



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Modificación de palabras orales por agregado de morfemas en niños
preescolares”**

Tesis que presenta

Montserrat Rodríguez Cuevas

para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi

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

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Emilia Ferreiro, por todas sus enseñanzas, por su acompañamiento permanente y comprometido, por toda su generosidad e infinita paciencia.

A mis sinodales, Dra. Iliana Reyes y Dra. Juliana De la Mora, por su lectura atenta, sus comentarios y su disposición para participar en este proceso.

A Arizbeth Soto y a Paola Ramírez Martinell, por su apoyo incondicional, solidaridad y cariño. En especial, gracias por apoyarme con la revisión de los datos y las transcripciones. Estoy en deuda con ustedes.

A Amira Dávalos, Marina Kriscautzky, Ramiro Puertas, Alejandro Velázquez y Daniela Espinoza, por su lectura crítica y todas sus aportaciones para pensar y guiar mi trabajo.

A Josué Alejandro Jiménez Cuéllar porque su compañía en las horas de desvelo, sus consejos y todo su apoyo fueron sumamente reconfortantes.

A los niños, por su disposición para “jugar” conmigo y permitirme aprender de ellos.

A las profesoras y directoras de los preescolares. Muchas gracias por abrirme sus puertas y permitirme realizar las entrevistas con las niñas y niños de segundo y tercer grado.

A los profesores del Departamento de Investigaciones Educativas, por ser parte fundamental de mi formación. Aprecio cada una de sus enseñanzas.

A mis compañeros de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas generación 2016 - 2018, por compartir conmigo satisfacciones, angustias y muchos aprendizajes.

A todos los profesores del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) de la Universidad Veracruzana, en especial al Dr. Ragueb Chain Revueltas, Dr. Alberto Ramírez-Martinell, Dr. Juan Carlos Ortega Guerrero y Dr. Miguel Casillas. Sin su apoyo inicial, mi ingreso a la Maestría no hubiera sido posible.

A toda mi familia, particularmente a mi mamá, a mi tía Judith y a mis abuelos. Muchas gracias por estar siempre, por creer en mí y darme su mano cuando más lo necesito. Ustedes son mi fortaleza.

A Javier y a su familia, por todo su cariño y apoyo invaluable. Gracias por transformar mi vida y regalarme incontables momentos de felicidad.

Este trabajo fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que me otorgó una beca (No. de CVU: 785344 / No. de registro 614230) para cursar mis estudios de maestría en el periodo comprendido de septiembre de 2016 a agosto de 2018.

Agradezco también al Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav por el apoyo brindado para asistir al XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado del 20 al 24 de noviembre de 2017 en la ciudad de San Luis Potosí.

Finalmente, agradezco a todas las personas dentro y fuera del DIE-Cinvestav que intervinieron en los procesos académicos y administrativos que favorecieron la realización de esta tesis.

RESUMEN

El fonema –unidad mínima sin significado– es una unidad que ha recibido mucha más atención que el morfema –unidad mínima de significado– por parte de los investigadores en niños de edades tempranas. Los niños necesariamente utilizan morfemas para comunicarse en la oralidad, pero, ¿qué tanto consiguen modificar palabras orales agregando ciertos morfemas (-ITO, -ÓN, DES-, IN-) en una situación específica de elicitación, fuera de un contexto comunicativo?

Esta investigación tuvo como objetivo describir las modificaciones de palabras orales y las distintas estrategias que los chicos utilizaron ante la solicitud de agregar los morfemas -ITO, -ÓN, DES- o IN- a distintas bases léxicas. Para ello, se empleó una entrevista individual inspirada en el método clínico-crítico y con una marioneta como intermediario entre los chicos y la entrevistadora, donde participaron 40 niños de escuelas preescolares de la Ciudad de México: 20 de segundo grado y 20 de tercero, de cuatro y cinco años, respectivamente.

Los resultados nos muestran que la mayoría de los niños interrogados fueron capaces de modificar palabras utilizando los morfemas objetivo. Sin embargo, no todos los afijos se encontraron disponibles de la misma manera para que los chicos realizaran derivaciones con las bases léxicas propuestas; en general, los sufijos fueron más utilizados que los prefijos al momento de realizar las modificaciones de palabras. Asimismo, la mayoría de los niños tuvo serias dificultades para utilizar IN-, en contraste con el resto de los morfemas estudiados. En particular, el contraste entre DES- e IN- (ambos prefijos negativos) fue muy instructivo. Un grupo importante de niños (11 chicos) logran al menos 4 de 5 posibles respuestas positivas para DES- pero ninguna para IN-. Esto obliga a una atención particular a los múltiples significados de la negación.

ABSTRACT

The phoneme –minimal speech unit without meaning– has received more attention than the morpheme –minimal speech unit of meaning– on studies focused on early childhood. Children necessarily use morphemes in oral communication, but, how much do they get to modify oral words by adding certain morphemes in a task set out of a communicative context?

The objective was to describe the modification of oral words and the variation of strategies used by children when they are request of adding the morphemes -ITO, -ÓN, DES- or IN- to diverse lexical bases. To that purpose, an individual interview inspired on the clinical-critic method was utilized. The participants were 40 Mexican children from preschools located in Mexico City: 20 from second grade and 20 from third grade, aged four and five years respectively.

Results show that most of the children were capable of modifying words by using the target morphemes. However, not all the affixes were available for the children to make derivations on the presented lexical bases. Suffixes were more utilized than prefixes. Likewise, most children showed difficulties to use IN-, in contrast to the rest of the studied morphemes.

In particular, the contrast between DES- and IN- (both negative prefixes) was very revealing. An important group of children (11 participants) reached at least 4 out of 5 possible assertive answers for DES- but none for IN-. This deserves deeper attention to the multiple meanings of negation.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES TEÓRICOS	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Marco teórico lingüístico y psicolingüístico.....	6
1.3 Antecedentes psicolingüísticos	11
CAPÍTULO 2. MÉTODO Y TÉCNICAS	18
2.1 Población.....	18
2.2 Características de la tarea	19
2.3 Especificaciones sobre las bases léxicas.....	21
2.4 Los indispensables sondeos previos.....	23
2.5 Selección de las respuestas de la marioneta	25
CAPÍTULO 3. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	28
3.1 Respuestas a la sugerencia de agregar sufijos de diminutivo y aumentativo	28
3.2 Respuestas a la sugerencia de agregar prefijos negativos	32
3.3 Formación de grupos según la utilización de los prefijos DES- e IN- en las producciones orales.....	33
3.4 Características por grupo.....	36
CAPÍTULO 4. COMPARACIÓN ENTRE MORFEMAS	50
4.1 Sobre los morfemas del diminutivo -ITO, -CITO, -ILLO.....	50
4.2 Sobre los morfemas de aumentativo -ÓN, -OTE.....	55
4.3 Sobre los prefijos negativos DES-, DIS-, IN-, SIN-, NO.....	65
4.4 Contraste entre sufijación y prefijación.....	68
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	74
5.1 Disponibilidad y jerarquización evolutiva de los morfemas estudiados.....	76
5.2 Focalización en el significado: la negación	82
5.3 Reflexiones en torno a las implicaciones educativas.....	87
REFERENCIAS	89
ANEXOS	96

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1 Planteamiento del problema

Desde edades tempranas los niños¹ poseen ciertas intuiciones sobre algunas unidades de la lengua y son capaces de diferenciar las categorías de palabras para trabajar sobre ellas. Diversos estudios en inglés (Brown, 1973; Cazden, 1968; de Villiers y de Villiers, 1973; Marcus et al., 1992) han demostrado que los chicos en edad preescolar dominan, principalmente, morfemas flexivos como los del presente progresivo o del pasado regular. Incluso sobrerregularizan algunas de estas inflexiones, produciendo formas como *goed* y *doed* (en vez de *went* y *did*, respectivamente).

Este tipo de producciones no convencionales también han sido registradas en español. Por ejemplo, Clahsen, Aveledo y Roca (2002) en su trabajo longitudinal con quince niños de 1;7 a 4;7² registraron conjugaciones como *viníó*, *pusí* o *poní* (en vez de *vino* y *puse*), en donde los chicos utilizaron sufijos flexivos de la segunda y tercera conjugación de verbos regulares para verbos irregulares. Además, los niños produjeron palabras como *sabo* y *rompida* (en vez de *sé* y *rota*) correspondientes al uso del morfema de conjugación del presente para la primera persona del singular -O, así como del morfema del participio -D (ambos morfemas se aplican a todos los verbos regulares independientemente de su conjugación) agregados a bases de verbos irregulares (*saber* y *romper*, en estos ejemplos).

Los “errores” de sobrerregularización son pruebas contundentes de la productividad de la morfología de los niños, ya que son construcciones no convencionales, que por lo tanto, no pudieron haber escuchado de ningún adulto. Esta capacidad de añadir morfemas a bases verbales para producir palabras novedosas demuestra que los chicos no sólo repiten los morfemas de memoria, de manera mecánica o por imitación, sino que tienen un

¹ Cabe señalar que el uso del término “niños” hace referencia tanto a niños como a niñas y es utilizado sin la intención de excluir o discriminar a ninguna persona por su sexo.

² La edad se identifica en años y meses (el número colocado después del punto y coma).

conocimiento internalizado de las reglas morfológicas (Tager-Fwsberg y Zukowski, 2010).

Children's morphological knowledge is certainly not very advanced in the preschool years, but their efforts to express their ideas lead to the invention of words that show they have mastered basic combinatory principles for creating compounds and derivational expressions (...) Such inventions illustrate that children have deduced the meaning and function of some productive affixes (Carlisle y Nomanbhoy, 1993, p. 179-180).

El proceso de adquisición de los morfemas es largo y paulatino. Si bien autores como Anglin (1993) señalan que los morfemas flexivos son más precoces en el proceso de adquisición, los morfemas derivativos también suelen empezar a aprenderse de manera oral desde edades tempranas (Carlisle, 1987).

De acuerdo con Pena (1999) los morfemas flexivos son aquellos que crean distintas formas de una misma palabra y sirven para expresar las distintas propiedades exigidas en las construcciones sintácticas. Estos morfemas no cambian la categoría gramatical de la base (por ejemplo, *blanquear* y *blanqueamos*). Por su parte, los morfemas derivativos sirven para crear nuevas palabras relacionadas formal y semánticamente y pueden cambiar la categoría gramatical de la base, como *nube* (sustantivo) - *nuboso* (adjetivo).

Los niños, desde edades tempranas, necesariamente utilizan tanto morfemas flexivos como derivativos para comunicarse en la oralidad. Más tarde –durante los años escolares y con el aprendizaje de la lectoescritura– los chicos “no solo son capaces de leer y reconocer la estructura morfológica de las palabras, sino que también pueden extraer el significado de palabras complejas a través del análisis morfológico de sus partes” (Rueda e Incera, 2011, p. 60). Incluso, diversas investigaciones sobre el desarrollo lector (Nagy y Anderson, 1984; Bryant, Nunes y Bindman, 1997; Carlisle y Stone, 2013 en inglés; Rueda e Incera, 2011; Jaichenco y Wilson, 2013 en español y Casalis y Alexandre, 2000 en francés) han sugerido que el reconocimiento de los

morfemas en las palabras gráficas puede afectar el desempeño de los lectores iniciales.

Precisamente, uno de los aspectos principales de nuestro interés en el análisis de los morfemas está relacionado con la importancia de estas unidades en el proceso de lectura, ya que esta actividad requiere del manejo de elementos metalingüísticos, incluyendo la reflexión y el reconocimiento de la formación de palabras, así como las interacciones entre las distintas unidades de la lengua.

Específicamente en el caso del español, se ha evidenciado que la descomposición morfológica facilita la lectura de palabras complejas poco conocidas y que el reconocimiento de unidades morfémicas puede generar procesos más eficientes de lectura (Jaichenco y Wilson, 2013).

Otro aspecto por el que centramos nuestra atención en el morfema está relacionado con la importancia de esta unidad para la productividad de la lengua al permitir la formación de nuevas palabras (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE], 2009). A pesar de que en esta investigación trabajamos con una tarea oral, nuestro interés también se vincula con la producción escrita. De hecho, la comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de reflexión que tiene que ver, en gran medida, con las posibilidades de segmentación del habla. En particular nos interesa analizar si los chicos son capaces de reconocer estos procedimientos para generar nuevas palabras.

Pocas son las investigaciones que se vinculan con el proceso de escritura, sobre todo en edades tempranas; en general, la mayoría de los estudios sobre la reflexión morfológica están relacionados con el proceso de lectura.

La relación con el aprendizaje de la escritura ha sido muy poco explorada, por una triple razón: en primer lugar, porque el mayor volumen de producción de esta literatura proviene de países anglosajones donde las tradiciones pedagógicas plantean el “leer” como previo al escribir; además, por una marcada tendencia a dicotomizar los datos (buenos o malos lectores; con o sin entrenamiento específico; etc.); finalmente, por ignorancia del interés de las etapas evolutivas de la

escritura en el niño (etapas que no autorizan dicotomías simplistas entre niños que “saben escribir” y otros que “no saben escribir”) (Ferreiro, 2002, p. 158).

Asimismo, las investigaciones previas en torno a este tema (Berko, 1958; Selby, 1972 en inglés; Kernan y Blount, 1966; Pérez-Pereira, 1984 en español), con resultados generalmente interpretados cuantitativamente, no consideran una perspectiva evolutiva que no sólo tome en cuenta las edades de los niños, sino que además permita analizar las diversas respuestas y reflexiones que éstos manifiestan en torno al proceso de producción de palabras a partir del agregado de morfemas.

Son escasos los estudios que se enfocan en el análisis de la adquisición y uso de morfemas considerando una metodología y diseño de tareas que revelen las problematizaciones a las que se enfrentan los niños. Por el tipo de enfoque metodológico que emplean, estas investigaciones no permiten efectuar un análisis de la naturaleza de las respuestas inesperadas, únicamente hacen uso de tareas acotadas o instrumentos de evaluación que clasifican las respuestas de forma dicotómica en correctas o incorrectas.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones que han explorado la adquisición de morfemas con chicos de cuatro a seis años han sido desarrolladas en inglés. La estructura lingüística de cada idioma es un factor decisivo a considerar debido a los componentes sintácticos y semánticos que se relacionan con las estructuras morfológicas.

El aprendizaje morfológico exige que los niños fragmenten las palabras en sus morfemas constituyentes, y que clasifiquen las palabras en clases semánticas. Por lo tanto, la segmentabilidad de una lengua es un aspecto que influye de manera decisiva sobre la adquisición de los morfemas gramaticales (...) Un aspecto que influye sobre la segmentabilidad son las propias características morfológicas de las lenguas. Así, por ejemplo, lenguas como el castellano, el catalán o el gallego, pertenecen a la categoría de las flexivas, que poseen tanto morfemas libres como ligados. A su vez, dicha segmentabilidad también puede verse influida por los rasgos rítmicos de esa lengua, especialmente por su carácter tónico o silábico (Owens, 2003, p. 296).

Por ejemplo, Aparici, Díaz y Cortés (1996) aplicaron la metodología de Brown (1973) para estudiar la adquisición de los morfemas en castellano y catalán, sin embargo, no encontraron ninguna coincidencia entre la secuencia de adquisición de los morfemas del inglés propuesta por Brown y la adquisición de morfemas en castellano y catalán.

A pesar de que las investigaciones en inglés constituyen un referente teórico importante, sus conclusiones no pueden ser extrapoladas al español de manera directa. Por ello, es necesario ampliar los estudios con chicos hispanohablantes en tanto que “las peculiaridades de cada lengua, parecen influir de manera decisiva en la secuencia de adquisición de los morfemas” (González, Rodríguez y Gázquez, 2011, p. 143).

Por otro lado, resulta relevante considerar que el español posee una enorme variedad de morfemas de distinto tipo, los cuales pueden ser prefijos (morfemas que se anteponen a la base) o sufijos (morfemas que se sitúan al final de la base) (RAE / ASALE, 2009).

Aunque las gramáticas de la RAE no ofrecen datos al respecto, el catálogo de prefijos analizados por Martín García (1999) suma 93 prefijos, en tanto que la lista de sufijos nominales analizados por Santiago Lacuesta y Bustos Gibert (1999) ofrece 30 morfemas distintos (sin contar alomorfos) y la de sufijos adjetivales que presenta Rainer (1999) suma 141 (Velázquez y Ferreiro, 2015, p. 72).

Debido a que existen aproximadamente cien sufijos y prefijos del español, resulta imposible estudiarlos todos. En esta investigación seleccionamos específicamente cuatro de ellos, privilegiando los aspectos de familiaridad y productividad: el morfema del diminutivo -ITO, en oposición al aumentativo -ÓN, aplicados a bases nominales (ambos sufijos), así como los cuasi-sinónimos DES- e IN-, aplicados a bases verbales o adjetivales (ambos prefijos).

Estos morfemas son distintos entre sí, pero tienen rasgos que permiten su comparación, tanto el morfema diminutivo -ITO como el aumentativo -ÓN poseen significados opuestos en los extremos de un mismo eje comparativo: el

tamaño. En tanto que DES- e IN- tienen un significado próximo e incluso se clasifican como prefijos negativos (RAE / ASALE, 2009).

Esta investigación tiene como objetivo describir las modificaciones de palabras orales en lo que respecta a los morfemas -ITO, -ÓN, DES- e IN-, desde una perspectiva evolutiva que contemple los diferentes niveles de conceptualización de la escritura y las aportaciones del paradigma psicogenético; de tal forma que se constituya como una aproximación al estudio conceptual de la adquisición y desarrollo de morfemas en niños hispanohablantes de edad preescolar.

De este modo, buscamos responder a la siguiente pregunta de investigación:

Es un hecho que los chicos necesariamente utilizan morfemas para comunicarse en la oralidad, pero, ¿qué tanto consiguen modificar palabras orales agregando cuatro morfemas (-ITO, -ÓN, DES-, IN-) en una situación específica de elicitación, fuera de un contexto comunicativo?

1.2 Marco teórico lingüístico y psicolingüístico

La morfología, como disciplina lingüística, “estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan. Estudia también el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en la que se insertan” (RAE / ASALE, 2009, p. 21).

Esta disciplina resulta fundamental para el análisis de las palabras complejas o polimorfémicas, ya que permite descomponerlas en sus constituyentes hasta dar cuenta de las unidades gramaticales mínimas denominadas “morfemas” (Pena, 1999).

El concepto de morfema [fue] 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” (Velázquez, 2017, p. 12).

Los morfemas están representados por segmentos fonémicos o significantes también conocidos como morfos. “Un morfema puede estar representado siempre bajo la misma forma fonémica o *morfo* (cfr. *ante-* en *antebrazo* o *anteojo*) o bajo distintas formas fonémicas o alomorfos³ (cfr. *con-* y *co-* en *concuñado* y *coautor*)” (Pena, 2000, p. 236).

Así, de acuerdo con Di Tullio (2005) podemos definir el morfema o formante morfológico como “una unidad mínima que consta de una forma fonética y de un significado” (p. 21). Recuperando el ejemplo de esta autora, al comparar las palabras *gota*, *gotas*, *gotita*, *gotera* y *cuentagotas* notamos que *gota* consta de un solo formante morfológico, es decir, es una palabra simple. Por su parte, las demás palabras poseen dos formantes, en el caso de *gotas*, *gotita* y *gotera*, uno de esos formantes (-S, -ITA o -ERA) nunca puede ser una palabra independiente; en contraste, *cuentagotas* posee dos formantes que pueden ser palabras independientes (*cuenta / gotas*), es decir, es una palabra compuesta.

Los morfemas no utilizables separadamente como palabras (van unidos a otros morfemas) son formas ligadas, mientras que aquellos que pueden aparecer como palabras independientes (palabras monomorfémicas) suelen considerarse como formas libres (Pena, 1999).

En el ejemplo anterior (*gotas*, *gotita* y *gotera*) los morfemas -S, -ITA y -ERA son formas ligadas denominadas afijos. Varela (1996) señala que los afijos obligatoriamente deben soldarse a una base y no pueden combinarse entre sí para producir palabras. Según sea su colocación con respecto a la base se clasifican, principalmente, en prefijos (antecedan a la base, por ejemplo *bi-color*) y sufijos (se posponen a la base, por ejemplo *futbol-ista*).

³ El significante del morfema también puede ser denominado *formante*, *formativo*, *alternante* y *exponente* (Pena, 2000).

Estos afijos también poseen características que pueden relacionarse con los procesos de flexión (en el caso de los morfemas flexivos) y de derivación (en los que respecta a los morfemas derivativos). A pesar de que la división entre flexión y derivación no es fácil de establecer debido a que no existen procedimientos universales que sean válidos para todas las lenguas, la derivación y la flexión operan en el nivel de palabra y comparten propiedades formales (Zacarías Ponce de León, 2008).

Una tesis reciente de psicolingüística resume la distinción entre ambos procesos de afijación en los siguientes términos:

La tradición lingüística distingue entre una morfología flexiva y una morfología derivativa (Pena, 1999; Varela Ortega, 2005). Mientras que en el caso de la flexión las modificaciones morfológicas no provocan cambios gramaticales en las palabras (entre las formas *canto* y *cantamos* no hay cambio en el significado ni en la categoría verbal de la palabra sino en la información gramatical relativa a la persona que desarrolla la acción), están determinadas por la sintaxis y se caracterizan por ser automáticas y productivas, en el caso de la derivación la modificación de la palabra implica la formación de nuevos temas y el consecuente cambio en el significado (añadir *des-* para formar *desarma* agrega la idea de reversión de la acción a la que se refiere el verbo). Además, la derivación –a diferencia de la flexión– puede implicar el cambio de categoría gramatical de la palabra (si añadimos la forma *-dor* a la base verbal *arma* se produce la derivación *armador*, forma sustantiva con un significado agentivo relacionado al verbo que transformó) (Puertas, 2018, p. 6).

Además de los afijos, hay otras unidades que intervienen en el análisis estructural de la palabra, como la raíz y la base. La raíz, es un “segmento básico y constante en el significante de cualquier palabra, que, como resultado de eliminar en tales significantes todos los afijos (...) es irreductible o no susceptible de ulterior análisis” (Pena, 2000, p. 237). En cuanto a la base léxica, la RAE y la ASALE (2009) la definen como el constituyente genérico o la voz a la que se le aplica algún proceso morfológico.

De acuerdo con Pena (2000) la base es necesaria para abarcar todos los niveles de constitución en la estructura interna de una palabra. Por ejemplo, al analizar la palabra *inconfesable* con la raíz hacemos referencia a *confes-*, pero no a *confesa-* base de la afijación con el sufijo -BLE, ni a *confesable*, base de la afijación del prefijo IN-.

Ahora bien, en esta investigación utilizaremos el contraste de base léxica frente a morfemas derivativos para facilitar la presentación y lectura de los datos. Para apoyar la distinción de ambos términos lingüísticos, recuperamos algunas aclaraciones que Puertas (2018) hace al respecto:

- tanto las bases léxicas como los afijos derivativos son morfemas;
- las bases léxicas son en todos los casos formas libres mientras que los morfemas derivativos no lo son;
- las bases léxicas siempre tienen un significado completo mientras que los morfemas derivativos categorizan información léxica o gramatical.

Por otro lado, es preciso señalar que los morfemas del diminutivo y del aumentativo que seleccionamos como parte esta investigación son clasificados dentro de la categoría de sufijos apreciativos, es decir, morfemas que expresan tamaño, pero también atenuación, cercanía, cortesía, menosprecio y otras nociones que caracterizan la valoración afectiva que se hace de personas, animales o cosas (RAE / ASALE, 2009). En general, la clasificación de los morfemas apreciativos como afijos flexivos o derivativos es polémica.

En esta investigación consideramos a -ITO, -ILLO, -OTE y -ÓN como morfemas derivativos nominales, siguiendo la clasificación de la RAE y la ASALE (2009). Tanto los morfemas del aumentativo como del diminutivo aportan un significado referencial (cuando se añaden a sustantivos) aludiendo al tamaño físico o figurado de una cosa o entidad. Cuando el sufijo -ITO se añade a un sustantivo, el lexema adquiere el significado de poquedad o pequeñez, mientras que con el morfema OTE- adquiere el significado de intensidad o aumento de tamaño (Luna, Viguera y Baez, 2005).

Los nombres creados con -ote, -azo y -ón suelen ser semánticamente opuestos a los mismos nombres con el afijo diminutivo -ito, sobre todo cuando se refieren a tamaño físico, sean objetos, como en *casota* vs. *casita*, *perrazo* vs. *perrito*, o nombres que designan seres humanos: *hombrón* / *hombrazo* vs. *hombrecito* (Kornfeld, 2015, p. 145).

Con respecto a los morfemas derivativos DES- e IN-, cabe mencionar que la RAE y la ASALE (2009) los clasifican dentro de la categoría de prefijos negativos⁴. En el caso de DES-, Montero (1999) señala al menos cuatro significados para este morfema:

- a) Existen palabras como *desmembrar*, *desorejar*, *desrabar*, *deshuesar* (...) que significan separación o privación de un miembro. En todos los casos son formas prefijadas sin correspondencia en el plano positivo, es decir, carecen de forma sin prefijo a la que se puedan oponer (...)
- b) En cambio, cuando lo que prima es el carácter propiamente 'negativo' la base suele tener un valor más cercano a la abstracción, menos concreto (...) En este bloque se encuentran formas como *desconocer* (= no conocer), *desacertar* (= no acertar) *desagradecer* (= no agradecer), *desconfiar* (= no confiar) (...) Todas estas palabras se oponen a la forma positiva (...)
- c) En tercer lugar, cabe hablar de aquellas palabras, fundamentalmente verbos que expresan una 'acción contraria a la indicada por la forma sin prefijar', por la positiva; suponen un deshacer lo anteriormente hecho, volver al estado inicial de la acción. Es, sin duda, el grupo más amplio dentro de las voces prefijadas con *des-* y siempre tiene su antónimo sin prefijar. Se da en ejemplos del tipo *desabotonar*, *desabrigarse*, *desabrochar*, *descargar*, *desarmar* (...)

⁴ Para la RAE y la ASALE (2009) "expresan negación los prefijos que denotan una propiedad contraria a otra (*inaccesible*, *desleal*, *anormal*), la ausencia de una acción, una entidad o una propiedad (*impago*, *analfabeto*, *sinvergüenza*) o la inversión de una acción o una situación previa (*desordenar*, *deshacer*)" (p. 716). Aunque clasifica a IN- y DES- dentro de esta categoría, reconoce la variedad de significados de estos prefijos: ausencia, privación, cese, cancelación o anulación, acción contraria o reversiva, acción inadecuada, etc.

- d) Finalmente, desde el punto de vista semántico, se podría hablar de otro grupo que, aunque más reducido, también es importante. Se trata de vocablos prefijados del tipo desagradar, desanimar, desaprovechar (...) que no significan precisamente ‘negación’, ‘carencia’ o ‘privación’, sino que expresan, sobre todo, una acción mal realizada, es decir, *desanimar* no es ‘no animar’ sino desalentar, *desaprovechar* significa no saber aprovechar, aprovechar mal (...) (pp. 128-130).

Por su parte, en la definición lexicográfica de las voces prefijadas con IN-, suelen reiterarse los esquemas “que no tiene” (en ejemplos como *incauto* o *incapaz*), “falta de” (por ejemplo en *incongruencia*), “sin” (*inadvertidamente*), “no” (*inatento*), “que carece de” (*incómodo*, *indefenso*) (Montero, 1999, p. 172-173).

En esta investigación DES- se añade a bases verbales para aludir al sentido de acción contraria (*desarmar*, *descoser*, etc.), mientras que IN- se agrega a bases adjetivales que recuperan el esquema de “carencia o falta de” (*incómodo*, *insensible*, etc.).

1.3 Antecedentes psicolingüísticos

En esta sección presentamos algunas investigaciones psicolingüísticas sobre la adquisición y uso de morfemas en la oralidad, llevadas a cabo exclusivamente con chicos en edades preescolares, es decir, de los tres a los seis años aproximadamente.

1.3.1 En otros idiomas

La literatura que aborda el uso en la oralidad de algunos morfemas flexivos (principalmente conjugaciones verbales) es muy amplia (por ejemplo, Marcus, et al., 1992; Marchman, Plunkett y Goodman, 1997 en inglés; Orsolini, Fanari y Bowles, 1998; Say y Clahsen, 2001 en italiano; Dabrowska, 2001 en polaco; Berent, Pinker y Shimron, 2002, en hebreo; Johnson, 1995; Radford y Ploennig-Pacheco, 1995; Clahsen, Avelledo y Roca, 2002; Vázquez, 2016 en español, etc.). Por el contrario, son escasas las investigaciones que se centran en la adquisición y uso de morfemas derivativos en edades tempranas.

Entre las investigaciones más relevantes en inglés que incluyen el trabajo tanto de morfemas flexivos como de algunos morfemas derivativos (diminutivo -Y, agentivo -ER y adjetivo derivado -Y) se encuentra la de Berko (1958). Esta autora instituyó una forma particular de estudiar la adquisición temprana de morfemas al emplear pseudopalabras (palabras inexistentes creadas con fines de investigación que presentan estructuras y combinaciones de sonidos similares a las palabras reales) en la prueba conocida como *Wug Test*. En este estudio se solicitó a cincuenta y seis chicos de entre cuatro y siete años, así como a doce adultos de habla inglesa, completar frases con morfemas flexivos o derivativos después de mostrarles unas fichas con acciones o personajes novedosos. Por ejemplo:

This is a *wug* [frase acompañada de la figura de un animal].

Now there is another one [frase acompañada con la figura de dos animales].

There are two of them.

There are two _____. (Berko, 1958, p. 154).

Berko (1958) encontró que los niños entrevistados operan con reglas claramente delimitadas y son capaces de analizar las estructuras de algunos morfemas (plural nominal -S y -ES, así como morfemas flexivos como el gerundio -ING, pasado -ED y tercera persona del singular -ES) en palabras aisladas de forma oral. Las dificultades de los chicos registradas en esta investigación se concentraron en el uso de los morfemas derivativos estudiados, por ejemplo en el caso del diminutivo ningún chico utilizó sufijos para formar palabras como *wuggie*, *wugette* o *wugling*, en cambio 52% de los niños participantes formaron “compuestos” como *teeny wug*, *baby wug* o *little wug*. Mientras que los adultos entrevistados respondieron creando nuevas palabras derivadas utilizando diferentes sufijos, los niños tendieron a responder formando “compuestos”.

La metodología del *Wug Test* (Berko, 1958) ha sido extensamente utilizada en inglés (Miller y Ervin, 1964; Anisfeld y Tucker, 1968; Bryant y Anisfeld, 1969; Selby, 1972; Carlisle, 1995; Derwing y Baker, 1977) y adaptada a otros idiomas (Casalis y Louis-Alexandre, 2000 en francés; Bogoyavlenskii,

1973 en ruso; Fowler, Feldman, Andjelkovic y Oney, 2003 en turco, Kerkhoff, 2004 en alemán, Rispens, McBride-Chang y Reitsma, 2008 en holandés, etc.).

Por ejemplo, Selby (1972) entrevistó a más de cien chicos británicos de entre tres y catorce años, así como a cincuenta adultos utilizando el *Wug Test*. Este estudio confirmó los hallazgos de Berko (1958): los chicos de tres a ocho años tuvieron porcentajes entre 2 y 5% de respuestas correctas en los ítems de derivación, es decir, los niños no agregaron los sufijos derivativos correspondientes a las pseudopalabras que se les presentaron. Por ejemplo, no añadieron el sufijo del diminutivo-afectivo a la pseudopalabra *wug* en la frase “a little *wug* is a *wuggie*”, no utilizaron el adjetivo derivado -Y al presentarles la frase “a dog covered with *quirks* is a *quirky* dog” ni el agentivo -ER en la frase “a man who *zibs* is a *zibber*”. De acuerdo con esta autora, algunas reglas (principalmente el plural nominal) parecen estar bien establecidas desde edades tempranas, sin embargo, las reglas de derivación estudiadas en esta investigación, así como el comparativo y el superlativo (-IER e -IEST, por ejemplo en las pseudopalabras *quirkier* y *quirkiest*) parecen consolidarse después de los seis años.

En contraste con los resultados de Berko (1958) y Selby (1972) en los que la mayoría de los chicos en edad preescolar no utilizaron ningún sufijo (incluyendo el agentivo -ER), Clark y Hecht (1982) reportaron que los niños de estas edades lograron producir y comprender el sufijo agentivo e instrumental -ER sin ninguna dificultad.

Estos autores entrevistaron a cuarenta y ocho niños de entre tres y cinco años cuya lengua materna era el inglés. Las entrevistas se realizaron de manera individual, el entrevistador se colocaba frente al niño (ambos sentados en una mesa) y sacaba una tarjeta de un conjunto que tenía (no mostraba la tarjeta al chico). Después, el entrevistador planteaba un problema como el siguiente:

I've got a picture of a person (a thing) called a stopper. What does a stopper do? (Whats is a stopper used for?) A stopper is someone who (something that) ____” (...) or I've got a picture here of someone who (something that) burns things. What could we call someone who (something that) burns things?

Someone who (something that) burns things is a _____. (Clark y Hecht, 1982, p. 8).

En la mitad de la sesión los chicos respondieron a problemas sobre agentes y en la otra mitad sobre instrumentos. Sólo después de que los niños contestaron a cada pregunta se les mostraron las tarjetas que contenían alguna imagen relacionada con el problema, esto sirvió para motivar a los chicos a continuar con la tarea.

Con respecto a los resultados de esta investigación, la mayoría de los niños de todas las edades entendieron el significado agentivo e instrumental del sufijo -ER. Los niños más pequeños (3;0 a 3;8) utilizaron el sufijo agentivo en el 55% de sus respuestas, mientras que los niños más grandes (5;3 a 6;0) lo utilizaron en el 91% de sus respuestas (cada porcentaje fue basado en un total de 120 respuestas). Por su parte, los chicos más pequeños utilizaron el sufijo instrumental en el 42% de sus respuestas y los más grandes en el 72%.

Las diferencias en el método de este estudio con respecto al *Wug Test* podrían haber influido en estos resultados tan divergentes, incluyendo el hecho de que Clark y Hecht (1982) emplearon bases que eran familiares para los niños, en vez de pseudopalabras.

Otro estudio que también reveló la productividad de morfemas derivativos en niños de edades preescolares (específicamente el prefijo UN-) utilizando otra metodología, fue el trabajo de Bowerman (1982). Esta autora estudió las emisiones orales de sus dos hijas de los tres a los seis años e indicó que en los años preescolares ya contaban con un conocimiento productivo del morfema reversivo UN-. Inicialmente ambas niñas no mostraron evidencia de apreciar la estructura morfológica de verbos como *uncovern* o *undress*; sin embargo, a partir de los cuatro años produjeron formas novedosas no convencionales como *unstraighting*, *unburied* o *uncapture*. Al igual que la sobrerregularización de inflexiones, estas producciones no convencionales sugieren que las niñas habían analizado morfológicamente al menos algunos verbos reversibles y habían desarrollado una regla productiva para este prefijo.

1.3.2 En español

En español son escasos los estudios que analizan la adquisición de morfemas y su desarrollo en edades tempranas. Destacamos las investigaciones de Kernan y Blount (1966), Pérez-Pereira y Singer (1984) y Aparici, Díaz y Cortés (1996) con niños de preescolar. Cabe mencionar que todos estos autores adaptaron al español la metodología de otras investigaciones realizadas en inglés (Berko, 1958 y Brown, 1973).

Precisamente, una de las primeras adaptaciones del *Wug Test* al español estuvo a cargo de Kenan y Blount (1966). En su estudio con niños mexicanos de cinco a once años, propusieron una versión que incluía preguntas como las siguientes:

(Diminutive) Este es un *fetor* pequeño. ¿Cómo se llama a un *fetor* pequeño?

(Diminutive) Este es un *tifo* pequeño. ¿Cómo se llama a un *tifo* pequeño?

(Agentive-active) Este es un hombre que sabe *tica*. Está *ticando*. ¿Cómo se llama a un hombre que *tica*? (Kenan y Blount, 1966, p. 4).

Aunque la estructura de la entrevista fue muy similar a la realizada por Berko (1958), incluyendo la presentación inicial de fichas con dibujos de objetos y acciones, estos autores decidieron presentar antes de cada pregunta un ejemplo utilizando palabras reales: “Este es un gato. Ahora hay otro. Hay dos de ellos. Hay dos _____” (Kenan y Blount, 1966, p. 3). Esta decisión se incorporó al diseño metodológico debido a que los entrevistadores tuvieron dificultades considerables para obtener respuestas de los niños, quienes no comprendían la tarea. La situación registrada por Kenan y Blount (1966) nos alerta sobre una variable que no podemos menospreciar: el uso de pseudopalabras.

Con respecto a los resultados, a diferencia de las investigaciones en inglés, Kenan y Blount (1966) señalaron que la mayoría de los chicos entrevistados lograron producir respuestas correctas utilizando morfemas derivativos. Por ejemplo, los niños de todas las edades (63.3%) formaron

diminutivos utilizando el sufijo -ITO, asimismo, el 67.7% del total de chicos formaron agentivos correctamente (*ticador* para el agentivo-activo y *pretero* para el agentivo-ocupación).

Pérez-Pereira y Singer (1984) también adaptaron el *Wug Test*. Estos autores utilizaron palabras reales y pseudopalabras en su investigación con niños españoles de entre tres y seis años. Además, se enfocaron en la adquisición y el uso de reglas morfológicas para la construcción de palabras utilizando distintos morfemas:

- el plural nominal (-S, -ES),
- flexivos como el pretérito indefinido (-Ó, -IÓ), pretérito imperfecto del indicativo (-ABA, -ÍA) y gerundio (-ANDO, -ENDO),
- derivativos nominales (sufijos aumentativos -AZO, -AZA, -ÓN, -ONA y diminutivos -ITO, -ITA, -IN).

En contraste con el estudio de Kenan y Blount (1966), en este trabajo se destacaron las dificultades de los niños pequeños (especialmente los de tres años) con respecto a la correcta formación de diminutivos y aumentativos, así como la mejora progresiva en el imperfecto que pasa de ser la tercera mejor prueba realizada a los tres años, a ser la primera mejor realizada a los seis.

Asimismo, la dificultad adicional que introducen las pseudopalabras al diseño de investigación también fue registrada por Pérez y Singer (1984). En este estudio se demostró que las pruebas con pseudopalabras fueron siempre mucho más difíciles que aquéllas donde se utilizaban palabras reales para los niños de todas las edades. Este hallazgo puso en evidencia que la familiaridad con las palabras que se utilizan en las tareas juega un papel importante. “Las situaciones artificiales confunden al niño, provocan una reacción de perplejidad y le impiden sostener el mismo comportamiento con palabras y situaciones reales” (Pérez y Singer, 1984, p. 219).

Finalmente, Aparici, Díaz y Cortés (1996) realizaron un estudio longitudinal con tres chicos: una niña hablante de catalán y español, un chico monolingüe español y otra niña monolingüe catalana (estudiados de los dieciocho meses hasta los dos años, tres meses), utilizando la metodología

propuesta por Brown (1973) adaptada al catalán y al español, en la cual, a diferencia de Berko (1958), utilizaron datos de observación espontánea y no entrevistas con un diseño específico.

Así, para determinar el orden de adquisición de los morfemas siguieron el criterio de obligatoriedad propuesto por Brown (1973), según el cual un morfema se considera adquirido cuando se utiliza productivamente (se agrega correctamente a las bases) en el 90% de los casos en los que se requiere utilizar dicho morfema (contexto obligatorio).

Concretamente estudiaron la adquisición de las flexiones de género, de plural nominal y algunos morfemas de flexión verbal (1ª, 2ª, 3ª persona del singular, 1ª, 2ª, 3ª persona del plural, infinitivo, presente indicativo, presente progresivo, pretérito perfecto, etc.). De acuerdo con estos autores, los resultados apuntan a que los primeros morfemas que estos chicos adquirieron –en castellano– fueron:

- 1ª, 2ª, 3ª persona verbal del singular y 3ª del plural
 - género
 - plural nominal (...)
 - infinitivo
 - presente de indicativo
 - pretérito perfecto
- (Aparici, Díaz y Cortés, 1996, p. 168).

Aparici, Díaz y Cortés (1996) señalan que en los tres chicos estudiados (tanto hablantes del castellano como del catalán) existió consistencia en el orden de adquisición de algunos morfemas, por ejemplo, desde los dos años habían adquirido los morfemas de la tercera persona del singular y de la tercera persona del plural.

En general, las investigaciones que han abordado la adquisición y uso de morfemas con chicos en edades preescolares se han centrado casi de manera exclusiva en el análisis de la formación de palabras utilizando sufijos, particularmente de flexión verbal. Son todavía más escasas las investigaciones que se interesan por el proceso de prefijación en estas edades y, específicamente, en la utilización de prefijos negativos.

CAPÍTULO 2. MÉTODO Y TÉCNICAS

2.1 Población

Entrevistamos de forma individual a un total de 40 niños de escuelas de educación preescolar de la Ciudad de México, 20 de segundo grado y 20 de tercero, 10 niñas y 10 niños de cada grado. Los rangos de edad de los entrevistados fueron de 4;4 a 4;11 (media de edad de 4;7) para los niños de segundo grado y de 5;4 a 5;11 (media de edad de 5;6) para los de tercero.

Las entrevistas fueron realizadas en dos escuelas públicas ubicadas al sur de la Ciudad de México, pertenecientes a la misma delegación, que nos permitieron entrevistar a sus estudiantes. Para el trabajo con los chicos contamos con el permiso de la supervisión y la dirección escolar, así como del consentimiento por escrito de los padres. En todo momento se atendió a las normas de seguridad de las escuelas y a la confidencialidad y protección de los niños, ya que las entrevistas fueron grabadas en audio digital para su posterior análisis.

La selección de los chicos entrevistados estuvo a cargo de las profesoras de grupo. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 15 minutos y todas se llevaron a cabo en un espacio asignado dentro de los preescolares en los que trabajamos. Además de la grabación de audio, realizamos notas de campo para enriquecer los protocolos con información sobre los gestos, la entonación, las risas y otros aspectos relacionados con el comportamiento de los niños durante la entrevista.

En cuanto a las transcripciones de la oralidad, seguimos lineamientos específicos comunes a las investigaciones que se realizan en la línea de aprendizaje con enfoque psicogenético:

- No usamos mayúsculas ni puntuación. Para marcar una pausa corta utilizamos una diagonal (/) e identificamos los silencios prolongados o los cambios evidentes de intención elocutiva con dos diagonales (//).
- Mantuvimos todas las repeticiones como fueron expresadas por los chicos sin modificaciones.

- Distinguimos los turnos de habla indicando el nombre del niño⁵, la abreviación “Ent.” para señalar las participaciones de la entrevistadora y la palabra “Búho” para identificar las de la marioneta.
- Sólo colocamos el signo de interrogación final (?) en tanto que éste es inequívoco, a diferencia del signo inicial en el que no siempre se puede establecer claramente dónde comienza la interrogación.
- Distinguimos con versalitas las palabras base y con cursivas las respuestas de los chicos.

Estas consideraciones han sido recuperadas de investigaciones previas como la de Báez (2009), Kriscautzky (2014), Dávalos (2016) y Puertas (2018).

Además, al tratarse de una tarea oral, con ayuda de una especialista en lingüística realizamos transcripciones fonéticas para representar las producciones orales de los chicos de manera más precisa⁶. Sólo después de esta transcripción fonética nos atrevimos a proponer una versión en caracteres normalizados para facilitar su lectura.

2.2 Características de la tarea

Realizamos entrevistas inspiradas en el método clínico-crítico, de origen piagetiano, con la finalidad de poner de manifiesto diferentes respuestas de los niños en torno al agregado de cuatro morfemas específicos: -ITO, -ÓN, DES-, IN-. Se trató de una tarea que permitió a los chicos utilizar distintas estrategias para resolver la consigna y, por ende, tener la oportunidad de responder en más de un intento.

Cada entrevista se llevó a cabo en una sesión individual que realizamos con ayuda de un interlocutor intermediario (marioneta en forma de búho) cuya técnica estuvo inspirada en investigaciones previas realizadas por Bryant, Nunes y Bindman (1997). Esta marioneta brindó coherencia a la interrogación

⁵ Los nombres de todos los niños fueron modificados para proteger su identidad.

⁶ Todas las verbalizaciones de los chicos fueron transcritas fonéticamente con la ayuda de la Maestra en Lingüística Aplicada (UNAM) Paola Ramírez Martinell, actual auxiliar SNI de la Dra. Ferreiro. No se presentan aquí por razones de comunicación, pero están disponibles. El pasaje de esas versiones fonéticas a una posible transliteración es nuestra responsabilidad.

en tanto que este personaje solicitó directamente las respuestas a los niños, ayudó a reducir la intimidación que podía generar el cuestionamiento por parte de un adulto, permitió mantener la atención de los chicos y fortalecer el vínculo con ellos.

La tarea se presentó como un juego de palabras para facilitar la fluidez de la entrevista y la obtención de respuestas. La consigna general incluyó la presentación de la tarea y del personaje, el “búho sabelotodo” (ver Anexo 1). El manejo de la marioneta estuvo a cargo de la entrevistadora, quien además modificó la voz para diferenciar, durante toda la entrevista, las participaciones propias de las del búho.

Ent.: hoy vengo a jugar contigo un juego de palabras y para eso traje a un amigo que dice que lo sabe todo / tú me vas a ayudar a ver si es cierto / te lo voy a presentar

Búho: soy el búho sabelotodo y yo lo sé todo / huhu [imitando un supuesto timbre agudo de un búho]

Antes de que el chico fuera el encargado de producir las palabras agregando el morfema en cuestión, se le proporcionaron dos ejemplos introductorios para mostrar la estructura del juego, uno de ellos fue presentado por la entrevistadora y otro por el búho (ver Anexo 2).

*Ent.: fíjate bien buhito / si yo te digo **MANTEL** tú me respondes **MANTELITO** / **MANTEL - MANTELITO** / si yo te digo **PASTEL** tú qué me respondes?*

*Buho: **PASTELITO***

Después de los ejemplos comenzó la producción de palabras orales por parte del niño, quien debía ayudar al búho cuando éste no se sabía la respuesta, se le olvidaba la palabra o cuando proponía otra respuesta alternativa. En el primer caso, la interacción se dio del siguiente modo:

*Ent.: y si yo te digo **TAMAL** / qué me tienes que responder?*

Búho: ay esa no me la sé / me ayudas [nombre del chico]? / cómo será la respuesta?

Con respecto a las alternativas de respuesta del búho, todas las palabras que seleccionamos fueron delimitadas a partir de un análisis intencional que se describirá más adelante en el apartado *2.5 Selección de las respuestas del búho*.

Ent.: a ver si ésta te la sabes buhito / si yo te digo ÁRBOL tú qué me tienes que responder?

Búho: ÁRBOLES / lo dije bien [nombre del chico]?

Por su parte, la entrevistadora tuvo algunas restricciones claras para conducir la tarea:

- No proponer ningún término metalingüístico –a excepción del término *palabra*– durante la entrevista.
- Repetir los ejemplos de introducción, en caso de ser necesario, pero no más de tres veces con cada combinación de base + morfema.
- Recordar a los chicos que el búho también se equivoca, sólo en los casos donde los niños acepten las respuestas del búho de forma inmediata (sin cuestionarlas).
- Preguntar “¿y eso qué es?” cada vez que los niños produzcan alguna respuesta con algún agregado extraño o que no forma parte de la lengua. Esto no siempre se pudo hacer, dada la edad de los chicos entrevistados.

2.3 Especificaciones sobre las bases léxicas

La tarea estuvo conformada por un total de 20 palabras base, 10 de ellas destinadas al trabajo con sufijos (5 palabras base para -ITO y 5 para -ÓN) y 10 al trabajo con prefijos (5 para DES- y 5 para IN-). El orden en que las palabras fueron presentadas siempre fue el mismo. En el caso específico del trabajo con -ITO iniciamos con la base TAMAL y concluimos con ARROZ, mientras que con el morfema -ÓN iniciamos con la base PINCEL y terminamos con LÁPIZ (ver tabla 1).

Tabla 1. Palabras base utilizadas en la tarea con los sufijos -ITO y -ÓN

Palabras base	Sufijos	
	-ITO	-ÓN
	tamal	pincel
	maíz	árbol
	ángel	nariz
	azul	reloj
	arroz	lápiz

Para la selección de estas bases se tomó en cuenta la estructura silábica de los diminutivos y aumentativos. Elegimos únicamente sustantivos bisílabos con sílaba final terminada en consonante. De esta manera evitamos que el agregado del sufijo generara cambios vocálicos, como ocurre por ejemplo en palabras como *pelota-pelotita*, *vase-vasito*, etc.

En los ejemplos de introducción de ambos morfemas utilizamos palabras distintas a las que aparecen en la tabla 1, pero mantuvimos los mismos criterios de selección. Las palabras base para los ejemplos con el morfema -ITO fueron MANTEL y PASTEL y para el morfema -ÓN, CARTEL y PAPEL (en ese orden).

Por otro lado, la presentación de las palabras base para el trabajo con DES- y con IN- siguió también un orden consecutivo. En el primer caso iniciamos con la palabra ARMAR y finalizamos con TEJER, mientras que en el segundo, empezamos con la base CÓMODO y terminamos con ACTIVO (ver tabla 2).

Tabla 2. Palabras base utilizadas en la tarea con los prefijos DES- e IN-

Palabras base	Prefijos	
	DES-	IN-
	armar	cómodo
	coser	justo
	prender	visible
	vender	seguro
	tejer	activo

Con respecto a la selección de estas bases, se priorizaron aquellas palabras con una extensión de máximo tres sílabas, que fueran familiares para los chicos y cuya transformación al añadir el prefijo claramente aludiera a una acción contraria (DES-) o cualidad contraria (IN-).

Seleccionamos bases verbales en el caso del morfema DES- y bases adjetivales para el morfema IN-. Estos criterios también los aplicamos para elegir las palabras de los ejemplos introductorios, MANCHAR y CONGELAR (DES-), así como CORRECTO y SENSIBLE (IN-).

Es importante señalar que las bases utilizadas en la tarea con DES- tienen, además, un morfema adicional: los verbos están en infinitivo y poseen el sufijo que corresponde a la 1ª o 2ª conjugación. En el caso de las bases presentadas para el trabajo con el morfema IN-, todos los adjetivos están en masculino excepto VISIBLE, que además, a diferencia del resto de palabras, tiene el sufijo -BLE.

2.4 Los indispensables sondeos previos

Las bases que utilizamos en la tarea, así como las alternativas de respuesta del búho, fueron previamente seleccionadas y ajustadas a partir de varios sondeos realizados con quince niños de cuatro y cinco años que acudían a dos preescolares de la Ciudad de México.

Estos sondeos fueron indispensables para analizar los efectos de las palabras seleccionadas y para tomar algunas decisiones con respecto a las bases que constituirían la tarea, el orden en que serían presentados y algunas intervenciones puntuales de la investigadora o de la marioneta.

Con respecto a las bases que constituyen la tarea, es importante mencionar que no fue una tarea sencilla encontrar palabras terminadas en consonante, con una estructura silábica de no más de tres sílabas y que además resultaran familiares para los chicos. Particularmente, la selección de las palabras requirió de un análisis muy cuidadoso de las entrevistas de sondeo, gracias a las cuales descartamos algunas palabras que resultaron problemáticas en el diseño de la tarea. Por ejemplo, tuvimos que eliminar “atender” del repertorio de palabras debido a que algunos niños la interpretaron como “a tender la ropa”.

Estos análisis también nos permitieron ajustar el orden de presentación de las bases y detectar qué palabras eran más o menos fáciles de resolver y

cuáles podían dificultar la tarea. De este modo reagrupamos el conjunto de palabras hasta proponer el orden presentado en la sección 2.3.

Asimismo, después de analizar las entrevistas de sondeos donde algunos chicos se quedaron enganchados con algún morfema específico, decidimos marcar explícitamente la transición de un morfema a otro con una pequeña canción interpretada por el búho. La marioneta fue la encargada de anunciar “cambio de juego: primer juego, segundo juego, etc.”, acompañada de un “tararatantan” y de un conjunto de movimientos (baile). De esta manera enfatizamos el componente “cambio de juego” para evitar la tendencia de “seguir jugando el mismo juego” con todas las palabras.

Debido a este interés de marcar el cambio de juego, también acordamos que las respuestas alternativas del búho no debían recuperar los morfemas que habían sido presentados en tareas anteriores. Por ejemplo, evitamos que el búho propusiera DESCÓMODO en la tarea donde debían agregar IN-, precisamente para favorecer la distinción entre una tarea y otra.

Además, en los casos donde los chicos validaban de inmediato las respuestas de la marioneta decidimos recordar que el búho también podía equivocarse y con ello, problematizar estas alternativas para que los niños tuvieran oportunidad de proponer nuevas respuestas.

A pesar de este riguroso análisis y el cuidado que dedicamos al diseño de la tarea, algunas palabras no resultaron como habíamos previsto. Por ejemplo, con el prefijo DES-, específicamente en la palabra PRENDER, esperábamos que los chicos interpretaran la base como “asir, agarrar, sujetar algo” (RAE / ASALE, 2014); sin embargo, algunos niños –de ambas edades– interpretaron esta palabra como “encender el fuego, la luz u otra cosa combustible” (RAE / ASALE, 2014) y propusieron como respuesta el contrario léxico de esta acepción (APAGAR).

De igual forma, otro elemento inesperado en las respuesta de los chicos fue la clara dificultad para agregar IN- a la base ACTIVO. Probablemente esto se debió a la estructura de la palabra, ya que a diferencia de las otras bases (con estructura silábica consonante-vocal en la primera sílaba) ACTIVO posee una

estructura distinta (vocal-consonante) y una combinación de las consonantes “C” y “T” [kt] que resulta particularmente difícil en estas edades.

2.5 Selección de las respuestas de la marioneta

Presentamos al interlocutor intermediario como un “búho sabelotodo” que presumía saber todas las respuestas, pero que pronto sería identificado como pretencioso porque en algunas palabras no podía contestar –olvidaba la respuesta o no la sabía– o proponía respuestas equivocadas.

En el primer caso, en las bases TAMAL, ÁNGEL, ARROZ (sufijo -ITO) PINCEL, NARIZ, LÁPIZ (sufijo -ÓN), ARMAR, PRENDER, TEJER (prefijo DES-) CÓMODO, VISIBLE y ACTIVO (prefijo IN-), el búho simplemente expresó “esa no me la sé” y pidió ayuda directa al niño. Esta forma de solicitar las respuestas a los chicos no planteaba ningún problema para el análisis, pero era evidente que el búho no podía confesar ignorancia de manera reiterada, precisamente porque había sido presentado como “sabelotodo”.

En el segundo caso, el búho propuso algunas respuestas a lo largo de la tarea, contribuyendo a mantener el interés de los niños y el carácter lúdico de la situación. Sin embargo, esta variedad de respuestas introdujo complicaciones en el análisis, ya que los chicos podían aceptar o rechazar la respuesta del búho, reiterando la palabra propuesta o corrigiéndola.

Además, estas alternativas de respuesta fueron diferentes entre sí: las respuestas en los sufijos tuvieron bases sustantivas, mientras que en los prefijos tuvieron bases verbales o adjetivales. Las respuestas del búho se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Respuestas del búho en palabras base para los diferentes morfemas

Morfema	Palabra base	Respuesta del búho
-ITO	maíz	milpa
	azul	azulillo
-ÓN	árbol	árboles
	reloj	relojote
DES-	coser	coseremos
	vender	se vende
IN-	justo	muy justo
	seguro	segurísimo

Los sondeos previos que realizamos nos alertaron sobre una posible interpretación del juego como “encontrar palabras semánticamente relacionadas”. Para evitar que los chicos tomaran esa dirección, en la base MAÍZ (tarea -ITO) el búho propuso MILPA, una respuesta semánticamente relacionada pero que no conserva la base nominal. De inmediato, la entrevistadora corrigió al búho (“no, esa es otra palabra”) para dejar claro que en el juego no se valía sustituir las palabras, o sea, había que conservar las bases pero buscar un modificador.

Con los sufijos -ITO y -ÓN, el búho respondió con una variante existente en el español que podía ser considerada como correcta: el diminutivo -ILLO en lugar de -ITO (en la base AZUL) o el aumentativo -OTE en lugar de -ÓN (en RELOJ). El niño podía corregir al búho y dar la respuesta esperada en función de las situaciones de demostración. También podía aceptar la respuesta del búho y, en este segundo caso, nos estaba dando una información adicional: podía reconocer variantes en los sufijos del diminutivo o del aumentativo.

Otra alternativa de respuesta, en el trabajo con el sufijo -ÓN, fue la palabra ÁRBOLES (base ÁRBOL). Al sugerir esta respuesta el búho presentó un sufijo que alude a la pluralidad, lo cual puede ponerse en relación con el aumento cuantitativo (el morfema del plural -ES en la palabra ÁRBOLES alude a muchos ejemplares, mientras que -ÓN, en ARBOLÓN, alude a aumento de tamaño de un único ejemplar). Este contraste fue útil para analizar si los chicos diferenciaban el significado morféxico en ambas palabras, un aspecto que puede no resultar tan evidente en estas edades.

Por su parte, con las bases verbales (y adjetivales) no fue posible utilizar las mismas oposiciones elegidas con las bases nominales, por lo que en cada caso propusimos el contraste de sufijos frente a otros posibles prefijos.

En las bases COSER (prefijo DES-) y SEGURO (IN-), el búho respondió COSEREMOS y SEGURÍSIMO, respectivamente. Estas alternativas de respuesta presentaban una modificación después de la base (sufijación), por lo que se alejaban del modelo de la tarea. En la palabra COSEREMOS propusimos un pasaje del infinitivo a una forma conjugada (COSER / COSEREMOS), mientras que en SEGURÍSIMO sumamos dos aspectos contradictorios: el uso de un sufijo en

lugar de un prefijo y un significado no solamente contrario, sino superlativamente contrario al modelo a seguir.

De esta manera, los chicos podían descartar estas posibles respuestas del búho después de identificar un trabajo de sufijación –como el que habían realizado con el diminutivo y el aumentativo– distinto del trabajo esperado (prefijación) o al diferenciar los significados.

En el caso de las alternativas SE VENDE y MUY JUSTO (base VENDER, tarea con DES- y base JUSTO, tarea con IN-), los niños podían reconocer un trabajo próximo al de prefijación, pero con un significado diferente al del modelo (forma impersonal SE VENDE) o con un significado opuesto al de la propuesta de prefijación (MUY JUSTO en lugar de INJUSTO).

Este tipo de alternativas no sólo nos ayudaron a problematizar la selección del agregado que los chicos utilizaron en sus respuestas, sino que además nos permitieron identificar los criterios que priorizaron al momento de aceptar o rechazar una respuesta, por ejemplo, la posición del agregado en relación con la base o el significado del morfema.

En general, gracias a estas alternativas los niños tuvieron la oportunidad de corregir al búho y producir, en más de un intento de ser necesario, la respuesta que ellos consideraban adecuada para resolver la tarea.

CAPÍTULO 3. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo presentamos las respuestas que los chicos entrevistados produjeron tanto en la tarea utilizando sufijos de diminutivo y aumentativo, como en la tarea utilizando prefijos negativos. Para examinar estas producciones mostraremos, en primer lugar, las respuestas esperadas (ver Anexo 3), es decir, aquéllas en las que los niños agregaron el morfema -ITO, -ÓN, DES- o IN- sin modificar la base propuesta; enseguida, analizaremos las respuestas no convencionales para dar cuenta de los intentos que realizaron los chicos antes de producir su respuesta final.

Por último, presentaremos los criterios para la formación de grupos y señalaremos el eje central que guía su ordenamiento.

3.1 Respuestas a la sugerencia de agregar sufijos de diminutivo y aumentativo

Como habíamos previsto, los chicos no tuvieron dificultades para añadir los sufijos de diminutivo y aumentativo a las bases propuestas. De hecho, la mayoría de ellos produjo en sus respuestas finales cuatro o cinco respuestas esperadas en ambas tareas (ver tabla 4).

Tanto en la tabla 4 como en la 5 se analizan las respuestas finales de los chicos, es decir, sólo se tomó en cuenta el último intento de respuesta que produjo cada niño.

Tabla 4. Distribución de los niños entrevistados según la frecuencia y porcentaje de respuestas finales esperadas en las tareas con los sufijos.

Respuestas esperadas (total = 5)	-ITO (-ILLO)				-ÓN (-OTE)			
	Cuatro años		Cinco años		Cuatro años		Cinco años	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
5	16	80%	16	80%	10	50%	11	55%
4	4	20%	3	15%	7	35%	6	30%
3	0	-	1	5%	3	15%	3	15%
2 o menos	0	-	0	-	0	-	0	-
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Un aspecto interesante que resaltamos en la tabla 4, corresponde a los valores más altos de respuestas finales esperadas que se concentraron en el trabajo con el morfema del diminutivo. Este dato podría estar relacionado con la temprana adquisición de este sufijo y el incremento en su frecuencia de uso, sobre todo en edades preescolares.

Diversas investigaciones –incluso en otras lenguas– sostienen que los sufijos del diminutivo son de los primeros en adquirirse. Por ejemplo, en sus trabajos con niños italianos, Ceccherini, Bonifacio y Zocconi (1997), así como De Marco (1998) pusieron en evidencia el uso de sufijos del diminutivo por imitación –al repetir las producciones de los adultos– desde el año, cuatro meses y de forma espontánea desde el año, ocho meses. En su trabajo longitudinal, Voeykova (1998) también reportó la aparición de sufijos del diminutivo en las producciones orales de un niño ruso (de 1;4 a 2;0) aproximadamente al año, siete meses. Con respecto al griego, Stephany (1997) registró el uso de diminutivos en el discurso de dos niños después del año nueve meses.

En español el uso del diminutivo (principalmente -ITO) también ha sido registrado desde el año, ocho meses por imitación y de manera espontánea después del año, nueve meses (Marrero, Albalá y Moreno, 2002). Según la investigación longitudinal de Aguirre, Albalá y Marrero (2005) realizada con dos chicos madrileños (de 1;9 a 4;7 y de 2; 6 a 6; 6) el uso de los diminutivos tuvo una alta productividad desde los dos años hasta los cuatro.

De acuerdo con Aguirre, Albalá y Marrero (2007):

Existen factores morfológicos y fonoprosódicos que facilitan esta temprana adquisición. Por un lado, los morfemas diminutivos recuperan las marcas prototípicas de género (-o para el masculino y -a para el femenino) y de número (cero para el singular y -s para el plural) cuando no se manifiestan en la base (árbol > arbolito, arbolitos) (Varela, 1990, p. 88); y por otro, desplazan el acento de cualquier palabra a la penúltima sílaba, el esquema acentual más sencillo y más frecuente en nuestra lengua. Junto a estos factores, los valores pragmáticos de la diminutivización inciden también en la frecuente aparición de este recurso en el habla infantil (p. 120).

Aunque la mayoría de los niños entrevistados no tuvo dificultades para trabajar con este morfema y produjo de inmediato las respuestas esperadas, algunos chicos (nueve niños de cuatro años y seis de cinco años) realizaron diferentes intentos previos antes de proponer su respuesta final. Cabe señalar que estas producciones no convencionales se realizaron, principalmente, cuando los chicos intentaron responder a las bases TAMAL y MAÍZ, las cuales se presentaron al inicio de la tarea (ver sección 2.3).

Estos intentos previos que los chicos exploraron fueron de tres tipos:

- Respuestas relacionadas semánticamente con la base. Por ejemplo, al trabajar con la palabra TAMAL, Julia de 4;4 y Javier de 4;10 produjeron en su primer intento *nopal* y *chile*, respectivamente. Ambas palabras se relacionan semánticamente con TAMAL, pero se trata de respuestas en donde los chicos sólo sustituyeron por completo la base propuesta sin resolver el problema que planteamos en la tarea (agregar ciertos “pedacitos” que modifican el significado de las palabras).

En contraste con los ejemplos anteriores, Alexis de 5;7 también modificó la base al intentar responder a MAÍZ, pero a diferencia de Julia y Javier, Alexis añadió el morfema de diminutivo -ITO a la palabra *elote* para producir *elotito*. En este caso, Alexis trabajó con una base diferente que no forma parte de la tarea que le propusimos, pero realizó un trabajo morfológico adecuado al agregar -ITO convencionalmente.

- Respuestas con cambios fónicos. Por ejemplo, Monse de 5;10 produjo *malancito* como respuesta a la base MAÍZ y Nadia de 5;6 respondió *cualtzulito* al intentar agregar -ITO a la base AZUL. En este caso, las respuestas conservan el morfema de diminutivo, pero las bases son modificadas de tal forma que las construcciones resultantes no forman parte del léxico del español y no tienen significado.

- Finalmente, el tercer tipo de intento previo que exploraron siete chicos de cuatro años y cuatro de cinco años, consistió en repetir alguna de las bases (TAMAL, MAÍZ y sólo Noé de 5;11 repitió ARROZ antes de producir su respuesta final) o alguno de los ejemplos de introducción (*mantel-mantelito* o *pastel-pastelito*).

En general, los chicos que propusieron alguno de los tres tipos de respuestas mencionados anteriormente corrigieron de inmediato sus producciones, de tal forma que sus respuestas finales siempre fueron convencionales.

Por otro lado, en el caso de las respuestas utilizando el sufijo de aumentativo, once chicos de cuatro años y diez de cinco, realizaron al menos un intento previo hasta añadir el morfema correspondiente a alguna de las bases. Además de repetir los ejemplos de introducción o las palabras base⁷, las producciones que algunos chicos exploraron antes de proponer su respuesta final se pueden clasificar en tres tipos:

- Recuperación de -ITO. Los niños produjeron este tipo de respuesta sólo en las bases PINCEL y ÁRBOL (bases iniciales de la tarea). La recuperación de este morfema resulta común cuando los chicos se quedan enganchados con el trabajo que les resultó más fácil, en el que se sintieron más cómodos o con el que estaban familiarizados.
- Alusión al significado del morfema. Tres chicos respondieron *reloj grande* (Giovani de 4;7) *reloj más grande* (Rebeca de 5;4) y *reloj grandote* (Marta de 5;6). En esta última respuesta Marta no sólo reconoció el significado del morfema de aumentativo, sino que además lo enfatizó al utilizar el morfema -OTE y añadirlo al adjetivo *grande* (palabra que los chicos utilizaron de manera autónoma y que no fue recuperada del contexto de la tarea). Este tipo de respuesta es particularmente interesante porque nos sugiere que los chicos

⁷ Cuatro chicos de cuatro años repitieron algún ejemplo de introducción (*cartelón* o *papelón*) y nueve niños de esta edad repitieron la base. Por su parte, ningún chico de cinco años recuperó los ejemplos introductorios y siete repitieron la base en alguno de sus intentos previos.

efectivamente comprenden el significado del morfema y son capaces de trabajar con el contenido del sufijo de aumentativo.

- Respuestas fónicas. Se trata de algunas respuestas que los chicos produjeron al intentar añadir el morfema de aumentativo, pero en las que modificaron la base. Por ejemplo, respuestas como *renilón* producida por Diana de 5;6 o *relón* producida por Isabela de 4;11 al intentar añadir -ÓN a la base RELOJ.

3.2 Respuestas a la sugerencia de agregar prefijos negativos

La situación con respecto al agregado de los morfemas DES- e IN-, en comparación con el trabajo de los chicos en la tarea utilizando sufijos -ITO y -ÓN, fue completamente distinta. En general, los chicos entrevistados tuvieron muchas más dificultades para agregar los prefijos negativos a las bases que los sufijos de diminutivo y aumentativo.

Mientras que con los sufijos -ITO y -ÓN ningún niño produjo menos de tres respuestas finales de manera convencional, en el trabajo con DES- e IN- algunos chicos no lograron producir ninguna respuesta final esperada (ver tabla 5). De hecho, en estas dos tareas se concentró el mayor número de respuestas finales no convencionales.

Tabla 5. Distribución de los niños entrevistados según la frecuencia y porcentaje de respuestas finales esperadas en las tareas con los prefijos.

Respuestas esperadas (total = 5)	DES-				IN-			
	Cuatro años		Cinco años		Cuatro años		Cinco años	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
5	12	60%	13	65%	1	5%	2	10%
4	4	20%	3	15%	1	5%	4	20%
3	3	15%	1	5%	2	10%	2	10%
2	0	-	2	-	4	20%	3	15%
1	0	-	0	-	2	10%	3	15%
0	1	5%	1	5%	10	50%	6	30%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Además, mientras que la mayoría de los chicos entrevistados logró añadir convencionalmente el prefijo DES- a las bases en más de tres

respuestas, el trabajo con IN- resultó ser más difícil para los niños de ambos grupos de edad (la mayoría produjo dos o menos respuestas esperadas).

Esta dificultad para agregar el prefijo IN- a las bases provocó que los chicos exploraran una gran variedad de intentos de respuesta, desde la recuperación de morfemas previos (incluidos los sufijos de diminutivo y aumentativo) hasta la combinación de prefijos, por ejemplo, DES- e IN- en producciones como *desincómodo* o *desinseguro*. Los tipos de intentos que los chicos realizaron al responder utilizando los prefijos negativos serán detallados más adelante en el apartado 3.4.

3.3 Formación de grupos según la utilización de los prefijos DES- e IN- en las producciones orales

Como lo señalamos en la sección anterior, las dificultades a las que los chicos se enfrentaron al trabajar con los sufijos -ITO y -ÓN, así como con los prefijos DES- e IN-, fueron completamente distintas. Mientras que con -ITO y -ÓN los chicos lograron responder convencionalmente agregando estos sufijos a casi todas las palabras base, con los prefijos, especialmente en el caso de IN-, los chicos no lograron agregar estos morfemas a la mayoría de las bases propuestas.

Considerando estas diferencias, decidimos agrupar a los niños en función del número de respuestas finales esperadas utilizando DES- e IN-, sin perder de vista que la dificultad en el uso de ambos prefijos fue muy diferente entre sí.

De esta manera, tomamos los valores de IN- como eje de ordenamiento de los grupos, principalmente porque las respuestas esperadas utilizando este morfema tuvieron una mayor dispersión y un rango más amplio (de 0 hasta 5), en comparación con las respuestas utilizando DES-.

Es importante señalar que agrupar a los chicos no fue una tarea sencilla. Realizamos distintos ordenamientos hasta llegar a la propuesta que presentamos a continuación. En total formamos cuatro grupos con un número de integrantes próximo entre sí.

En la tabla 6 mostramos la clasificación de los grupos, ordenados de manera descendente en función de las respuestas esperadas que produjeron utilizando IN-⁸. Así, en el grupo A clasificamos a los chicos con los valores más altos de respuestas esperadas utilizando IN- y en el grupo D clasificamos a los chicos con los valores más bajos.

Tabla 6. Agrupamientos según número de respuestas observadas / esperadas con máximo 5

Grupo	Número de respuestas esperadas	
	IN	DES
A	4 o 5	4 o 5
B	Entre 1 y 3	5
C	Entre 0 y 2	Entre 2 y 4
D	0	4 o 5

La distribución de los chicos en cada grupo se muestra en la tabla 7. En los grupos A y B, en donde se concentran los chicos que produjeron el mayor número de respuestas finales esperadas en la tarea con IN-, hay una mayor presencia de chicos de cinco años. Por su parte, en los grupos C y D se encuentran, en su mayoría, chicos de cuatro años.

Tabla 7. Distribución de los niños entrevistados en los grupos A-D según su edad (n= 40).

Grupos	Niños entrevistados		Total
	Cuatro años	Cinco años	
A	2	5	7
B	4	6	10
C	5	4	9
D	8	3	11
Otros	1	2	3
Total	20	20	40

El grupo “Otros” corresponde a los casos especiales de Gael (4,5), Monse (5,10) e Iván (5,10) que no se contabilizaron como parte de los grupos A-D debido a las características de las respuestas que produjeron estos chicos.

⁸ En la primera columna de la tabla colocamos el número de respuestas esperadas utilizando IN- precisamente por ser el eje del ordenamiento de los grupos.

En el caso de Gael (4,5) al trabajar con los prefijos produjo frases donde cada base aparecía contextualizada, por ejemplo “vender todos los juguetes y que queden muchos” (base VENDER), o “justo que ya nos vamos” (base JUSTO) en donde interpretó la base como adverbio. De igual forma, Monse (5,10) en el trabajo con los prefijos utilizó CONTRA- y lo añadió a todas las bases sin distinción: *contra armar, contra coser, contra prender, contra vender, contra tejer, contra cómodo, contra visible*, etc. En ambos casos la contabilización de respuestas finales esperadas fue de cero, ya que ninguno agregó DES- o IN- a las bases propuestas.

Por su parte, Iván (5,10) a diferencia de los casos anteriores, produjo tres respuestas esperadas utilizando DES- y cuatro respuestas esperadas utilizando IN-. Éste fue un caso completamente distinto del resto, ya que Iván tuvo más respuestas esperadas con IN- que con DES-: en vez de agregar DES- a las bases presentadas agregó SIN- o NO y añadió IN- a la mayoría de las bases de esta tarea (*incómodo, injusto, invisible e inseguro*). Estos tres casos fueron tratados de manera particular debido a las notables diferencias en las respuestas de estos chicos que no facilitaron su clasificación dentro de los grupos propuestos.

Por otro lado, parte central de nuestro análisis no sólo consistió en dar cuenta del número de intentos previos que los niños realizaron hasta llegar a su respuesta final –esperada o no–, sino también nos interesó comparar las respuestas no convencionales que los chicos exploraron a lo largo de esos intentos.

Para dar cuenta de estas respuestas no esperadas, presentamos el contraste entre los distintos grupos y algunos ejemplos del recorrido de respuestas de chicos específicos. En todos los casos individuales mostramos las respuestas que los niños produjeron a lo largo de la tarea. Sin embargo, sólo presentamos a detalle (en una tabla) las respuestas correspondientes al

trabajo con DES- e IN-, en donde se registró el mayor número de respuestas no convencionales⁹.

3.4 Características por grupo

3.4.1 Grupo A

En este grupo ubicamos a los niños que produjeron el mayor número de respuestas esperadas en ambas tareas: de **4 a 5 respuestas tanto en la tarea con DES- como en la tarea con IN-**. Así, la característica principal de este grupo es que sus integrantes no tuvieron dificultades para agregar ambos prefijos a las bases propuestas. En total siete chicos constituyen este grupo, dos de cuatro años y cinco de cinco años.

Todos los integrantes de este grupo produjeron de inmediato las respuestas utilizando DES- de manera convencional, es decir, agregaron este prefijo sin realizar intentos previos¹⁰. Además, la mayoría de ellos (cinco de los siete chicos) produjo tres o más respuestas de forma inmediata utilizando IN-, sólo dos niños necesitaron hasta tres intentos antes de producir la respuesta esperada.

Estos intentos previos se limitaron, principalmente, a tres tipos de producciones diferentes entre sí:

- En primer lugar, respuestas con **recuperación del morfema DES-**. Aunque en este tipo de respuestas los chicos recuperaron un morfema con el que ya habían trabajado anteriormente, cabe señalar que sus producciones requirieron de un trabajo propiamente morfológico del que cada chico estuvo a cargo. No se trató de una simple repetición, sino de un trabajo individual en el que cada niño agregó el morfema DES- a las bases adjetivales destinadas al trabajo con IN-. En este grupo sólo cuatro chicos respondieron

⁹ Las respuestas utilizando los sufijos del diminutivo y del aumentativo sólo se describen a lo largo del texto (no se presentan en una tabla), ya que la mayoría de los niños produjeron respuestas esperadas sin realizar intentos previos.

¹⁰ Sólo Juan (5;4) requirió de un intento previo antes de llegar a la respuesta esperada en la palabra TEJER, en donde propuso *no tejer* como primera respuesta.

descómodo (base CÓMODO) en su primer intento de respuesta, corrigiendo de inmediato su producción.

- Respuestas con **modificaciones en la base**. Se trata de respuestas como *insible, intuvo, intipio* que dos chicos de este grupo produjeron al responder a VISIBLE y ACTIVO. Aunque existe un intento por añadir los morfemas a las bases correspondientes, estas respuestas son construcciones fónicas que no conservan la base, y por lo tanto, no forman parte del léxico del español.
- **Repeticiones** de información que se encuentra dentro del contexto de la tarea. Este tipo de respuestas se diferencian de las demás, precisamente porque son producciones en donde los chicos no realizaron ningún trabajo propiamente morfológico. Como el nombre de la clasificación lo indica, los niños se limitaron a repetir información disponible que fue proporcionada por la marioneta o por la entrevistadora. En este grupo, sólo tres chicos produjeron este tipo de respuestas: la repetición de un ejemplo introductorio y la repetición de la base en las respuestas de dos niños.

Para mostrar el tipo de producciones de este grupo, en las que los chicos no requirieron de intentos previos para responder a la tarea, presentamos el ejemplo de Diego (4;6).

Desde el trabajo con los sufijos, Diego produce respuestas esperadas de manera inmediata utilizando el diminutivo y el aumentativo. Además, convencido del uso de -ITO y -ÓN, Diego corrige al búho explícitamente cuando éste propone respuestas con -ILLO y -OTE.

En el trabajo con los prefijos (ver tabla 8), Diego no tiene dificultades para agregar los morfemas a las bases. Incluso en la palabra ACTIVO consigue producir la respuesta esperada *in / ac / tivo*¹¹, realizando pausas en la producción oral de la palabra, pero agregando el morfema antes de la base en su primer intento de respuesta.

¹¹ La diagonal (/) refiere a las pausas en las emisiones del niño.

Tabla 8. Producciones de Diego (4;6) en las tareas con DES- / IN-

Morfemas	Palabras base	Número de intentos	Producciones
DES-	armar	0	desarmar
	coser	0	descoser
	prender	0	desprender
	vender	0	des / vender
	tejer	0	destejer
IN-	cómodo	0	incómodo
	justo	0	injusto
	visible	0	in / visible
	seguro	0	inseguro
	activo	0	in / ac / tivo

Como observamos en la tabla 8, el valor de la columna referida al número de intentos indica la cantidad de respuestas previas que el chico realizó antes de proponer su respuesta final. En el caso de Diego el valor de esta columna siempre fue de cero, es decir, Diego respondió de inmediato en todas las palabras de manera convencional.

3.4.2 Grupo B

En este grupo clasificamos a los chicos que produjeron **cinco respuestas esperadas utilizando DES-** y **apenas entre una y tres respuestas esperadas utilizando IN-**. Diez chicos conforman este grupo: cuatro niños de cuatro años y seis de cinco años.

La mayoría de estos chicos produjo de inmediato respuestas esperadas utilizando DES-. Sin embargo, en el trabajo con IN- exploraron otros intentos de respuesta. Algunos de los integrantes de este grupo realizaron producciones similares a las de los chicos del grupo anterior: **recuperación del prefijo DES-** (ocho niños realizaron producciones como *descómodo*, *desjusto* y *desactivo*), **modificaciones de la base** (tres chicos produjeron intentos fónicos como *ingüisibe*, *inteivo*, *intivo*, *intuvo*) y **repeticiones** (dos chicos respondieron con ejemplos de introducción como *incorrecto* e *insensible* y tres chicos repitieron las bases CÓMODO y SEGURO).

Además de los intentos anteriores registramos otro tipo de producciones que resultan particularmente interesantes:

- **Combinación de morfemas.** Se trata de respuestas en donde los chicos agregaron dos prefijos a una misma base. Por ejemplo, dos chicos de este grupo combinaron DES- e IN- en producciones como *desincómodo*, así como NO e IN- en respuestas como *no invisible*. Este tipo de producciones parecen indicarnos que los chicos no están muy seguros de que IN- involucre algún tipo de negación, por lo que incorporan DES- o NO para aludir precisamente a este significado.
- Uso de la **negación**. Estas respuestas se relacionan completamente con el significado del prefijo IN-. En este grupo cinco chicos produjeron respuestas en las que aludieron al significado del morfema, agregando SIN y NO antes de la base. Por ejemplo en respuestas como *sin seguro, sin gusto, no seguro y no activo*.

Los intentos previos que los integrantes de este grupo realizaron son variados (como acabamos de ver) pero es importante mencionar que la mayoría de los niños fueron consistentes con el tipo de respuestas que produjeron.

A continuación presentamos el ejemplo de Sebastián (5;6), precisamente, para mostrar la consistencia en sus respuestas a lo largo de la tarea, así como otras producciones que aluden al significado de los prefijos negativos.

En las tareas con los sufijos, Sebastián no tiene problemas para agregar -ITO a las bases. De hecho, produce de inmediato todas las respuestas utilizando el morfema del diminutivo.

Al pasar al bloque de palabras correspondiente al aumentativo, Sebastián produce *pincelito*, pero de inmediato corrige su respuesta y añade -ON a la base (*pincelón*). Como se trata del cambio de un morfema a otro, resulta comprensible que Sebastián recupere el diminutivo como uno de sus

intentos de respuesta. En el resto de las palabras base no tiene dificultades y produce respuestas esperadas sin realizar ningún intento previo.

En cuanto al trabajo con los prefijos, rescatamos del ejemplo de Sebastián tres elementos importantes: el uso del contrario léxico de una de las acepciones de la base PRENDER, sus justificaciones ante respuestas no convencionales y finalmente, la consistencia en los intentos previos.

En el trabajo con el prefijo DES-, Sebastián agrega de inmediato este morfema a las palabras base ARMAR, COSER, VENDER y TEJER (ver tabla 9). Como mencionamos anteriormente, la base PRENDER es la única a la que no responde convencionalmente, ya que la interpreta como “encender el fuego, la luz u otra cosa combustible” (RAE / ASALE, 2014) y produce como respuesta el contrario léxico de esta acepción: *apagar*.

Probablemente Sebastián busca transmitir la idea de "acción de sentido contrario" utilizando una forma plena que significa “lo contrario”, en vez de responder agregando un prefijo adicional a la base.

Tabla 9. Producciones de Sebastián (5;6) en las tareas con DES- / IN-

Morfemas	Palabras base	Número de intentos	Producciones	
DES-	armar	0	desarmar	
	coser	0	descoser	
	prender	1	apagar apagar	
	vender	0	desvender	
	tejer	0	destejer	
IN-	cómodo	0	incómodo	
	justo	2	destojusto destojusto injusto	
	visible	0	invisible	
	seguro	1	no seguro no seguro	
	activo	1	desactivo no activo	

Por otro lado, en el trabajo con el prefijo IN- Sebastián produce *destojusto* en uno de sus intentos por responder a la palabra JUSTO. De esta

manera, recupera el prefijo DES- con el que ya estaba familiarizado, pero además utiliza un agregado extra después del prefijo y antes de la base. Cuando la entrevistadora le pregunta por el significado de *destojusto*, Sebastián hace referencia a la base: “yo pienso que la palabra *justo* es que estás bien”. Este tipo de respuesta ejemplifica algunas de las explicaciones de los chicos cuando se les cuestionó sobre sus producciones no convencionales. En casos como el de Sebastián, las respuestas se enfocaron en definir algunas de las bases presentadas en la tarea o dar ejemplos de uso.

Con respecto a la consistencia en sus respuestas, Sebastián en todos sus intentos mantuvo, principalmente, la recuperación del prefijo DES- y la negación, ambos relacionados directamente con el significado del morfema IN-.

3.4.3 Grupo C

Clasificamos a un total de nueve chicos en este grupo: cinco niños de cuatro años y cuatro chicos de cinco. Los niños de este grupo produjeron **entre dos y cuatro respuestas utilizando DES- y entre cero y dos respuestas utilizando IN-**.

A diferencia de los integrantes de grupos anteriores, los niños de este grupo realizaron varios intentos de respuesta tanto en el trabajo con DES- como en el trabajo con IN-, en algunos casos sin llegar a las respuestas esperadas.

Particularmente, en el trabajo con DES- los intentos de respuesta se pueden clasificar en tres tipos:

- La **recuperación de morfemas utilizados anteriormente o de información disponible dentro del contexto de la tarea**. En el primer caso, algunos chicos recuperaron los sufijos del diminutivo y del aumentativo. En las palabras ARMAR y COSER, tres chicos produjeron respuestas como *armalón*, *armadote*, *coserito* y *coserón*. En estos casos modificaron la categoría sintáctica de la palabra base para agregar el morfema de diminutivo o de aumentativo, produciendo respuestas no convencionales. Por su parte, cuatro niños produjeron repeticiones del ejemplo introductorio *desmanchar* o de la base ARMAR en uno de sus intentos de respuesta.

- Agregado de **otros sufijos**. Dos chicos produjeron *armario* y *armador*, respectivamente (base ARMAR). Estas respuestas son particularmente interesantes debido a la utilización espontánea de otros morfemas que no formaban parte de la tarea, pero que parecen estar disponibles en estas edades.
- Otro tipo de intento completamente distinto a los anteriores fue el uso de la **negación**. Las producciones *no armar*, *no vender* y *no tejer* fueron las más frecuentes. Seis de los nueve chicos de este grupo produjeron respuestas utilizando la negación en al menos una palabra base.

Por su parte, en el trabajo con IN- destacamos tres tipos de intentos que recuperan el trabajo morfológico que los chicos realizaron en esta tarea: el uso de la **negación** (muy frecuente en este grupo), la **combinación de morfemas** (cuatro chicos produjeron respuestas como *desincómodo*, *desinvisible*, *desinseguro*, así como *no invisible*) y la **recuperación del prefijo DES-** (siete chicos de este grupo produjeron *descómodo*, *desjusto* y *desactivo*).

Para mostrar la exploración de los distintos tipos de respuestas y las construcciones no convencionales tanto en el trabajo con DES- como con IN-, presentamos el ejemplo de Cristian (4;6).

En el trabajo con el diminutivo, Cristian responde de inmediato añadiendo el morfema -ITO sin dificultades en todas las bases. Es en la palabra base PINCEL del aumentativo en donde tiene dificultades, ya que en un inicio se queda enganchado con el morfema anterior (-ITO) y sólo consigue producir respuestas como *pincelito* y *pincel chiquitito*. A pesar de ello, en el resto de las bases logra añadir -OTE de manera inmediata.

Con respecto al trabajo utilizando el prefijo DES- (ver tabla 10), en el primer intento de respuesta de la base ARMAR Cristian lleva a cabo un trabajo de sufijación utilizando el morfema -DOR, que no forma parte de los estímulos anteriores de la tarea. Resulta interesante esta producción, precisamente porque pone de manifiesto la competencia lingüística de Cristian al transformar el infinitivo en una forma netamente sustantiva (*armar* - *armador*).

Tabla 10. Producciones de Cristian (4;6) en las tareas con DES- / IN-

Morfemas	Palabras base	Número de intentos	Producciones
DES-	armar	2	armador desmanchar desarmar
	coser	2	coserito coserón no coser
	prender	0	desprender
	vender	1	de / ya no vender ya no vender
	tejer	0	destejer
IN-	cómodo	4	descomoda discomodar incorrecto incorrecto discómodo disgustado
	justo	2	gustar injusto
	visible	0	Invisible
	seguro	5	segurón seguro segurón dis / disgurón insensible segundo
	activo	1	activón activón

Después de dos intentos –incluyendo la recuperación del ejemplo *desmanchar*–, Cristian logra producir la respuesta esperada *desarmar*. Sin embargo, al pasar a la palabra base COSER regresa al trabajo de sufijación utilizando los morfemas del diminutivo y el aumentativo. Cristian intenta trabajar de nuevo con formas sustantivas (*coserito / coserón*) que no le convencen por completo, así que termina proponiendo la negación como respuesta final. También introduce la negación utilizando la forma *ya no vender* (base VENDER) y en el resto de las bases añade sin problema el prefijo DES- (PRENDER y TEJER).

En la tarea con IN-, Cristian recupera el morfema DES-, o su variante DIS-, en cuatro de sus intentos. En un inicio, propone dos respuestas en donde transforma los adjetivos en verbos: *descomoda* y *discomodar*. Cuando se le pregunta por el significado de esta última producción, Cristian hace referencia a “algo que no se acomoda / no se puede acomodar”. Recupera así uno de los significados del prefijo DES- o su variante DIS-, que es la negación de la acción o bien la acción de sentido contrario.

Después de proponer estas respuestas, Cristian repite el ejemplo de introducción *incómodo* y finalmente regresa al prefijo DIS-, aunque esta vez lo añade a la base sin modificar su categoría sintáctica.

En la base JUSTO, Cristian produce *disgustado*. *Gusto* y *justo* son palabras muy cercanas, así que probablemente sustituye la base propuesta por otra con una sonoridad similar. Lo que resulta interesante de esta producción es que Cristian trabaja con un verbo, incluso produce el infinitivo *gustar* como parte de uno de sus intentos de respuesta, cuando antes había trabajado principalmente con sustantivos. Además, en su producción *disgustado* agrega un morfema muy utilizado cotidianamente (-ADO) pero que no forma parte de los estímulos de la tarea. Después de estos intentos, logra agregar IN- convencionalmente a las bases JUSTO y VISIBLE.

Al pasar a la base SEGURO, Cristian vuelve a tener dificultades para agregar el morfema IN- a la base. Regresa al aumentativo y produce *segurón*, que repite en su tercer intento de respuesta. Esta producción podría ser una buena alternativa si se interpreta SEGURO como sustantivo.

En producciones posteriores Cristian propone *disgurón*, intentando conciliar el uso del prefijo DIS- con el sufijo -ÓN, repite el ejemplo de introducción *insensible* y finalmente propone *segundo*. Parece que, al igual que en su respuesta *gustar* (base JUSTO), Cristian busca de nuevo una palabra con una sonoridad muy próxima a la base. Asimismo, en la palabra ACTIVO vuelve a aparecer el aumentativo, Cristian agrega -ÓN a una base que convencionalmente no admite este sufijo (*activón*).

En general, Cristian no consigue agregar convencionalmente DES- e IN- a la mayoría de las palabras base. Sin embargo, esto no quiere decir que no

realice un trabajo morfológico con la información que tiene disponible. Cristian efectivamente trabaja con la lengua, con esos “pedacitos” que cambian el significado de las bases: busca dónde colocarlos y a qué tipos de palabras añadirlos, incluso modifica la categoría sintáctica de algunas palabras (pasa de verbos a sustantivos o viceversa) para conseguir agregar estos morfemas. Además, la mayoría de sus respuestas son construcciones que forman parte del léxico del español.

3.4.4 Grupo D

Este grupo es particularmente interesante debido a una de sus características fundamentales: los niños utilizaron productivamente el prefijo DES- a lo largo de toda la tarea, pero, sin importar la cantidad de intentos que realizaron al trabajar con el prefijo IN-, **no lograron conseguir agregar el morfema de manera convencional en ninguna de las bases**. Es decir, en este grupo los niños produjeron de **4 a 5 respuestas esperadas en la tarea utilizando DES-** y **ninguna respuesta esperada utilizando IN-**.

Este dato nos tomó por sorpresa, sobre todo porque en ninguno de los casos se presentó la combinación opuesta (ninguna respuesta esperada utilizando DES- y cinco respuestas esperadas utilizando IN-). Además, en este grupo se concentró el mayor número de integrantes: en total 11 chicos, ocho de cuatro años y tres de cinco, lo que nos indica que la dificultad para utilizar el morfema IN- es compartida por una cuarta parte de los chicos entrevistados.

Como señalamos anteriormente, mientras que en la tarea con DES- la mayoría de los chicos respondió de inmediato agregando el morfema convencionalmente, en el trabajo con IN- exploraron otras posibles respuestas en más de dos intentos, sin conseguir agregar el morfema correspondiente de manera convencional.

En este grupo los intentos de respuesta fueron muy variados:

- Respuestas en donde los chicos **recuperaron el morfema DES-**. Este tipo de respuestas fueron muy frecuentes, ya que los chicos agregaron este morfema en todas las palabras base correspondientes a IN- (nueve chicos produjeron respuestas como

descómodo, desjusto y desactivo). Además, en este grupo registramos respuestas como *disactivo, discómodo, disensible, dislesible, disible* (estas dos últimas no convencionales). Este fue el único grupo donde la mayoría de los chicos (ocho niños) utilizó la variante DIS-.

- **Combinación de ambos prefijos.** Cinco chicos produjeron respuestas como *desincómodo, desinjusto, desinvisible*. Estas respuestas serán discutidas más adelante al ejemplificar las producciones de uno de los integrantes de este grupo.
- Uso de la **negación**. Tres chicos realizaron producciones como *no cómodo, no es justo y sin justo* en donde se alude directamente al significado del morfema.
- Recuperación del **trabajo previo con sufijos**. Dos de los once chicos que conforman el grupo no produjeron respuestas con DES-, pero sí recuperaron el trabajo de sufijación, proponiendo respuestas como *activón, justible y activado*. No todos los sufijos de esta lista representan lo mismo. Mientras que *activón* puede relacionarse con la recuperación de los sufijos de tareas previas, las producciones *justible* y *activado* nos hablan de otros sufijos (-BLE y -ADO) que los chicos son capaces de utilizar y que incorporaron en sus respuestas, a pesar de que no fueron propuestos previamente como parte de la tarea.
- **Repeticiones** de información dentro del contexto de la tarea. Aparecen repeticiones de la base y de los ejemplos de introducción en las producciones de seis niños de este grupo.

Presentamos a continuación el ejemplo de Ángel (4;9), el cual nos permite mostrar la variedad de respuestas que los chicos de este grupo produjeron a lo largo de sus intentos previos.

En el trabajo con los sufijos, Ángel no tiene problemas para agregar el morfema del diminutivo a las bases, de hecho produce de inmediato respuestas esperadas en todas las palabras. Lo mismo ocurre con el aumentativo, en

donde agrega el morfema correspondiente a cuatro de las cinco palabras base propuestas¹².

En la tarea de los prefijos, Ángel produce respuestas esperadas utilizando DES- de inmediato en casi todas las bases de esta tarea (ver tabla 11). Cabe señalar que en la primera producción que realiza (*demasar*) utiliza otra base distinta a la que la entrevistadora propone. Quizá, en este caso, Ángel escucha *amasar* en lugar de ARMAR y trabaja con esa información disponible. Reiteramos que al tratarse de una tarea oral llevada a cabo en un espacio dentro del contexto escolar –no totalmente aislado del ruido exterior–, existe la posibilidad de que los chicos no escuchen con claridad la palabra base propuesta y la sustituyan por otra.

A pesar de este cambio en la base, Ángel no tiene problemas para trabajar con el prefijo DES-. En cuanto la entrevistadora repite la base ARMAR, es capaz de corregir de inmediato su producción para responder convencionalmente. A lo largo de esta tarea Ángel responde, sin dificultades, el resto de las palabras de forma esperada.

Tabla 11. Producciones de Ángel (4;9) en las tareas con DES- / IN-

Morfemas	Palabras base	Número de intentos	Producciones
DES-	armar	1	demasar desarmar
	coser	0	descoser
	prender	0	desprender
	vender	0	desvender
	tejer	0	destejer
IN-	cómodo	3	disensible disensible desincomodar desincomodar
	justo	0	justito
	visible	2	disensible disible disible
	seguro	2	seguro seguro segurito

¹² RELOJ fue la única palabra base en donde Ángel no consiguió añadir -ÓN.

En contraste, en el trabajo con IN- ocurre algo completamente distinto. Ángel explora diferentes posibilidades de respuesta sin conseguir agregar el morfema a ninguna de las bases.

En su primer intento *disensible* en la palabra CÓMODO, Ángel recupera el ejemplo de introducción *sensible* y continúa trabajando con el prefijo DES- en su variante DIS-. En esta producción observamos que este chico rescata información que se ubica dentro del contexto de la tarea, sin poder desprenderse del prefijo de la tarea anterior. La repetición *disensible* y sus variantes podrían tratarse de una asimilación que el chico realiza entre el ejemplo introductorio *sensible* y las palabras base.

Por otra parte, resulta interesante la combinación de prefijos que propone en la respuesta *desincomodar*, ya que si bien esta producción no es convencional, nos indica el esfuerzo que Ángel realiza para trabajar con este morfema al intentar añadirlo a la base sin perder DES-. Algunos chicos que utilizan esta combinación, como Ángel, parecen no estar muy seguros de que IN- involucre algún tipo de negación, por lo que incorporan DES- para aludir precisamente a este significado.

Después de realizar un gran esfuerzo al producir estos tres intentos de respuesta en la palabra CÓMODO, Ángel se refugia en tareas anteriores que le resultaron más sencillas y recupera -ITO en dos de sus siguientes producciones (*justito* y *segurito*).

Asimismo, en la secuencia de respuestas observamos que Ángel propone *insensible* casi al final de la tarea. Es la única palabra en la que agrega el morfema IN- de manera convencional, aunque se trata de la base correspondiente al ejemplo de introducción (SENSIBLE).

El caso de Ángel nos permite problematizar la selección de las respuestas finales como las producciones definitivas para realizar el análisis. Si hubiésemos tomado en cuenta únicamente la producción *activo*, sin considerar los intentos que Ángel produjo antes de dar su respuesta final, descartaríamos

la única producción convencional en la que consiguió agregar el prefijo IN- (aunque utilizó una base distinta). Gracias a que en el análisis cualitativo consideramos el conjunto completo de respuestas que los chicos produjeron a lo largo de las tareas, pudimos reconocer las mejores respuestas de los chicos –en términos del trabajo cognitivo que realizaron– sin descartar el orden en que éstas fueron producidas.

Finalmente, este grupo nos permitió señalar las diferencias entre la disponibilidad y uso del prefijo DES- (o su variante DIS-) frente al morfema IN-. Mientras que DES- fue utilizado productivamente a lo largo de la tarea, IN- no fue añadido convencionalmente a las bases adjetivales propuestas. Estas diferencias entre los distintos morfemas serán detalladas en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 4. COMPARACIÓN ENTRE MORFEMAS

En este capítulo recuperamos algunos aspectos relacionados con el uso espontáneo de los afijos que utilizaron los chicos en todas sus respuestas –tanto esperadas como no convencionales–, así como la frecuencia con que fueron añadidos estos morfemas a las diferentes bases léxicas.

De igual manera, contrastamos algunos de nuestros datos con los resultados de otras investigaciones que han analizado, principalmente, el uso de sufijos de diminutivo y aumentativo en edades tempranas. Finalmente, discutimos el contraste entre sufijación y prefijación a la luz de los datos obtenidos en esta investigación y tomando en cuenta aspectos como la transparencia de significado, la simplicidad de la forma y la productividad de los afijos estudiados.

4.1 Sobre los morfemas del diminutivo -ITO, -CITO, -ILLO

Como señalamos en el capítulo anterior, el uso del diminutivo -ITO ha sido registrado en el habla espontánea de niños madrileños desde el año, nueve meses (López-Ornat, 1994; Aguirre, Albalá y Marrero, 2004). Este morfema es considerado uno de los sufijos más productivos y de uso más frecuente en español, ya que puede añadirse a múltiples bases con distintas categorías sintácticas.

Su uso es tan difundido que prácticamente se puede adjuntar sin restricciones a cualquier palabra, como se muestra a continuación:

Sustantivo: casa → casita

Adjetivo: malo → malito

Adverbio: cerca → cerquita

Gerundio: llegando → llegandito

Participio: salado → saladito

Nombre propio: Carlos → Carlitos (Zacarías Ponce de León, 2006, p. 77).

Sobre todo en México el diminutivo es utilizado de manera excesiva¹³, no sólo para expresar reducción de tamaño, cantidad, intensidad o duración, sino también para denotar valores pragmáticos de carácter afectivo y de cortesía (Dávila, 1959; Gaarder, 1966; Gutiérrez, 2013). Particularmente el uso del diminutivo para aludir a estos valores es muy común en contextos de familiaridad e intimidad, incluyendo las conversaciones con los niños.

Por ejemplo, Marrero, Albalá y Moreno (2002) registraron que cuando los adultos se dirigen a los niños el uso del diminutivo aumenta y en la mayor parte de las ocasiones el empleo del diminutivo tiene, precisamente, una justificación vinculada con la afectividad o con la atenuación de aspectos negativos.

Así, el diminutivo puede tener la posibilidad de una función tanto afectiva –de naturaleza personal y subjetiva– como disminuidora objetiva que refiere al empequeñecimiento del objeto. “En casos modelo, que precisamente se encuentran en el lenguaje dirigido a los niños, confluyen la apreciación cuantitativa y la cualitativa: <<pequeño y querido>>” (Hummel, 1997, p. 197).

Aunque reconocemos el valor y la alta frecuencia de la función afectiva del diminutivo en el uso cotidiano, en esta investigación nos centramos específicamente en el uso de estos morfemas para referir a la reducción de tamaño de ciertos objetos (bases sustantivas).

En español podemos identificar distintos sufijos que se utilizan para formar el diminutivo: -ICO / -ICA, -ILLO / -ILLA, -ÍN / -INA, -UELO / -UELA o -ETE / -ETA; sin embargo, el morfema -ITO / -ITA es considerado el más común en México (Zacarías Ponce de León, 2006).

El sufijo diminutivo más extendido en la actualidad en todo el mundo hispánico es *-ito / -ita*, aunque en algunas zonas del Caribe alterna con *-ico / -ica*, unas veces en igualdad de condiciones y otras con preferencia de este último. En la lengua medieval y en la clásica era predominante *-illo / -illa*

¹³Aunque el uso “desmesurado” del diminutivo no es exclusivo de este país, Concepción Company (2000) pone de manifiesto el uso tan frecuente y característico de estos sufijos en México: “Alguien que usa cuatro o cinco diminutivos en apenas tres líneas no es sino de este país (...) El abuso de diminutivos por parte de los mexicanos provoca que con cierta frecuencia se tilde de cursi nuestro modo de hablar. Contribuye a esta etiqueta el hecho de que el español de México se caracteriza por evitar el lenguaje directo, y ha desarrollado en su empleo cotidiano múltiples y ricos mecanismos de atenuación y de cortesía para interactuar con el interlocutor”.

(como lo fue también en latín el sufijo *-ellus, -a, -um*) y, con menor frecuencia, aparecían también *-ito / -ita, -ico / -ica* y *-uelo / -uela* (lat. *-ŏlus, -a, -um*). Con el tiempo, la forma *-ito / -ita* fue ganando en extensión a las demás (RAE / ASALE, 2009, p. 627).

Como vemos, en español existe una amplia variedad de sufijos de diminutivo. Algunas de estas formas han extendido su uso y otras han dejado de utilizarse con regularidad, pero ¿cuáles fueron los morfemas que los niños utilizaron en esta situación de elicitación para aludir a la reducción de tamaño?, ¿cuáles utilizaron con mayor frecuencia?

Recordamos que en el diseño metodológico de nuestra tarea propusimos como modelo el uso del sufijo *-ITO*, pero además sugerimos el uso de *-ILLO* a través de la respuesta de la marioneta en una de las palabras bases propuestas AZUL *-azulillo* (ver sección 2.4).

Como esperábamos, todos los niños utilizaron *-ITO* y lo agregaron convencionalmente a tres o más bases léxicas (de un total de cinco). Además, el total de chicos entrevistados, tanto de cuatro como de cinco años, utilizó este sufijo sin dificultades a lo largo de la tarea.

En contraste, *-ILLO* no compitió con *-ITO* en cuanto a la preferencia de uso, ya que, a diferencia de este último, *-ILLO* no fue agregado espontáneamente a ninguna palabra base.

A pesar de que este morfema fue sugerido como parte de nuestro diseño metodológico, sólo fue recuperado y producido explícitamente por Valeria (5;11) después de aceptar la respuesta de la marioneta (*azulillo*). Además de Valeria, diez niños (seis de cuatro años y cuatro de cinco años) aceptaron *azulillo* como una respuesta adecuada para el trabajo solicitado; no obstante, ninguno de ellos utilizó *-ILLO* de forma explícita y cuando les pedimos repetir su respuesta utilizaron *-ITO* (*azulito*).

Si bien el uso de *-ITO* predominó en las respuestas de los chicos, espontáneamente (sin ninguna sugerencia previa) los niños también utilizaron, aunque con menor frecuencia, la variante *-CITO* para responder a dos bases léxicas: TAMAL (ver tabla 12) y AZUL (sólo Daniela de 4;10 produjo *azulcito*).

Tabla 12. Frecuencia de niños de cuatro y cinco años que añadieron -ITO o -CITO a la base *tamal* (respuestas finales)

Palabra base	Producción	Frecuencia Niños de cuatro años	Frecuencia Niños de cinco años
<i>tamal</i>	tamalito	16	15
	tamalquito	4	5

Los niños que participaron en esta investigación efectivamente fueron capaces de emplear las reglas de derivación para formar el diminutivo. Tanto el sufijo -ITO como la variante -CITO fueron las formas más utilizadas por los chicos entrevistados.

En este aspecto nuestros datos difieren de los resultados reportados en otras investigaciones que han analizado el uso del diminutivo (principalmente -ITO) en una situación experimental con niños mexicanos (Kernan y Blount, 1966) y españoles (Pérez y Singer, 1984) de entre tres y doce años. Ambos estudios adaptaron al español el *Wug Test* propuesto por Berko (1958).

Tanto en la investigación de Kernan y Blount (1966) como en el estudio de Pérez y Singer (1984) se puso en evidencia la enorme dificultad de los chicos para formar correctamente el diminutivo utilizando, principalmente, el sufijo -ITO.

Sólo el 48.4% de los niños de entre 5 y 7 años entrevistados por Kernan y Blount (1966) lograron añadir el diminutivo a las pseudopalabras *fetor* y *tifo*. Estos chicos tuvieron dificultades para agregar el sufijo de diminutivo a los sustantivos terminados en consonante y cuando lograron añadirlo sólo utilizaron -ITO, mientras que los adultos a quienes entrevistaron para delimitar las respuestas que considerarían correctas, emplearon además variantes como -CITO y -NITO.

Como podemos observar, la dificultad que registraron estos autores en el uso del diminutivo difiere de nuestros datos en varios aspectos. En primer lugar, todos los niños que entrevistamos lograron añadir –en sus respuestas finales– los sufijos de diminutivo -ITO y -CITO de manera convencional a más de tres bases léxicas.

En este punto resulta importante señalar que nuestro diseño dio oportunidad a los chicos de rectificar sus respuestas, de corregirlas y realizar diferentes intentos antes de producir su respuesta final. Por ello, no sólo analizamos las respuestas iniciales o inmediatas que produjeron los niños.

Esta oportunidad de rectificación puede favorecer la obtención de respuestas que reflejen el desempeño de los chicos a su máximo nivel, sobre todo cuando una situación de inicio les resulta confusa o poco comprensible, tal como lo reportaron Kernan y Blount (1966): “we experienced considerable difficulty in eliciting answers from subjects. For this reason, it was decided to precede an example question which used a real noun or verb (...) This is a departure from Berko’s procedure which was necessitated by the children’s difficulty in understanding the task at hand” (p. 3). También Pérez y Singer (1984) reportaron esta confusión de los chicos, sobre todo cuando les presentaron palabras artificiales: “las situaciones artificiales confunden al niño, provocan una reacción de perplejidad y le impiden sostener el mismo comportamiento que con palabras y situaciones reales” (p. 219).

La oportunidad de conocer los diferentes intentos de respuesta y no sólo trabajar con la respuesta inicial de los niños obedece a decisiones metodológicas fundadas en un marco epistémico que define la construcción y análisis de los datos.

Si bien nosotros consideramos todos los intentos de respuesta de los chicos para identificar las distintas estrategias de resolución de la tarea, es importante aclarar que en el trabajo con este morfema la mayoría de los niños interrogados no realizó intentos previos y de inmediato añadió el diminutivo a todas las bases presentadas. De hecho, el trabajo con sufijos de diminutivo fue de las tareas que los chicos lograron resolver con mayor facilidad.

Asimismo, reiteramos otra importante consideración metodológica que parece influir en el desempeño de los niños: el uso de pseudopalabras.

Las palabras artificiales causan confusión en los chicos y dificultad para trabajar con las bases presentadas, a diferencia de lo que ocurre cuando se utilizan palabras reales. Tal como señalan Pérez y Singer (1984) los chicos tuvieron un desempeño mucho más bajo en todas las pruebas donde trabajaron

con pseudopalabras. Por ejemplo, la diferencia en la proporción de respuestas correctas que los chicos de cuatro y cinco años produjeron utilizando el diminutivo en palabras reales y pseudopalabras fue de más de 20%. Los niños entrevistados de cuatro años produjeron un 59% de respuestas correctas al emplear palabras reales y un 36% (diferencia de 23%) cuando trabajaron con pseudopalabras.

Por su parte, la proporción de respuestas correctas que los chicos de cinco años produjeron utilizando palabras reales fue de un 83%, mientras que con palabras artificiales fue de un 40% (43% de diferencia). En ambos casos, el mayor porcentaje de respuestas correctas producidas por los niños de cuatro y cinco años siempre se presentó al trabajar con palabras reales.

Como podemos apreciar, la producción de respuestas utilizando pseudopalabras no refleja el desempeño real de los chicos y, por el contrario, parece dificultar la comprensión del problema en el que los niños deben centrarse: la formación de palabras utilizando determinados sufijos que son capaces de identificar y de los que reconocen su significado.

Por otro lado, los chicos que entrevistamos lograron añadir el diminutivo a distintas bases léxicas terminadas en consonante, a diferencia de lo reportado por Kernan y Blount (1966). Además, aunque no estaba contemplado como parte del diseño de investigación, los niños también agregaron -ITO a bases adjetivales terminadas en vocal, produciendo respuestas totalmente espontáneas como *justito* (base JUSTO), *comodito* (base CÓMODO), *activito* (base ACTIVO), etc., y demostrándonos una vez más que son capaces de utilizar las reglas de derivación correspondientes a la formación del diminutivo.

4.2 Sobre los morfemas de aumentativo -ÓN, -OTE

En español, podemos identificar al menos tres formas productivas que se utilizan para formar el aumentativo: -AZO / -AZA, -ÓN / -ONA y -OTE / -OTA (RAE / ASALE, 2009). En esta investigación pusimos particular énfasis en el uso de -ÓN y -OTE para analizar si estos morfemas se encontraban disponibles en edades preescolares, así como para identificar qué afijo fue utilizado con

mayor frecuencia para formar el aumentativo en las producciones de los chicos entrevistados.

En primer lugar, señalamos que a diferencia de lo que ocurrió con el morfema diminutivo -ILLO, -OTE fue producido de manera espontánea desde el inicio del trabajo con el aumentativo. Este uso inmediato –sin sugerencia previa– indica la disponibilidad temprana del morfema y la capacidad de los chicos para identificar el significado aumentativo, tanto en el modelo sugerido -ÓN como en el morfema -OTE.

Ahora bien, la preferencia en el uso de -OTE en contraste con el uso de -ÓN no parece ser muy clara, pues la frecuencia de niños que utilizaron uno u otro sufijo fue muy similar entre sí (ver tabla 13). De hecho, aproximadamente la mitad de los chicos de cada grupo de edad se inclinó por el uso de -ÓN, mientras que la otra mitad utilizó -OTE en todas sus producciones.

Cabe señalar que, aunque el total de niños interrogados corresponde a 20 chicos de cuatro años y 20 de cinco, en las columnas referidas a la frecuencia de niños de cada grupo de edad no todos los valores suman 20; esto se debe a que no todos produjeron respuestas esperadas utilizando los sufijos de aumentativo. Sobre las respuestas no convencionales hablaremos más adelante.

Tabla 13. Frecuencia de niños de cuatro y cinco años que añadieron -ÓN u -OTE a las diferentes bases de la tarea (respuestas finales)

Base	Producción	Frecuencia Niños de cuatro años	Frecuencia Niños de cinco años
<i>pincel</i>	pincelón	10	13
	pincelote	9	7
<i>árbol</i>	arbolón	9	9
	arbolote	9	9
<i>nariz</i>	narizón	10	9
	narizota	10	10
<i>lápiz</i>	lapizón	9	13
	lapizote	11	6

Nota: se excluye la base *reloj* debido a que se trata de un contraste -ÓN / -OTE sugerido explícitamente como parte del diseño de la investigación. El análisis de estas respuestas se expondrá de forma individual al final de esta sección.

En general, los chicos entrevistados fueron capaces de añadir convencionalmente -ÓN u -OTE a la mayoría de las bases presentadas, sin embargo, lo hicieron de manera diferenciada: mientras que algunos utilizaron un solo sufijo en todas sus respuestas, otros agregaron los dos sufijos alternadamente en algunas de las bases léxicas (ver tabla 14).

Tabla 14. Frecuencia de niños de cuatro y cinco años que mantuvieron o alternaron -ÓN / -OTE en todas sus respuestas finales a lo largo de la tarea

Opciones	Frecuencia Niños de cuatro años	Frecuencia Niños de cinco años
Mantienen -ÓN en todas sus respuestas (no utilizan OTE)	7	9
Mantienen -OTE en todas sus respuestas (no utilizan ÓN)	5	5
Alternan -ÓN / -OTE	4	5
Alternan -OTE / -ÓN	4	1
Total	20	20

Como observamos en la tabla, la mayoría de los niños entrevistados mantuvo uno de los dos morfemas de aumentativo a lo largo de todas sus respuestas (en total, doce niños de cuatro años y catorce de cinco), pero también hubo casos en donde los chicos alternaron los dos sufijos y los añadieron a distintas bases léxicas (en total, ocho niños de cuatro años y seis de cinco).

Un ejemplo que ilustra claramente esta alternancia entre ambos morfemas de aumentativo es el caso de Javier (4;10) quien produjo respuestas inmediatas (sin intentos previos), pero siempre agregando -OTE / -ÓN a todas las bases. En orden consecutivo: *pincelote* (utiliza -OTE de forma espontánea), *arbolón*, *narizota*, acepta *relojón* y por último produce *lapizote*. Como vemos, Javier (4;10) osciló en el uso de -OTE y -ÓN en cada base presentada.

Así como Javier (4;10), algunos niños utilizaron espontáneamente -OTE desde el inicio de la tarea alternándolo o manteniendo esta forma a lo largo de sus producciones, a pesar de que el modelo propuesto sugería el uso de -ÓN. En este caso los chicos fueron capaces de identificar el significado del morfema

que les presentamos como modelo y, gracias a ello, de sugerir otro sufijo aumentativo que además es uno de los más frecuentes en México y Centroamérica (RAE / ASALE, 2009).

¿Qué pasa entonces con la relación en el uso de -ÓN y -OTE? Una posible aproximación es la noción de rivalidad o competencia a lo que alude Zacarías Ponce de León (2010):

La rivalidad o competencia aparece cuando dos esquemas formativos tienen significados cercanos y sus funciones en un contexto dado coinciden. Se dice que dos procesos son rivales o que establecen competencia entre sí cuando pueden producir palabras sinónimas en contextos similares. Este fenómeno es, como ya se mencionó, más común en la derivación, debido a la profusión de afijos que hay en español, pero no es exclusiva de esta (p. 80).

En este contexto, tanto -ÓN como -OTE indican incremento de tamaño físico de la base sustantiva (*pinclón / pinclote, arbolón / arbolote, etc.*), por lo que esta relación sinonímica permite el uso de los dos sufijos casi de manera indiferenciada. Como señala Kornfeld (2014): “las similitudes de significado entre los sufijos aumentativos hacen que presenten frecuentes alternancias con las mismas bases nominales (*heladón / heladote*)” (p. 146), tal como ocurrió en las producciones de los chicos que interrogamos.

Sólo en ocasiones hay ciertos matices de significado que pueden distinguir a ambos sufijos e incidir directamente en sus posibilidades de elección y frecuencia de uso. En este caso, un cambio de significado referencial o connotativo entre -ÓN y -OTE podría marcar el uso preferente de un morfema en particular. Por ejemplo las formas *cabezón, panzón, orejón* son parafraseables en su significado “que tiene un N grande” (este valor principalmente aparece en la combinación de -ÓN con nombres que designan partes del cuerpo), a diferencia del uso de -OTE / -OTA cuyo significado se puede parafrasear como “gran N”: *cabezota, panzota, orejota* (Kornfeld, 2014).

En nuestros datos, este matiz sólo pudo presentarse en una de las bases propuestas: NARIZ – *narizón*. El uso explícito de -OTE, en este caso -OTA, para

referir específicamente al incremento de tamaño (“gran nariz”), en vez de utilizar el sufijo -ÓN (que podría interpretarse, incluso despectivamente, como “persona que tiene una nariz grande”) sólo se dio en las respuestas de Rebeca (5;4) y Sebastián (5;6). Ambos chicos agregaron -ÓN a todas las bases que les presentamos, pero al pasar a NARIZ utilizaron -OTE. Este fue su recorrido de respuestas: *pincelón, arbolón, narizota, relojón* (Rebeca responde *reloj más grande*) y *lapizón*.

Probablemente este matiz diferenciador tuvo alguna influencia en las producciones tanto de Sebastián como de Rebeca, ya que ambos utilizaron -OTA de manera espontánea únicamente en esta base incluso antes de sugerirles el contraste explícito -OTE / -ÓN en la base RELOJ. Además, el caso contrario no se presentó, es decir, ningún chico agregó -ÓN sólo a la base NARIZ después de utilizar -OTE en el resto de sus producciones.

Como señalamos en líneas anteriores, los niños son capaces de utilizar -ÓN / -OTE identificando que ambas formas aluden al significado de aumento de tamaño, pero ¿qué ocurre cuando les presentamos explícitamente el contraste entre los dos sufijos de aumentativo? ¿Mantienen la preferencia por un morfema específico o alternan su uso?

El análisis de las respuestas de los chicos se complejiza en este punto. Recordemos que la marioneta propuso el contraste entre los sufijos aumentativos -ÓN y -OTE, dependiendo de las respuestas que cada niño había producido previamente. Por ejemplo, si un chico había respondido *pincelón, arbolón, narizón*, entonces se le proponía *relojote*. En el caso contrario se le proponía *relojón*.

Tratamos por separado las respuestas que los niños produjeron ante la sugerencia de la marioneta debido a la multiplicidad de casos que se presentaron (ver tabla 15). Entre paréntesis mostramos el recorrido de intentos que los chicos realizaron cuando no produjeron respuestas inmediatas convencionales.

Tabla 15. Tipos de respuestas de los niños de cuatro años ante la propuesta de la marioneta relojón / relojote

	Tipo de respuesta	Nombre
Producen respuestas finales esperadas	Acepta -OTE sin producirlo explícitamente	Andrea Gael Jerónimo María
	Acepta -ÓN sin producirlo explícitamente	Javier Sara
	Acepta -ÓN y lo produce	Camila
	Acepta -OTE pero produce -ÓN	Inés
	Acepta -ÓN pero produce -OTE	Ingrid
	Rechaza -ÓN y produce -OTE	Daniela Gabriel Roberto
	Rechaza -OTE y produce -ÓN	Diego
	Rechaza -ÓN y termina produciéndolo después de explorar otros intentos	Giovani (<i>reloj grande - relojón</i>) Natalia (<i>reloj - relojón</i>)
	Se anticipa (directamente produce -ÓN / -OTE)	Cristian utiliza -ÓN Mateo utiliza -OTE
	Producen respuestas finales no esperadas	No acepta ni rechaza -ÓN / -OTE explícitamente y produce respuestas fónicas
Rechaza -OTE y explora otros intentos de respuesta		Isabela (<i>reloj - relón - reloj enojón - cartelón - reloj - papelón</i>)

Como observamos en la tabla, el rechazo explícito ante una forma de aumentativo y la producción de la forma alternativa se presentó sólo en cuatro casos: Daniela (4;10), Gabriel (4;11), Roberto (4;6) y Diego (4;6). Estos cuatro chicos fueron sumamente consistentes en sus respuestas, pues utilizaron el mismo sufijo desde el inicio de la tarea de aumentativo y a lo largo de todas sus producciones. Además, es interesante que tres de ellos (Daniela, Gabriel y Roberto) rechazaron el modelo -ÓN y produjeron directamente -OTE, morfema

sugerido espontáneamente por ellos y que se convirtió, en este contexto, en su agregado predilecto para la formación el aumentativo en todas las bases.

Por otro lado, los chicos que aceptaron la respuesta de la marioneta no parecieron estar demasiado convencidos con su elección, incluso algunos de ellos cuando se les solicitó confirmar su respuesta produjeron el morfema con el que habían estado trabajando y no la forma sugerida. Por ejemplo Ingrid (4;10) aceptó *relojón* como respuesta adecuada para resolver la tarea, pero al solicitar su confirmación produjo *relojote* (morfema que agregó a todas las bases propuestas). Una posibilidad es que los chicos acepten que ambas formas remiten al significado de aumento de tamaño, pero prefieran utilizar la forma que les resulta más familiar o incluso más transparente.

Como señala Clark (1993) los niños reconocen ciertas formas sinónimas e incluso homónimas pero pueden optar por producir sólo uno de varios alomorfos para no violar el principio de contraste, es decir, “every difference in form marks a difference in meaning” (p. 241). Esta solución a la alomorfia, que a veces resulta en la extensa sobrerregularización de ciertos paradigmas, es una forma de imponer contraste frente a la aparente sinonimia entre los afijos competidores.

Por su parte, los niños de cinco años también rechazaron explícitamente el contraste sugerido por la marioneta (ver tabla 16). De nuevo, quienes rechazaron la forma alternativa fueron muy consistentes en el uso de un solo morfema durante toda la tarea.

Alexis (5;7), y Francisco (5;5) rechazaron -ÓN para producir -OTE, mientras que David (5;8), Luis (5;7) y Sebastián (5;6) rechazaron -OTE para producir -ÓN. Hacemos mención especial de Diana (5;6), quien no aceptó la respuesta *relojote* e intentó añadir -ÓN a la base formando *renilón* y *relón*, respuestas muy próximas a la forma convencional, pero que no conservan la base.

Tabla 16. Tipos de respuestas de los niños de cinco años ante la propuesta de la marioneta relojón / relojote

	Tipo de respuesta	Nombre
Producen respuestas finales esperadas	Acepta -ÓN sin producirlo explícitamente	Rosa
	Acepta -ÓN y lo produce	Mauricio Noé
	Acepta -OTE pero produce -ÓN	Nadia Juan Valeria
	Acepta -ÓN pero produce -OTE	Monse Pedro
	Rechaza -ÓN y produce -OTE	Alexis Francisco
	Rechaza -OTE y produce -ÓN	David Luis Sebastián
	Se anticipa (directamente produce -ÓN / -OTE)	Marta utiliza -OTE Carmen utiliza -ÓN
	Producen respuestas finales no esperadas	Acepta -OTE, pero al solicitar la rectificación de su respuesta repite la base
Rechaza -OTE y produce respuestas fónicas		Diana (<i>reirilón - relón</i>) Iván (<i>relojcito - relojpó - tedlocbó - reloj</i>)
Rechaza -ÓN y produce una respuesta semántica		Rebeca (<i>reloj más grande</i>)

El uso preferente de un morfema específico, a pesar del reconocimiento de las dos formas de aumentativo, fue también evidente en los casos donde los chicos aceptaron la sugerencia de la marioneta, pero propusieron otra variante al confirmar su respuesta. Esta situación se presentó en las respuestas de Nadia (5;7), Juan (5;4) y Valeria (5;11) que aceptaron -OTE, pero produjeron *relojón*, así como en las respuestas de Monse (5;10) y Pedro (5;8) que aceptaron -ÓN, pero terminaron produciendo *relojote*. En todos los casos el morfema predilecto para formar el aumentativo fue añadido explícitamente a todas las bases y recuperado incluso después de haber aceptado la sugerencia de la marioneta.

Pero más allá de centrarnos exclusivamente en la preferencia de uso de uno u otro sufijo, es importante hacer hincapié en el hecho de que los chicos entrevistados fueron capaces de utilizar los morfemas aumentativos -ÓN / -OTE en este contexto particular de elicitación.

Además el reconocimiento del significado de estas formas fue evidente desde el inicio de la tarea, es decir, los chicos fueron capaces de identificar tanto al sufijo -ÓN como a -OTE (que además fue propuesto de manera espontánea) como morfemas que indican el incremento de tamaño de las bases sustantivas. Este aspecto es interesante, ya que incluso los niños que no añadieron estos sufijos a las palabras orales propuestas parafrasearon el significado del morfema en producciones como *reloj grande*, *reloj más grande* o *reloj grandote*.

Este tipo de respuestas semánticas también fueron registradas por Pérez y Singer (1984) como parte de los “errores” cometidos por los niños al intentar utilizar los sufijos aumentativos. Estos autores señalan que en algunos casos los chicos respondieron agregando el adjetivo “grande” a las palabras presentadas, en vez de utilizar la sufijación como recurso para aludir al aumento de tamaño. Es importante señalar que los chicos que participaron en el estudio de Pérez y Singer (1984) no agregaron cualquier palabra al azar, sino que, al igual que los niños entrevistados en nuestra investigación, identificaron el significado de la forma y utilizaron un adjetivo que precisamente parafrasea dicho significado.

Por otra parte, nuestros datos también coinciden con otras estrategias que los niños emplearon para resolver la tarea cuando no lograron responder convencionalmente: la modificación de la base (o de la palabra original como mencionan Pérez y Singer, 1984) así como su repetición, o sea, no añadir ningún afijo a la palabra que se les presentó.

Con respecto a la modificación de la base (producción de respuestas fónicas, incluso cercanas a la forma convencional) señalamos el caso particular de la base RELOJ. Ésta es una de las pocas palabras en español con final

consonántico “j”¹⁴ que además suele pronunciarse como “reló”. Todavía hasta la vigésima edición del Diccionario de la Lengua Castellana aparecía la grafía *reló* al lado de la forma *reloj*, señalando que el plural era siempre *relojes* (*relós* era de uso popular) (RAE, 1984). Precisamente por el reconocimiento oral de la forma “reló”, algunos chicos tuvieron dificultades para agregar -ÓN a la base, produciendo respuestas como *relón* (alargando la “o” como si se tratara de una “o” doble).

En casos como éste, sería interesante analizar qué ocurre cuando se les solicita a los niños añadir los sufijos de aumentativo, principalmente -ÓN, a bases que comparten la secuencia fónica “ón” al final de la palabra. Puede resultar comprensible que al presentarles bases con estas características algunos chicos prefieran agregar el adjetivo “grande” en vez de utilizar algún sufijo, como ocurrió con algunos chicos entrevistados que sólo en la base RELOJ produjeron respuestas como *reloj grande* o que incluso añadieron el sufijo, pero no a la base sustantiva presentada, sino al adjetivo (*reloj grandote*).

Por otro lado, aunque algunos de nuestros datos coinciden con la información reportada por Pérez y Singer (1984), también encontramos algunas discrepancias. Por ejemplo, estos autores mencionan que los chicos tuvieron serias dificultades para añadir correctamente el aumentativo a las bases sugeridas. Cabe señalar que estos investigadores trabajaron, principalmente, con los morfemas -AZO / -AZA, aunque los chicos utilizaron también otros morfemas de aumentativo como -ÓN / -ONA.

La proporción de respuestas correctas de los niños de 4 años para formar el aumentativo fue de 49% y con palabras artificiales de 32%, mientras que para los chicos de 5 años con palabras reales la proporción de respuestas correctas fue de 69% y de 47% con palabras artificiales (Pérez y Singer, 1984). De nuevo, el desempeño más alto aparece cuando los chicos trabajan con palabras reales.

En general, Pérez y Singer (1984) destacan la enorme dificultad de los niños (particularmente a los tres años, pero que se extiende hasta los seis) para

¹⁴ En la vigesimotercera edición del Diccionario de la Lengua Española se registran sólo 22 palabras terminadas en “j” (incluyendo *contrarreloj*) (RAE / ASALE, 2014).

formar correctamente tanto el aumentativo como el diminutivo. En el caso de nuestros datos, el trabajo con el diminutivo y aumentativo –comparado con el trabajo utilizando prefijos negativos– resultó ser de las tareas que los chicos lograron resolver con mayor facilidad. Incluso los niños fueron capaces de añadir estos sufijos, de forma convencional, a la mayoría de las bases presentadas sin realizar intentos previos.

4.3 Sobre los prefijos negativos DES-, DIS-, IN-, SIN-, NO

El uso de “no” ha sido registrado en el habla espontánea desde antes de los veinte meses de edad (López-Ornat, 1994; Hernández-Pina, 1985). En un primer momento, esta partícula es utilizada por los niños casi exclusivamente para señalar desaprobación o rechazo, pero su uso se va extendiendo poco a poco; incluso a los 25 meses se presenta en estructuras más variadas como “no” + objeto, “no” + verbo, “no” + verbo + objeto y sujeto + “no” (Hernández-Pina, 1985).

Con respecto a los prefijos, el uso de DES- se ha reportado en producciones novedosas aproximadamente desde los tres años: “se *desacostó*” (3;7), “el niño está *desdormido*” (3;9), “se *descordonó*” (3;11), etc. (Montes, 1976). Como vemos en estos casos los chicos utilizan productivamente el prefijo para señalar una acción contraria que parece tener un significado de reversión.

Aunque hasta el momento no hemos encontrado en la literatura referencias al trabajo morfológico que los niños de cuatro y cinco realizan utilizando IN-, ni en el habla espontánea ni en situaciones experimentales, en otras investigaciones se ha reportado al prefijo IN- como uno de los morfemas más opacos para los chicos de escolaridad primaria (Puertas, 2018).

Como señalamos en el capítulo 2, los niños entrevistados mostraron serias dificultades para agregar, principalmente, IN- a las bases léxicas propuestas. No obstante, aunque en la mayoría de los casos no emplearon este morfema para modificar las bases sugeridas, agregaron otros afijos que también aluden a la negación: la variante DIS-, SIN-, NO y CONTRA-.

Todos estos prefijos fueron utilizados espontáneamente por los chicos, principalmente, al intentar agregar IN- a las bases adjetivales. Así, los chicos fueron capaces de identificar el significado negativo del morfema y utilizar otros afijos que parecen estar más disponibles en estas edades. Pero, ¿con qué frecuencia los niños entrevistados utilizaron DIS-, SIN-, NO y CONTRA- para modificar las bases verbales y adjetivales?

El prefijo que los chicos añadieron con mayor frecuencia a las bases adjetivales fue NO. Sin embargo, este morfema también fue utilizado ante la sugerencia de agregar DES- a las bases verbales.

De manera general, NO y SIN- fueron las alternativas utilizadas con mayor frecuencia para aludir al significado negativo, aunque sin duda NO fue el morfema predilecto para referir a la negación, como observamos al analizar su frecuencia de uso (ver tabla 17).

Cabe señalar que del total de intentos de respuesta que los chicos realizaron en las tareas de prefijación negativa (168 intentos no esperados: incluidos cambios fónicos, uso de morfemas de tareas previas, combinación DES + IN, etc.), 41 producciones fueron respuestas en donde los chicos agregaron los morfemas NO y SIN- a las bases, constituyendo un 24.40% del total de producciones.

Asimismo, estas 41 producciones fueron realizadas por 16 niños en total: 8 chicos de cuatro años y 8 de cinco.

Tabla 17. Frecuencia de producciones utilizando NO y SIN- por grupo de edad

Edad	Producciones	
	NO	SIN-
Cuatro	11	4
Cinco	23	3
Total	34	7

Como podemos observar, NO fue utilizado más frecuentemente como alternativa para expresar la negación en producciones como *no armar, no tejer, no cómodo, no activo*, etc. Al parecer, este prefijo resulta más transparente para los niños, y por lo tanto se encuentra más disponible a los cuatro y cinco años, en comparación con el morfema IN-.

Otro de los prefijos que los niños emplearon para aludir al carácter negativo de los términos fue DIS- (aunque sólo fue utilizado al intentar añadir IN- a las bases adjetivales). La frecuencia en el uso de este morfema corresponde apenas a un 9.5% del total de producciones realizadas por los chicos.

En este caso, podemos ver que la influencia de DES- (morfema que resultó estar más disponible para los chicos) se extendió incluso en la formación de términos adjetivales negativos. Además, este prefijo apareció combinado con el prefijo IN- en algunas producciones como *desincómodo*, *desinseguro*, *desinvisible* o *desinjusto*. Sólo con la base ACTIVO los chicos no realizaron esta combinación, es decir, no se registró ningún intento de respuesta *desinactivo*.

Una posible explicación a la combinación DES + IN, es que al resultarles opaco el significado del prefijo IN-, los chicos utilizan DES- para aludir explícitamente a la negación que no identifican tan fácilmente en palabras prefijadas como *injusto* o *invisible*. Además, esta secuencia fónica DES + IN aparece en otras palabras (aunque en la mayoría de casos IN- no se comporta como un prefijo negativo) como una combinación posible y convencional en construcciones adultas. Por ej.:

En: *desinfectar*, *desinformar*, *desinteresar*, *desintegrar*, etc.

Este tipo de respuestas donde los chicos combinaron los prefijos negativos corresponden al 11.9% del total de producciones.

Finalmente señalamos el caso de Monse (5;10), quien a lo largo de las tareas de prefijación negativa fue la única que agregó CONTRA- a las diferentes bases léxicas para formar términos negativos como *contra armar*, *contra vender*, *contra cómodo*, *contra visible*, etc.

Este morfema, al igual que el resto, fue utilizado por Monse de manera espontánea, lo que nos da pistas sobre la identificación del significado negativo de los prefijos DES- e IN-, aun cuando no sean utilizados tal cual para formar palabras en este contexto. El prefijo CONTRA- expresa valores de oposición, anulación o revocación de lo denotado por la base (Arnoux, 2003); en este caso, producciones como *contra armar* o *contra visible*, aunque aluden a nociones vinculadas con la negación, resultan ambiguas.

Precisamente las dificultades en torno a la identificación y paráfrasis de los distintos matices que aportan los prefijos negativos serán abordadas en el capítulo de conclusiones.

4.4 Contraste entre sufijación y prefijación

No todos los afijos se encontraron disponibles de la misma manera para realizar derivaciones con las bases léxicas propuestas en nuestro diseño. En general, los sufijos fueron más utilizados que los prefijos al momento de realizar las modificaciones de palabras orales a lo largo de toda la tarea.

Además del uso de los sufijos de diminutivo y aumentativo, en las tareas enfocadas en el trabajo con prefijos los niños interrogados agregaron otros afijos para modificar las bases. Espontáneamente realizaron producciones con morfemas no previstos como parte del diseño de la tarea –todos sufijos– que remiten a significados diferentes de los anteriores:

- sufijos de flexión verbal como -AR (que en este caso transforma un adjetivo en un verbo de la primera conjugación: *activo-activar*), -ADO (correspondiente al participio: *activado, descongelado*) y -Ó (pasado *activó*).
- sufijos derivativos que fueron utilizados con menor frecuencia. Identificamos, principalmente, -DOR (*armador*) y -BLE (*justible*), el cual fue utilizado únicamente por Natalia (4;9). Aunque la producción de Natalia es una respuesta no convencional, precisamente la construcción de estas formas nos brinda un dato importante sobre la capacidad de los chicos para utilizar ciertas reglas de derivación morfológica. Mientras que -DOR ha sido registrado como uno de los morfemas derivativos que los chicos son capaces de identificar y utilizar desde los tres años (Auza, 2005), -BLE parece estar menos disponible para los niños de estas edades.

En cambio, con los prefijos hubo mayores dificultades para utilizar estos morfemas convencionalmente. Incluso entre los prefijos negativos DES- e IN- se presentaron diferencias importantes con respecto a su uso: mientras que

DES- fue utilizado con frecuencia, IN- no fue utilizado de manera convencional por la mayoría de los niños entrevistados (ver sección 3.2).

Así, algunos afijos parecen estar menos disponibles que otros para añadirlos a ciertas bases, pero ¿a qué se deben estas diferencias en su disponibilidad? Sin afán de dar una explicación unívoca a un fenómeno sumamente complicado, señalamos algunos factores que de acuerdo con Clark (1993) juegan un papel importante en la adquisición y uso de afijos en edades tempranas: la transparencia de significado, la simplicidad de la forma y la productividad.

Según Clark (1993) “some complex words are easier for children to map onto because their word forms are transparent in meaning (...) A complex word is transparent when children know the meanings of its elements (roots and affixes)” (p. 109). Para esta autora, cuando los niños acuñan palabras un factor que influye en las formas que eligen es la transparencia, es decir, el nuevo significado debe ser accesible a partir de los elementos que componen la palabra.

De esta manera, los niños dependen de los significados que han asignado a ciertas formas que ya conocen cuando interpretan combinaciones nuevas o crean palabras. Una vez que han asignado significados a más afijos, también pueden usarlos para construir nuevas palabras complejas (Clark, 1993).

A pesar de que algunos niños entrevistados lograron identificar los significados tanto de los sufijos como de los prefijos enmarcados en el contexto de la tarea, los significados de algunos morfemas fueron más accesibles que otros.

Particularmente la transparencia de los sufijos de diminutivo ha sido señalada por otros autores. Por ejemplo, Zacarías Ponce de León (2006) apunta que “el significado diminutivo es transparente morfosemánticamente; la formación de estos diminutivos es fácilmente percibida por los hablantes, quienes además pueden recuperar con facilidad la forma base, lo que le da transparencia morfotáctica” (p. 85).

También la RAE reconoce esta transparencia de los morfemas diminutivos, señalando que no incluye en el diccionario las palabras formadas con estos sufijos debido a que su significado se obtiene del análisis de sus dos componentes (base y sufijo diminutivo):

Estas voces no suelen estar en los diccionarios, ya que se entiende que el hablante puede interpretarlas aplicando un procedimiento productivo de formación de palabras (...) De hecho, a excepción de los adverbios diminutivos, que el DRAE suele incluir, cuando las voces transparentes aparecen en el diccionario (*caballerete, libraco, mocito*), casi siempre se asocian con un matiz especial que debe ser descrito de modo explícito (RAE / ASALE, 2009, p. 635).

Únicamente en el diccionario se recogen las voces lexicalizadas u opacas que contienen estos sufijos, por ejemplo *manzanilla* que no refiere al significado de una manzana pequeña (significado transparente) sino al de determinada hierba o a cierto tipo de vino (RAE / ASALE, 2009). Lo mismo ocurre con el aumentativo, cuando las palabras sustantivas refieren al incremento de tamaño de un objeto (formas transparentes) no se incluyen en las entradas del DRAE, en cambio, cuando se trata de una forma lexicalizada o con un matiz particular se incluye explícitamente indicando el significado de la palabra.

En este aspecto las formas diminutivas y aumentativas contrastan con las palabras constituidas por prefijos negativos. En todos los casos, las palabras prefijadas con DES- o IN- se incluyen en el diccionario debido al mayor grado de opacidad que pueden presentar para el hablante, por lo que es necesario señalar explícitamente los diferentes matices en el significado de estas formas.

Además hay otras diferencias relacionadas con las características de las palabras base a las que se añaden. En este caso, los sufijos propuestos se agregaron a bases sustantivas, mientras que los prefijos se añadieron a verbos o adjetivos. En especial, el prefijo IN- suele ir ligado a adjetivos, como demuestran las palabras *inapetente, incansable, incapaz, incofeso, increíble*, etc. (Montero, 1999).

Las bases que remiten a la disminución o incremento de tamaño de un objeto material, podrían ser más transparentes para los chicos en comparación con bases como ARMAR que puede tener diferentes acepciones, por ejemplo, “proporcionar a alguien armas o algo que pueda ser usado como un arma”, “unir o ajustar entre sí adecuadamente las piezas que componen algo para que pueda cumplir su función”, “reunir, hacer acopio de las condiciones de ánimo necesarias para lograr algún fin o resistir alguna contrariedad”, etc. (RAE / ASALE, 2014). O incluso adjetivos como JUSTO o CÓMODO cuyo significado puede ser difícil de interpretar.

Otro aspecto que influye en el uso de determinados afijos está relacionado con la simplicidad de la forma:

A word is simple when the elements to be combined require either no changes or minimal changes in form (...) Simplicity of form may ultimately need to be assessed both absolutely across languages, and relatively within them. From an absolute point of view, no change should be simpler than some change in a form. Zeroderivation or conversion, wherever it is available, should count as the simplest option. Affixation comes next, but some affixes should be simpler than others. Those that leave the root fully visible, with no alterations, should be simpler than affixes that change the root. Suffixes should be simpler than prefixes, in part because the word being altered is readily identifiable from the sequence of segments that precedes the affix (Hawkins and Cutler 1988, Kuczaj 1979). Both suffixes and prefixes should be simpler than infixes. This is because infixes make the root less readily identifiable than either prefixes or suffixes (Clark, 1993, p.109, 122).

Esta facilidad en la identificación de la base, gracias a su posición antes del afijo, es un factor que pudo influir en la facilidad con la que los chicos utilizaron los morfemas diminutivos y aumentativos, en contraste con el uso de los prefijos. En el caso de la prefijación, el hecho de agregar el afijo antes de la base puede dificultar la recuperabilidad de la palabra con la que los chicos deben trabajar, ocasionando que se den algunos cambios fónicos en la base, tal como lo observamos en algunas respuestas de los chicos entrevistados. En

estas producciones los niños mantuvieron el prefijo, pero modificaron la base (no fue recuperada convencionalmente).

Inclusive en el trabajo con el prefijo DES- la selección de una forma más simple (considerando que la forma más simple de todas sería la no derivación) pudo tener influencia en el uso del contrario léxico *apagar*. Cuando algunos chicos interpretaron la base PRENDER como “encender el fuego, la luz u otra cosa combustible” (RAE / ASALE, 2014) utilizaron el antónimo léxico (*apagar*) en vez de formar el antónimo morfológico (*desprender*). Este uso de una forma léxica que remite al significado contrario de la base puede resultar más accesible para los niños, especialmente si consideramos que la “acción de sentido contrario” a la que remite el morfema DES- está lexicalizada en pares opuestos como *entrar / salir, subir / bajar* o *prender / apagar*.

En este caso, puede ser más simple y accesible utilizar una palabra completamente diferente a la base presentada, en vez de mantener la secuencia fónica de la base y añadirle un agregado inicial (prefijo DES-).

Otro aspecto que también influye en la disponibilidad temprana de ciertos afijos es su productividad. De acuerdo con Varela (1996) hay dos nociones de productividad: la real, que se obtiene del recuento de las palabras que se forman por medio de ciertas reglas morfológicas (frecuencia del afijo en el vocabulario de una lengua) y la potencial, que refiere a la medida en la capacidad de un afijo para formar nuevas palabras.

Aunque existe una amplia polémica sobre el establecimiento de ciertas medidas para remitir a la productividad de los morfemas, en este caso recuperaremos un elemento de la productividad potencial de los afijos estudiados: algunos afijos se pueden unir a un mayor número de raíces que otros y, por lo tanto, son más productivos (Anderson, 1985; Clark, 1993).

A diferencia de la alta productividad del morfema -ITO, DES- e IN- se adjuntan a determinadas bases con ciertas restricciones. Como señala Montero (1999) DES- sirve fundamentalmente para crear verbos (*desarmar, descoser, destejer*) y sustantivos (*desdicha, desamor, desconsuelo*) y, en menor medida, para crear adjetivos (*desafortunado, deshidratado, desmontable*) y adverbios (*descansadamente, desconcertadamente*).

Por su parte, IN- es un prefijo muy operativo para la formación de adjetivos (*incómodo, injusto, inactivo*), a partir de los cuales se han creado también algunos sustantivos (*incapacidad, incomodidad, inestabilidad*), adverbios (*incomparablemente, injustamente, incómodamente*) y pocos verbos (*inhabilitar, incomodar*) (Montero, 1999).

De manera general, IN- se añade principalmente a adjetivos, aunque selecciona también, con una menor frecuencia, sustantivos y verbos; mientras que DES- tiene mayor alcance ya que selecciona bases de cualquier categoría, aunque la más usual es el verbo (Zacarías Ponce de León, 2016). En ese sentido, DES- podría ser considerado más productivo que el prefijo IN-, pero menos productivo que el sufijo -ITO.

Ahora bien, los tres aspectos señalados en este apartado (transparencia, simplicidad y productividad) juegan un papel importante en el procesamiento de los morfemas, por lo que en determinados contextos un afijo puede ser más fácilmente utilizado que otro, dependiendo de la interacción entre estos tres elementos y sus diferentes características (por ejemplo, si los afijos y bases son identificables, si una forma es más simple que otra, si de entre todas las formas posibles hay una opción convencional o de uso frecuente que pueda ser añadida a una determinada base, etc.).

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En esta tesis propusimos una tarea oral a niños de preescolar con el objetivo de analizar si, a los cuatro y cinco años, los chicos efectivamente son capaces de utilizar determinados morfemas (-ITO, -ÓN, DES-, IN-) en un contexto específico de elicitación. De esta manera, planteamos una situación donde los niños tuvieron la oportunidad de focalizar aspectos formales de la lengua española directamente relacionados con el uso de algunas reglas de derivación.

La metodología de entrevista flexible con la que abordamos el problema de investigación nos permitió dar cuenta de las diferentes estrategias de los niños para intentar responder a la consigna. Como señalamos en capítulos anteriores, la mayoría de los chicos entrevistados fueron capaces de modificar las bases léxicas que les presentamos e inclusive formar nuevas palabras utilizando distintos afijos.

Además, la identificación del morfema modelo y su respectivo significado también facilitó la propuesta espontánea de otras variantes morfológicas: -CITO, DIS-, NO, SIN-, CONTRA-, etc. En ese sentido, enfatizamos el valor de la entrevista inspirada en el método clínico-crítico que nos permitió dar cuenta de respuestas que no previmos durante el diseño.

Gracias al uso espontáneo de los diferentes afijos, constatamos algunos aspectos relevantes sobre los morfemas trabajados:

- 1) En primer lugar, -ITO resultó ser el morfema predilecto para la formación del diminutivo en este contexto de elicitación. Aunque otros morfemas fueron propuestos para resolver la tarea (-CITO fue utilizado de manera espontánea por los chicos en dos bases léxicas e -ILLO fue sugerido como parte del diseño metodológico), ninguno compitió con -ITO para formar el diminutivo. En todos los casos, la frecuencia de uso del morfema -ITO fue muy superior a la frecuencia de uso del resto de sufijos diminutivos.
- 2) Tanto -ÓN como -OTE fueron utilizados espontáneamente y agregados a las diferentes bases léxicas. A diferencia de los sufijos diminutivos, -ÓN y -OTE compitieron estrechamente en la formación

del aumentativo para aludir al incremento de tamaño. Por tal motivo, no podemos señalar la preferencia de alguna de las dos formas de aumentativo (-ÓN / -OTE) en este contexto. Ambos morfemas fueron transparentes para los niños de cuatro y cinco años.

- 3) En comparación con los sufijos, los prefijos DES- e IN- fueron los morfemas menos utilizados para modificar las palabras orales. En especial, IN- presentó serias dificultades para ser añadido a las bases léxicas adjetivales.
- 4) Las respuestas no esperadas nos brindaron un dato sumamente importante sobre las estrategias de formación de palabras. Incluso cuando los niños no utilizaron los afijos que sugerimos como parte del diseño metodológico (-ITO, -ÓN, DES-, IN-), reconocieron su significado y remitieron a él utilizando otros recursos. Por ejemplo, parafrasearon el significado del morfema agregando adjetivos como “grande” a la base (*reloj grande* en vez de *relojón*) o emplearon el antónimo lexical de la palabra, en vez de formar el antónimo morfológico. Además fueron capaces de proponer otros posibles alomorfos que parecen estar más disponibles en estas edades (por ejemplo, utilizaron *no activo* o *sin activo*, en vez de *inactivo*).
- 5) En general, las palabras fueron modificadas, con mayor frecuencia, utilizando sufijos. Incluso en el trabajo destinado a la prefijación negativa los niños hicieron uso de otros sufijos (además de los trabajados en esta investigación, los niños utilizaron algunos morfemas de flexión verbal y otros derivativos como -DOR y -BLE).

Los datos relacionados con la frecuencia de uso de los sufijos, así como la comparación entre las distintas variantes de diminutivo y aumentativo fueron expuestos en los capítulos 3 y 4. Por esta razón, en este apartado de conclusiones sólo retomaremos algunos puntos referidos a la precedencia evolutiva de la sufijación, la jerarquización evolutiva de los morfemas estudiados y la discusión sobre las dificultades cognitivas de la negación, centrándonos particularmente en los matices intrínsecos de la prefijación

negativa. Asimismo, incluiremos algunas reflexiones finales con respecto a las implicaciones educativas de los aportes de esta investigación.

5.1 Disponibilidad y jerarquización evolutiva de los morfemas estudiados

Lo primero que pudimos constatar es que no todos los morfemas que utilizamos en este contexto de elicitación se encontraron disponibles para los chicos en edades preescolares. Mientras que -ITO (-CITO), -ÓN y -OTE fueron frecuentemente utilizados para modificar las palabras que presentamos a lo largo de toda la tarea, los prefijos negativos fueron más opacos y, por ende, menos utilizados que los sufijos. En especial, hemos señalado la dificultad evidente que representó para los niños añadir IN- a las bases adjetivales propuestas¹⁵.

Estos datos referidos a la disponibilidad temprana de los sufijos, en contraste con los prefijos, también fueron constatados en otra investigación de corte psicogenético realizada con chicos de primaria (2°, 4° y 6° grado) que asistían a dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina. En este trabajo se utilizaron distintas tareas con material escrito diseñadas, precisamente, para analizar cómo los niños de escolaridad primaria reflexionan sobre algunos morfemas derivativos del español y las hipótesis que elaboran acerca de cómo una palabra puede incorporar varios significados en distintos segmentos (Puertas, 2018).

En estas tareas los niños interrogados realizaron diferentes acciones sobre los materiales escritos. A modo de resumen, la primera tarea consistió en alargar palabras utilizando fichas que contenían, por un lado, distintas bases léxicas y por otro, morfemas derivativos; en la segunda tarea se les solicitó a los niños acortar palabras con tijeras en fichas de cartulina, es decir, en este caso los sufijos o prefijos debían ser separados de la base léxica; finalmente, en la

¹⁵ Recordemos que aproximadamente una cuarta parte del total de chicos entrevistados (ocho niños de cuatro años y tres de cinco) no lograron añadir convencionalmente el prefijo IN- a las bases léxicas, sin importar el número de intentos realizados. En cambio, no tuvieron dificultades para utilizar de inmediato el resto de los morfemas de manera convencional (sufijos de diminutivo y aumentativo e incluso, en algunos casos, el prefijo negativo DES-) en la mayoría de las bases léxicas (ver Grupo D, Capítulo 3, sección 3.3.4).

tercera tarea se les presentó a los niños el contraste de algunas palabras imantadas en tiras con sintagmas escritos (Puertas, 2018).

En una etapa inicial de reflexión, los niños más pequeños (2° de primaria) realizaron un trabajo centrado exclusivamente a la derecha de las bases léxicas, tanto en la tarea de alargar como de acortar, o sea, combinaron o aislaron únicamente sufijos (Puertas, 2018). De nueva cuenta –como en los resultados de nuestro trabajo– resalta el hecho de que para los niños, sobre todo para los más pequeños, puede resultar más sencillo pensar sobre una base léxica conocida y a partir de ésta considerar un segmento que la modifique. En contraste, los chicos suelen enfrentar serias dificultades para interpretar prefijos aislados y luego seleccionar ciertas bases léxicas para combinarlas con estos morfemas.

La facilidad con que los niños trabajan utilizando sufijos en un primer momento de reflexión –en contraste con el uso de prefijos– se corresponde con la precedencia evolutiva de la sufijación que ha sido señalada en otras investigaciones (Hawkins y Cutler, 1988; Clark, 1993; Fejzo, 2016). El uso temprano de los sufijos se debe, entre otros aspectos, a que la base que se altera se ubica antes que el afijo, lo que la hace más fácilmente identificable (más simple y transparente).

En ese sentido, resulta evidente que hay diferencias importantes entre 1) enunciar primero la base léxica y después el afijo modificador y 2) identificar el afijo y enunciarlo antes que la base. Mientras que en el primer caso (sufijación) las posibilidades de identificación y recuperabilidad de la base son más altas, en el segundo es probable que, aunque los chicos reconozcan al prefijo como la “partecita” que modifica las palabras y logren utilizarlo, presenten dificultades para recuperar la base y añadirla de manera convencional después de enunciar el afijo. Estas dificultades propias de la prefijación pudieron observarse no sólo utilizando material escrito al intentar reconocer los morfemas precedentes a la base léxica (en las tareas de alargar y acortar palabras), sino también en la oralidad, sobre todo en algunas producciones donde los niños realizaron diferentes intentos para utilizar el prefijo correspondiente, pero sin lograr conservar el segmento fónico de la base. Por ejemplo, en respuestas como

intivo o *insible*, donde hay modificaciones fónicas de las bases ACTIVO y VISIBLE, respectivamente.

Aunque en etapas iniciales los chicos se centran exclusivamente en los sufijos (por ejemplo, sólo producen combinaciones como FLOR|ERO / ACTIVA|DOR / OFICIAL|ISTA), más adelante son capaces de alternar tanto sufijos como prefijos y agregarlos a diferentes bases léxicas (ARMA|DOR / IN|ACTIVA). Además, en el nivel más avanzado de reflexión incluso pueden realizar combinaciones simultáneas con un prefijo y un sufijo sobre la misma base (por ejemplo, DES|ACTIVA|DOR / DES|PINTA|BLE / DES|ARMA|BLE) así como dar cuenta de la forma en que ambos modificadores influyen en el significado de una misma palabra (Puertas, 2018).

Esta evolución cognitiva no sólo repercute en la posible identificación y uso de los morfemas, sino que además, conforme se avanza en el proceso, hay mayores posibilidades de aislar los modificadores y proponer justificaciones más elaboradas sobre su significado. En un primer momento, las justificaciones de los chicos parecen estar centradas únicamente en ciertas paráfrasis que dan cuenta de la relación derivativa, ejemplificando la forma en que los morfemas modifican el significado de las bases. Así, los niños en el nivel más bajo de reflexión principalmente proponen justificaciones como “DESARMABLE es que se puede desarmar” (Delfina, 2° grado) o ejemplos de uso como “tenés un robot lo querés hacer por otro mejor y lo desarmás” (Gonzalo, 2° grado) (Puertas, 2018).

Este tipo de paráfrasis también fueron producidas, aunque de manera poco frecuente, por los chicos entrevistados de cuatro y cinco años cuando les preguntamos “¿y eso qué es?” ante alguna producción específica que buscábamos focalizar. Por ejemplo, Cristian (4;6) respondió que *discomodar* “es algo que no se acomoda / no se puede acomodar”; Iván (5;10) produjo *sinactivo* y lo explicó como “que no estamos activos”; mientras que Monse (5;10) recuperó ambiguamente un ejemplo que parece relacionarse con detener una actividad o acción positiva, “*contra activo* es cuando le pones pausa cuando estás viendo un video”. Por supuesto, este tipo de elaboraciones corresponden a los primeros intentos de los chicos de estas edades por explicar el sentido negativo y los diferentes matices que aporta el prefijo a determinadas bases.

Más adelante, en el trabajo con material escrito, algunos niños de primaria (principalmente de 6° grado), propusieron justificaciones para intentar explicar el significado de los morfemas derivativos de manera aislada. Por ejemplo, Néstor (6°), sostuvo que “*sub* significa abajo, *des* es el negativo, *ble* significa que se podía hacer y *ón* lo hace más grande”; asimismo, este chico distinguió entre las palabras con significado pleno y autonomía gráfica frente a los morfemas (prefijos y sufijos) que “tienen que ir sí o sí con una palabra / no pueden ir separados” (Puertas, 2018, p.120). Las elaboraciones que los chicos son capaces de hacer sobre alguna palabra compleja van transformándose hasta alcanzar los niveles más altos de reflexión, en donde los niños pueden dar cuenta del significado, no sólo de la base al ser modificada sino también del afijo aislado.

Además, como señalamos en el capítulo 4, es importante considerar que las bases léxicas a las que se añaden los afijos también juegan un papel importante en la formación de nuevas palabras, influyendo en las interpretaciones, justificaciones y contrastes que los niños pueden elaborar al respecto. Por ejemplo, en formas como *narizón* / *narizota*, la palabra base unida a determinado afijo aumentativo puede darle un matiz despectivo al significado de la palabra y generar un contraste específico entre ambos términos. O en palabras como *desprender*, que al recuperar la acepción de la base en su sentido “encender fuego, la luz o algo combustible”, puede influir en las interpretaciones que los chicos elaboran sobre su significado, tal como nos lo demostró Iván (5;10) al proponer que *desprender* “es cuando ya no le pones fuego a tu / a tu tina” (interpretación plausible, pero no convencional).

De esta manera, incluso en edades más avanzadas y utilizando material escrito, constatamos que no todos los morfemas derivativos están en igualdad de condiciones para combinarlos, aislarlos, compararlos y, sobre todo, para dar cuenta de los significados que agregan a las palabras.

Precisamente recuperando la disponibilidad temprana de algunos afijos frente a otros, así como las dificultades que los niños enfrentaron a la hora de interpretarlos, Puertas (2018) esbozó una jerarquización evolutiva de los morfemas objeto de su estudio (-ÓN, -ERO, -ISTA, -DOR, SUB-, -BLE, DES- e

IN-). Esta jerarquización se corresponde con nuestros resultados sobre el trabajo –en la oralidad– que los chicos entrevistados de cuatro y cinco años realizaron al modificar palabras utilizando específicamente los morfemas -ITO, -ÓN, DES-, IN-.

En primera instancia, Puertas (2018) señala que, de entre los morfemas estudiados, -ÓN fue el afijo que todos los chicos entrevistados pudieron utilizar y justificar sin problemas, situándolo como uno de los morfemas más disponibles para los chicos de primaria.

A lo largo de los niveles de reflexión morfológica, el significado del aumentativo también fue incorporando otros matices que los chicos poco a poco fueron capaces de reconocer y explicar. Por ejemplo, en el contraste entre los morfemas -ÓN / -OTE los niños más pequeños sostuvieron que las formas sugeridas *grandulote* / *grandulón* significaban lo mismo, sin poder dar mayores justificaciones al respecto. Sin embargo, los niños de 4° y 6° en sus justificaciones comenzaron a esbozar la idea de que en la lengua puede haber formas distintas que se refieren a lo mismo. La asimilación de este principio de sinonimia parece ir evolucionando hasta que los chicos son capaces de cuestionar los diferentes matices en el significado de las palabras y, en algunos casos, de enfrentarse también al problema de determinar si una forma es plausible pero no convencional (Puertas, 2018).

De esta forma, el significado de -ÓN trasciende de la simple referencia al incremento de tamaño (que se encuentra instalada desde edades preescolares) y se extiende hacia el reconocimiento explícito de otro tipo de matices: la valoración peyorativa (por ejemplo derivados de bases que aluden a partes del cuerpo como *narizón*, *cabezón*, *orejón*), las apreciaciones meliorativas (como en la forma *programón* para indicar la valoración positiva de la base), etc.

En cuanto a la ubicación de los prefijos negativos DES- e IN- en esta jerarquización, Puertas (2018) sitúa ambas formas en el nivel más alto de complejidad. No obstante, a pesar de la dificultad evidente de estos dos prefijos para ser identificados, aislados y justificados, DES- pareció estar más disponible que IN-.

La idea de reversión de una acción indicada por el prefijo en palabras como DESPEGA, DESARMA o DESACTIVA parece ser bastante opaca para los niños en general, aunque pueden elaborar ejemplos de uso pertinentes para justificarlos. El prefijo IN-, por su parte, fue poco utilizado y además no estuvo disponible para ningún niño del nivel inicial. Se trata entonces del único morfema derivativo que en nuestros datos fue totalmente opaco (Puertas, 2018, p. 123).

La dificultad que registramos en el uso de los prefijos negativos (principalmente de IN-) para formar palabras durante las edades preescolares, parece extenderse al resto de la primaria. Desde los cuatro y cinco años los chicos enfrentan serias dificultades para utilizar DES- e IN- en la oralidad y más adelante, durante la primaria, la dificultad prevalece incluso al intentar reconocer estos afijos en materiales escritos o al intentar explicar su significado.

Asimismo, es importante poner de relieve la coincidencia de nuestros datos con respecto a los de Puertas (2018). A pesar de tratarse de niños entrevistados en distintos países y contextos (México y Argentina), los datos reflejan consistencias evidentes en cuanto a la disponibilidad de los afijos estudiados en ambas investigaciones. Estas coincidencias parecen sugerir que la reflexión morfológica sigue una pauta evolutiva que da cuenta de las hipótesis y los desafíos cognitivos a los que se enfrentan los chicos en diferentes momentos de este proceso.

Como pudimos observar, la disponibilidad de -ÓN y la dificultad de los prefijos negativos fueron aspectos también registrados por Puertas (2018) en el trabajo con niños de escolaridad primaria. Aportaríamos al respecto que los sufijos de diminutivo (particularmente -ITO) parecen estar incluso más disponibles que los sufijos aumentativos desde edades preescolares. De tal manera que una propuesta de jerarquización evolutiva de los afijos objeto de nuestro estudio, ordenada del sufijo más disponible al menos disponible, sería la siguiente:

- Sufijos diminutivos (principalmente -ITO)
- Sufijos aumentativos (-ÓN / -OTE)
- Prefijo negativo DES-

- Negación SIN / NO (prefijos que pueden aparecer como formas libres)
- Prefijo negativo IN-

Ahora bien, aunque los prefijos negativos son los más difíciles de añadir en el trabajo oral, los chicos parecen privilegiar el significado y aludir a la negación utilizando otros recursos, en vez de centrarse exclusivamente en la forma (agregar simplemente un segmento fónico a una base determinada). Este hecho nos da pistas de que los niños, aunque no en todos los casos logran utilizar los prefijos negativos de manera convencional, prestan atención a los aspectos relacionados directamente con el significado negativo de estos morfemas. En el siguiente apartado ahondaremos en las dificultades que representa la formación e interpretación de los términos negativos.

5.2 Focalización en el significado: la negación

A pesar de que la negación es una operación elemental mediante la cual establecemos cotidianamente diferenciaciones básicas y contrastivas de la realidad, dar cuenta de todos sus matices puede resultar sumamente complicado.

Diversos autores han puesto de manifiesto la enorme dificultad que representa la negación frente a la afirmación, principalmente cuando se refiere al procesamiento de oraciones negativas vs oraciones afirmativas (Miller y McKean, 1964; Slobin, 1966; Wason, 1972; Johnson-Laird y Tridgel, 1972; Clark, 1976; entre otros). Aunque hemos señalado que el uso de “no” aparece muy temprano en situaciones de habla espontánea (ver sección 4.3), esta adquisición precoz no parece ser un predictor del éxito para procesar e interpretar la negación en etapas posteriores. De hecho, los adultos también han demostrado tener dificultades en el procesamiento de la negación (Clark y Chase, 1972; Carpenter y Just, 1975).

En el caso de los niños, las expresiones negativas cumplen diferentes funciones, pasando de usos para la satisfacción de necesidades a usos sociales en los que las reglas comunicativas y sintácticas les permiten formular

expresiones plurifuncionales. Para ejemplificar la variedad de expresiones negativas citamos los diferentes tipos de negación infantil que establece Juncos (1985):

- Grupo 1. “No quiero que me quites algo”. Una expresión pertenece a este grupo sólo cuando el hablante responde negativamente ante enunciados del oyente del tipo “dame *x*”, “da *x* a otro oyente”, “¿me das *x*?”, etc., en donde *x* es un objeto que pertenece al hablante. En este tipo de negaciones encontramos expresiones como “no, es mío”, “no quiero, me gustan mucho”, “no lo cojas”, etc.
- Grupo 2. “No quiero hacer lo que tú quieres que haga”. Estas negaciones son respuestas a órdenes o a acciones del oyente. Por ejemplo la respuesta “yo no quiero (porque) tengo vergüenza” cuando se le solicita a un chico que cante.
- Grupo 3. “Yo no quiero que hagas lo que estás haciendo o vas a hacer”. Son órdenes negativas ante una acción del oyente porque presupone que el oyente va a hacer *p*. También se incluyen autoprohíbiciones, por ejemplo “no se come”, refiriéndose a un lápiz que antes había mordido.
- Grupo 4. “No quiero que creas *p*”, el cual se subdivide en varios grupos: respuesta negativa a una pregunta (“¿quién le pintó el pelo a la niña?” pregunta la madre / respuesta: “nadie, se lo pintó sola”), negación a una declaración afirmativa (“no me cae” ante la advertencia de su madre “te vas a caer”), negación de una expectativa propia (tomando la tapa de un cassette y buscando la cinta: “no está, no hay”) y respuesta informativa con carácter informativo (“ahora pies que no tiene” ofreciendo a su madre ese dato porque presupone que no se ha dado cuenta que le falta pintar los pies del muñeco).
- Grupo 5. “Te pregunto si <<*no-p*>> y/o por qué <<*no p*>>”. Se trata de preguntas negativas que son utilizadas para resolver el conflicto planteado entre una presuposición anterior de que *p*, y la

presuposición de la posibilidad de que *no-p*, elaborada a partir de los indicios contextuales. Por ejemplo, una niña ve en una imagen a un cangurito que está a la orilla del río, presuponía que se iba a bañar, pero al comprobar que no lo hace pregunta por los motivos para poder rechazar su antigua presuposición: “no se baña, ¿por qué no se baña?” (Juncos, 1985, pp. 112-116).

Como observamos, esta clasificación nos da pistas sobre los tipos de negación sintáctica formuladas con el operador oracional “no”. Las expresiones negativas que se producen en estos contextos principalmente se vinculan con el rechazo explícito, con la búsqueda de satisfacción de ciertas demandas e incluso con la prohibición, que como señalan Cruz-Rosón y Morant (1998), es uno de los recursos vinculados a la negación que desde los primeros años de vida está presente para enfatizar lo que los chicos no deben hacer: “no hagas eso, no comas así, eso no se dice”, etc.

Aunque la negación sintáctica tiene una función crucial desde los primeros meses de vida, en este apartado nos interesa recuperar únicamente los matices de la negación morfológica, los cuales se alejan de los significados exclusivamente referidos al rechazo o prohibición. Por lo tanto, nos centraremos en el conjunto de nociones que parecen asociadas al sentido negativo de estos términos (incompatibilidad, separación, privación, inversión, contradicción, etc.) y que se establecen en función de los tipos de relaciones de oposición a los que pertenecen.

Desde el siglo IV a. de C. Aristóteles consideró como “opuestos” a todos aquellos términos que se enmarcan en cuatro tipos de relación: la contrariedad, (*blanco / negro*), la contradictoriedad (*par / impar*), la correlación, que implica la interdependencia del referente (*doble / mitad*) y la privación, referida a la ausencia de una propiedad que las entidades deberían tener por defecto (*ciego / vidente*). En particular, los términos contradictorios se caracterizan por ser mutuamente excluyentes (un número sólo puede ser par o impar), mientras que los contrarios admiten el término medio: “algo no puede ser blanco y negro a la

vez (en su totalidad), pero sí puede no ser blanco ni negro, ya que existe una zona intermedia entre ambos polos” (Rodríguez-Rosique, 2013, p. 50).

Refiriéndonos específicamente a los prefijos negativos que nos ocupan, tanto DES- como IN- sirven para establecer relaciones de contradicción y contrariedad en las palabras, sin embargo, el número de palabras contradictorias formadas con IN- es mayor que el total de palabras contradictorias formadas con DES- (Arnoux, 2003).

Además, en el caso del morfema DES- se agrega otra oposición muy frecuente en la formación de términos con este prefijo. Lyons (1977) destaca la oposición direccional como una relación de contraste distinta a las oposiciones de contradicción y contrariedad. Este tipo particular de oposición denota movimiento en direcciones opuestas con respecto a un lugar dado, por lo que permite vincular, en el polo positivo, nociones como la localización, la posesión y la atribución; y en el polo negativo, la separación, la privación y la ausencia de una propiedad o abandono de un estado (Rodríguez-Rosique, 2013).

Precisamente, como este prefijo refiere al “abandono”, puede adquirir distintos matices dependiendo del ámbito en el que incide:

El abandono de un lugar es la definición básica de los verbos con valor ablativo (*descarrilar*); asimismo, si el lugar se entiende como poseedor, puede explicar también el valor privativo (*descamisar*). Cuando lo que se abandona es un estado, nos encontramos ante el valor reversativo (*descalzar*); y, si se incide en la propiedad que (ya) no se da –o no se localiza en una entidad–, nos encontramos con el valor negativo (*desamar*) (Rodríguez-Rosique, 2013, p. 53).

Los tipos de relaciones contrastivas que se establecen en cada término y sus diferentes matices pueden generar ambigüedad a la hora de interpretar o explicar su significado. Además, existen otros factores que también ejercen cierta influencia en la interpretación de los términos negativos. En primer lugar, la propensión a dicotomizar la experiencia: *abrir / cerrar, prender / apagar* (Lyons, 1977) y en segundo lugar, la marcada tendencia para interpretar la negación de una expresión como la confirmación de su contrario, eliminando el término medio (preferencia por el contraste simple). En ese sentido, se suele

asumir que si algo no es blanco, es negro o viceversa (Rodríguez-Rosique, 2013). Estas tendencias pueden influir en la interpretación de los términos negativos porque invisibilizan distintos matices de significado.

Ahora bien, los niños comprenden el contenido semántico de los prefijos, ya que son capaces de remitir a su carácter negativo utilizando incluso otros afijos como NO y SIN-; no obstante, durante estas edades los niños parecen reconocer, con mayor frecuencia y casi de manera exclusiva, el sentido propiamente negativo de estos términos (oposición a bases positivas). Por ejemplo, algunos chicos interpretaron *desarmar* como “no armar”, sin embargo, aunque esta interpretación recupera uno de los posibles significados del prefijo cuando se agrega a otras bases, no da cuenta del significado convencional del término en el sentido de acción reversiva. *Desarmar* supone una vuelta al estado inicial de una acción que ya fue realizada (*armar*).

Probablemente, en este nivel inicial los chicos presentan mayores dificultades para distinguir matices más complejos como la negación en un sentido estricto frente a la reversibilidad, la privación, la ausencia, la separación, etc. Aunque en nuestro caso no contamos con datos sobre las interpretaciones que los niños pueden realizar explícitamente sobre los términos negativos prefijados, al parecer los chicos de primaria se enfrentan también a estas dificultades para identificar, por ejemplo, la noción de reversibilidad frente a otros matices posibles (las palabras prefijadas que fueron seleccionadas en el diseño de esta investigación aludían principalmente a este significado): “parece difícil para los niños de los tres niveles [de reflexión] centrarse en la idea de reversión (lo que en algunos pocos casos los niños designan como *lo contrario*) de la acción indicada” (Puertas, 2018, p. 133).

Estas dificultades para identificar con precisión el significado de un término negativo ante una variedad extensa de posibles acepciones, refleja el carácter particularmente difícil de la negación.

La negación es un fenómeno complejo que presenta un aspecto manifiesto y un contenido latente - debajo del periscopio visible está el submarino que lo sostiene: en toda forma de negación está subyacente un espacio de alternativas, o sea un repertorio

definido de opciones dentro del cual el sujeto deberá buscar el elemento correcto. La negación misma indica una operación de sustitución de una alternativa propuesta por otra (Brauer, 1993, p. 24).

Nuestros datos son sumamente limitados para intentar formular una posible explicación específica sobre las dificultades que acarrea la negación, un problema que es polémico y multifactorial. Sin embargo, podemos abonar al hecho de que esta dificultad no sólo se expresa en la interpretación de la negación sintáctica, sino también en la interpretación de los diferentes significados y matices negativos de los términos prefijados.

Por lo tanto, aunque "no" es una de las primeras palabras que producen los niños, continuarán lidiando y apropiándose de otras nociones inherentes a la negación. Cognitivamente se trata de un proceso complicado cuyo aprendizaje se extiende a lo largo de toda la vida.

5.3 Reflexiones en torno a las implicaciones educativas

Nuestro interés por analizar las unidades morfológicas en la oralidad se relacionó directamente con el hecho de que para entender la escritura es necesario objetivar la lengua. Como señalamos anteriormente, esta comprensión sobre lo escrito exige un primer nivel de reflexión relacionado con las posibilidades de segmentación del habla:

En el curso del desarrollo, y porque la escritura existe y hay que apropiarse de ella, es preciso pasar de un saber-hacer con el lenguaje a un "pensar sobre el lenguaje". Esta reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento supone grados variables de objetivación y de fragmentación del habla, diferentes de los que operan en la comunicación oral. Supone el aislamiento de ciertas emisiones que, por el mismo hecho, son sacadas del uso inmediato y se convierten en objetos opacos sobre los cuales nuevas actividades intelectuales son posibles. Esos fragmentos de emisiones pueden convertirse en observables. Pero la conversión de algo externo en un observable para el sujeto supone cierto nivel de conceptualización (Ferreiro, 2002, p. 167).

Las tareas que presentamos permitieron centrar la atención de los chicos en las unidades que se agregan para formar palabras en una situación específica de elicitación, fuera de un contexto comunicativo. Este tipo de situaciones –en la oralidad– sirven para que los chicos empiecen a establecer y focalizar algunas relaciones y contrastes entre estas unidades, que después podrán objetivar a través de un soporte más estable: la escritura.

En efecto, la escritura, al ser un lenguaje sacado del tiempo de la enunciación, permite otras formas de análisis y provee un soporte más estable para la reflexión que los niños hacen en la oralidad sobre los morfemas, transformando el paso de estas unidades como objetos de acción a objetos de análisis sobre los cuales es posible establecer comparaciones: determinar semejanzas y diferencias que conducirán a nuevas categorizaciones (Ferreiro, 2002).

Como se evidenció en otras investigaciones de carácter psicogenético (Velázquez, 2017; Puertas, 2018), trabajar con palabras aisladas, comparar series de palabras y contrastarlas en función de los morfemas que comparten, pueden ser tareas fructíferas para la explicitación de los saberes metalingüísticos. Este tipo de situaciones permiten que los chicos reflexionen sobre las unidades morfológicas y que infieran o sistematicen los significados que aportan ciertos afijos.

Aunque es importante no caer en el *aplicacionismo ingenuo* (ver Ferreiro, 1999; Dávalos, 2016; Velázquez, 2017) al intentar replicar las situaciones diseñadas con fines investigativos, resulta necesario plantear situaciones de carácter didáctico –desde edades tempranas–, que les permitan a los chicos recuperar los significados que han elaborado previamente sobre algunos afijos, las reglas para la formación de palabras que ponen en juego en la oralidad, las estrategias que utilizan para identificar y dar cuenta del significado de las palabras, etc., de tal forma que todos estos aspectos contribuyan y enriquezcan sus reflexiones sobre el proceso de lectoescritura.

REFERENCIAS

- Aguirre, C., Albalá, J. y Marrero, V. (2005). "Mami te quierito". La adquisición del diminutivo en español. En Díez-Villoria, E., Zubiauz, B. y Mayor, M. (Coords.). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 120-144). Salamanca, España: Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Anderson, S. (1985). Typological distinctions in word formation. In Timothy Shopen (Ed.). *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon* (pp. 3-56). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10), 1-188.
- Anisfeld, M. & Tucker, R. (1968). English pluralization rules for six-year-old children. *Child Development*, 38, 1201-1217.
- Aparici, M., Díaz, G. y Cortes, M. (1996). El orden de adquisición de morfemas en catalán y castellano. En M. Pérez-Pereira (Ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, Catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela, Chile: Universidad de Santiago de Compostela.
- Arnoux, E. (2003). *Negación y prefijación negativa* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Auza, A. (2005). Morfología nominal en el niño de 3:7 a 4:0 años: ¿cuál estrategia se emplea en la adquisición de una clase léxica? *Lingüística Mexicana*, 2(1), 105-114.
- Báez, M. (2009). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos* (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Cinvestav, México.
- Berent, I., Pinker, S. & Shimron, J. (2002). The nature of regularity and irregularity: Evidence from Hebrew nominal inflection. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 459-502.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Bogoyavlenskii, D. N. (1973). The acquisition of Russian inflections. En C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.). *Studies of child language development* (pp. 284-292). New York, USA: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bosque, I. (1983). La morfología. En F. Abad y A. García Berrio (Eds.). *Introducción a la lingüística* (pp. 115-153). Madrid, España: Alhambra.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En E. Wanner & L. Gleitman (Eds.). *Language acquisition: The state of the art*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Brauer, D. (1993). El secreto de la negación: Investigaciones epistemológicas acerca de las formas negativas del discurso y de la acción. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 30, 4-57.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Bryant, B., & Anisfeld, M. (1969). Feedback versus no-feedback in testing children's knowledge of English pluralization rules. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8(2), 250-255.
- Bryant, P., Nunes, T. & Bindman, M. (1997). Backward readers' awareness of language: Strengths and weaknesses. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 357-372.
- Carlisle, J. & Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Carlisle, J. F. & Stone, C. A. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words in English. In E. M. Assink & D. Sandra (Eds.). *Reading complex words: Cross-language studies* (pp. 27-52). New York, USA: Kluwer Academic.
- Carlisle, J. F. (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning disabled and normal students. *Annals of Dyslexia*, 37, 90-108.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.). *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Carpenter, P. & Just, M. (1975). Sentence comprehension: A psycholinguistic processing model of verification. *Psychological Review*, 82(1), 45-73.
- Casalis, S. & Alexandre, M. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12, 303-335.
- Cazden, C. (1968). The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 39, 433-448.
- Ceccherini, M., Bonifacio, S. & Zocconi, E. (1997). Acquisition of diminutives in Italian (Sara). In Dressler, W. (Ed.). *Studies in Pre- and Protomorphology* (pp. 145-156). Vienna, Austria: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Clahsen, H., Aveledo, F. & Roca, I. (2002). The development of regular and irregular verb inflection in Spanish child language. *Journal of Child Language*, 29, 591-622.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. California, USA: Cambridge University Press.
- Clark, E. V., y Hecht, B. F. (1982). Learning to coin agent and instrument nouns. *Cognition*, 12, 1-24.

- Clark, H. & Chase, W. (1972). On the process of comparing sentences against pictures. *Cognitive Psychology*, 3(3), 472–517.
- Clark, H. H. (1976). Semantics and Comprehension. *Janua Linguarum minor*, 187.
- Cruz-Rosón, F. y Morant, R. (1998). Consideraciones sobre la negación. Atti del XVII Convegno Associazione Ispanisti Italiani, Milán, Italia.
- Dabrowska, E. (2001). Learning a morphological system without a default: The Polish genitive. *Journal of Child Language*, 17, 67-84.
- 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 de doctorado). DIE-Cinvestav, México.
- Dávila, G. J. (1959). Posible influencia del náhuatl en el uso y abuso del diminutivo en el español de México. *Estudios de cultura Náhuatl*, 1, 91-94.
- De Marco, A. (1998). The acquisition of diminutives in Italian. In Gillis, s. (Ed.). *Studies in the Acquisition of Number and Diminutive Marking* (pp. 175-192). Antwerp: Antwerp Papers in Linguistics.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study: The development of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-278.
- Derwing, B. L., y Baker, W. J. (1977). The psychological basis of morphological rules. En J. MacNamara (Ed.). *Language, learning and thought*. New York, USA: Academic Press.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French. *Reading and Writing*, 29, 207-228.
- 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.
- Fowler, A., Feldman, L. B., Andjelkovic, D. & Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. In E. Assink & D. Santa (Eds.). *Reading complex words: Cross-language studies* (pp. 53-79). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gaarder, B. (1966). Los llamados diminutivos y aumentativos en el español de México. *Journal of the Modern Language Association of America, PMLA*, 81(7), 585-595.
- González, S. L., Rodríguez, C. y Gázquez, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y

- la escritura. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 135-146.
- Gutiérrez, M. (2013). Hablando en chiquito: -ito en el español de Houston. *Bulletin of Spanish Studies: Hispanic Studies and Researches on Spain, Portugal and Latin America*, 90(3), 295-313.
- Hawkins, J. & Cutler, A. (1988). Psycholinguistic factors in morphological asymmetry. In John A. Hawkins (ed.). *Explaining language universals* (pp. 280-317). Oxford, England: Blackwell.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Murcia, España: Siglo XXI.
- Hummel, M. (1997). Para la lingüística de vuestro diminutivo: los diminutivos como apreciativos. *Anuario de Estudios Filológicos*, 20, 191-210.
- Jaichenco, V. y Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30(1), 85-99.
- Johnson, C. (1995). Verb errors in the early acquisition of Mexican and Castilian Spanish. In E. Clark (Ed.). *The Proceedings of the 27th Annual Child Language Research Forum*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Juncos, O. (1985). Un estudio sobre la negación en el niño. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 105-118.
- Kerkhoff, A. (2004). Acquisition of Voicing alternations. In S. Baauw & J. van Kampen (Eds.). *Proceedings of GALA 2003 Vol. 2*. (pp. 269-280). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Kernan, K. & Blount, B. G. (1966). The Acquisition of Spanish Grammar by Mexican Children. *Anthropological Linguistics*, 8 (9), 1-14.
- Kornfeld, L. (2015). Notas sobre los sufijos aumentativos en el español de Argentina. *Saga Revista de Letras*, 4, 135-170.
- Kriscautzky, M. (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información* (Tesis de doctorado). DIE-Cinvestav, Ciudad de México.
- López-Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Luna, E., Viguera, A. y Baez, G. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: UNAM.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Marchman, V., Plunkett, K. & Goodman, J. (1997). Overregularization in English plural and past tense inflectional morphology. *Journal of Child Language*, 24, 767-779.

- Marcus, G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J. & Xu, F. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57.
- Marrero, V., Aguirre, C. & Albalá, J. (2007). The acquisition of diminutives in Spanish. In Savickiané, I. & Dressler, W. (Eds.). *The acquisition of diminutives. A cross-linguistic perspective* (pp. 155-182). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Marrero, V., Albalá, J. & Moreno, I. (2002). Use of diminutives by children and adults in Spanish. A preliminary analysis. In Voeikova, M. y W.U. Dressler (Eds.). *Pre- and Protomorphology: Early Phases of Morphological Development in Nouns and Verbs* (pp. 153-162). München, Germany: Lincom Europa.
- Miller, G. A. & McKean, K. (1964). A chronometric study of some relations between sentences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 16, 297-308
- Miller, W. & Ervin, S. (1964). The Development of Grammar in Child Language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(1), 9-34.
- Montero, C. M. (1999). *La prefijación negativa en español*. Madrid, España: Universidad de Extremadura (Colección Anejos del Anuario de Estudios Filológicos, vol. 23).
- Montes, G. J. (1976). El sistema, la norma y el aprendizaje de la lengua. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 31, 14-40.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed English? *Reading Research Quarterly*, 24, 262-282.
- Orsolini, R. Fanari, H. & Bowles, M. (1998). Acquiring Regular and Irregular Inflection in a Language with Verb Classes. *Language and Cognitive Processes*, 13(4), 425-464.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*, 5ª ed. Madrid, España: Pearson.
- Pena, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4305-4366). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Pena, J. (2000). Formación de palabras. En M. Alvar-López (Dir.). *Introducción a la Lingüística española* (pp. 235-253). Barcelona, España: Ariel.
- Pérez-Pereira, M. y Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 205-221.
- Puertas, R. (2018). *Reflexiones metalingüísticas en niños de primaria sobre algunos morfemas derivativos del español* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

- Radford, A. & Ploennig-Pacheco, I. (1995). The morphosyntax of subjects and verbs in child Spanish: a case study. *Essex Research Reports in Linguistics* 5, 23-67.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis I*. Madrid, España: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª ed. Madrid, España: Espasa.
- Real Academia Española. (1984). *Diccionario de la Lengua Castellana*, 12ª ed. Madrid, España: Espasa.
- Rispens, J., McBride-Chang, C. & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing*, 21(6), 587-607.
- Rodríguez-Rosique, S. (2013). El valor escalar en los verbos prefijados con des-. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(2), p. 47-68.
- Rueda, M. e Incera, S. (2011). Diferencias en conciencia morfológica entre buenos lectores y alumnos con dificultades en lectoescritura. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Coords.). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid, España: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Say, T. & Clahsen, H. (2001). Words, rules and stems in the Italian mental lexicon. En S. Nootboom, F. Weerman y F. Wijnen (Eds.). *Storage and computation in the language faculty*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Selby, S. (1972). The development of morphological rules in children. *The British Journal of Educational Psychology*, 42, 293-299.
- Slobin, D. I. (1966). Grammatical transformations in childhood and adulthood, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 219-227.
- Stephany, U. (1997). Diminutives in early child Greek. In Dressler, W. (Ed.). *Studies in Pre- and Protomorphology* (pp. 145-156). Vienna, Austria: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Tager-Flusberg, H. y Zukowski, A. (2010). La unión de las palabras. Morfología y sintaxis en los años preescolares. En Berko (Ed.). *El desarrollo del lenguaje*, 7ª ed (pp. 147-195). Madrid, España: Pearson.
- Varela, S. (1996). *Fundamentos de morfología*. Madrid, España: Síntesis.
- Vázquez, L. (2016). La adquisición de la morfología verbal por parte de un grupo de niños monolingües del español. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 42(1), 141-163.
- Velázquez, A. (2017). *Modalidades de reflexión morfológica en niños de primaria* (Tesis de doctorado). DIE-Cinvestav, México.

- Velázquez, A. y Ferreiro, E. (2015). Acercamiento a los procesos de toma de conciencia morfológica en niños hispanohablantes: el caso de RE-, DES-, -CION Y -MENTE. *Rassegna di Psicologia*, 32(2), 61-77.
- Voeykova, M. D. (1998). Acquisition of diminutives by a Russian child: Preliminary observations in connection with early adjectives. In Gillis, s. (Ed.). *Studies in the Acquisition of Number and Diminutive Marking* (pp. 97-114). Antwerp, Belgium: Antwerp Papers in Linguistics.
- Zacarías Ponce de León, R. (2006). Formación de diminutivos con el sufijo /—ít—/. Una propuesta desde la morfología natural. *Anuario de Letras: Lingüística y filología*, 44, 77-103.
- Zacarías Ponce de León, R. (2008). Morfemas apreciativos del español: entre la flexión y la derivación. *Lingüística*, 25, 221-237.
- Zacarías Ponce de León, R. (2010). Esquemas rivales en la formación de palabras en español. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 22, 59-82.
- Zacarías Ponce de León, R. (2016). *Rivalidad entre esquemas de formación de palabras*. Ciudad de México: UNAM.

ANEXOS

Anexo 1



Figura A1. Marioneta utilizada en la entrevista

Anexo 2

A continuación se presenta la estructura básica del diálogo utilizado para conducir la entrevista.

PRIMERA PARTE, MORFEMA -ITO

Entrevistadora: hola [nombre del chico] / cómo estás? / hoy vengo a jugar contigo un juego de palabras y para eso traje a un amigo que dice que lo sabe todo / tú me vas a ayudar a ver si es cierto / te lo voy a presentar

Búho: hola / soy el búho sabelotodo y yo lo sé todo huhu [imitando un supuesto timbre agudo de un búho]

Entrevistadora: muy bien / vamos a comenzar el juego

Búho: PRIMER JUEGO / PRIMER JUEGO [Canción y baile del búho]

Entrevistadora: fíjate bien buhito / si yo te digo MANTEL tú me respondes MANTELITO / MANTEL - MANTELITO / si yo te digo PASTEL tú qué me respondes?

Búho: muy fácil! / PASTELITO / PASTEL- PASTELITO.

Entrevistadora: muy bien! / y si yo te digo TAMAL / qué me tienes que responder?

Búho: ay esa no me la sé / me ayudas [nombre del chico]? / cómo será la respuesta?

Niño: (el niño puede responder *tamalito* o “no sé”)

Entrevistadora: [en caso de que el niño exprese que no sabe la respuesta se le presentan de nuevo los ejemplos] otra vez MANTEL-MANTELITO / PASTEL-PASTELITO / si yo digo TAMAL / qué me respondes?

Aquí se espera una nueva reflexión sobre la palabra, si persiste la respuesta, se pasa a la siguiente base. El ejemplo sólo se puede repetir como máximo tres veces con cada bloque de palabras.

Entrevistadora: vamos a probar con otra palabra / si yo digo MAÍZ / tú me dices...

Búho: MILPA!

Entrevistadora: búho qué ocurrencia / acuérdate que así no va el juego / esa ya es otra palabra // qué tendría que responder el búho [nombre del niño]?

Esta corrección nos sirve para observar si el niño ha comprendido el juego y dejar claro que en el juego no se vale sustituir palabras.

[Si el niño asegura que el búho dijo bien la respuesta, se enfatiza que el búho se equivocó porque MAÍZ y MILPA son dos palabras diferentes. Se repiten los ejemplos y se pregunta de nuevo cuál sería la respuesta de MAÍZ].

Entrevistadora: vamos con otra / si yo te digo ÁNGEL tú qué me respondes?

Búho: ay / de esa no me acuerdo / me ayudas [nombre del niño]?

[Si el chico propone la respuesta esperada, se pasa a la siguiente palabra. Si no, se pueden repetir los ejemplos o el búho puede pedir la confirmación de la respuesta: “entonces cuál es la respuesta de la palabra ÁNGEL?”]

Entrevistadora: y si yo te digo AZUL / tú qué me tienes que responder?

Búho: AZULILLO

Entrevistadora: qué opinas [nombre del niño]? / la dijo bien el búho?

[Aquí el chico puede aceptar o rechazar la respuesta; si la rechaza se le invita a que corrija al búho: “cómo debe ser la respuesta?”. En ambos casos se busca que haya una confirmación: “entonces cuál es la respuesta de AZUL?”]

ahora vamos a intentar con otra / si yo te digo ARROZ / tú qué me tienes que responder?

Búho: oh no / esa ya se me olvidó pero [nombre del niño] me va a ayudar

Niño: (debe responder algo)

[Se interviene según corresponda siguiendo las indicaciones señaladas en las palabras anteriores]

SEGUNDA PARTE, MORFEMA -ÓN

Entrevistadora: Como lo hiciste muy bien [nombre del niño] vamos a pasar al segundo juego / sale? // presta mucha atención porque van a cambiar las palabras y esta vez el búho me tiene que responder diferente

Búho: SEGUNDO JUEGO / SEGUNDO JUEGO [Canción y baile del búho]

Entrevistadora: ahora buhito yo te voy a decir CARTEL y tú me tienes que responder CARTELÓN / CARTEL - CARTELÓN // si te digo PAPEL tú qué me respondes?

Búho: PAPELÓN / PAPEL - PAPELÓN

Entrevistadora: muy bien! / y si te digo PINCEL qué me respondes?

Búho: ay [nombre del chico] ayúdame / cuál es la respuesta de PINCEL?

Niño: (produce su respuesta)

[Si el chico da la respuesta esperada se pasa a la siguiente palabra. En caso de que regrese al diminutivo respondiendo *pincelito*, se le recuerda que éste ya es otro juego. “Acuérdate que ya cambiamos de juego. Ahora cuando le pregunto al búho CARTEL me tiene que responder CARTELÓN / CARTEL - CARTELÓN / PAPEL - PAPELÓN / ya cambió el juego”]

Entrevistadora: y si te digo ÁRBOL / qué me respondes buhito?

Búho: ÁRBOLES / lo dije bien [nombre del niño]?

Niño: [Aquí el chico puede aceptar o rechazar la respuesta; si la rechaza se le invita a que corrija al búho: “cómo debe ser la respuesta?”. En ambos

casos se busca que haya una confirmación: “entonces cuál es la respuesta de ÁRBOL?”]

Entrevistadora: vamos a intentar con otra palabra / si te pregunto NARIZ qué me respondes buhito?

Búho: ay [nombre del chico] / ayúdame con esa por favor / cuál es la respuesta de NARIZ?

Niño: (produce su respuesta)

[Pueden repetirse los ejemplos de introducción si es necesario]

Entrevistadora: y si te digo RELOJ / qué me respondes buhito?

Búho: (si el niño produjo la mayoría de sus respuestas anteriores utilizando -ÓN, el búho propone RELOJOTE; si el niño ha utilizado mayormente -OTE, el búho le propone RELOJÓN) / la dije bien [nombre del niño]?

Niño: (acepta o rechaza la respuesta del búho)

[Si el niño rechaza la respuesta se le solicita que corrija al búho: “entonces cómo tenía que responder el búho?”. Si la acepta también se solicita su confirmación: “entonces si digo RELOJ / cuál es la respuesta?”].

Entrevistadora: y si te pregunto LÁPIZ / qué me respondes buhito?

Búho: ay / ya se me olvidó / [nombre del chico] me ayudas por favor?

Niño: (propone su respuesta)

TERCERA PARTE, MORFEMA DES-

Entrevistadora: ahora vamos a pasar al tercer juego / sale? // de nuevo van a cambiar las palabras y el búho tendrá que responder diferente / presta mucha atención

Búho: TERCER JUEGO / TERCER JUEGO [Canción y baile del búho]

Entrevistadora: buhito / esta vez yo te digo CONGELAR y tú me dices DESCONGELAR / CONGELAR-DESCONGELAR // si te digo MANCHAR qué me respondes?

Búho: DESMANCHAR

Entrevistadora: muy bien! / Y si te digo ARMAR qué me dices?

Búho: ay esa no me la sé / [nombre del chico] me puede ayudar

Niño: (propone una respuesta)

[Si produce la respuesta esperada se pasa a la siguiente palabra. Si recupera algún morfema anterior para producir su respuesta se le señala que el juego cambió y se repiten los ejemplos. En caso de que produzca una respuesta no convencional se le pregunta “y eso qué es?” y posteriormente, se puede preguntar “entonces cómo era la respuesta?”].

Entrevistadora: si te digo COSER / cuál es la respuesta?

Búho: COSEREMOS (se emite la palabra de manera clara y pausada) / ay qué larga me quedó // la dije bien [nombre del chico]?

Niño: (acepta o rechaza la respuesta del búho).

[La intervención de la entrevistadora se establece según la respuesta del niño y siguiendo las sugerencias mencionadas en palabras anteriores].

Entrevistadora: vamos con la siguiente palabra / buhito si te digo PRENDER, qué me respondes?

Búho: oh / ya se me olvidó esa palabra pero mi amigo [nombre del niño] me va a ayudar a responder

Niño: (produce su respuesta)

Entrevistadora: vamos con la siguiente / si te digo VENDER / cuál es la respuesta buhito?

Búho: SE VENDE / la dije bien [nombre del chico]?

Niño: (acepta o rechaza la respuesta del búho)

[El niño corrige o rectifica la respuesta del búho]

Entrevistadora: buhito ahora te digo TEJER / tú qué me respondes?

Búho: esa no me la sé / me puedes ayudar [nombre del chico]?

Niño: (propone su respuesta)

Búho: huhu / [nombre del chico] se las sabe todas

Entrevistadora: ahora pon mucha atención [nombre del chico] porque vamos a pasar al último juego / estás listo?

CUARTA PARTE, MORFEMA IN-

Búho: CUARTO JUEGO / CUARTO JUEGO [Canción y baile del búho]

Entrevistadora: fíjate bien buhito / esta vez yo te voy a decir CORRECTO y tú me vas a responder INCORRECTO / CORRECTO - INCORRECTO // si te pregunto SENSIBLE qué me respondes?

Búho: INSENSIBLE // CORRECTO - INCORRECTO / SENSIBLE - INSENSIBLE

Entrevistadora: muy bien! / y si te digo CÓMODO / cuál es la respuesta?

Búho: esa se me olvidó / [nombre del chico] me puedes ayudar? / cuál es la respuesta?

Niño: (propone una respuesta)

[Si el niño no responde o tiene dificultades se pueden repetir los ejemplos]

Entrevistadora: vamos con la siguiente palabra / si te digo JUSTO / qué me respondes buhito?

Búho: MUY JUSTO / la dije bien [nombre del chico] o me equivoqué?

Niño: (acepta o rechaza la respuesta del búho)

Entrevistadora: y si te pregunto VISIBLE / qué me respondes buhito?

Búho: uy, mi amigo [nombre del niño] me va a ayudar a responder

Niño: (propone una respuesta)

Entrevistadora: si te digo SEGURO / cuál es la respuesta?

Búho: segurísimo / la dije bien [nombre del chico]?

Niño: (acepta o rechaza la respuesta)

Entrevista: vamos con la última palabra / si te digo ACTIVO / qué me respondes buhito?

Búho: [nombre del chico] por favor / ayúdame con esa / ya la olvidé

Niño: (propone una respuesta)

Cada intervención se establece de manera puntual según las respuestas de cada chico.

Anexo 3

Producciones convencionales consideradas como “respuestas esperadas” en el trabajo con los diferentes morfemas.

Morfema	Respuestas esperadas
-ITO	Palabras con -ITO / -ILLO / -CITO / otras variantes del diminutivo
-ÓN	Palabras con -ÓN / -OTE / otras variantes del aumentativo
DES-	Sólo palabras con DES-
IN-	Sólo palabras con IN-