muestra mucho más simple para los niños de todos los grados, en comparación con MORIRA/MORIRIA. Por su parte, las distinciones de certidumbre-incertidumbre y temporales son propias de los niños de 6º, en comparación con los de 2º y 4º, cuyas diferencias apelan al contexto. Esto sugiere que solo algunos niños se enfrentan de modo directo al problema planteado por formas de futuro que, como tales, apuntan a situaciones hipotéticas.

### 6.3.2. Respuestas sobre los contrastes de verbos en subjuntivo

Las justificaciones a propósito de las formas en subjuntivo requieren tener en cuenta tres aspectos:

- *sobre el material*: se trata de formas sinónimas que, como planteamos en el Capítulo 5, ofrecen un reto adicional a los niños, pues requieren superar el conflicto impuesto por el hecho de admitir significados idénticos para formas distintas. No solo eso, se trata de formas subjuntivas que hacen centrar la discusión en lo hipotético y no en lo factual. Una de las formas (FUERES) siempre ha sido poco habitual en el español. Por último, las expresiones en que se solicita que se formule el contraste poseen una estructura más compleja.
- *en términos de la interacción*, los dos niños reciben las mismas tarjetas, lo que significa que la justificación de uno puede incidir en el otro;
- por último, *sobre el desarrollo de la entrevista*, los niños pueden hacer observables otros aspectos, a propósito de lo que se va discutiendo.

Como en otros casos, tenemos una variedad de respuestas. Comencemos con aquellas en las que los niños plantean contrastes para TUVIERA/TUVIESE y FUERAS/FUERES.

#### ***Respuestas con diferencias de significado***

##### *Diferencia mínima de significado*

Se trata de niños que plantearon diferencias mínimas de significado, por lo que se acercaron a considerarlas sinónimos. Veamos un par de ejemplos:

Arantza y Sandro (6º) comienzan explicando TUVIERA:

Sandro: yo me imagino así como una mamá y que su hijo no le hace caso y su mamá le dice eso / porque como por ejemplo / quién [*sic*] tuviera un hijo que le haga caso!

Arantza: quien tuviera tienda que la atienda / o sea que es muy difícil conseguir a gente que te haga caso / si me entiende? / normalmente la maestra se mata porque le hagan caso / o sea ella desearía una tienda que la atienda / o sea una clase que le haga caso

Sandro comenzó con una situación hipotética introducida por *yo me imagino*; Arantza, por su parte, parecía vincular el sentido literal con el metafórico para poder justificar TUVIERA. Se trata, así, de ejemplos de uso que les permitieron justificar. Enseguida, justifican TUVIESE:



Arantza: quien tuviese tienda que la atienda o sea que ella [la maestra] quiere tener la gente que le haga caso / sí me entiende? // pero no puede / o sea es muy difícil / por eso dice tuviese

Sandro: ajá / no? / pero yo me imagino que esta como en España

Arantza prosiguió con el ejemplo de la situación sobre la maestra y retomó la referencia a la dificultad para TUVIESE. El comentario de Sandro también apunta a que estaba pensando en cómo se usa TUVIESE y reconoció que no es propia de su variante de español. Arantza llegó a una conclusión donde la diferencia de significado es mínima:

Arantza: como las dos se tratan de que lo quieres / pero como que lo deseas / pero la última palabra cambia / *tuviera* / *tuviese* / o sea *tuviese* sería como más difícil de alcanzar / sí me explico? / si yo tuviese es como decir es muy difícil de alcanzar esas calificaciones

Arantza terminó afirmando que se trata de palabras con una diferencia mínima, centrada en la magnitud de la dificultad (*más difícil de alcanzar*), que da la impresión de ser un significado asociado a las situaciones irreales. Se trata de una respuesta que nos remite a los intentos de establecer diferencias a partir de un eje posibilitado por el significado de la palabra (como los de buscar un contraste en la misma región temporal, vistos en el apartado 6.3.1). Los niños estaban tratando de conciliar un significado semejante con una diferencia gráfica. La respuesta a la que llegó Arantza es una solución de compromiso: establecer una diferencia de significado mínima.

Veamos ahora a Paulo, también de 6º:

FUERES: fueres / de que si por casualidad / este // vas a ir a un lugar se utiliza fueres

FUERAS: quieren decir casi casi lo mismo

Paulo expresó un significado muy plausible para la forma más peculiar: FUERES. Notemos que la justificación remite a una situación futura y además hipotética (*por casualidad vas a ir*). Cuando se le preguntó sobre FUERAS, afirmó que había una cercanía o casi identidad de significado.

Notamos que los niños que ofrecieron estas respuestas focalizaron el significado, altamente pragmático, pero pusieron de relieve lo que las formas tienen en común: la faceta irreal de los eventos, por ello, consideramos que se trata de justificaciones que apuntan hacia una cuasi-sinonimia.

*Juicios de corrección sobre FUERES*

Se trata de un tipo de diferencia muy particular: estos niños contrastaron las formas porque plantearon un rechazo explícito a la forma FUERES, como en los siguientes ejemplos:

Renato (2º)

FUERAS: si salieras / si salieras fueras [*síc*] de tu casa

FUERES: no le entiendo

Kimberly (6º)

FUERAS: tú vas a un país debes actuar como debes

FUERES: suena raro

Estos niños plantearon una situación en apariencia contradictoria en la que no contrastan, pero sí lo hacen. No contrastaron porque para ellos la forma FUERES no existe o no es comprensible; en consecuencia, terminaron formulando una diferencia a partir de una valoración que proviene de sus intuiciones de hablante.

*Diferencias a partir del verbo en sí*

Como con los dos pares en indicativo, también tenemos niños que buscaron contrastar a partir de significados contenidos en el verbo *per se*, como el modo o el tiempo.

Xiomara (2º)

TUVIESE: de que tú tienes

TUVIERA: que se estaba imaginando que en su sueño tuviera una tienda

Xiomara formuló un contraste a partir de la certidumbre o incertidumbre, que nos recuerda las respuestas sobre MORIRA/MORIRIA analizadas en el apartado precedente. Aquí se trata de significados que comienzan a ampliar la diferencia, pues, en sentido estricto, TUVIERA y TUVIESE son formas con un sentido hipotético. Sin embargo, recurrió a información que puede proveer el verbo en sí, lo cual le sirvió para construir su diferencia, adscribiendo a TUVIESE un mayor grado de certidumbre. Se trata de respuestas que comparten el foco en el verbo, pero que generan un contraste fuerte, a diferencia de lo que ocurría en las formas de indicativo, donde presentaban diferencias de significado mínimas.

Otra manera de indicar contraste entre las formas subjuntivas es recurriendo a una diferencia ordinal en el eje temporal:

Karina (2º)

FUERAS: este es cuando no es y que va a pasar

FUERES: fueres / fueres / que ya // tiene tiempo / ya tiene años / que actuaría como debes

Natanael (4º)

TUVIERA: que en tuviera es que ya la tuvo y que ya la atendió

TUVIESE: tuviese que ya apenas va a llegar alguien con lo que va

Karina reconoció el sentido irreal de FUERAS (hipotético y, por consecuencia, futuro). Cuando se le preguntó sobre la otra forma, su solución fue ampliar la diferencia en la línea temporal enviando FUERES al pasado. La justificación de Natanael es muy semejante para el otro verbo: TUVIERA adquiere una referencia al pasado, por lo que la otra forma (TUVIESE) se va al otro extremo, hacia el futuro. A nuestro modo de ver, estas justificaciones muestran que, para distinguir entre formas próximas, una posibilidad es ampliar el margen de la distinción, dando valores contrarios a formas gráficas diferentes.

#### *Otras búsquedas de diferencias*

Con los pares TUVIERA/TUVIESE y FUERAS/FUERES, también encontramos otras búsquedas de diferencia en las que ya no atienden al verbo objetivo en sí, sino a sus complementos. Tenemos así una variedad de respuestas, como las que ejemplificamos a continuación:

Hugo (2º)

TUVIERA: tiene una tienda

TUVIESE: no tiene tienda

Hugo planteó una diferencia máxima, a partir de la ausencia y la presencia del complemento directo. Se trata de una justificación donde retomó lo que dice el refrán (QUIEN TUVIERA TIENDA) y, mediante la negación, generó una diferencia máxima de significado.

También se puede dar una búsqueda de diferencia a partir de los complementos circunstanciales, como en el siguiente ejemplo:

Jacobo (2º)

FUERAS: que si viajas como a España debes actuar como debes

FUERES: que / igual / que si voy a China o algo así debo de actuar como es / creo que en China comen animales de / hablan de otro idioma / y debes aprender para viajar

Se trata de una justificación que está basada en una situación de uso en la que Jacobo planteó la diferencia a partir de los nombres de lugares específicos (FUERAS: España / FUERES: China) en los que se realiza la acción de *ir-viajar*.

### ***Respuestas sin diferencias de significado***

Por último, tenemos los niños que no establecen diferencias o con distinciones basadas en aspectos gráfico. Comencemos con Kenya y Derek (2º):

D: esta palabra y ésta son iguales / porque empiezan con *tuviera* y *tuviese* / ésta se dice de una forma y ésta de otra / o sea que son iguales nada más que ésta // [interrumpido por su compañera]

K: se dicen de diferentes formas

Kenya y Derek estaban centrándose en lo gráfico, a pesar de que la consigna insistía en el significado. Ahora bien, que la consigna lo solicitara, no significaba que los niños la asumieran como tal. Kenya y Derek muy seguramente saben emplear *TUVIERA* (y tal vez *TUVIESE*) en un enunciado viable. Lo que no consiguieron fue comparar el significado; en cambio, sí pudieron comparar lo gráfico que es lo que nos ofrecieron en su justificación.

Veamos un ejemplo adicional. Domingo (4º) justificó: “casi son lo mismo / pero cambia la e <e> y la a <a>/ *fuera*s y aquí dice *fuere*s”. Se trata de un ejemplo donde la diferencia está enfocada en lo gráfico y el significado queda de lado.

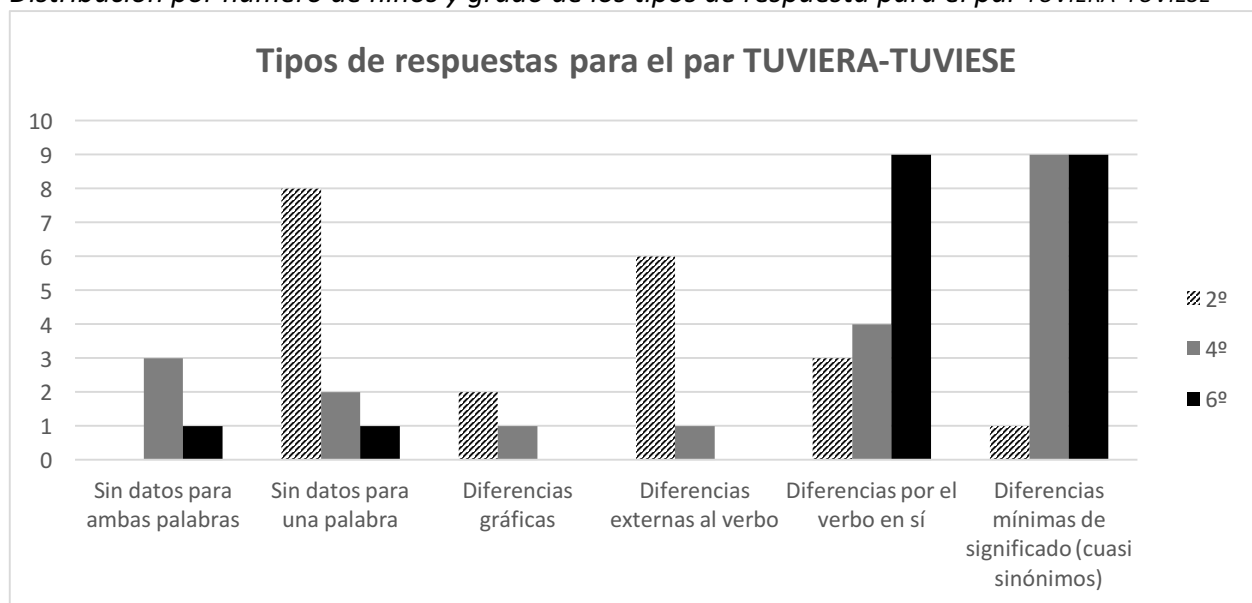
Además de estos casos, en los que los niños hablan de las dos formas, tenemos respuestas no diferenciadoras, porque los niños solo hablan de una de las palabras. Por ejemplo, Samuel (4º) dijo para justificar *TUVIERA*: “yo no quiero / alguien más sí”, que parece aludir a una manera de expresar el valor hipotético asignándolo a otra persona; empero, carecemos de justificación para *TUVIESE*. Por su parte, Alondra (4º) usó la etiqueta “futuro” para justificar *FUERAS*, pero no dijo nada al respecto de *FUERES*. Respuestas como la de Samuel o

Alondra parecen ser un indicio de dificultades para resolver el problema de asignar significado a formas verbales de valor hipotético.

¿Cómo se distribuyen estos tipos de respuestas entre los niños entrevistados? Veamos en la figura 6.3 las respuestas respecto del par TUVIERA-TUVIESE. Separamos estos datos del par FUERAS-FUERES, debido a que los niños con ausencia de datos y los tipos de respuestas a los que llegan con uno u otro par no son equiparables. La figura muestra en el eje de las X los tipos de respuesta posibles, comenzando en la izquierda con las ausencias de respuesta y avanzando hacia las respuestas más complejas. En el eje Y se muestra el número de niños que llega a cada respuesta. Para cada tipo de respuesta, se muestran tres barras que, de izquierda a derecha, representan los resultados para los niños de 2º (diagonales negras), 4º (gris) y 6º (negro).

Figura 6.3.

*Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par TUVIERA-TUVIESE*



Por tipo de respuesta, tenemos un total de 4 niños que carecen de justificación para ambas palabras; y un total de 11 (8 de los cuales son de 2º) que solo explica una de las palabras, pero no la otra.

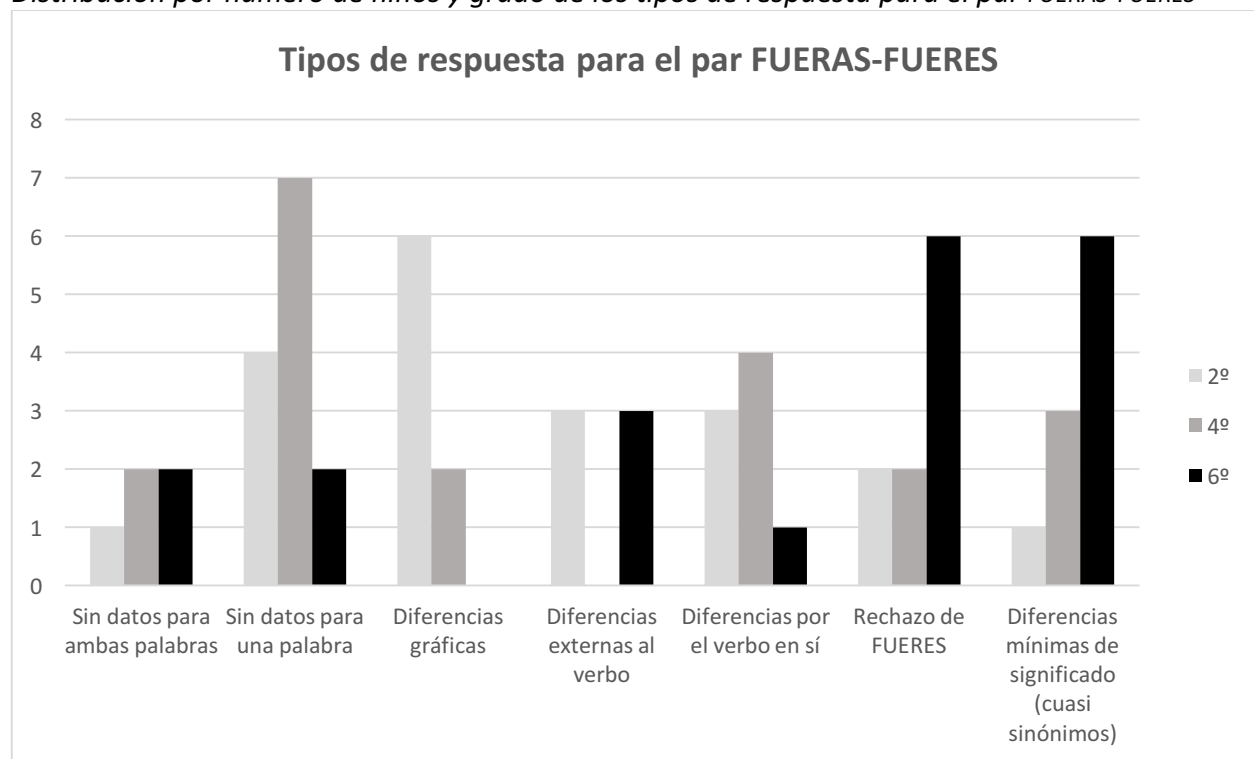
Pasemos a las respuestas con diferencias de significado: notamos que en cada una de ellas se agrupan niños de ciertos grados. Para las diferencias gráficas solo tenemos tres, de 2º y 4º. Solo 7 niños (6 de 2º y 1 de 4º) plantearon diferencias por elementos externos al verbo

(circunstanciales, objetos directos, etc.). En cambio, las diferencias que se dan a partir del verbo en sí (contrastes temporales o modales) constituyen una de las respuestas mayoritarias de los de 6º (9 niños), mientras que solo las presentan 4 de 4º y 3 de 2º. Los casos de cuasi-sinonimia son característicos de los niños de 4º y 6º (9 de cada uno de estos grados llegan a esa respuesta), en tanto que solo uno de 2º la logra.

Pasemos ahora a las respuestas para el par FUERAS-FUERES, que se muestran en la figura 6.4. La disposición de los datos sigue el formato de la figura 6.3.

Figura 6.4

*Distribución por número de niños y grado de los tipos de respuesta para el par FUERAS-FUERES*



Notamos que cinco niños carecen de datos para las dos palabras y 13 para una de las dos palabras (en su mayoría, de 4º). Entre los que sí plantean contrastes, vemos una situación análoga a la de TUVIERAS-TUVIESES: las diferencias gráficas solo las plantean niños de 2º y 4º. Las diferencias externas al verbo arrojan un resultado sorprendente, pues solo se presentan entre niños de 2º y 6º; en tanto que las diferencias que se dan a partir del significado del verbo (temporales o aspectuales) aparecen entre los de 2º y 4º, con un caso aislado en 6º. Notamos que el rechazo de FUERES aparece en todos los grados, aunque con mayor frecuencia entre los

niños de 6º, patrón semejante al de las diferencias mínimas de significado que van a la alza conforme subimos de grado y que igualan a los rechazos de FUERES entre los de 6º.

Los resultados de los pares en subjuntivo sugieren que se trata de palabras más complejas de justificar en comparación con las de indicativo. Una evidencia se encuentra en los resultados en que los niños solo explican una de las palabras del par. Observamos también que formular diferencias externas al verbo (gráficas o por medio de los complementos verbales) son justificaciones propias de los de 2º y 4º; en tanto que las que corresponden al verbo, las que manifiestan rechazo a justificar una forma o las de cuasi-sinonimia son ofrecidas por los niños de 6º.

#### **6.4. Comentarios críticos sobre la tarea**

Esta tarea resulta de interés por varias razones. En la bibliografía revisada, de enfoque experimentalista, no encontramos ninguna tarea con la que se vincule, excepción hecha de la tarea de *Completar enunciados con palabras escritas, presentados en forma de analogía* (González Trujillo, 2005). Además de no solicitar escritura, la diferencia clave con nuestra tarea consiste en que no generamos una expresión donde forcemos la presencia de una sola forma, sino que usamos una expresión donde las dos posibilidades fueran válidas.

Entre los trabajos de la línea psicogenética, además de los trabajos de Ferreiro (1997b, 2000b) que inspiraron el tipo de texto usado para esta tarea, encontramos un antecedente a nuestra pregunta en el trabajo de Pellicer (1988). Esta autora trabajó con la interpretación de las relaciones temporales. En su trabajo buscaba saber cómo incidían elementos distintos del verbo (por ejemplo, adverbios de valor aspectual o la negación) en la interpretación temporal. Nuestro trabajo, en cambio, busca saber qué pueden decir los niños sobre los verbos mismos, usando contextos que no permiten aportar mayor información sobre valores tempo-aspectuales.

Con respecto a la otra tarea de *Contrastar*, analizada en el Capítulo 5, el focalizar verbos nos permitió hacer evidentes ciertas estrategias comunes para resolver la tarea, tales como la maximización de las diferencias o el uso de la información de los complementos circunstanciales para distinguir formas verbales. Sin embargo, también pudimos encontrar otros contrastes

inesperados, tales como la distinción de valores modales (certidumbre-incertidumbre) y los contrastes por grados de lejanía temporal tanto en el pasado como en el futuro. Se trata de resultados para los cuales no tenemos antecedentes en la bibliografía consultada, ni en la de enfoque experimentalista, ni en la de enfoque psicogenético.

Asimismo, la tarea de este capítulo nos dio un acercamiento adicional al problema de la sinonimia. La tarea permitió hacer evidentes casos en que los niños encuentran semejanza con respecto a algún aspecto del significado (por ejemplo, misma región temporal aludida, en el caso de LAVO/LAVABA, o valor hipotético en TUVIERAS/TUVIESE o FUERAS/FUERES) que representan un problema para ellos, al tener que conciliar esta semejanza con la diferencia. Los resultados de búsquedas de diferencias mínimas parecen constituir un punto intermedio entre toda diferencia de forma lleva a una diferencia de significado y la identificación plena de sinonimia (significado semejante, a pesar de la diferencia de forma).

Desde luego, se trata de una tarea con varios aspectos discutibles en términos del material y de la metodología, los cuales tuvieron, sin duda, un efecto en los resultados y que nos permiten cuestionar su validez, hasta alguna réplica posterior de este trabajo. El más importante de ellos, a nuestro modo de ver, es si la inclusión de los dos refranes finales ayuda o perjudica a la tarea. Tanto el pretérito imperfecto de subjuntivo con forma en *–se* (TUVIESE) y, en particular, el futuro de subjuntivo (FUERES) son de uso escaso en el español oral y escrito de nuestro país. ¿Cuál es el interés de emplearlos si los niños, de entrada, van a tener una gran dificultad para siquiera identificarlos? Justo, pensamos que se trata de formas verbales más identificables con la variante escrita y que, por ello, los niños trabajarían con ellas de forma distinta a que si las hubiéramos presentado de forma oral.

A pesar de esta dificultad, esta tarea se mostró propicia para hacer evidentes ciertas maneras de reflexionar sobre los verbos que no encontramos en otras tareas, además de haber empleado formas verbales que no habían sido objeto de estudio en trabajos previos y mostrar cómo los niños se enfrentan a ellas. Sus respuestas sugieren que dan un tratamiento diferenciado a formas pasadas-factuales vs. formas que se mueven en lo hipotético, ya sea porque remiten a situaciones futuras o a situaciones irreales en el presente, pues estas segundas se muestran como más complejas para ellos. Sin embargo, posicionarse ante lo



hipotético de modo pertinente —muy distinto de extraer conclusiones o formular razonamientos de ese tipo— es un logro relativamente temprano. Dada la profusión de formas temporales y modales del español, parece muy conveniente continuar explorando el manejo que los niños hacen de él y qué tipo de reflexiones pueden formular.

## 7. Conclusiones generales

En esta tesis, propusimos una serie de tareas a niños de primaria, quienes tenían que actuar y hacer explícita su reflexión sobre palabras gráficas aisladas o en expresiones breves. Nuestro propósito era responder la siguiente pregunta: ¿qué tipo de tareas permite un mejor acercamiento a la reflexión que los niños pueden hacer sobre los morfemas? Estas tareas se realizaron sobre material escrito, el cual sirvió como soporte para la reflexión que los niños hicieron sobre la oralidad.

Nuestro trabajo se inscribe en una línea de investigación que aborda los problemas conceptuales que enfrentan los niños para comprender la escritura (Ferreiro, 1999b). En esta línea se plantea que no existe una obtención de datos neutra, aislada de las preguntas y las hipótesis que se plantean. Dado que nuestra investigación abordaba un problema sobre el que prácticamente no poseíamos antecedentes, consideramos necesario problematizar el planteamiento de nuestras tareas como un paso previo y, a la vez, complementario para tratar nuestro problema inicial sobre la comprensión de los morfemas.

Dicho de otra manera, los resultados obtenidos son producto de la forma en que formulamos las tareas y fueron objeto de un análisis en cuanto tales, pero esos resultados también nos permitieron problematizar las tareas en dos dimensiones: los materiales y la consigna. Esta autocrítica, consideramos, es de utilidad para aquellos interesados en nuestro problema de investigación, pues en la medida en que se afinen las situaciones de indagación es posible obtener otros resultados que nos conduzcan a una mejor comprensión del problema. A su vez, tales resultados, es decir, las formas o modalidades en que los niños de primaria reflexionan a propósito de la morfología, son de interés teórico y didáctico.

Nuestro problema comparte una inquietud con los trabajos sobre conciencia lingüística, en específico, sobre conciencia morfológica y sintáctica. En el Capítulo 1 hicimos un análisis detallado del tipo de tareas que estos estudios presentan, así como los presupuestos teóricos desde los cuales se plantean, por lo que en estas conclusiones solo retomaremos algunos aspectos de esa discusión.

Con base en lo anterior, planteamos cuatro preguntas que, nos parece, pueden dar pie a algunas reflexiones adicionales:

- ¿Qué aprendimos sobre los morfemas trabajados? En específico, queremos saber qué categorías lingüísticas podemos aplicar a las respuestas de los niños y cuáles nos parecen problemáticas. Asimismo, buscamos conocer cuáles son las respuestas comunes ante problemas planteados en diversas tareas.
- ¿Qué aspectos de los materiales y de las consignas se mostraron como favorables y cuáles constituyeron obstáculos en las tareas?
- ¿Cuáles son algunas de las preguntas de investigación pendientes a partir tanto de los resultados como de las situaciones de indagación empleadas en esta tesis?
- ¿De qué forma las respuestas de los niños y las situaciones de indagación nos permiten problematizar algunos aspectos del currículum y materiales educativos para la asignatura de Español en primaria?

### **7.1. ¿Qué aprendimos sobre los morfemas trabajados?**

En los capítulos de análisis (Capítulos 2 a 6), la organización de los datos buscaba evidenciar si las tareas habían logrado o no su objetivo de motivar una reflexión sobre los morfemas. Aquí destacamos esos resultados en función de algunas categorías y conceptos lingüísticos, con lo cual buscamos contribuir al debate teórico sobre lo que la lingüística plantea a propósito de estas categorías y conceptos, usando como anclaje los resultados de los niños.

Comencemos por discutir el contraste esencial que usamos en nuestras tareas: *acción* (el resultado formal de la tarea) y *justificación* (lo que los niños dicen sobre el resultado).

- **Las acciones son muy simples para los niños...**

Las tareas nos evidenciaron que los niños conjugan, concuerdan, forman nuevas palabras relacionadas con otras y comparan los significados de palabras sin mayores problemas en la oralidad, y que pudieron ejercer estas acciones sin mayor problema con apoyo del

material escrito. Los únicos datos que se mostraron contrarios a esta tendencia fueron los pocos niños que no generaron combinaciones en el Momento 2 de la tarea *Alargar sobre secuencias gráficas verbales* (Capítulo 2), así como los pocos de 2º que no colocaron la tarjeta ante el artículo convencional, en la tarea de *Contrastar sustantivos con bases compartidas* (Capítulo 5). En ambos casos, carecemos de justificación sobre las respuestas, por lo que intentar explicar estos resultados es muy aventurado. Es decir, la evidencia en acto del pensamiento de los niños sobre la morfología se manifiesta de modo contundente en las tareas.

- **...pero ofrecer justificaciones y llegar a las respuestas esperadas es mucho más complejo**

En todas las tareas, motivamos a los niños a que nos dieran los significados de sus producciones (Capítulos 2, 3 y 4), la razón de su concordancia (Capítulo 5) o el significado de verbos en contraste (Capítulo 6). En las respuestas de los Capítulos 2, 3 y 4, observamos, por un lado, respuestas no esperadas además de las esperadas, así como el recurso constante a los ejemplos de uso, como justificación. En las respuestas del Capítulo 5, vimos que la respuesta más común de los niños era formular un vínculo entre el artículo y el sustantivo. En el Capítulo 6, los niños buscaron dar significados diferentes a cada forma verbal de modo generalizado, mediante recursos distintos a los esperados desde la lingüística, pero que mostraron un nivel de reflexión mayor a la mera identificación. Trabajos previos nos advierten de la dificultad de hacer que los niños puedan hacer explícita su reflexión metalingüística (Gombert, 1990; Chen & Jones, 2012; Chen & Myhill, 2016), por lo que los intentos de justificación, aun ante respuestas no esperadas, son testimonio de que los niños pudieron involucrarse positivamente en la tarea.

Estas justificaciones manifiestan un nivel superior en cuanto a la forma de reflexionar sobre la morfología, si se comparan con la mera acción. Las generalidades que apuntamos evidencian lo que los niños pueden representar en pensamiento sobre la morfología.

En términos teóricos, podemos revisar las respuestas de los niños desde categorías y conceptos lingüísticos, que esbozan algunas formas de pensar sobre la morfología evidentes mediante las tareas. Analizaremos si son aplicables, y en los casos que no, qué restricciones presentan.

- **En la reflexión, los niños dan relevancia a las palabras gráficas y a las bases sobre los afijos**

Las tareas muestran que los niños dan un tratamiento diferenciado a las palabras gráficas y a las bases, en comparación con los afijos. En el Capítulo 2, las bases, expresadas como secuencias gráficas incompletas, fueron identificadas como verbos o partes de ellos por algunos niños que incluso se anticiparon a la consigna. En el Capítulo 3, las respuestas inesperadas de alargamientos, los cuales juntaban bases o morfemas que se habían considerado ligados, también nos dan indicios de que los niños buscan palabras gráficas. Asimismo, en las combinaciones esperadas, las justificaciones aluden a la categoría léxica de la base. En el Capítulo 4, los acortamientos a derecha son formas de aislar la base (mientras que el afijo se considera sobrante). En el Capítulo 5, la relación de concordancia se establece entre los artículos y los sustantivos como totalidades, mientras que en el Capítulo 6 el contraste se establece entre los verbos como totalidades.

- **Para los niños, el cambio de significado que proveen los prefijos y sufijos es más asequible que justificar su significado de forma aislada**

Los niños no tienen mayor problema en reconocer los cambios de significado que ofrece la presencia o ausencia de prefijos y sufijos en las palabras gráficas (reconocimiento o aislamiento en acto). No obstante, no es común que los niños puedan atribuir significado a los prefijos y sufijos una vez que los han aislado o reconocido en las bases. En dos tareas no se registra la justificación de afijos en aislado: en las tareas *Alargar secuencias gráficas verbales* (Capítulo 2) y *Contrastar formas verbales* (Capítulo 6). En las tareas analizadas en los Capítulos 3, 4 y 5 encontramos pocos niños que puedan justificar el significado de prefijos y sufijos una vez que los han identificado y aislado en una palabra gráfica. Proveer

de esas justificaciones corresponde, de forma mayoritaria, a niños de grados superiores. Esto muestra que justificar unidades con significado menores a las palabras gráficas les resulta en particular difícil.

- **Los niños dan un tratamiento diferenciado a los morfemas flexivos y derivativos, pues los flexivos, separados de la palabra gráfica, no son justificables.**

Como observamos en el Capítulo 2, en ningún caso los niños pudieron justificar el significado de los morfemas flexivos separados de sus bases (aunque sí a las combinaciones producidas, como totalidades gráficas). Esta situación se repitió en el Conjunto 1 de la tarea *Acortar* (Capítulo 4), así como en la tarea examinada en el Capítulo 6. En cambio, los niños sí aislaron y atribuyeron significado a los morfemas derivativos en la tarea del Capítulo 3, así como con el Conjunto 2 de *Acortar*. Además, una evidencia adicional está dada por RE, que los niños prefieren usar como prefijo derivativo que como morfema flexivo (Capítulo 3). Parece que los significados más abstractos (gramaticales) de los morfemas flexivos se muestran menos justificables que los significados más léxicos de los morfemas derivativos.

- **Los prefijos derivativos reciben justificaciones más consistentes y se acercan a la visión lingüística adulta en comparación con los sufijos derivativos**

Entre los afijos derivativos, tampoco reciben el mismo tratamiento los prefijos que los sufijos. Aunque solo trabajamos con dos prefijos: RE y DES en el Capítulo 3, así como en el Conjunto 2 de la tarea de *Acortar* (Capítulo 4), estos prefijos mostraron un significado consistente con la visión lingüística adulta. Así, las palabras iniciadas en DES pueden justificarse mediante la negación de la acción o con una acción contraria, mientras que las iniciadas con RE conducen a un significado iterativo. Ahora bien, dado que solo trabajamos los dos morfemas ya mencionados, nuestras observaciones se limitan a ellos, por lo que más que decir que los prefijos son más fáciles de justificar, cabe decir que, en nuestro conjunto, RE y DES, como prefijos, se mostraron más justificables aislados de sus bases en comparación con los sufijos que trabajamos, salvo ISTA que en el Capítulo 3 se mostró

como un morfema con un significado accesible y justificable de forma aislada y RE, como sufijo de carácter flexivo, que también recibió interpretaciones pertinentes.

- **La justificación de los sufijos derivativos CION y MENTE lleva a reflexiones no esperadas, debido a un significado más abstracto, en comparación con el de otros sufijos**

Caso contrario al de los prefijos, asignar significado a los sufijos derivativos CION, MENTE (Capítulos 3 y 4) y MIENTO (Capítulo 5), incluso sin aislarlos, constituyó un reto mucho mayor para los niños. Mostramos que la definición lingüística de ‘acción y efecto’ para CION y para MIENTO no es aplicable en nuestras tareas, pues llevan a una noción abstracta, que la hace más cercana a los morfemas flexivos y, en consecuencia, se torna un significado que los niños no logran evidenciar.

En el caso de CION, esto condujo a una justificación inesperada, que remite a un significado cuantitativo. La palabra que tiene CION no se interpreta como sustantivo, sino como verbo. Como verbo, la palabra con CION indica una mayor cantidad de elementos como objeto directo del verbo que sin dicho morfema. Nos parece que se trata de una distinción que indica que los niños están enfocando el verbo e intentan diferenciar las palabras usando uno de los complementos del verbo. Es posible que en este significado esté jugando un papel el morfema *on* (por ejemplo, *papelón*, *hocicón*). A pesar de que *on* funciona como morfema con sustantivos y no con verbos, es posible que el final en CION remita a los niños al *on* de valor aumentativo y se asimile a él.

MENTE, por su parte, se nos muestra como un morfema peculiar. De manera aislada, notamos que es tratado como *palabra segura* (Capítulo 3). Sin embargo, en ese mismo capítulo observamos que nunca aparece con un significado metalingüístico, el cual solo encontramos de modo escaso en algunas respuestas del Capítulo 4. Más bien, MENTE dio pie a interpretaciones valorativas de superioridad (FÁCILMENTE = ‘muy fácil’), así como a casos en que su significado aislado se volvía inanalizable (IGUALMENTE como un marcador pragmático de cortesía). Sin embargo, en los Capítulos 3 y 4, pudimos notar casos en que la producción con MENTE se justificaba como una amalgama con el significado de la palabra

a la que se unía (GENERALMENTE ‘un general que tiene mente’), respuesta que nos llamó la atención porque remite al origen de los adverbios con MENTE en español.

Las justificaciones sobre MIENTO (Capítulos 5) nos ofrecen tres particularidades: la primera es que también es susceptible de recibir la interpretación cuantitativa que mencionábamos al respecto de CION (aunque es muy probable que esta justificación sea efecto del contraste planteado entre los sustantivos con CION y MIENTO); la segunda es la dificultad para asignarle un significado derivativo en las palabras a las que se integra. Lo anterior va de la mano con la tercera particularidad: no se puede amalgamar con las bases que presentamos, aun cuando los niños hagan remitir su significado aislado a ‘mentir’.

- **Los niños tienen dificultades para centrarse en más de un significado a la vez: la cuestión de la polisemia**

Como señalamos al inicio de este trabajo (Capítulo 1.2.2.), las escrituras alfabéticas pueden presentar una forma gráfica idéntica para varios significados. Los niños se enfrentaron al problema de la polisemia en el Capítulo 2 en dos niveles: palabra gráfica (VENDAMOS- ‘vendar’/ ‘vender’) y morfema flexivo (SENTIMOS- presente/pasado). Los niños nos mostraron las posibilidades de respuesta que acabamos de mencionar ante ambos casos de polisemia. Sin embargo, ninguno de ellos por sí solo ni en pareja, logró dar las dos justificaciones posibles en los casos de polisemia del morfema flexivo (SENTIMOS), y muy pocas parejas, trabajando de modo conjunto, lograron dar las dos justificaciones para VENDAMOS. Esto nos aporta un indicio adicional de que los niños se manejan muy bien con las palabras gráficas como totalidades, pero presentan mayores dificultades para asumir el significado de unidades dentro de las palabras gráficas.

- **Los niños tienden a identificar diferencia gráfica con diferencia de significado; en consecuencia, la sinonimia aparece de modo tardío**

También fueron pocos los niños que reconocieron la existencia de la sinonimia de las palabras trabajadas en los Capítulos 5 y 6. Señalamos que, para comprender que dos formas son sinónimas, los niños necesitan superar la diferencia en las formas. Este



requerimiento los hace buscar múltiples alternativas centradas en las bases verbales para distinguir entre significados: desde intentos con diferencias mínimas, hasta aquellos que maximizan las diferencias o que, en casos extremos, apelan a la diferencia gráfica.

- **Los niños pueden focalizar significados distintos del tiempo en los verbos para plantear diferencias ante formas verbales con significados similares**

En el Capítulo 6, los niños mostraron dos respuestas, ambas sorprendidas, ante las formas verbales de la tarea. La primera fue que los niños no hicieron uso de la distinción aspectual perfectivo-imperfectivo para contrastar entre LAVO/LAVABA, aunque las respuestas que juzgamos más avanzadas dan atisbos de otras maneras de acercarse al aspecto como factor diferenciador entre tiempos verbales. La segunda fue poderse posicionar con recursos lingüísticos pertinentes ante formas con valor hipotético (TUVIERA/TUVIESE, FUERAS/FUERES). Las respuestas de los niños mostraron contrastes máximos entre la incertidumbre y la certidumbre, que nos sugieren que el empleo de dichos recursos precede a poder plantear razonamientos hipotéticos.

Al inicio de este capítulo preguntábamos cuál era la importancia de estas formas de reflexión que nos dan los niños en términos teóricos. Para responder esta pregunta recuperamos la advertencia epistemológica sobre la validez de las categorías de análisis a partir de lo que los usuarios expresan, planteada al inicio de este trabajo. Un primer aspecto a resaltar es que nuestros resultados pueden incidir en el desarrollo de la teoría sobre morfología. Por ejemplo, las divisiones que hacen los niños plantean la conveniencia de transitar de un tratamiento de los conceptos morfológicos centrado en la mirada del especialista hacia una visión que dé cuenta de cómo estos se construyen, en términos del desarrollo individual.

Asimismo, las justificaciones permiten reforzar la validez y pertinencia de explorar la morfología a partir de la reflexión infantil. A pesar de las dificultades de implementación y análisis, así como de la necesidad de revisar la sistematización de los datos, nuestro trabajo apunta a la prioridad de la justificación. Así, esta parece ser el elemento que ayudaría a una mirada integral y explicativa de la reflexión morfológica, no solo en

términos del resultado, sino también de los procesos implicados y de aquellos que le dan origen.

## **7.2. ¿Qué aspectos fueron ventajosos y cuáles fueron inconvenientes en el desarrollo de las tareas?**

Los resultados de las tareas nos dicen el tipo de logros que los niños tuvieron con, y a pesar del diseño de las tareas. Detengámonos ahora en algunos aspectos que nos parecen claves para formular la crítica a los procedimientos empleados.

- **El trabajo con material escrito**

Señalamos que esta decisión nos acerca a un aspecto no tan trabajado en los estudios de conciencia lingüística, pues, como vimos en la Introducción (Capítulo 1), son minoritarios los trabajos que aprovechan el material escrito o que solicitan directamente la acción de escribir (por ejemplo, Kieffer & Lesaux, 2012, McCutchen & Stull, 2015, García & González, 2006). Trabajar con un material escrito permitió:

- Hacer evidentes respuestas que dependían de ello: alargamientos espontáneos antes de comenzar con la tarea, los cuales se derivan de la identificación de secuencias gráficas finales imposibles (Capítulo 2); alargamientos no esperados que emplean múltiples bases (Capítulo 3) y abstención de corte ante palabras gráficas con bases compartidas (Capítulo 4).
- Facilitar las comparaciones entre las respuestas (combinaciones, cortes o colocaciones de tarjetas), las exploraciones y las rectificaciones.
- Confirmar el estatus conceptual de las respuestas, tanto de las no esperadas como de las esperadas, mediante un registro más preciso de las combinaciones de tarjetas, cortes, y colocación de las tarjetas en los contextos; y verificar que las justificaciones correspondieran a las respuestas en cuestión.

Ahora bien, una objeción posible es por qué trabajar con material escrito sin realizar la acción de escribir. Mantenemos el aserto planteado en la Introducción, que

considera una capa de reflexión adicional justificar las decisiones que corresponden a las decisiones ortográficas o de separación de palabras gráficas al escribir. Intentamos enfocar a los niños en la tarea de reflexionar reduciendo las acciones que representarían un trabajo cognitivo adicional.

- **El trabajo interactivo**

Señalamos en la Introducción los aspectos que, de entrada, se mostraban como positivos para desarrollar la entrevista en parejas, en particular, que las justificaciones se dirigen a otro igual y no siempre al entrevistador. Se trata una modalidad de trabajo no explorada en los estudios sobre conciencia lingüística revisados, las cuales se inclinan por las pruebas objetivas individuales a poblaciones numerosas, aunque sí ha sido utilizada en otros estudios de corte psicogenético con otros problemas de investigación (por ejemplo, Baez, 2009; Kriscautzky, 2014, Soto, 2014; Dávalos, 2016). En todos los capítulos de análisis revisamos de modo somero algunas interacciones en las que los niños elaboraban respuestas de modo conjunto y, algunos casos en que disentían. Asimismo, revisamos cómo los niños de menor edad pueden hacer observables aspectos sobre la reflexión cuando trabajan de modo conjunto, los cuales solo algunos niños de grados superiores logran de modo individual (Capítulo 2).

Para lograr este tipo de interacciones, además de las intervenciones del entrevistador, juegan un papel crucial la alternancia entre material y modalidades de trabajo a lo largo de la entrevista. Por ejemplo, entre las tareas con la acción de alargar pasamos de un material único, con un juego único para los niños —en el caso de *Alargar con secuencias gráficas verbales*— o con dos juegos —en el caso de *Alargar morfemas libres y ligados*—; a un material personalizado en las tareas basadas en acortar y contrastar. Lo anterior facilitó que los niños tuvieran oportunidades para participar y dar sus justificaciones. La clave de esto, reiteramos, es que planteamos un problema compartido con materiales distintos, algo que posibilitó que la interacción fuera complementaria y no competitiva.

Desde luego, reconocemos la existencia de un fuerte problema de análisis: cómo valorar una respuesta (o la ausencia de esta). En las tareas de *Alargar* y *Acortar* (Capítulos 2, 3 y 4) era posible tener casos de producciones cuya justificación fuera dada por el compañero que no había hecho la producción o el corte. Con las tareas de *Contrastar* (Capítulos 5 y 6), el problema es el tipo de respuesta al que se llega: la naturaleza de las tareas (*acción simple, problema complejo*) genera una situación en la que uno de los integrantes de la pareja puede afinar su respuesta en función de las preguntas del entrevistador y de lo que el otro integrante va diciendo. Cuando llegan a la respuesta final, aunque hay un niño que la explicita, no podemos dejar de lado las interacciones previas que condujeron a que él o ella la formularan. Pero, ¿podemos decir que los dos niños dan la misma respuesta?, ¿hasta dónde podemos considerar que el asentimiento tácito o incluso explícito es signo de que el otro niño llega a la misma conclusión? En términos de análisis esto se plantea como un problema serio y para el que nuestra solución de análisis (atribuir como respuesta lo que verbalizan de modo efectivo) puede ser objetable.

- **Formas de expresar la consigna**

Revisamos de modo general las consignas en dos rubros: ambigüedad y extensión. En los capítulos hicimos notar claros casos de ambigüedad que pudieron haber sido un obstáculo para que los niños tuvieran un mejor desempeño en la tarea. En contraposición, aquellas consignas no ambiguas nos llevaban al problema inverso: consignas demasiado extensas, con lo que incrementábamos la posibilidad de que los niños no las asumieran de modo literal. Vimos que aun cuando la consigna insista en un aspecto, no es una garantía de que los niños podrán responder a partir de ella. De hecho, nuestras tareas nos mostraron instancias en que la consigna era reinterpretada. Ello nos advierte de las dificultades para construir una consigna adecuada.

- **El material de las tareas**

Además de los señalamientos puntuales sobre el material hechos en los capítulos de análisis (la inclusión de SIN/CON, en el Capítulo 3; RECORDAR y CASTIGABA/CASTIGADA en el

Capítulo 4, y sobre los subjuntivos en el Capítulo 6), un punto adicional es el balance entre la cantidad y la variedad de material de morfemas flexivos. Si revisamos las tareas del Capítulo 2, el Conjunto 1 del Capítulo 4 y el Capítulo 6, tenemos más morfemas distintos, en comparación con las otras tareas. La selección de morfemas flexivos buscaba tener suficiente material para comparar y, con ello, poder distinguir el tratamiento que se daba en función del significado.

Consideramos que aun cuando la reutilización de morfemas flexivos permite compensar hasta cierto punto la cantidad y la variedad, aún falta trabajo para poder considerar cuál puede ser una cantidad de morfemas flexivos pertinente para una tarea y cuántos de ellos pueden ser reutilizados.

Con base en la revisión de los resultados y del procedimiento que hemos presentado de manera sintética en estos dos primeros apartados del capítulo, intentaremos responder nuestra pregunta de investigación: ¿qué tipo de tareas permiten un mejor acercamiento a la reflexión que los niños pueden hacer sobre los morfemas? Como vimos, para nosotros la reflexión tiene un doble componente: la acción sobre el material y la justificación; es decir, concebimos que llegamos a una mejor reflexión cuando esta no solo se queda en las respuestas (acción efectiva) sino en las elaboraciones (justificaciones verbales) que los niños pueden formular sobre ellas.

Combinando las observaciones anteriores, parece que la tarea de *Alargar sobre morfemas libres y ligados* fue la tarea más facilitadora, cuando consideramos la respuesta de modo integral (acción y justificación), como una tarea que nos acerca a los morfemas. Las tareas de Contrastar, aunque no permiten un trabajo aislado con los morfemas, sí permiten reflexionar en acto sobre ellos. De las dos tareas basadas en esta acción, parece que contrastar sustantivos se muestra como una mejor tarea.

### **7.3. ¿Qué tareas de investigación se abren a partir de los resultados y del procedimiento?**

Como mencionamos, el problema de investigación de esta tesis se inscribe en una línea de investigación donde son pocos los trabajos que se acercan a los morfemas como unidades

de análisis (Blanche Benveniste & Ferreiro, 1988; Ferreiro & Pontecorvo, 1996; Ribeiro Santos, 2008). De hecho, para el español, el trabajo en la línea de conciencia morfosintáctica tampoco es muy profuso, pues en la bibliografía revisada solo encontramos los trabajos de Defior, Alegría, Titos & Martos, 2008; García & González, 2006; González Sánchez, Rodríguez Pérez, Gázquez Linares, González Castro & Alvarez García, 2011; González Trujillo 2005, Navarro & De los Reyes Rodríguez, 2014; situación ligada a las características del sistema de escritura en nuestra lengua, mucho más fonográfico, frente a los sistemas más semasiográficos de otras lenguas, en particular el inglés y el francés, para que las que hay una abundante literatura científica al respecto<sup>51</sup>.

Nos parece que el hecho de problematizar las definiciones lingüísticas de conceptos morfológicos como base, flexión, derivación, así como ciertos aspectos sobre la sinonimia y la polisemia hacen del estudio de la reflexión metalingüística un terreno de investigación fértil para poder ahondar en los problemas que los niños se plantean en torno de la comprensión de los morfemas y de las relaciones sintácticas que se construyen sobre ellos (en específico, la concordancia).

Nuestro trabajo, creemos, abre varias preguntas tanto al problematizar los resultados obtenidos como los procedimientos mediante los cuales llegamos a tales resultados. A continuación, presentamos algunas de ellas.

- **Sobre los resultados de la tarea**

Como señalamos en el Capítulo 3, no existe un dato exacto de la cantidad de morfemas flexivos, derivativos y apreciativos en español. Sin embargo, nuestro trabajo solo pudo

---

<sup>51</sup> La distinción entre sistemas de escritura fonográficos y semasiográficos es una cuestión de grado, dado que no existen sistemas 100% fonográficos ni 100% semasiográficos (Jaffré & Fayol, 2006). Se considera que el español es mucho más fonográfico, porque en general la correspondencia más frecuente es un sonido-una grafía (aunque desde luego hay varias excepciones; como la existencia de la <h>, de los dígrafos <ch> y <ll>, así como grafías que representan sonidos que solo se dan en pronunciaciones muy cuidadas como la <d> final en *verdad* o *facilidad*). En cambio, el inglés se considera mucho más semasiográfico porque se requiere cierto conocimiento morfofonológico para conocer la ortografía (por ejemplo, la <a> en *nation* representa el diptongo /eɪ/, pero en *national* representa la vocal /æ/, debido al cambio de sílaba del acento prosódico, que, en términos morfológicos, se encuentra en el sufijo en la primera palabra, y en la base, en la segunda).

abordar una muy pequeña parte de ellos. En consecuencia, una primera tarea es ampliar este trabajo hacia otros morfemas. Además, un tema que parece necesario retomar son los morfemas flexivos, dado que nuestro trabajo estuvo dirigido a los verbos y a la tríada tiempo-aspecto-modo (en casi todas las tareas), y en género (en la tarea de *Contrastar sustantivos*). Queda trabajo pendiente al respecto de la persona y número en el verbo, así como del número en el sustantivo, desde los lugares problemáticos de esta categoría gramatical (por ejemplo, los sustantivos *singularia* y *pluralia tantum*), así como los múltiples contrastes que presenta el subsistema del tiempo pasado en español.

Insistimos en la necesidad de que el segundo paso de un estudio como el aquí presentado es analizar de modo directo las respuestas de los niños. Notamos que las respuestas en nuestra tesis atienden al resultado como forma, dado que es el indicador gráfico del que disponemos, pero aun cuando las justificaciones están basadas en ejemplos de uso, también podemos atisbar otro tipo de elaboraciones que muestran mayor descentración. Es decir, queda pendiente adentrarse a los tipos de justificación.

Asimismo, los niños de distintos grados arrojan respuestas que dan indicios de un comportamiento evolutivo. Vimos un primer esbozo de las diferencias de respuestas entre niños de distintos grados en los resultados del Capítulo 6 (figuras 6.1-6.4) y podemos hallar esbozos en los cuadros de resultados de los Capítulos 2, 3 y 4. Sin embargo, aún es muy pronto para poder realizar un intento de esbozos de grupos de respuestas que permitan comparar lo que los niños pueden hacer. Tenemos claro que, para lograrlo, es necesario considerar cada respuesta en sus dos niveles acto-justificación, así como las variantes cuantitativas y cualitativas (acción sin justificación, justificación sin acción, sobre cuántas respuestas, etc.), en qué momento de la tarea se da, el material sobre el que se da, así como ponderar la variedad individual y la interacción de la pareja. Pensamos que los datos de otras investigaciones pueden ayudar a conformar con mayor claridad la progresión evolutiva de la reflexión morfosintáctica.

Los resultados de ciertas producciones en el Capítulo 3, en particular las producciones de forma plausible como *SINVENDER*, o aquellas que vinculan múltiples bases por efecto de *CON*, vuelven a problematizar la separación de palabras gráficas y su relación

con las respuestas y la comprensión de los morfemas (Ferreiro & Pontecorvo, 1996). Un estudio histórico sobre la separación de palabras, de forma directa sobre las versiones paleográficas (o bien, apoyados en los aparatos críticos de ediciones críticas de textos antiguos) pueden constituir un insumo que permita comprender mejor los procesos históricos de la separación de palabras, en especial sobre los morfemas trabajados, y del tipo de decisiones que permitieron establecer diferencias gráficas entre los prefijos y los sufijos.

- **Sobre el procedimiento**

En el apartado anterior (7.2) comentamos que las tareas todavía tienen aspectos a mejorar en el material y en la consigna. Además, un trabajo no realizado en esta tesis fue la valoración de las interacciones en sí. Desde luego, de modo intuitivo, podemos saber que ciertas parejas tienen un comportamiento más homogéneo que otras y que los resultados individuales nos pueden dar pistas para poder comparar el trabajo de los integrantes de las parejas, pero queda abierta la interrogante de cuáles son los ejes de análisis que permiten examinar el comportamiento de las parejas, más allá de considerar sus resultados por separado.

La población entrevistada son niños de edad más avanzada que la población común en trabajos de enfoque experimentalista, que suelen empezar hacia los 6 o incluso a los 5 años (por ejemplo, Carlisle, 1995, Nunes, Bryant & Bindman, 1997ab, entre otros), por lo que se torna necesario ir hacia edades más bajas para comprender las bases de la reflexión morfosintáctica.

Por último, sabemos que una de las líneas de análisis en el área de conciencia morfológica y sintáctica son las poblaciones bilingües, en particular, por los vínculos que se formulan para la comprensión y expresión escritas (por ejemplo, Cho, Chiu & McBride-Chang, 2011; Davidson, Raschke & Pervez, 2010; Zhang & Koda, 2014, entre otros). Aunque nuestro trabajo está pensado para poblaciones monolingües, la variedad lingüística de México, las necesidades educativas de las poblaciones de lenguas originarias, así como las condiciones de los usuarios de estas lenguas con respecto a la



cultura escrita, nos obligan a pensar en la factibilidad de un estudio que atienda las particularidades de la reflexión morfosintáctica en poblaciones plurilingües [lengua(s) originaria(s)-español], que incida en la solución de los problemas educativos y que contribuya a la teoría lingüística y psicolingüística sobre estas lenguas<sup>52</sup>.

#### **7.4. ¿Qué aspectos del currículum y de los materiales educativos pueden ser problematizados a partir de los resultados obtenidos y del procedimiento empleado?**

Como señalamos en la Introducción (Capítulo 1.1), aun cuando nuestra investigación está centrada en los aspectos teóricos de la conciencia morfosintáctica y de las tareas que se emplean para ponerla en evidencia, consideramos que podemos formular ciertas reflexiones de lo que proponen el currículum y los materiales educativos en la asignatura de Español y vincular nuestros resultados y tareas con los planteamientos sobre la reflexión metalingüística subyacentes a ambos. Se trata de apenas algunas reflexiones que, por sí mismas, también darían pie a otras tareas de investigación que, desde luego, no se pueden resolver en las breves líneas que siguen.

Antes de comenzar, planteamos algunas advertencias para abordar la lectura de las reflexiones:

- Nuestra investigación es de carácter básico sobre un contenido que se aborda en la escuela primaria en la asignatura de Español. Ahora bien, que utilicemos el currículum para conocer el tipo de planteamiento epistemológico sobre la reflexión metalingüística, no significa que nuestros comentarios pretendan dar orientaciones sobre qué contenidos incluir y cómo hacerlo. Corresponde al diseñador curricular interpretar los hallazgos de las investigaciones en las diversas disciplinas que convergen en el currículum y tomar dichas decisiones. Una situación análoga ocurre al discutir el tratamiento didáctico que se ofrece sobre este tipo de contenidos en los materiales educativos (en específico, los Libros de

---

<sup>52</sup> C. Brissaud (15 septiembre, 2016, comunicación personal) hacía notar que los trabajos de conciencia lingüística, al menos en Europa, están dando cada vez más énfasis a los problemas enfrentados por poblaciones multilingües que, cada vez, son más numerosas en aquel continente, dados los nuevos flujos migratorios desde las zonas en conflicto del norte de África y Medio Oriente.

Texto Gratuitos de Español, en su cuarta generación). Nuestros comentarios solo buscan vincular el tipo de reflexión en las actividades que plantean y ponerlo en relación con lo que lograron los niños en nuestras tareas.

- Recordemos que tanto el currículum como los materiales educativos están sujetos a la interpretación y aplicación en el aula que cada docente realiza. Nuestra investigación no contempló ningún tipo de acompañamiento docente, por lo que resulta imposible hacer inferencias sobre el trabajo que los maestros plantean al respecto de ellos, ni sobre la apropiación de los contenidos por parte de los niños entrevistados.
- Por último, una advertencia constante en los trabajos de orientación psicogenética (Ferreiro, 1999c; Dávalos Esparza, 2016, entre otros) es no caer en el *aplicacionismo ingenuo*. Aunque las tareas se realizan en la escuela, su afán no es de intervención didáctica ni fueron formuladas para el trabajo en el aula. Se trata de situaciones de indagación que permiten la reflexión a propósito de un contenido que se aborda en la escuela, pero no son tareas que puedan replicarse en el aula para favorecer la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de reflexión sobre el lenguaje, en específico, la morfosintaxis.

Considerando las advertencias precedentes, revisemos algunos de los planteamientos de los programas de estudio 2011 de Español sobre los contenidos relacionados con morfología y sintaxis en primaria, así como algunas actividades en los Libros de Texto Gratuito correspondientes a dicha asignatura<sup>53</sup>. En los programas, los contenidos relativos a la morfosintaxis de la lengua (Conocimiento del sistema de escritura o Aspectos sintácticos y semánticos) aparecen supeditados al trabajo con las

---

<sup>53</sup> Conviene señalar que el enfoque centrado en prácticas sociales del lenguaje y el situar la reflexión lingüística como un contenido integrado a la producción y comprensión del texto (y no como el objeto de estudio de la asignatura) es compartido por todas las asignaturas del campo de Lengua y Comunicación: Lengua Indígena, Español como segunda lengua e Inglés.

prácticas sociales del lenguaje, esto es, de las pautas de interacción en las que se interpretan y producen textos (SEP, 2011a)<sup>54</sup>.

Al contrastar nuestras tareas y los resultados obtenidos en ellas, con algunos contenidos de los programas y de los materiales, identificamos tres aspectos que ponemos a discusión:

- **La dificultad de diseñar situaciones (didácticas) para la reflexión metalingüística**

Los programas de estudios y las orientaciones didácticas hacen énfasis en la labor del docente como facilitador y guía para “Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos” (SEP, 2011b:32). Sin embargo, nuestro trabajo da indicios de algunas de las dificultades que existen para ello, en lo que concierne a la reflexión sobre los aspectos morfosintácticos.

En principio, es fácil pedir al docente que retome los conocimientos de los alumnos sobre lo que ya saben hacer con el lenguaje. Nuestro trabajo problematizó aspectos tales como la acción concreta que sigue en la tarea, los elementos de análisis, el planteamiento de la consigna, el papel de la interacción, así como las discrepancias entre actuar y justificar la acción. El análisis de la tarea nos dejó ver las serias dificultades que un investigador tuvo para diseñar situaciones que permitieran la reflexión sobre ciertas unidades de la lengua con una pareja de niños, incluso cuando el foco de atención no estuvo puesto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En una situación de aula, el problema se complejiza no solo porque las tareas sí requieren estar centradas en el aprendizaje, sino porque las tareas están destinadas a un grupo completo, forzosamente heterogéneo.

---

<sup>54</sup> Al momento de conformar la versión final de estas conclusiones, acababan de publicarse en el *Diario Oficial de la Federación* (28 y 29 de junio de 2017) los programas de estudios del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, que entrará en vigor en agosto de 2018. Nuestros comentarios solo conciernen a los programas de estudio 2011, pues eran los que estaban vigentes durante el levantamiento de datos para esta investigación, aunque una revisión somera de los denominados *Aprendizajes clave* de la asignatura de Español para primaria nos muestra que varios de los señalamientos que hacemos sobre el currículum siguen siendo válidos. Asimismo, notamos una reducción en el número de contenidos explícitos sobre reflexión metalingüística, lo cual con seguridad representará una dificultad adicional para los docentes al desarrollar los contenidos planteados.

Nuestras tareas no tienen la intención de prescribir una solución, sino de advertir de ciertas dificultades a los distintos actores involucrados, en particular, a quienes plantean situaciones didácticas ya sea mediante materiales educativos o en situación presencial.

- **El tipo de unidades sobre las que se reflexiona**

Al examinar las actividades de reflexión morfosintáctica en los Libros de Texto Gratuitos nos encontramos con actividades como las que siguen: en el libro de Primer grado hallamos una actividad donde se ponen pares de palabras como *ratón/ratoncito*; *nube/nubecita* y se pide que se explique en qué son diferentes y si significan lo mismo. Una vez hecho lo anterior, se pide a los niños que encierren en un círculo “*las letras que son diferentes*” (SEP, 2014a: 59). Una tarea análoga, centrada en las bases, aparece en el libro de 2º grado, en la que se solicita subrayar las letras iguales en listas de palabras como *hormiga-hormigota-hormigueta-hormiguero* o *llevar-llevaron-llevarás-llevaste* (SEP, 2014b:98).

En las tareas que analizamos, vimos que los niños de 2º son capaces de reconocer que hay unidades con significado más pequeñas que la palabra gráfica y justificar algunas de ellas. En consecuencia, al examinar actividades como las que acabamos de describir, nos planteamos una interrogante: ¿por qué centrar en las letras —unidades sin significado propio— la reflexión sobre las palabras gráficas —unidades con significado(s)? Aunque el libro es un producto escrito y es *natural* que se exprese en términos de letras, consideramos que es posible evitar la potencial confusión entre unidades con y sin significado menores a las palabras gráficas.

- **El manejo de contenidos sobre reflexión**

En los programas de estudio, se enuncian contenidos como “Uso de terminaciones de infinitivo y participio (1º grado, Bloque 3), “Tiempos verbales para narrar sucesos” (3º grado, Bloque 2), “Tiempos y modos verbales para reportar un suceso” (3º grado, Bloque 3), por citar algunos de ellos. Empero, es claro que los niños ya usan las terminaciones de

infinitivo y participio, los tiempos verbales para narrar sucesos y los modos verbales para reportar un suceso en la oralidad. La pregunta de fondo entonces es: ¿qué se está pidiendo cuando se plantea que estos son contenidos que la escuela debe enseñar?

La escuela, en sentido estricto, no puede enseñar ninguno de los contenidos anteriores. De esta manera, lo que termina ocurriendo es que estos contenidos se plantean en términos de identificar las clásicas retahílas *ar-er-ir, ado-ido-so-to-cho*; así como una lista de metalenguaje asociado a lo anterior (pretérito-copretérito-pospretérito, etc.). Pero este tratamiento de los contenidos aparece desligado de su utilidad práctica para examinar las relaciones y diferencias entre las palabras gráficas. De esta manera, también nos preguntamos: ¿cuál es la contribución de estos aspectos a poder reflexionar sobre el significado y hacer objetivables nuevos segmentos en la escritura?

Nuestras tareas pusieron de relieve que los niños son capaces de justificar múltiples contrastes aun en ausencia de metalenguaje. Asimismo, notamos que el metalenguaje tiende a opacar la reflexión, pues solo la justificación hacía explícita la manera en que se comprendían las distintas etiquetas metalingüísticas. De ahí que reiteremos nuestra posición de no confundir reflexión con uso de metalenguaje.

- **Un comentario final: los fines de la reflexión metalingüística sobre morfosintaxis**

Además de las breves reflexiones sobre el currículo y los materiales didácticos que acabamos de formular, conviene atender otros potenciales problemas para la intervención didáctica que surgen al interpretar nuestros resultados. Aunque reiteramos que la presente investigación es de carácter básico, ello no impide esbozar cuestionamientos para el trabajo en el aula, a partir de los resultados ofrecidos por los niños.

Veamos dos aspectos en los que nuestros resultados pueden ser importantes: el primero atiende al tipo de categorías y unidades metalingüísticas que resultan pertinentes para los niños. Sabiendo que las divisiones y reflexiones que ellos hacen son potencialmente distintas, quedan abiertas algunas preguntas: ¿cómo recuperar lo que los niños ya saben acerca de la reflexión morfológica?, ¿cómo volverlo significativo para

favorecer que escriban y reflexionen sobre su propia escritura? Una de las respuestas a estas preguntas atraviesa por el tipo de situaciones didácticas para generar reflexión metalingüística.

El segundo aspecto tiene que ver con cambiar las prácticas didácticas que identifican metalenguaje con reflexión metalingüística. A lo largo de nuestro trabajo notamos que los niños emplean metalenguaje de muy variadas maneras, pero pareciera que es necesario un trabajo en el aula que no se limite a la exposición de la etiqueta, sino a permitir que se cuestionen sobre ella.

Lo anterior nos conduce a una reflexión final: habida cuenta de las dificultades de crear tareas y diseñar contenidos pertinentes, bien podríamos pensar que no hay lugar o necesidad para la reflexión metalingüística en un enfoque que prioriza la interacción comunicativa. Sin embargo, creemos que la reflexión metalingüística, en especial la morfosintáctica, sí tiene un papel esencial que apunta hacia una reflexión crítica sobre el uso lingüístico y sobre la diversidad (Cots, Armengol, Arnó, Irún & Llurda, 2007).

La reflexión sobre el género gramatical, los tiempos verbales o las palabras derivadas sin duda promueven la reflexión sobre la escritura y la extensión del vocabulario (Bryant & Nunes, 2006), pero también dan pie a pensar en las decisiones que tomamos los usuarios al escribir, a favorecer la creatividad en el uso léxico, a pensar en los elementos que nos unen y, a la vez, que nos caracterizan como usuarios del español (por ejemplo, las distintas formas de conjugar) y a pensar en los efectos que tienen las variaciones en nuestra interpretación al enfrentarnos a distintos tipos de texto. Este es el tipo de acciones donde, creemos, la reflexión morfosintáctica deja de ser objeto de estudio de los investigadores y permite enriquecer a los usuarios, en particular, a quienes comienzan a transitar por los caminos de la cultura escrita.

## 8. Referencias

- Aikhenvald, A. Y. (2007). Typological distinctions in word-formation. En T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description. Volume III: Grammatical categories and the lexicon* (pp. 1-65). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Alcoba, S. (1999). La flexión verbal. En I. Bosque, V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3, Entre la oración y el discurso. Morfología*, (pp. 4915-4992). Madrid, España: Espasa.
- Apel, K. (2014). A comprehensive definition of morphological awareness: Implications for assessment. *Topics in Language Disorders*, 34(3), 197-209. doi: 0.1097/TLD.000000000000019
- Apel, K., & Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1312- 1327. doi:10.1044/1092-4388(2011/10-0115)
- Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., & Apel, L. (2013). Morphological awareness intervention with kindergartners and first- and second-grade students from low socioeconomic status homes: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 161–173. doi:10.1044/0161-1461(2012/12-0042)
- Anderson, S. R. (1992). *A-morphous morphology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Anderson, S. R. (2015). The morpheme: its nature and use. En M. Baerman (Ed.). *The Oxford Handbook of Inflection* (pp. 11-33). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Anglin, J. M., Miller, G. A., & Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the society for research in child development*, i-186. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1166112>
- Baez, M. (2000). La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 20(2), 22-36. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20\\_02\\_Baez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Baez.pdf)
- Baez, M. (2009). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específico* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.
- Bar-Kochva, I., & Breznitz, Z. (2014). Reading scripts that differ in orthographic transparency: A within-participant-and-language investigation of underlying skills. *Journal of experimental child psychology*, 121, 12-27. doi: 10.1016/j.jecp.2013.07.011
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 491-502.
- Barriga Villanueva, R. (1994). Algunas notas sobre el uso de los adverbios en *mente* en el habla infantil. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 42(2), 563-572.

- Bello, A. (1847/1988). *Gramática de la lengua española para el uso de los americanos*. Madrid:Arco/Libros.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14(2-3): 150–177. doi:10.1080/00437956.1958.11659661
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 298-510. doi: 10.2307/1130604
- Blackmore, A.M. & Pratt, C. (1997). Grammatical awareness and reading in grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 567–590. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23093360>
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Blanche-Benveniste C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona, España: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. & Ferreiro, E. (1988) Peut-on dire des mots à l'envers ? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie*, 56(218), 155-184
- Blevins, J.P. (2006). Word-based morphology. *Journal of linguistics*, 42(3), 531-573. doi: 10.1017/S0022226706004191
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Bogard, S. (2009). La frase nominal con núcleo sustantivo común. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Segunda parte: La frase nominal* (pp. 57-268). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.
- Booij, G. (2010). *Construction Morphology*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Bolinger, D.L. (1963). The uniqueness of the word. *Lingua*, 12(2), 113-136. doi:10.1016/0024-3841(63)90022-6
- Bowey, J. A. (1986) Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade, *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-308. doi: 10.1007/BF01067676
- Brissaud, C., & Chevrot, J-P. (2000). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/. *Verbum*, 22(4), 425-439. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785746>
- Brissaud, C., & Chevrot, J-P. (2011) The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: The homophonic /E/ verbal endings. *Writing Systems Research*, 3(2), 129–144. doi: 10.1093/wsr/wsr003
- Brown, R. (1973). *A first language. The first stages*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bryant, P., Devine, M., Ledward, A., & Nunes, T. (1997). Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 91 – 110. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01229.x
- Bryant, P. & Nunes, T. (2006). Morphemes and literacy: A starting point. En T. Nunes & P. Bryant (c/U. Pretzlik & J. Hurry), *Improving literacy by teaching morphemes* (pp. 3-34). Londres, Inglaterra/Nueva York, NY: Routledge.



- Bryant, P., Nunes, T., & Bindman, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 253–276. doi:10.1023/A:1008152501105
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679–694. doi: 10.1017/S0142716407070361
- Carlisle, J. F. (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning-disabled and normal students. *Annals of dyslexia*, 37(1), 90-108. doi: 10.1007/BF02648061
- Carlisle, J.F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9(3): 247–266. doi:10.1017/S014271640000783
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J.F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 169–190. doi: 10.1023/A: 1008131926604
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.F., (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 303–335. 10.1023/A:1008177205648
- Casalis, S., Deacon, S. H., & Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 499. doi: 10.1017/S014271641100018X
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Chen, H., & Jones, P. (2012). Understanding metalinguistic development in beginning writers: A functional perspective. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(1), 81–104. doi: 10.1558/japl.v9i1.81
- Chen, H., & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100-108. doi: 10.1016/j.linged.2016.07.004
- Chliounaki, K., & Bryant P. (2007). How children learn about morphological spelling rules. *Child Development*, 78(4), 1360-1373. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01070.x
- Cho, J. R., Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2011). Morphological awareness, phonological awareness, and literacy development in Korean and English: A 2-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 383-408. doi: 10.1080/10888438.2010.487143
- Choi, S., & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of child language*, 22(03), 497-529. doi: 10.1017/S0305000900009934
- Chung, W. L., & Fan-Hu, C. (2007). Morphological awareness and learning to read Chinese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(5), 441-461. doi:10.1007/s11145-006-9037-7

- Company, C. (2014). Adverbios en -MENTE. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales* (pp. 457-611). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Corbett G.G. (1991). *Gender*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cots, J.M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, España: Graó.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar. Syntactic theory in typological perspective*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Dávalos, D. A. (2016). *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.
- Davidson, D., Raschke, V. R., & Pervez, J. (2010). Syntactic awareness in young monolingual and bilingual (Urdu–English) children. *Cognitive Development, 25*(2), 166-182. doi: 10.1016/j.cogdev.2009.07.003
- Deacon, S. H., Kirby, J., & Bell-Casselmann, M. (2009). How robust is the contribution of morphological awareness to spelling? *Reading Psychology, 30*(4), 301-318. doi:10.1080/02702710802412057
- Defior, S., Alegría, J., Titos, R., & Martos, F. (2008). Using morphology when spelling in a shallow orthographic system: The case of Spanish. *Cognitive Development, 23*(1), 204-215. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.01.003
- Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 315–332. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x
- Desbordes, F. (2007). *Idées grecques et romanes sur le langage. Travaux d'histoire et d'épistémologie*. Lyon, Francia: ENS Éditions.
- de Nebrija, A. (1492/2011). *Gramática sobre la lengua castellana*. Madrid, España: Real Academia Española/ Barcelona, España: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Dixon, R. M. W., & Aikhenvald, A. Y. (2002). Word: a typological framework. En R.M.W Dixon & A. Y. Aikhenvald, *Word: A Cross-Linguistic Typology* (pp. 1-41). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Duncan, L. G., Casalis, S. & Colé, P. (2000). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics, 30*, 405–440. doi: 10.1017/S0142716409090213
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*(2), 207-228. doi: 10.1007/s11145-015-9586-8
- Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education, 160*(4), 25-39. doi: 10.1080/02103702.1979.10821723
- Ferreiro, E. (1997a). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. *Alfabetización. Teoría y práctica* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1997b). La noción de palabra y su relación con la escritura. En R. Barriga y P. Butragueño (Eds.), *Varia lingüística y literaria, Vol. 1* (pp. 343-361). México: El Colegio de México.
- Ferreiro, E. (1999a). El niño según Piaget: un interlocutor intelectual del adulto. En E. Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 20-32). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999b). La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. En E. Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 9-19). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999c). Psicogénesis y educación. En E. Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 84-92). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000a). *L'écriture avant la lettre*. París, Francia: Hachette.
- Ferreiro, E. (2000b). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 25-37. doi: 10.1174/021037000760088062
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2014). No todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía. En E. Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 169-186). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Vernon, S. (1992) La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28. doi: 10.1080/02103702.1992.10822330
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., & García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ford, A., Singh, R., & Martohardjono, G. (1997). *Pace Panini: Towards a word-based theory of morphology*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- García, J. N., & González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18(2), 171-179. Recuperado de: <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8489/8353>
- Gaux, C., & Gombert, J.-E. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents : question de méthodes. *L'Année Psychologique*, 99, 45-74. doi: 10.3406/psy.1999.28546
- Gentner, D. (1982). Why Nouns Are Learned before Verbs: Linguistic Relativity Versus Natural Partitioning. En S. Kuczaj (Ed.). *Language Development. Volume 2: Language, thought and culture* (pp. 301-334), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gentner, D. (2006). Why verbs are hard to learn. En K. Hirsh-Pasek, & R. Golinkoff, (Eds.) *Action meets word: How children learn verbs* (pp. 544-564). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Goldberg, A. E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive sciences*, 7(5), 219-224. doi: 0.1016/S1364-6613(03)00080-9

- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- González Sánchez, L., Rodríguez Pérez, C., Gázquez Linares, J. J., González Castro, P., & Álvarez García, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria. *Psicothema*, 23(2), 239- 244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717169012>
- González Trujillo, M. C. (2005), *Comprensión lectora en niños. Morfosintaxis y prosodia en acción* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada, España.
- Greenbaum, S. (1996). *The Oxford English Grammar*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Guion (2006). En *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=cvqPbpreSD6esL3ahc>
- Haiman, J. (1980). The Iconicity of Grammar: Isomorphism and Motivation. *Language*, 56(3), 515-540. doi: 10.2307/414448
- Haspelmath, M. & Sims, A. D. (2010). *Understanding morphology*. Londres, Inglaterra: Hodder.
- Havelock, E. A. (1982). *The literate revolution in Greece and its cultural consequences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hewson, J. (2012). Tense. En R. I. Binnick (Ed.), *The Oxford handbook of tense and aspect* (pp. 507-535). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Hockett, C.F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.
- Ista (2016). En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=MD0bnQg>
- Jaffré, J-P., & Fayol, M. (2006). Orthography and literacy in French. En R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 81-103). Mahwah, NJ/Londres, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Juul, H. (2005). Grammatical awareness and the spelling of inflectional morphemes in Danish. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 87-112. doi: 10.1111/j.1473-4192.2005.00082.x
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M-C., & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 54 (2), 197-219. doi: 10.1016/0010-0277(95)00680-X
- Katamba, F. & Stonham, J. (2006). *Morphology*. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Kemp, N. (2006). Children's spelling of base, inflected, and derived words: Links with morphological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 737-765. doi: 10.1007/s11145-006-9001-6
- Kemp, N., & Bryant, P. (2003). Do bees buzz? Rule-based and frequency-based knowledge in learning to spell plural -s. *Child Development*, 74(1), 63-74. doi:10.1111/1467-8624.00521
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers. *Language Learning*, 62(4), 1170-1204. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00722.x

- King, R. (1996). Korean Writing. En P. T. Daniels & W. Bright (Eds.). *The world's writing systems* (pp. 218-227). Oxford: Oxford University Press.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 389-410. doi:10.1007/s11145-010-9276-5
- Kirchner Guimarães, S. R., de Paula, F. V., da Mota, M. M. P. E., & do Rocio Barbosa, V. (2014). Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?. *Psicologia USP*, 25(2), 201-212. doi: 10.1590/0103-6564A20133713
- Kriscautzky, M. (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Kruk, R. S., & Bergman, K. (2013). The reciprocal relations between morphological processes and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 10-34. doi:10.1016/j.jecp.2012.09.014
- Ku, Y., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(5), 399-422. doi: 10.1023/A:1024227231216
- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. doi:10.1207/s15326985ep4103\_3
- Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meanings. En C. J. Bailey & R. W. Shuy (Eds.), *New ways of analyzing variation in English* (pp. 340-373). Washington DC: Georgetown University Press.
- Lang, M. F. (1990). *Formación de palabras en español*: Madrid, España: Cátedra.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (1999). *Grammar and Conceptualization*. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Layton, A., Robinson, J., & Lawson, M. (1998). The relationship between syntactic awareness and reading performance. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 5-23. doi:10.1111/1467-9817.00039.
- Lazo, M.G., Pumfrey, P. D., & Peers, I. (1997). Metalinguistic awareness, reading and spelling: roots and branches of literacy. *Journal of Research in Reading*, 20(2), 85-104. doi: 10.1111/1467-9817.00023
- Lehtonen, A. & Bryant, P. (2005). Active players or just passive bystanders? The role of morphemes in spelling development in a transparent morphology. *Applied psycholinguistics*, 26, 137-155. doi: 10.1017.S0142716405050113
- Lieber, R. & Štekauer, P. (2009). Introduction: status and definition of compounding. En R. Lieber & P. Štekauer (Eds.), *The Oxford handbook of compounding* (pp. 3-18). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

- Liu, D., Chung, K. K. H., Zhang, Y., & Lu, Z. (2014). Sensitivity to the positional information of morphemes inside Chinese compound words and its relationship with word reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(3), 431-450. doi:10.1007/s11145-013-9451-6
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Mariángel, S. V., & Jiménez, J. E. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 1-7. doi: 10.1016/j.rlp.2015.09.010
- Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and their magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands. Vol. 2. The language of magic and gardening*. Londres, Inglaterra: George Allen & Unwin.
- Martin García J., & Varela Ortega S. (1999), La prefijación. En I. Bosque & V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3, Entre la oración y el discurso. Morfología*, (pp. 4993-5040). Madrid, España: Espasa.
- Martínez, A. (2014). Las preposiciones CON y SIN. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales* (pp. 1565-1627). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.
- Matthews, P.H. (2002) What can we conclude? En R.M.W Dixon & A. Y. Aikhenvald, *Word: A Cross-Linguistic Typology* (pp. 266-281). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. *Reading Psychology*, 29(4), 289-314. doi:10.1080/02702710801982050
- McCutchen, D., Logan, B., & Biangardi-Orpe, U. (2009). Making meaning: Morphological processes in children's word reading. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 360-376. doi: 10.1598/RRQ.44.4.4
- McCutchen, D., & Logan, B. (2011). Inside incidental word learning: Children's strategic use of morphological information to infer word meanings. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 334-349. doi: 10.1002/RRQ.003
- McCutchen, D., & Stull, S. (2015). Morphological awareness and children's writing: accuracy, error, and invention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(2), 271-289. doi: 10.1007/s11145-014-9524-1
- Nagy, W. E., Diakidoy, I. A. N., & Anderson, R. C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Literacy Research*, 25(2), 155-170. doi: 10.1080/10862969309547808
- Navarro, J., & Rodríguez, I. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 47(84), 64-90. doi: 10.4067/S0718-09342014000100004
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997a). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9(5), 427-449. doi: 10.1023/A:1007951213624

- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997b). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649. doi: 10.1037//0012-1649.33.4.637
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(7), 767-787. doi:10.1007/s11145-006-9025-y
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy through teaching morphemes*. Londres, Inglaterra: Routledge & Kegan Paul.
- Nurse, D. (2008). *Tense and aspect in Bantu*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Olsen, S. (2014). Delineating derivation and compounding. En En R. Lieber & P. Štekauer (Eds.), *The Oxford handbook of derivational morphology* (pp. 26-49). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (2016). *The mind on paper. Reading, consciousness and rationality*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child development*, 76(2), 324-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00848\_a.x
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Parkes, M. B. (1993). *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West*. Berkeley & Los Angeles, CA: University of California Press.
- Pellicer Ugalde, A. (1988). *La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad* (Tesis de maestría inédita). Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.
- Piaget, J. (1926/1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1947/1967). *La psychologie de l'intelligence*. París, Francia : Armand Colin.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Pittas, E., & Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(8), 1507–1527. doi: 10.1007/s11145-014-9503-6
- Plaza, M. (2001). The interaction between phonological processing, syntactic awareness and reading: A longitudinal study from Kindergarten to Grade 1. *First Language*, 21(61), 003-24. doi: 10.1177/014272370102106101
- Rainer F. (1999), La derivación adjetival. En I. Bosque & V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3, Entre la oración y el discurso. Morfología*, (pp. 4595-4644). Madrid, España: Espasa.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa.

- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, España: Espasa.
- Rego, L. L. B., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education, 13*, 235–246. doi: 10.1007/BF03174079
- Rico, F. (2004). Aparato crítico. En Instituto Cervantes (Ed.) Miguel de Cervantes. *Don Quijote de la Mancha. Volumen complementario* (pp. 669-838). Madrid, España: Centro para la Edición de los Clásicos Españoles/Círculo de lectores/Galaxia Gutenberg.
- Ribeiro Santos, S. (1998). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Rispens, J. E., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch: A cross-sectional study. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(6), 587-607. doi:10.1007/s11145-007-9077-7
- Rosa, J. (2004). Morphological awareness and the spelling of homophone forms in European Portuguese. *Lidil, 30*, 133-146. Recuperado de <http://lidil.revues.org/873>
- Rothou, K. M., & Padeliadu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied psycholinguistics, 36*(04), 1007-1027. doi: 10.1017/S0142716414000022
- Saenger, P. (1997). *Space between words. The origins of silent reading*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sampson, G. (1985). *Writing systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Santiago Lacuesta R., & Bustos Gisbert E. (1999), La derivación nominal. En I. Bosque & V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3, Entre la oración y el discurso. Morfología*, (pp. 4683-756). Madrid, España: Espasa.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace and Company.
- Saussure, F. de (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. París, Francia: Payot.
- Sanchez, M., Ecalte, J., & Magnan, A. (2012). L'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture : une étude longitudinale de la GSM au CE1. *Psychologie française, 57*, 277–290. doi: 10.1016/j.psfr.2012.05.001
- Scholes, R. J., & Willis, B. J. (1998). Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan. En D. R. Olson y N. Terrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 285-311). Barcelona, España: Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Acuerdo secretarial 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *Español. Libro para el alumno. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.



- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Español. Libro para el alumno. Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shirai, Y. (1998). The emergence of tense-aspect morphology in Japanese: universal predisposition?. *First language*, 18(54), 281-309. doi: 10.1177/014272379801805403
- Shu, H., & Anderson, R. C. (1997). Role of radical awareness in the character and word acquisition of Chinese children. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 78-89. doi: 10.1598/RRQ.32.1.5
- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 219–252. doi:10.1023/A:1008196330239
- Simard, D., Foucambert, D., & Labelle, M. (2014). Examining the contribution of metasyntactic ability to reading comprehension among native and non-native speakers of French. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 586-604. doi: 10.1177/1367006912452169
- Smith, C.L. & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic Awareness and Language Development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468. doi: 10.1016/0022-0965(82)90071-6
- Smith, J. S. (1996). Japanese Writing. En P. T. Daniels & W. Bright (Eds.). *The world's writing systems* (pp. 209-217). Oxford: Oxford University Press.
- Soto, A. (2014). *El procesador de palabras como herramienta para la edición de textos. Estudio sobre el formato gráfico de la obra teatral con niños de 8 y 10 años* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Sparks, E., & Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied psycholinguistics*, 36(02), 299-321. doi: 10.1017/S0142716413000246
- Spencer, A. & Zwicky, A. M. (2001). Introducción. En *Handbook of morphology* (pp. 1-10). Oxford, Inglaterra: Wiley-Blackwell.
- Steele, S. (1978). Word order variation: a typological study. En J.H. Greenberg, C. A. Ferguson & E. A. Moravcsik (Eds.), *Universals of human language. Vol. 4. Syntax* (pp. 585-623). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Taha, H., & Saiegh-Haddad, E. (2017). Morphology and spelling in Arabic: Development and interface. *Journal of psycholinguistic research*, 46(1), 27-38. doi: 10.1007/s10936-016-9425-3
- Teberosky, A. Las "filtraciones" de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 111-131). Barcelona, España: Gedisa.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tong, X., & McBride, C. (2016). Reading Comprehension Mediates the Relationship between Syntactic Awareness and Writing Composition in Children: A Longitudinal Study. *Journal of psycholinguistic research*, 45(6), 1265-1285.

- Tong, X., Tong, X., & McBride, C. (2017). Unpacking the relation between morphological awareness and Chinese word reading: Levels of morphological awareness and vocabulary. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 167–178. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.07.003
- Torres Cacoullous, R. (2009). Las nominalizaciones de infinitivo. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Segunda parte: La frase nominal*, vol. 2 (pp. 1673-1738). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.
- Tsang, K. K., & Stokes, S. F. (2001). Syntactic awareness of Cantonese-speaking children. *Journal of Child Language, 28*(3), 703. doi: 10.1017/S0305000901004822
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R. and Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology, 5*(1), 25-34. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of memory and language, 28*(6), 649-667. doi: 10.1016/0749-596X(89)90002-8
- Tyler, A., & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition, 36*(1), 17-34. doi: 10.1016/0010-0277(90)90052-L
- Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016). The contribution of morphological awareness to reading comprehension in early stages of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*(9), 1915-1934. doi: 10.1007/s11145-016-9658-4
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica. La formación de palabras*. Madrid, España: Gredos.
- Veiga, A. (2006). Las formas verbales subjuntivas. Su reorganización modo-temporal. En C. Company (dir.), *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal* (pp. 93-240). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.
- Vernon Carter, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Walker, J., & Hauerwas, L. B. (2006). Development of phonological, morphological, and orthographic knowledge in young spellers: The case of inflected verbs. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(8), 819-843. doi: 10.1007/s11145-006-9006-1
- Willows, D. M., & Ryan, E. B. (1986). The development of grammatical sensitivity and its relationship to early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 21*(3), 253–266. doi: 10.2307/747708
- Wolter, J.A., Wood, A., & D'zatko, K. (2009). The influence of morphological awareness on first-grade children's literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 40*(3), 1-13. doi: 10.1044/0161-1461(2009/08-0001)
- Xue, J., Shu, H., Li, H., Li, W., & Tian, X. (2013). The stability of literacy-related cognitive contributions to Chinese character naming and reading fluency. *Journal of psycholinguistic research, 42*(5), 433-450. doi: 10.1007/s10936-012-9228-0

- Zacarías Ponce de León, R. (2016). *Rivalidad entre esquemas de formación de palabras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zhang, D., & Koda, K. (2014). Awareness of derivation and compounding in Chinese–English biliteracy acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 55-73. doi: 10.1080/13670050.2012.736949
- Zhang H. (2015), Morphological awareness in vocabulary acquisition among Chinese-speaking children: Testing partial mediation via lexical inference ability. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 129-42. doi: 10.1002/rrq.89
- Zhang, H. (2016). Development of Morphological Awareness in Young Chinese Readers: Comparing Poor Comprehenders and Good Comprehenders. *Reading & Writing Quarterly*, 33(2), 187-197. doi: 10.1080/10573569.2016.1145562

**Anexo. Imágenes del material empleado en las entrevistas**

Figura A1. Muestras del material empleado en las tareas de Alargar y Acortar palabras



Figura A2. Muestra del material empleado en las tareas de Contrastar