

# Acercamiento a los procesos de toma de conciencia morfológica en niños hispanohablantes: el caso de RE-, DES-, -CION y -MENTE

di Alejandro Velázquez\*, Emilia Ferreiro\*

En este trabajo analizamos algunos retos conceptuales que enfrentan niños hispanohablantes de primaria para aislar y comprender el significado de los morfemas derivativos RE-, DES-, -CION y -MENTE en palabras escritas. Realizamos entrevistas flexibles, inspiradas en la metodología clínico-crítica, estimulando la reflexión verbal y la interacción entre los niños, los cuales fueron interrogados en parejas. Entrevistamos a 60 niños de 2º, 4º y 6º de primaria, de escuelas públicas en México. Las tareas propuestas consistían en alargar palabras con dichos morfemas, así como la tarea opuesta de acortar, solicitando la interpretación de las producciones o recortes obtenidos. Los resultados del análisis permiten identificar tres niveles en la tarea de Acortar que tienen repercusiones en la tarea de producir palabras con los morfemas objetivo. Observamos una progresión en cuanto a la posibilidad de recortar prefijos y sufijos de modo simultáneo en una palabra, así como en la posibilidad de generar producciones que usaran afijos en los dos márgenes de las palabras. El diseño metodológico permitió identificar diferencias en la interpretación de los afijos: mientras que los prefijos muestran interpretaciones convencionales y estables, aparecen reiteradas explicaciones inesperadas con los sufijos, que no pueden atribuirse a una enseñanza explícita. Sostenemos el interés de prestar atención al desarrollo de la conceptualización de los morfemas desde una visión evolutiva, incluyendo el punto de vista de los niños.

Palabras clave: *conciencia morfológica, toma de conciencia, morfología derivativa, reflexión metalingüística infantil, adquisición de la lengua escrita en primaria*.

## I Introducción

La psicolingüística ha prestado atención al desarrollo metalingüístico, específicamente la llamada *linguistic awareness* (conciencia lingüística), esto es, la habilidad de *manipular* (valga la metáfora) diferentes unidades de la lengua (Carlisle, 1995; Tunmer, Herriman, 1984). Por razones que no vamos a desarrollar aquí, la conciencia fonológica ha recibido gran atención (Carrillo, 1994; Morais, 1994; Read, 1978; Treiman, 1991; entre muchos otros). Mucho menos explorada ha sido la conciencia morfológica, esto es, «la habilidad de considerar conscientemente las unidades morfológicas dentro de las palabras» (Apel, Lawrence, 2011, p. 1312).

\* Instituto Politécnico Nacional de México.

El interés teórico por las unidades morfológicas radica en que son las unidades mínimas con significado, mientras que otras unidades, como las sílabas o los fonemas, son unidades sin relación con el significado. El interés práctico en el estudio de la conciencia morfológica radica en las correlaciones encontradas con el nivel de habilidad lectora, específicamente con la decodificación de palabras (Carlisle, 2003; Kruk, Bergman, 2013; Singson, Mahony, Mann, 2000), en lenguas con *deep orthography* como el inglés (Bryant *et al.*, 1997; Deacon, Bryant, 2006; Kemp, Bryant, 2003; Wolter, Wood, D'zatko, 2009), el francés (Pacton, Deacon, 2008) o el griego (Chiliounaki, Bryant, 2007). Estos estudios se han enfocado principalmente en la flexión verbal (sobre todo de tiempo) y nominal (caso) (Bryant *et al.*, 1997; Bryant, Nunes, Bindman, 1997, 2000; Deacon, Kirby, Bell-Casselman, 2009). El rango de edad predominante de los niños estudiados es entre 6 y 8 años. Otra característica de estos estudios es que suelen buscar relaciones entre las pruebas de conciencia morfológica y otros indicadores tales como coeficiente intelectual, conciencia fonológica o memoria verbal de corto plazo.

Para el español, que se asume tradicionalmente como una lengua con ortografía superficial, o sea, más cercana al ideal de un sonido-una letra (RAE-ASALE, 2011)<sup>1</sup>, los estudios sobre conciencia morfológica son escasos (Domínguez, Cuetos, Segui, 2000; González Sánchez, Rodríguez Pérez, Gázquez Linares, 2011, p. 140). En este trabajo nos centramos en morfología derivativa, un subsistema morfológico más extenso que el de la morfología flexiva (Bosque, 1983), aunque en las gramáticas de referencia del español tiene un tratamiento menos extenso que el de la flexión (RAE, 1973, RAE-ASALE, 2009).

La metodología utilizada por casi todos los investigadores consiste en proponer tareas muy acotadas, atender a las respuestas en términos dicotómicos (correctas vs incorrectas), no solicitar justificaciones o explicaciones de las respuestas obtenidas y trabajar de manera individual con los niños. El presente trabajo propone otra aproximación metodológica con la expectativa de obtener datos novedosos, a pesar de las dificultades de su implementación y las consecuencias posteriores para su análisis e interpretación. Las tareas propuestas se integran en entrevistas flexibles (inspiradas en las entrevistas clínico-críticas) en las que el entrevistador permite que los niños manifiesten diferentes respuestas y trata de comprender la razón de las dificultades que enfrentan.

Las variables introducidas en el diseño tienen que ver con:

- a) dar a los niños la posibilidad de realizar acciones con el material escrito, además de leer y/o escribir. Por eso proponemos que jueguen con alargar palabras con tarjetas variadas (ver 2.1. Tareas, materiales y consignas) y también proponemos la tarea inversa, acortar palabras mediante cortes efectivos. Esto permite a los niños ensayar soluciones antes de proponer lo que ellos consideren como respuesta final;
- b) interrogar a los niños en parejas. La participación simultánea de dos niños en la misma tarea estimula la discusión cuando llegan a resultados discordantes

y permite que se expliquen entre sí, sin necesidad de estar respondiendo siempre a preguntas del adulto; y

c) promover justificaciones verbales de los resultados obtenidos tanto al alargar como al cortar palabras para comprender mejor el significado que, desde el punto de vista infantil, tienen los distintos morfemas al estar aislados o con relación a las palabras-base.

El énfasis que ponemos en el material escrito nos acerca, curiosamente, a algunas de las investigaciones realizadas con escrituras no alfábéticas como el chino (Ku, Anderson, 2003; Zhang, 2015). Con muchos de los autores previamente citados compartimos el interés por introducir en el material de entrevista palabras problematizadoras que contrasten morfemas con cadenas gráficas similares.

En este trabajo utilizamos el marco teórico que Ferreiro (1995, 2002b, 2003) ha desarrollado en múltiples publicaciones, algunas de las cuales están disponibles en italiano (Ferreiro, Teberosky, 1985). En particular, en lo referente a las unidades prácticas de la oralidad y las unidades conceptuales de la reflexión metalingüística, remitimos al texto del que extraemos la siguiente cita:

«Las emisiones lingüísticas son *segmentables* pero aún no hay *unidades* en sentido estricto. Son *segmentables* en el mismo sentido en que Piaget dice que los objetos son *contables* pero no son *unos*, adiconables a otros *unos* hasta que cierta actividad del sujeto no los *iguale* en pensamiento, considerándolos como plenamente equiparables a pesar de sus cualidades distintivas» (Ferreiro, 2002a, p. 155).

En este marco teórico se enfatiza el papel que cumple la escritura en la reflexión metalingüística, como otros autores también sostienen (Lara, 2002; Olson, 1994; Scholes, 1998) y una concepción de la escritura como sistema de representación y no como código de transcripción de unidades orales pre-existentes (Blanche-Benveniste, 2002). Las diferencias epistemológicas repercuten sin duda en los diseños experimentales y en la interpretación de los datos.

Los datos que aquí presentamos son apenas un recorte de una investigación más amplia en curso que aborda tanto morfología derivativa como flexiva con el propósito de comprender los retos conceptuales que enfrentan los niños de 7 a 12 años para tomar conciencia de algunos de los morfemas del español. En particular queremos saber si pueden reflexionar sobre palabras que los contienen, aislarlos y dar ejemplos de su uso o significado.

## 2

### Población y metodología

Estudiamos las respuestas obtenidas con 60 niños de 2º, 4º y 6º grados de primaria, entrevistados en parejas (10 parejas por grado). Los rangos de edad de los niños entrevistados son 6,11-8,1 años, para los de 2º grado (media = 7,6); 8,10-10,1 años, para los de 4º (media = 9,7) y 10,11-12,10 años para los de 6º (media = 11,8). Cada

pareja estuvo conformada por una niña y un niño seleccionados por las docentes de cada grupo. Todas las entrevistas fueron realizadas en escuelas públicas de las ciudades de México y Querétaro, en un salón apartado.

Las entrevistas fueron grabadas en audio digital y duraron entre 45 y 60 minutos continuos. Fueron conducidas con una metodología inspirada en los estudios piagetianos, con tareas, materiales y consignas homogéneas. El mismo entrevistador condujo todas las entrevistas, quien en ningún momento usó términos metalingüísticos, salvo *palabra*, no dio ejemplos de cómo realizar las tareas y siempre se abstuvo de calificar cualquier producción como correcta o incorrecta.

## 2.1. Tareas, materiales y consignas

### a) Alargar palabras (2 juegos sucesivos)

Material: un tablero como superficie de trabajo y un conjunto de tarjetas transparentes para cada niño con las palabras y morfemas en letra mayúscula Times New Roman 72 puntos (Anexo) entregadas como mazo de cartas en un orden fijo que impedía formar palabras desde el inicio. Las tarjetas son transparentes para permitir yuxtaposiciones, ya que todas tienen el texto escrito centrado. Dimensiones: 15x5 cm.

Consignas: «Lean lo que está escrito en las tarjetas y elijan las que seguro son palabras para ustedes». Una vez que terminaban, se solicitaba la lectura de las elegidas, sin pedir justificación de las decisiones y se iniciaba el juego propiamente dicho, con la siguiente consigna: «Este juego se trata de alargar palabras. Usando las tarjetas que eligieron y las otras, hay que ver cómo pueden alargar estas palabras». Después se explicaban las reglas, relativas a la posibilidad de alargar hacia la izquierda o la derecha, el uso de la totalidad de lo escrito en las tarjetas y la necesidad de explicar o dar un ejemplo de la palabra alargada.

Al terminar, se solicitaba la lectura de las palabras alargadas y la explicación específica de las producciones, estimulando la atención de cada niño hacia las producciones y verbalizaciones de su compañero(a). Las preguntas estaban dirigidas a averiguar el significado de las palabras obtenidas por *alargamiento* y si podían dar significado a los morfemas en aislado o sólo dentro de la palabra. Se contrastaban las producciones de ambos niños, en caso de divergencia. Se garantizó, en las producciones que involucraban varios morfemas, que los niños afirmaran que todo eso era una sola unidad gráfica, y sólo se usaron morfemas, pero no palabras plenas, para sugerir alargamientos.

Ocasionalmente, el entrevistador podía presentar al final otras soluciones, incluidas las producciones esperadas si es que los niños no las habían formado, a fin de mantener comparabilidad entre los datos. Al terminar el juego con el primer conjunto de tarjetas, se repetía el mismo juego con la misma consigna pero con otro conjunto de tarjetas.

b) Acortar palabras

Material: nuevo juego de tarjetas para cada niño y tijeras. Las palabras estaban impresas en papel adherido a tarjetas de cartulina verde y naranja (para cada uno de los niños). Mismas dimensiones, misma tipografía pero en 46 puntos y sin acentos gráficos. El orden en el que se entregaban aparece en el Anexo.

Consigna: «Estuvimos alargando palabras. Ahora de lo que se trata es de acortarlas. Con las tijeras hay que ver qué le pueden quitar a estas palabras, ya sea de este lado o de éste (señalando ambos extremos de las tarjetas) y que lo que les quede lo puedan explicar».

Al terminar se solicitaba la lectura y explicación de las tarjetas recortadas, como en los juegos previos. Como las tarjetas eran diferentes para cada niño, se estimulaba la opinión del compañero(a). Había adhesivo disponible para poder volver a pegar los pedazos en caso de correcciones sugeridas por los niños, aunque sólo una pareja de 4º utilizó este recurso y otra de 2º lo esbozó sin realizarlo.

## 2.2. Criterios para la selección de morfemas y palabras

Los morfemas objetivo RE-, DES-, -CION y -MENTE son muy productivos en español oral y frecuentes en los libros escritos para niños. Son dos prefijos y dos sufijos (todos ligados en la escritura). Añadimos, a manera de contraste, los morfemas SIN y CON en la tarea de Alargar, dada la oposición de significado entre ellos y por la proximidad semántica de SIN con uno de los morfemas objetivo (DES-). En la escritura hay variaciones ya que pueden ir juntos a la siguiente palabra (*sin fin*, *conmigo*) o separados (*sin fin*, *con ella*). También incluimos -ISTA, con significado vinculado a personas porque tiene la misma cantidad de material gráfico que -CION.

Las palabras plenas son de uso cotidiano y permiten que se les agreguen morfemas sin cambios en la escritura. El primer conjunto de palabras para alargar contiene dos infinitivos (de primera y segunda conjugación) y un verbo conjugado en presente indicativo. El segundo conjunto del mismo juego tiene como palabras plenas dos verbos conjugados en presente indicativo y dos adjetivos.

Para la tarea de Acortar palabras, cada participante tenía dos sustantivos: uno con DES-, uno con RE- (ambos terminados con -CION), que sugieren dos cortes. Además, tenían un adverbio (terminado en -MENTE) y un verbo en infinitivo que funciona como palabra problemática ya que inicia con las mismas letras de los morfemas objetivo, pero no admite los mismos cortes (DESPERTAR y RECORDAR). La adición de estas palabras tenía el propósito de ayudar a focalizar la diferencia entre letras compartidas y morfemas compartidos.

### 3 Análisis de los datos

Clasificamos a los niños según los resultados obtenidos en la última tarea (Acortar palabras) en tres grupos:

- Grupo A: realizan dos cortes pertinentes en al menos una de las dos palabras con prefijo y sufijo (DESCALIFICACION y/o REPARACION en el caso de uno de los niños de la pareja, REACTIVACION y/o DESESPERACION en el caso del otro niño). Incluye un pequeño subgrupo de 4 niños que realizan los dos cortes pertinentes en las dos palabras.
- Grupo B: realizan un corte pertinente en todas las palabras, pero nunca dos cortes.
- Grupo C: incluye dos variantes con similar número de niños. La variante C<sub>1</sub> incluye a niños que, al menos en una palabra, realizan un corte aislando más letras que las que corresponden al morfema (8 niños). La variante C<sub>2</sub> incluye a niños que, al menos en una palabra, cortan dejando letras sueltas (10 niños).

La Tabla 1 muestra la distribución de los grupos según los grados escolares. Es visible que los niños de 6º se concentran en el Grupo A, los de 4º en el grupo B y los de 2º en el grupo C, aunque ninguna celda queda vacía.

TABLA 1

Distribución de los 60 niños en los grupos ABC, según la tarea de recortar palabras

	2º grado	4º grado	6º grado	Total
Grupo A	1	3	11	15
Grupo B	7	13	7	27
Grupo C	12	4	2	18
Total	20	20	20	60

TABLA 2

Distribución de las 30 parejas en los grupos ABC, según la tarea de recortar palabras, considerando parejas homogéneas (AA, BB, CC) o heterogéneas (las restantes)

	AA	AB	AC	BB	BC	CC	Total
2º grado	0	1	0	1	3	5	10
4º grado	1	1	0	4	4	0	10
6º grado	3	3	2	2	0	0	10
Total	4	5	2	7	7	5	30

Como los niños fueron interrogados en parejas, es conveniente preguntarse si las parejas son homogéneas (clasificadas en el mismo grupo) o no. La Tabla 2 muestra

que la cantidad de parejas homogéneas es similar a la de parejas heterogéneas (16 parejas AA + BB + CC contra 14 parejas AB + AC + BC). En esta tabla aparecen celdas vacías: ninguna pareja de 2º es AA; ninguna pareja de 4º ni de 6º es CC.

Los niños del grupo A tienen, además, otras características. Aunque todos recortan el sufijo -CION, no ocurre lo mismo con los prefijos DES- y RE-: DES- se recorta (tanto en DESPERACION como en DESCALIFICACION), el doble de veces que RE- (en REACTIVACION, dado que ese mismo prefijo sólo es aislado dos veces en REPARACION, por niños que hacen dos recortes en las dos palabras pertinentes). Ninguno de los niños de este grupo A recorta DESPERTAR y apenas 4 recortan RECOR/DAR interpretando el inicio de la palabra como *récord deportivo* y el final como el infinitivo verbal. Hay que tener en cuenta que la D final requiere un conocimiento de la forma gráfica de la palabra, ya que no aparece en la pronunciación. Otro niño de este grupo busca la palabra con su ortografía completa, y recorta RECORD/AR, sin poder explicar la parte final.

Los niños del grupo B cortan masivamente los sufijos -CION y -MENTE, pero rara vez cortan los prefijos. De hecho, solo cortan DES- en DESCALIFICACION (7 veces de un total de 27) y una sola vez en DESPERACION. En apenas una ocasión aparece aislado el RE de REACTIVACION, pero nunca en REPARACION. Ninguno de estos niños intenta recortar DESPERTAR mientras que con RECORDAR reaparece, con baja frecuencia (7 veces), la interpretación del *récord deportivo*.

Lo que venimos analizando sugiere que los diversos morfemas no pueden ponerse en pie de igualdad, puesto que las palabras-base a las que se adhieren juegan un rol, facilitando o dificultando la identificación de los componentes.

Nos resta considerar el grupo C, que ha sido definido en términos negativos (un error de recorte en al menos una palabra). Esta caracterización puede hacer pensar que se trata de un grupo errático, que no logra distinguir los morfemas. Sin embargo, no es así. Casi todos los niños de este grupo (17 de un total de 18) tienen dos aciertos (o sea, dos cortes pertinentes): hay 15 cortes pertinentes para el sufijo -MENTE (OFICIALMENTE o GENERALMENTE) y 14 cortes pertinentes para el sufijo -CION (REPARACION o DESPERACION). Inclusive, hay dos casos singulares que realizan los dos cortes pertinentes en DES/ESPERA/CION, lo cual los aproxima al grupo A. En donde fallan casi todos los niños de este grupo (15 de 18) es en las palabras problemáticas (DESPERTAR o RECORDAR), que ellos recortan de maneras variadas. Recordemos que ninguno de los niños de los grupos A y B intenta recortar DESPERTAR. En cambio, en el grupo C, 8 de los 10 niños que debieron considerar esta palabra la recortaron: 4 recortaron la R final, 1 recortó la D inicial, 1 recortó DES, 1 recortó RTAR y el restante hizo varios cortes, dejando letras aisladas.

Con la otra palabra que no debía ser objeto de recorte las cosas son diferentes, porque ya en los grupos A y B tenemos casos de RECOR/DAR o RECORD/AR, guiados por la interpretación *récord deportivo*. Apenas 4 niños del grupo C hacen esos

recortes, mientras que 3 recortan RE y uno deja aislada la R final. Lo interesante es que en este grupo C casi todos los niños (15 de 18) intervienen en estas palabras que inician con las letras de un morfema conocido (DES o RE) pero que no corresponde analizar en términos de dichos morfemas. En este grupo C estas palabras son particularmente conflictivas.

En conclusión, los niños de este grupo C no pueden considerarse como *los que no son capaces de analizar morfemas*, sino como *los que no pueden realizar un análisis consistente en morfemas* a través de todas las palabras propuestas. El hecho de que todos menos uno tengan dos aciertos en las 4 palabras para recortar puede ser valorado en términos positivos: no son dos aciertos al azar sino en palabras precisas, con los sufijos -CION y -MENTE. Las palabras que combinan prefijos y sufijos los desconciertan, tanto como las palabras que inician con las letras que corresponden a un prefijo conocido.

Pasemos ahora a considerar el comportamiento de los niños de estos grupos en la tarea previa, la de Alargar palabras. Las palabras-base difieren bastante entre sí de acuerdo con los morfemas que aceptan. Considerando el material que los niños manipulaban, COMUNICA e INSTALA pueden recibir RE-, DES-, -CION y las combinaciones RE-CION y DES-CION, mientras que CREA sólo acepta RE- y -CION y la combinación RE-CION. Las palabras MANCHAR y VENDER sólo pueden recibir los prefijos disponibles y no aceptan combinaciones de prefijo y sufijo. Por su parte, IGUAL y FACIL comparten el sufijo -MENTE, pero IGUAL sólo acepta DES-; y FACIL sólo RE-. Estos dos adjetivos no aceptan prefijo y sufijo a la vez. Registramos todas las combinaciones posibles de todas las palabras con un prefijo o bien un sufijo. En cambio, las únicas combinaciones registradas que involucran dos morfemas fueron REINSTALACION y RECREACION. Las otras cuatro combinaciones posibles con dos morfemas (DESCOMUNICACION, RECOMUNICACION, DESINSTALACION y DESIGUALMENTE) no fueron producidas por los niños.

Dado que los dos niños de cada pareja tenían las mismas tarjetas, podemos preguntarnos si formaron las mismas palabras, de manera independiente. La respuesta es afirmativa en 14 de las 30 parejas, mayoritariamente en las de 6º grado, con COMUNICACIÓN, REVENDER, DESMANCHAR, DESIGUAL, FACILMENTE e IGUALMENTE. Cada pareja mostró un número variable de coincidencias entre un mínimo de una y un máximo de cuatro. Las parejas que muestran alguna coincidencia en sus producciones son parejas AA, AB o BB, con algunas pocas AC o BC y ninguna pareja CC.

Lo anterior muestra una fuerte asociación entre ciertas bases y ciertos morfemas. Como esperábamos, el sufijo -CION se vincula de preferencia a los verbos conjugados COMUNICA e INSTALA, el prefijo DES- se vincula de preferencia con el infinitivo MANCHAR pero también con el adjetivo IGUAL, mientras que el prefijo RE- se vincula de preferencia con el infinitivo VENDER y el sufijo -MENTE se vincula con el adjetivo FACIL. La sorpresa es el verbo conjugado CREA, para el que

no registramos coincidencias de producción en la misma pareja, aunque todas las opciones de combinación hayan sido registradas al menos una vez.

Esto nos permite concluir que los niños realizaron las combinaciones esperadas, lo cual no quiere decir que realizaron únicamente esas combinaciones. Por razones de espacio no podemos detenernos a considerar las producciones desviantes, a pesar del interés que ofrecen desde una perspectiva evolutiva. Pero tendremos un acercamiento al interés de las respuestas inesperadas al considerar las explicaciones que los niños dan en las dos tareas.

### 3.1. Respuestas inesperadas

Los niños nos ofrecen interpretaciones más inesperadas sobre los sufijos que sobre los prefijos. En el caso de *-CION*, observamos una *interpretación cuantitativa*, que difiere de la definición de diccionario: acción o resultado. En los ejemplos que siguen, se indica al miembro de la pareja que ofrece la interpretación, en el entendido que el otro niño adhiere<sup>2</sup>. Presentamos ejemplos de distintos grados y sobre distintas palabras-base, omitiendo, por razones de espacio, ejemplos de elaboración verbal conjunta.

Yvonne (2º grupo C) compara y dice que *INSTALA*: *sólo instala una cosa*; *INSTALACION*: *es de que instala muchas cosas*.

Bianca (4º grupo B) compara y dice que *CREACION*: *es cuando inventas muchas cosas* y *CREA*: *como nada más inventas una sola cosa*.

Nadia (6º grupo B) diferencia *COMUNICA*: *que se está comunicando con una persona nada más* y *COMUNICACIÓN*: *te estás comunicando con varias personas*. Miguel (6º grupo A) diferencia *COMUNICACIÓN*: *cuando varias personas se comunican*, y *COMUNICA*: *dos personas se comunican entre sí*.

Cristina y Tomás (6º grupo AA) contrastan *REINSTALA*: *es como reinstalar una cosa*, y *REINSTALACION*: *es como reinstalar... todo*, además de adscribir significado a *CION*: *como que quiere decir muchas cosas en una sola palabrita*<sup>3</sup>.

Este sentido de pluralidad trasciende los grados, las palabras base y los grupos, por lo que podemos descartar totalmente un carácter idiosincrásico<sup>4</sup>. ¿Qué es lo que lleva a esta interpretación? Quizá se deba al sentido genérico de la palabra sufijada. Pero esa es una interpretación lingüística, y nada en las respuestas de los niños nos permite ver eso. En cambio, debemos tener en cuenta que varios han dado respuestas de *rima* vinculadas con esas palabras: Alma y César de 2º (grupo BC) producen *lección*, Bianca y Omar (4º grupo BB), *canción*. En español existe otro sufijo fonéticamente relacionado: *-ON*, que afecta a verbos (DORMIR→DORMILON) o a sustantivos (GUITARRA→GUITARRON), siempre con un sentido aumentativo. La asimilación que los niños hacen entre este *-CION* y procedimientos de rima sugiere una asimilación similar entre *-CION* y *-ON*, algo que será objeto de otro estudio.

Encontramos tres interpretaciones para el morfema *-MENTE*, único de los

cuatro morfemas-meta que puede ser considerado como palabra autónoma. Una, de carácter *intensivo*, ocurre sobre todo en **FACILMENTE**, como explican Fabiola (2º grupo B): *es de que muy fácil*; Nancy (4º grupo B) *es de que es muy fácil*; Marisol (6º grupo A): *que es muy fácil*. En esta interpretación los niños parecen concordar con el carácter de gradación-evaluación que posee el adjetivo y el adverbio. Además, hay que tener en cuenta que este sufijo agrega mucha *materia fónica y gráfica* a la palabra. De hecho, las palabras más largas del español se construyen con el sufijo **-MENTE**.

La segunda interpretación, algo más infrecuente en la tarea de Alargar, es un intento de amalgama o composición entre los elementos, como si se tratara de una palabra compuesta: Osvaldo (2º grupo C) **IGUALMENTE**: *puede ser casi la misma mente*; Mónica (2º grupo B) **FACILMENTE**: *es muy fácil porque pensamos con la mente*; Marcelo (4º grupo C): *como si fuera algo fácil pero de la mente*. Estas respuestas sólo las encontramos entre los niños de 2º y escasamente en 4º. Pero las amalgamas son frecuentes con **GENERALMENTE** y **OFICIALMENTE** (en la tarea Acortar), cuando el morfema inicial se interpreta como sustantivo referido a humanos. Ejemplos:

Alma (2º grupo C) **GENERALMENTE**: *que el general tiene mente*; Enrique (2º grupo C): *como si fuera un general de los soldados y también tuviera mente para luchar*.

Luis (2º grupo C) **OFICIALMENTE**: *que el oficial tiene mucha inteligencia*; Tamara (2º grupo C): *¿los policías pueden pensar con la mente?*<sup>25</sup>

Estas interpretaciones amalgama tienen antecedentes en la historia del español y de las lenguas romances, en general, que crearon un sufijo adverbializador a partir de la gradual pérdida del significado originario de **MENTE**. Nos parece razonable encontrarlas en los casos en donde el sufijo puede ser considerado como palabra plena. Hubiera sido imposible encontrarlas si hubiéramos presentado estas palabras dentro de un texto que, necesariamente, eliminaría estas interpretaciones.

Sólo con **IGUALMENTE** aparece una interpretación que hemos denominado *pragmática*. Es peculiar porque bloquea la posibilidad de analizar los elementos constitutivos, pero muestra un conocimiento de las situaciones comunicativas para emplear ciertas palabras. Se trata también de una respuesta que atraviesa todos los grados y grupos. Ejemplos:

Flor (2º grupo B): *cuando me dice mi papá 'hasta mañana' y yo le digo 'igualmente'*; Miriam (4º grupo C): *que estés diciendo 'gracias' y el otro te dice 'igualmente'*; Eduardo (6º grupo A): *cuando alguien te dice 'buenos días' y tú le dices 'igualmente'*.

Una vez más, si hubiéramos presentado **IGUALMENTE** dentro de un texto, por breve que este hubiera sido, difícilmente hubiéramos pensado en esta interpretación pragmática. Eso sugiere que es útil trabajar con palabras aisladas para que cada niño ponga de manifiesto un posible contexto de uso.

### 3.2. Respuestas esperadas

En contraposición, los niños asignan un significado estable y muy convencional a los prefijos. El caso de DES- claramente presenta dos significados estrechamente vinculados: *negación o acción contraria*.

Fabiola (2º grupo B) interpreta DESCOMUNICA: *de que no nos hablamos* y luego sobre el morfema aislado Ricardo (su pareja, grupo A) añade: *de que no van a hacer algo*. Tamara (2º grupo C), justifica DESVENDER como *no vender cosas*.

Omar (4º grupo B) DESMANCHAR: *es como no manchar*.

Ramón (6º grupo B) DESIGUAL: *no es lo mismo*.

La acción contraria genera una lista de antónimos, por lo que aparece asociada principalmente a DESMANCHAR.

Tamara (2º grupo C) *cuando te limpian*; Pedro (4º grupo C): *la lavas*; Irving (6º grupo A): *le quitas la mancha*.

Los niños muestran que RE es el más estable de los morfemas en cuanto a su interpretación, ya que al asociarse a una base verbal recibe un significado iterativo, mientras que al asociarse a FACIL tiene un carácter intensivo (= muy). Ejemplos de significado *iterativo*:

Teresa (2º grupo C) REINSTALA: *como ya lo habían hecho y de nuevo lo hicieron*; Antonio (4º grupo A) REVENDER: *o sea que te venden algo a tí, y luego tú lo vuelves a vender*; Gabriel (4º grupo B) REVENDER: *cuando te venden algo/ lo vuelves a vender*; Eduardo (6º grupo A) RECREA: *cuando destruyes algo y lo vuelves a crear*; Mireya (4º grupo C): *cuando recreas algo y lo vuelves a hacer*.

En cambio, con REFACIL, Ricardo (2º grupo A) explica *de que está muy fácil*; Rosa (4º grupo B): *de que hace algo muy fácil*; Esteban (6º grupo A): *está muy fácil*.

Podemos tener en cuenta que, en el español oral infantil, el morfema RE- puede recibir otros morfemas intensificadores: *esto es requetefácil/requestedifícil*.

El análisis del total de las respuestas (esperadas o no) muestra: a) la dificultad de tratar a todos los morfemas como si constituyeran, de por sí, una categoría de análisis para los niños; b) un vínculo con la posibilidad de cambiar o no de categoría sintáctica, una variable que en nuestro diseño se cruza con la variable Prefijo/Sufijo. Esto es, los prefijos RE- y DES-, que van ya sea con verbo o adjetivo y se mantienen como tales al añadirlos, poseen interpretaciones estables; en cambio, los sufijos -MENTE y -CION provocan cambios categoriales y varían más en cuanto al número y tipo de interpretaciones registradas. (-MENTE se adjunta a bases adjetivas o sustantivas y genera adverbios mientras que -CION genera sustantivos a partir de verbos).

## 4

### Conclusiones

Comencemos considerando las posibles objeciones a la presente investigación. En primer lugar, ¿por qué emplear palabras aisladas y no texto cuando se trata

precisamente de morfología derivativa? El uso de palabras aisladas aparece en otros trabajos sobre conciencia morfológica (por ejemplo, Bryant *et al.*, 1997; Deacon, Bryant, 2006; Wolter, Wood, D'zatko, 2009). Sin duda, el texto hace más evidentes las diferencias sintácticas en las palabras modificadas, pero su desventaja consiste en imponer, o al menos sugerir, una única interpretación, lo que quisimos evitar. Con las palabras aisladas, los niños nos hicieron evidentes interpretaciones plausibles no previstas en el diseño. Actualizaron contextos de uso que un único texto hubiera limitado (ej. los pragmáticos en IGUALMENTE o las amalgamas con GENERALMENTE).

Segunda objeción: ¿por qué utilizar morfemas que corresponden a una unidad silábica? Efectivamente, un riesgo latente era que los niños hubieran pensado los morfemas RE- y DES- como partes silábicas y no morfémicas de las palabras (e incluso -CION que, a causa del acento tónico, puede ser dividido en CI+ON). Sin embargo, al parecer los materiales y las condiciones de interrogación permitieron que eso no ocurriera, a pesar de la gran incidencia de la sílaba en la psicogénesis de la lengua escrita y de su particular recurrencia en tareas que no la solicitan (Ferreiro, 2002b). El caso de RE- es sintomático pues nunca apareció como sílaba y sólo en un caso fue explicado como palabra plena (= nota musical).

Tercera posible objeción: ¿por qué esos morfemas derivativos y no otros, en particular los más precoces en la adquisición oral que son los diminutivos/aumentativos y los de masculino/femenino? Es evidente que sería tarea de una vida de investigador analizar todos los morfemas de una lengua rica en ellos como el español. 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. ¿Cómo elegir dentro de tan extensas listas? Debemos reconocer que privilegiamos las razones antes expuestas (frecuencia, familiaridad, productividad) sobre otra razón que, a la hora del análisis, parece tener peso específico: cambio o conservación de categoría sintáctica. En cuanto a los afijos de diminutivo -ITO/ITA o de aumentativo -OTE/OTA, que solo se aplican a sustantivos o adjetivos y son muy precoces en lengua oral, ya incluyen la marca de género, lo que complica su análisis. Decidimos prescindir de ellos precisamente por ser muy precoces y por involucrar necesariamente el género (marca semánticamente confusa en español), aunque aceptamos que podrían formar parte de diseños que los incorporaran en una tarea inicial facilitadora.

Cuarta posible objeción: ¿por qué clasificar a los niños y a las parejas a partir de la última tarea (ACORTAR) y no a partir de la primera (ALARGAR)? La tarea ALARGAR permitía a los niños explorar diversas combinaciones y les posibilitó, sin duda, descubrir combinaciones posibles/imposibles. Se trata de

una tarea muy libre, con múltiples intervenciones del adulto (con restricciones explícitas) e interacciones entre los niños. Esta tarea se presta, además, para la reutilización de morfemas con distintas bases, cosa que solo hacen los niños mayores. Es una tarea con muchos imprevistos, cosa que no ocurre con la siguiente tarea. La tarea de ACORTAR, por sus propias características, es, hasta cierto punto, *resultativa*. Como vimos, sólo en dos casos hubo un corte retractado o la intención de hacerlo. Es precisamente esta tarea la que, por sus propias características y por ser la tarea final, nos permitió clasificar a los niños (y a las parejas) en grupos que resultaron ser pertinentes para considerar su comportamiento previo.

La metodología propuesta, con énfasis en un análisis cualitativo, nos ha permitido poner de manifiesto algunos datos nuevos que pueden ser relevantes para futuras investigaciones. Hemos obtenido justificaciones verbales inesperadas que no pueden atribuirse a la instrucción escolar y que obligan a pensar en una agrupación o clasificación de los morfemas desde el punto de vista infantil. El análisis de las manipulaciones con las tarjetas ha puesto mayor énfasis en las respuestas esperadas (o sea, las correctas) porque es importante poner de manifiesto que un diseño flexible no impide que los niños enfrenten los desafíos cognitivos de las tareas propuestas. Todos los niños logran dar alguna explicación sobre las modificaciones de una palabra-base a partir del agregado de un morfema, si bien no lo hacen con todas las bases ni con todos los morfemas. Al menos en algún caso, las parejas logran dar un ejemplo de uso convincente.

Los resultados presentados también ayudan a poner de relieve una variable hasta ahora prácticamente ignorada en la literatura sobre el tema: la distinción entre morfemas que cambian la categoría gramatical de la palabra y los morfemas que no lo hacen. Por eso, una posible extensión a nuestro trabajo sería analizar y contrastar qué sucede en cuanto a las interpretaciones de sufijos que no generan cambios categoriales, por ejemplo, *flor + ISTA = florista* (persona que vende flores); *camión + ERO = camionero* (persona que conduce camiones). Asimismo, otra variable de interés introducida en nuestro diseño es la presencia simultánea de prefijo y sufijo en una misma palabra que resultó crucial para clasificar a los niños en los grupos A o B de este trabajo, o sea, los que tienen mejor desempeño.

Varios de los trabajos previos que hemos citado buscan una posible relación entre la conciencia morfológica y otros indicadores. No es el caso de este trabajo, en el cual hemos mantenido un interés puramente teórico. Los resultados parciales aquí presentados constituyen apenas un primer paso para tener un panorama sobre el desarrollo evolutivo de la conceptualización del morfema como constituyente con significado de la palabra gráfica, a partir de una lengua específica.

## Anexo. Palabras y morfemas objetivo utilizados

### *Alargar palabras, primer juego*

Palabras plenas	Morfemas objetivo	Morfemas problemáticos
COMUNICA	RE	SIN
MANCHAR	DES	CON
VENDER	CION	ISTA

### *Alargar palabras, segundo juego*

Palabras plenas	Morfemas objetivo	Morfemas problemáticos
CREA	RE	SIN
INSTALA	DES	CON
FACIL	CION	ISTA
IGUAL	MENTE	

### *Acortar palabras*

Participante 1	Participante 2
DESCALIFICACION	DESESPERACION
REPARACION	REACTIVACION
OFICIALMENTE	GENERALMENTE
DESPERTAR	RECORDAR

### Note

<sup>1</sup> RAE = Real Academia Española; ASALE = Asociación de Academias de la Lengua Española.

<sup>2</sup> Los nombres de todos los niños han sido cambiados para proteger su identidad.

<sup>3</sup> En el sentido de que, a pesar de no ser palabra sino *palabrita* (=pocas letras?) se refiere a muchas cosas reinstaladas.

<sup>4</sup> Datos más recientes parecen indicar que la interpretación cuantitativa de este morfema está en relación con la palabra con la que se establece la comparación. En los ejemplos presentados la comparación es con la palabra base.

<sup>5</sup> *Oficial* es nombre habitual para los policías. Tamara formula su respuesta en términos de pregunta irónica, pero la amalgama está presente.

## Referencias bibliográficas

- Apel K., Lawrence J. (2011), Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, pp. 1312-27.
- Blanche-Benveniste C. (2002), La escritura, irreducible a un “código”. En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa, Barcelona, pp. 15-30.
- Bosque I. (1983), La morfología. En F. Abad Nebot, A. García Berrio (coords.), *Introducción a la Lingüística*. Alhambra, Madrid, pp. 115-53.
- Bryant P., Devine M., Ledward A., Nunes T. (1997), Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 91-110.
- Bryant P., Nunes T., Bindman M. (1997), Backward readers' awareness of language: Strengths and weaknesses. *European Journal of Psychology of Education*, 12, pp. 357-72.
- Idd. (2000), The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing*, 12, pp. 253-76.
- Carrillo M. (1994), Developmental phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing*, 6, 3, pp. 279-98.
- Carlisle J. F. (1995), Morphological awareness and early reading achievement. En L. B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ), pp. 189-209.
- Id. (2003), Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, pp. 291-322.
- Chiliounaki K., Bryant P. (2007), How children learn about morphological spelling rules. *Child Development*, 78, 4, pp. 1360-73.
- Deacon S. H., Bryant P. (2006), This turnip's not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 567-75.
- Deacon S. H., Kirby J., Bell-Casselman M. (2009), How robust is the contribution of morphological awareness to spelling? *Reading Psychology*, 30, 4, pp. 301-18.
- Domínguez A., Cuetos F., Seguí J. (2000), Morphological processing in word recognition: A review with particular reference to Spanish data. *Psicológica*, 21, pp. 375-401.
- Ferreiro E. (1995), Diversità e processo di alfabetizzazione. *Età Evolutiva*, 51, pp. 49-57 [Original en español: Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 15, 3, 1994].
- Id. (2002a), Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa, Barcelona, pp. 151-71.
- Id. (2002b), Fra la sillaba orale e la parola scritta. *Rassegna di Psicologia*, 1, XIX, pp. 103-16 [Original en español: Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 25-37, 2000].
- Id. (2003), *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Raffaello Cortina, Milano [Original en español: *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores, México 1997].
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti-Barbèra, Firenze [Original en español: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores, México 1979].

- González Sánchez L., Rodríguez Pérez C., Gázquez Linares J. J. (2011), Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister. Revista miscelánea de investigación*, 24, pp. 135-46.
- Kemp N., Bryant P. (2003), Do bees buzz? Rule-based and frequency-based knowledge in learning to spell plural -s. *Child Development*, 74, 1, pp. 63-74.
- Kruk R. S., Bergman K. (2013), The reciprocal relations between morphological processes and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 1, pp. 10-34.
- Ku Y. M., Anderson R. C. (2003), Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing*, 16, pp. 399-422.
- Lara L. F. (2002), La escritura como tradición y como instrumento de reflexión. En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa, Barcelona, pp. 53-61.
- Martín García J., Varela Ortega S. (1999), La prefijación. En I. Bosque, V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Espasa, Madrid, pp. 4993-5040.
- Morais J. (1994), *L'Art de lire*. Odile Jacob, Paris.
- Olson D. (1994), *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pacton S., Deacon H. (2008), The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, pp. 339-59.
- Rainer F. (1999), La derivación adjetival. En I. Bosque, V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Espasa, Madrid, pp. 4595-644.
- Read C. (1978), Children's awareness of language, with emphasis on sound systems. En A. Sinclair, R. J. Jarvela, W. J. M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*. Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg-New York, pp. 65-82.
- Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa, Madrid.
- Idd. (2011), *Ortografía de la lengua española*. Espasa, Madrid.
- Santiago Lacuesta R., Bustos Gisbert E. (1999), La derivación nominal. En I. Bosque, V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Espasa, Madrid, pp. 4683-756.
- Singson M., Mahony D., Mann V. (2000), The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing*, 12, pp. 219-52.
- Scholes R. (1998), The case against phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, 21, 3, pp. 177-88.
- Treiman R. (1991), Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. J. Sawyer, B. J. Fox (eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. Springer-Verlag, New York, pp. 159-89.
- Tunmer W., Herriman M. (1984), The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Springer-Verlag, Berlin.

- Wolter J. A., Wood A., D'zatko K. (2009), The influence of morphological awareness on first-grade children's literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 40, 3, pp. 1-13.
- Zhang H. (2015), Morphological awareness in vocabulary acquisition among Chinese-speaking children: Testing partial mediation via lexical inference ability. *Reading Research Quarterly*, 50, 1, pp. 129-42.

## Abstract

In this paper we analyze some conceptual challenges faced by Spanish-speaking children from primary school when asked to isolate the derivative morphemes RE- (re-), DES- (dis-), CION- (-tion) and -MENTE (-ly) and when trying to understand their meaning in written words. We used flexible interviews inspired by the clinical-critical methodology, where verbal reflection and interaction between the children – interrogated in pairs – is stimulated. We interviewed 60 children of 2nd, 4th and 6th grades of primary, attending public schools in Mexico. The tasks consisted of lengthening words with the above-mentioned morphemes, as well as shortening them. Children were requested to interpret the words they produced. The results reveal a three-level distinction in the word-shortening task, which directly relates to the word-lengthening task using the target morphemes. We observe a progression in the ability to cut away prefixes and suffixes simultaneously in a word, and to generate productions using affixes in both margins of the words. The methodological design allowed us to identify differences in the interpretation of the affixes: while the prefixes show conventional and stable interpretations, suffixes repeatedly show unexpected interpretations that cannot be the result of formal instruction. The acquisition of morpheme conceptualization needs further attention from a developmental perspective, which should include the children's point of view.

Key words: *morphological awareness, Spanish derivative morphology, children metalinguistic reflection, written language in elementary school.*

*Articolo ricevuto nel marzo 2015, revisione del maggio 2015.*

Le richieste di estratti vanno indirizzate a Emilia Ferreiro, Departamento de Investigaciones Educativas – Cinvestav IPN, México; e-mail: ferreiro@cinvestav.mx

