

Hacia un enfoque procesal de la toma de conciencia de morfemas derivativos del español en niños de primaria

Towards a procedural approach to derivative morphological awareness in Spanish in elementary school children

Ramiro Puertas

Instituto Superior de Formación Docente N° 1, Argentina

profesorpuertas@gmail.com

Resumen

En este trabajo analizamos los retos conceptuales que niños de escolaridad primaria enfrentan para aislar e interpretar los significados de algunos morfemas derivativos de la lengua española. Con este propósito diseñamos dos situaciones de indagación (Tarea de alargar y Tarea de acortar) y realizamos entrevistas en contexto de acción a 60 niños de entre 7 y 11 años que asistían a dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina. El análisis de las acciones (combinar y aislar morfemas derivativos) y de las justificaciones de los niños para interpretar el material escrito propuesto otorga pistas para pensar en la posibilidad de un enfoque procesal de la toma de conciencia de las unidades morfológicas de la lengua. A nivel teórico, registramos aportes para pensar el problema de la preexistencia y la homogeneidad de las unidades lingüísticas, así como también la concepción epistemológica de la reflexión metalingüística.

Palabras clave: lengua escrita en la escolaridad primaria, morfología derivativa del español, reflexión metalingüística

Abstract

In this paper, we analyze some conceptual challenges faced by primary school children when asked to isolate and understand the meaning of some Spanish derivative morphemes. Thus, we designed two tasks (Word-combination Task and Word-shortening Task) and we interviewed 60 children aged between 7 and 11 who were attending two public primary schools in Córdoba, Argentina. The data analysis of the children's combinations and reductions and the analysis of their arguments led us to propound a metalinguistic procedural approach of morphological awareness. Theoretically, our

research may contribute to dealing with the preexistence problem of language units and, hopefully, with the epistemological conception of metalinguistic awareness.

Key words: *metalinguistic reflection, Spanish derivative morphology, written language in elementary school*

Introducción

Las investigaciones psicolingüísticas que indagan la “conciencia lingüística” de los hablantes de una lengua han privilegiado desde hace décadas el estudio de la “conciencia fonológica” (*phonological awareness*). Un interés más reciente ha recibido el papel que tienen las unidades morfológicas de la lengua en los procesos de toma de conciencia y de aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños. Interés con consecuencias teóricas trascendentes puesto que se avanza sobre el estudio, no ya de una unidad mínima sin significado como es el fonema, sino de la “unidad significativa mínima” (Pena, 1995, p. 129) que ocupa el rango inferior dentro de la primera articulación de la lengua y que permite el análisis de la estructura interna de la palabra.

Si bien algunos investigadores como Kenn Apel (2014) han puntualizado las dificultades inherentes a la definición precisa de este campo de estudio, a nivel general se entiende por conciencia morfológica (*morphological awareness*) a la capacidad de manipular conscientemente las unidades morfológicas de las palabras (Carlisle, 1995). El interés práctico de las investigaciones sobre conciencia morfológica está basado en las correlaciones que se han encontrado con la lectura de palabras aisladas y la habilidad de comprensión lectora (Apel y Lawrence, 2001; Carlisle y Stone, 2005), así como también por su relación con el aprendizaje de la escritura (Deacon y Bryant, 2006)¹. La mayoría de estos estudios experimentalistas se ha realizado en lenguas con ortografía profunda, como el inglés o el francés, partiendo del supuesto de que al poseer sistemas de escrituras morfofonémicos, los lectores y escritores tienen que centrarse tanto en unidades fonémicas como morfológicas de sus respectivas lenguas. Otra característica importante es el uso extensivo de pseudo-palabras (formas inventadas que respetan las reglas combinatorias de la lengua) en los diseños de investigación para controlar el impacto del conocimiento léxico en los sujetos estudiados.

Para el caso de la lengua española las investigaciones son todavía escasas (D’Allesio y Jaichenco, 2016). Contamos con trabajos que exploran la relación

¹ En la publicación reciente de Berthiaume, Daigle y Desrochers (2018) se encuentran trabajos que sintetizan el estado actual de estas investigaciones.

entre el conocimiento morfológico y el procesamiento léxico (Domínguez, Alija, Rodríguez-Ferreiro y Cuetos, 2010; Lázaro, 2012), la función que los morfemas cumplen en el aprendizaje de la lectura (Jaichenco y Wilson, 2013; Suárez-Coalla y Cuetos, 2013) y también la escritura de palabras con ortografía arbitraria (Rueda y Medina, 2018). En líneas generales, se encuadran dentro de las preguntas de las investigaciones experimentalistas anglosajonas y retoman procedimientos metodológicos muy similares, aunque adaptados al español que, como contrapartida, se presenta como una lengua con un sistema de escritura transparente.

Una línea de indagación mucho más reciente está constituida un pequeño grupo de investigaciones psicolingüísticas (Puertas, 2018; Rodríguez, 2018; Velázquez, 2017) desarrollados a partir del marco epistémico psicogenético (Ferreiro, 2019) que se propone indagar las posibilidades de reflexión metalingüística de los niños sobre los morfemas. Velázquez y Ferreiro (2015) abordaron el estudio de algunos morfemas derivativos del español (RE-, DES-, -CIÓN y -MENTE) proponiendo a niños mexicanos de escolaridad primaria (entre 7 y 11 años) tareas que involucraban la posibilidad de realizar acciones con material escrito (alargar y acortar palabras) e interrogación de niños en parejas. En el análisis de las acciones (cortes y alargamientos) y las justificaciones verbales de los niños destacan, por un lado, “la dificultad de tratar a todos los morfemas como si constituyeran, de por sí, una categoría de análisis para los niños” (p. 71), y por otro lado, la necesidad de atender los cambios de categoría sintáctica que implican ciertas derivaciones morfológicas.

En un trabajo de tesis reciente Rodríguez (2018) realizó un estudio con niños mexicanos de 4 y 5 años sobre las posibilidades de modificar palabras orales agregando morfemas. A través de entrevistas individuales en las que utilizaba una marioneta como intermediario², se solicitó a los niños agregar los morfemas -ITO, -ÓN, DES- e IN- a distintas bases léxicas. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los niños interrogados fueron capaces de modificar oralmente palabras agregando los morfemas propuestas. Sin embargo, se señalan diferencias entre la alta disponibilidad de los sufijos diminutivos utilizados y las dificultades que presentaron los prefijos negativos, particularmente -IN.

Con el propósito de continuar explorando una alternativa procesal de la reflexión metalingüística, con énfasis en el análisis cualitativo, presentamos datos obtenidos con niños de primaria que intentan responder el siguiente interrogante:

² Esta técnica tomó como antecedentes investigaciones previas reportadas en Bryant, Nunes y Bindman (1997).

¿cómo conceptualizan niños de escuela primaria, trabajando con material escrito, segmentos que pueden anteponerse o posponerse (morfemas derivativos) a otras palabras plenas que conocen y cambian su significado?

En la lengua española el subsistema morfológico de la derivación es más extenso que el de la morfología flexiva, aunque en las gramáticas de referencia es este último el que obtiene un mayor tratamiento (RAE/ASALE, 2009). Considerando que los morfemas derivativos, además, son denominados “morfemas léxicos gramaticalizados” por constituir “la primera gramaticalización del léxico” (Pena, 1999, p. 4324), decidimos seleccionar un pequeño grupo de morfemas derivativos teniendo en cuenta su familiaridad, frecuencia y productividad.

Para nuestra indagación partimos de los siguientes supuestos:

- Que los niños son capaces de elaborar hipótesis acerca de cómo una palabra escrita puede incorporar varios significados en distintos segmentos y acerca de cómo se vinculan esos significados.
- Que la presentación de material escrito ofrece un apoyo objetivo, ya que es muy difícil reflexionar sobre esa materia sonora evanescente que es la lengua oral.

La construcción del diseño de investigación para nuestro estudio tomó como referencia la tesis doctoral de Velázquez (2017).

Procedimiento de indagación

Realizamos “entrevistas en contexto de acción” (Ferreiro y Kriscautzky, 2018) a 60 niños de dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Córdoba Capital, Argentina: 20 niños de 2° grado, 20 de 4° y 20 de 6^º. Los niños seleccionados por sus maestras eran entrevistados en pareja (niño-niña), en un salón apartado de la escuela. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos, fueron grabadas en audio digital y posteriormente transcritas en protocolos específicos para el análisis⁴. En cada sesión la pareja de niños realizaba las dos tareas de manera sucesiva.

Tarea de alargar

Cada niño de la pareja recibía un tablero y un conjunto de fichas transparentes (dimensión: 15x5cms.) que tenían escritas en letras mayúscula imprenta (Times

³ Promedio de edades (indicando el número de años y, después del punto y coma, el número de meses) y desviación estándar (entre paréntesis) por grado escolar: 2° grado 7;9 (0.27); 4° grado 9;7 (0.25); y 6° grado 11;8 (0.26).

⁴ Al respecto de los criterios para la transcripción véase Puertas (2018, pp. 27-28).

New Roman, 74 puntos, sin acentos gráficos) bases léxicas y morfemas, dispuestas en un mazo y ordenadas de modo tal de no sugerir posibles combinaciones. Al ser transparentes y tener el texto centrado, las tarjetas permitían realizar yuxtaposiciones. En el Cuadro 1 se indican las bases léxicas y los morfemas derivativos incluidos en cada conjunto.

CUADRO 1. CONJUNTOS DE FICHAS PARA LA TAREA DE ALARGAR

CONJUNTO 1		CONJUNTO 2	
Bases léxicas	Morfemas derivativos	Bases léxicas	Morfemas derivativos
OFICIAL	ON	MARINO	ON
FLORES	ERO	RELOJ	ERO
CUENTO	DOR	PINTA	DOR
ACTIVA	ISTA	COMUNICA	ISTA
ARMA	BLE	FUTBOL	BLE
	SUB		SUB
	IN		IN
	DES		DES

Al iniciar los niños recibían una primera consigna sobre la que no se les solicitaba justificación: *fijense en estas fichas y dejan adentro del tablero las que están seguros que son palabras*. Una vez que concluían, se les solicitaba que leyeran en voz alta las fichas que habían dejado dentro del tablero. Luego proseguía la segunda consigna: *ahora fijense cómo pueden alargar estas palabras usando las fichas que dejaron afuera del tablero*. La consigna también explicitaba la posibilidad de utilizar las fichas a ambos lados de las palabras y la necesidad posterior de dar un ejemplo o explicar las combinaciones resultantes.

Al finalizar, se solicitaba la lectura de las palabras alargadas e iniciábamos un intercambio con la pareja de niños para conocer las interpretaciones y las justificaciones de los alargamientos. Las preguntas apuntaban a conocer el significado que los niños atribuían a las palabras obtenidas y a los segmentos que las componían.

Para analizar el desempeño de los niños en esta tarea se consideró: i) la cantidad de combinaciones realizadas (distinguiendo alargamientos simples, dobles y no esperados); ii) los morfemas utilizados en las combinaciones; iii) las justificaciones elaboradas por los niños (ejemplos de uso, paráfrasis o intentos de especificar el significado del morfema); iv) y las centraciones al interpretar las relaciones entre los segmentos (exclusivas, alternadas y coordinadas).

Considerando que cada niño recibía un conjunto con cinco bases léxicas y ocho morfemas derivativos, asignamos a las combinaciones realizadas por cada niño un valor compuesto por el número de morfemas derivativos utilizados a izquierda de una barra diagonal y por la cantidad de bases léxicas utilizadas a

derecha de la diagonal. Esto nos permitía saber cuántas bases léxicas y morfemas utilizaron para combinar, y también si realizaron alargamientos dobles: por ejemplo, un valor 3/3 nos indica que un niño combinó tres morfemas con tres bases léxicas, mientras que un valor 7/5 nos indica que utilizó todas las bases léxicas y que además realizó dos alargamientos dobles. Por *alargamiento no esperado* consideramos toda aquella combinación plausible pero inexistente en nuestra lengua (por ejemplo, PINTADOR).

Entre las justificaciones distinguimos:

- Ejemplos de uso: Camila (2°) - FLORERO “es como un tarro grande que le ponés tierra / plantás una semilla / y ahí va creciendo una flor”.
- Paráfrasis: Julián (4°) - ACTIVABLE “es que se puede activar”.
- Intentos de especificar el significado del morfema: Sabrina (6°) - BLE “significa que se puede hacer algo”.

Por último, la centración al interpretar las combinaciones hace referencia a qué segmentos consideran en sus justificaciones, si establecen vínculos entre ellos y si intentan atribuirles significado a cada uno de ellos.

El Cuadro 2 resume el desarrollo de estas variables de análisis para la elaboración de los tres niveles de descripción del desempeño de los niños en la Tarea de alargar.

CUADRO 2. CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES EN LA TAREA DE ALARGAR

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
Valores iguales a ambos lados de la diagonal		Valores diferente a ambos lados de la diagonal
Valores iguales o menores a 3	Valores iguales o superiores a 4	
Utilización de 1 a 3 morfemas derivativos	Utilización de 4 o más morfemas derivativos	Utilización de 5 o más morfemas derivativos
No hay alargamientos dobles		Alargamientos dobles
Mayor presencia de alargamientos no esperados	Menor presencia de alargamientos no esperados	
Primacía de justificaciones con ejemplos de uso	Generalización de las justificaciones de paráfrasis	Intentos de especificar el significado de los morfemas aislados

A partir del análisis del desempeño individual según estas variables, realizamos un agrupamiento de todos los niños entrevistados. La tabla 1 da cuenta de la distribución de los 60 niños interrogados en los niveles propuestos.

En los niveles I y III encontramos, en principio, una distribución que se corresponde con los grados escolares, mientras que el nivel II es el único con una distribución similar en los tres grados escolares.

TABLA I. DISTRIBUCIÓN DE LOS 60 NIÑOS EN NIVELES DE TAREA DE ALARGAR SEGÚN GRADO ESCOLAR

Grado escolar	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Total
2°	11	7	2	20
4°	5	9	6	20
6°	3	6	11	20
Total	19	22	19	60

El punto de partida para el análisis es que todos los niños interrogados no mostraron dificultades para distinguir entre aquellos segmentos escritos que eran palabras (formas autónomas con significado pleno) de aquellas que no lo eran (aunque estaban presentadas en el material de forma aislada) porque constituyen de hecho morfemas derivativos (formas ligadas y sin significado pleno).

Al considerar el agrupamiento en niveles propuesto podemos constatar un incremento progresivo en la cantidad de combinaciones realizadas, aunque lo interesante es la selección y posición de los morfemas utilizados. Inicialmente los niños utilizan exclusivamente sufijos, luego alternan sufijos y prefijos, y solamente en el último nivel pueden utilizar un prefijo y un sufijo simultáneamente sobre la misma base léxica. A pesar de que la posibilidad de utilización de cada morfema específico está restringida por las bases léxicas propuestas en el diseño, los morfemas propuestos no parecen estar disponible de la misma manera para todos los niños: mientras que morfemas como el sufijo aumentativo *-ON* o los denominales *-ERO* y *-DOR* fueron utilizado por los niños de todos los niveles, el prefijo negativo *IN-* no fue utilizado por ningún niño del nivel I y solo se generalizó su uso en los niños del último nivel.

El problema que enfrentan los niños en esta Tarea de alargar es como utilizar esos “pedacitos” que no son palabras para formar nuevas palabras a partir de otras conocidas, y cómo interpretar esos procesos de modificación. En general, los niños de los tres niveles parecen saber que si agrego una forma escrita que no es palabra (los morfemas derivativos) a otra que sí es palabra y que además conocen (las bases léxicas de nuestro diseño) algo en el orden del significado cambia. Es decir, el agregado gráfico implica en principio cambio semántico. Pero, ¿se trata de algo que sucede con todos los morfemas derivativos por igual? El análisis de las acciones y las justificaciones de los niños parece indicar que no: hay morfemas que están más disponibles que otros. Más aún, ¿el cambio semántico que genera un morfema derivativo es algo “objetivable” más allá de la palabra que lo incluye? Las justificaciones de los niños en niveles inicial e intermedio dan cuenta de los desafíos cognitivos que demanda la objetivación del significado de los morfemas derivativos aislados.

Tarea de acortar

Cada integrante de la pareja recibía una tijera y un conjunto de fichas (dimensión: 15x5 cms.) con palabras escritas (Times New Roman, 46 puntos, sin acentos gráficos) en papel adherido a tarjetas de cartulina. Por un lado, las palabras incluían un prefijo o un sufijo (incluso algunas palabras tenían un prefijo y un sufijo a la vez), por otro lado, en cada conjunto incluimos palabras que presentaban secuencias de letras idénticas a un prefijo/sufijo pero que no eran morfemas (es decir, que comparten letras pero no morfemas). El Cuadro 3 muestra las palabras seleccionadas para cada conjunto en la Tarea de acortar.

CUADRO 3. CONJUNTOS DE FICHAS PARA LA TAREA DE ACORTAR

CONJUNTO 1	CONJUNTO 2
inolvidable	insoportable
despegable	desarmable
automovilista	automovilista
papelón	narizón
ladron	renglón
destino	destino

La consigna para los niños era: *antes estuvimos alargando palabras, ahora de lo que se trata es de cortarlas. Hay que ver qué le pueden quitar y que lo que les quede tenga que ver con la palabra que cortaron.* Una vez que los niños terminaban de realizar cortes en las fichas de sus respectivos conjuntos, iniciábamos un intercambio para solicitar justificaciones de los cortes realizados. Las preguntas del entrevistador buscaban comprender las interpretaciones que los niños daban a los segmentos resultantes del corte.

Para el análisis del desempeño de los niños en esta tarea se consideró: i) la cantidad de cortes realizadas en fichas que admitían cortes (distinguiendo cortes simples, dobles y no esperados) y la cantidad de cortes en fichas que no admitían cortes; ii) los morfemas aislados en los cortes; iii) las justificaciones elaboradas por los niños para realizar cortes en las fichas que admitían cortes (ejemplos de uso, paráfrasis o intentos de especificar el significado del morfema) y las justificaciones elaboradas para abstenerse de realizar cortes en las fichas que no admitían cortes; iv) y las centraciones al interpretar las relaciones entre los segmentos resultantes (exclusivas, alternadas y coordinadas).

En la consideración cuantitativa de los cortes en las fichas que lo admitían (cuatro en cada conjunto), otorgamos al desempeño de cada niño un valor compuesto por dos números separados por una diagonal: el número a la izquierda de la diagonal indica la cantidad de morfemas derivativos que logró aislar en sus cortes, mientras que el número a la derecha de la diagonal indicada la cantidad de bases léxicas

que recibieron cortes. De esta forma, un valor 2/2 indica que un niño realizó dos cortes en dos fichas distintas, mientras que un valor 5/4 significa que logró aislar cinco morfemas en cuatro fichas, por lo tanto uno de sus cortes es doble (corte de prefijo y sufijo a la vez). Por otra parte, también consideramos los casos en los que se realizaron cortes no esperados en las fichas que admitían cortes.

Un análisis aparte requirieron las fichas problematizadoras con palabras que compartían letras pero no morfemas con el resto de las fichas de cada conjunto (LADRÓN, RENGLÓN y DESTINO). En una tarea con una consigna y materiales que sugiere la acción de realizar cortes en un conjunto de fichas, nos interesaba particularmente indagar las justificaciones para abstenerse de realizar un corte.

El análisis de las justificaciones en el intercambio se realizó con las mismas categorías que la Tarea de alargar: ejemplos de uso, paráfrasis e intentos de especificar el significado del morfema. Finalmente, también se analizaron las centraciones de los niños al interpretar las palabras y los segmentos que aislaban en sus cortes.

El Cuadro 4 resume el desarrollo de estas variables para la elaboración de los tres niveles de descripción del desempeño de los niños en la Tarea de acortar.

CUADRO 4. CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES EN LA TAREA DE ACORTAR

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
Valores iguales a ambos lados de la diagonal		Valores diferentes a ambos lados de la diagonal
Valores iguales o menores a 3	Valores iguales a 4	
Aíslan de 1 a 3 morfemas derivativos	Aíslan 4 morfemas derivativos	Aíslan 5 o más morfemas derivativos
No hay cortes dobles	Presencia de cortes dobles	
Mayor cantidad de cortes no esperados	Menor cantidad de cortes no esperados	
Primacía de justificaciones de uso con centraciones exclusivas o alternadas	Primacía de justificaciones de paráfrasis y aparición de centraciones coordinadas	Primacía de intentos de especificar el significado de los morfemas y de centraciones coordinadas

Con estas variables del desempeño de los niños en la Tarea de acortar realizamos un nuevo agrupamiento. La tabla 2 muestra la distribución del total de niños interrogados en los niveles propuestos para esta segunda tarea, según el grado escolar.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS 60 NIÑOS EN NIVELES DE TAREA DE ACORTAR SEGÚN GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	TOTAL
2°	12	5	3	20
4°	6	7	7	20
6°	3	7	10	20
Total	21	19	20	60

Nuevamente encontramos que la distribución en niveles corresponde con los grados escolares: en el nivel I encontramos una mayoría de niños de 2° grado, mientras que en el nivel III priman los niños de 4° y de 6° grado.

Lo primero para destacar en el análisis es que a lo largo de los niveles propuestos pudimos constatar un incremento progresivo en la cantidad de cortes así como también en la posibilidad de realizar cortes simultáneos sobre la misma base léxica (situación que solo se da en el nivel III).

Por las características más resultativas de esta tarea, se impone también la necesidad de evaluar las centraciones cognitivas que orientaron la acción de cortar. Inicialmente, los niños realizan cortes centrándose en un segmento pleno menor dentro de las fichas que pueden justificar. Pero de ese corte también les queda un “sobrante” del que no pueden dar cuenta en sus justificaciones. En un segundo momento, los niños pueden centrarse alternadamente en el segmento que cortan (que coincide con bases léxicas que pueden justificar) y también pueden “volver a armar” la palabra para justificar cómo cambia la base léxica con el morfema derivativo. Solamente en el último nivel los niños pueden centrarse coordinadamente en todas las partes resultantes de sus cortes e intentar justificar el significado de los morfemas cuando están aislados.

En cuanto a las justificaciones que los niños elaboraron para decidir no realizar cortes en fichas que compartían letras pero no morfemas, inicialmente los niños no cortan porque no encuentran nada para cortar: Belén (2° grado – nivel I) dice que no cortó DESTINO porque “no se me ocurre nada”. Luego recurren a justificaciones centradas en el aspecto semántico de las palabras (no es posible cortar porque quedan segmentos sin significado) y en criterios gráficos (no es posible cortar porque quedan finales gráficos imposibles en la lengua española): Leonel (6° grado – nivel II) dice que no cortó RENGLÓN “porque acá ge ele no se puede / rengl no es una palabra”. Finalmente, los niños se centran en la distinción entre “palabras completas” y “palabras que tienen prefijos o sufijos” lo que sugiere que distinguen entre segmentos de letras que son iguales pero solo en algunos casos son morfemas derivativos: Paula (4° grado – nivel III) dice que no se puede cortar RENGLÓN “porque todo eso [señalando toda las letras de la ficha] sería la raíz”.

La pregunta central que surge en esta tarea es por qué los niños deciden segmentar las palabras en un lugar específico y generar, al menos, dos segmentos menores. ¿Están los niños interpretando estos segmentos como unidades mínimas de significado? El análisis de la tarea nos permite trazar una pauta que inicia con niños que pueden efectivamente realizar cortes pero que interpretan lo que

sobra del corte como un *resto gráfico* que no se puede interpretar, y finaliza con niños que intentan dar cuenta de las relaciones semánticos entre los segmentos resultantes del corte.

Integración de datos a través de las tareas

Con el propósito de integrar el análisis de los datos realizamos un reagrupamiento que combina la clasificación obtenida en la tarea de alargar y en la de acortar. Más de la mitad de los niños pertenecen a niveles coincidentes para ambas tareas (38 sobre un total de 60 = 63.33 %), tal como muestran las celdas sombreadas de la tabla 3.

TABLA 3. AGRUPAMIENTO DE LOS 60 NIÑOS INTERROGADOS SEGÚN RENDIMIENTO EN TAREAS DE ALARGAR Y ACORTAR Y SEGÚN GRADO ESCOLAR

		TAREA DE ALARGAR								
		Nivel I			Nivel II			Nivel III		
Grado escolar		2°	4°	6°	2°	4°	6°	2°	4°	6°
Tarea de acortar	Nivel I	11	3	1	1	3	1	0	0	1
	Nivel II	0	0	2	4	6	1	1	1	4
	Nivel III	0	2	0	2	0	4	1	5	6

Veamos a continuación qué características comparten los niños con desempeños en niveles coincidentes para ambas tareas.

Los niños del nivel I-I actúan exclusivamente a la derecha de las bases léxicas, es decir, combinan o aíslan solamente los sufijos. Para hacer combinaciones estos niños parecen partir de una palabra conocida (ARMA) para llegar a otra palabra conocida (ARMADOR). En la Tarea de acortar, utilizan un proceso similar aunque inverso: partiendo de una palabra conocida (DESARMABLE) aíslan otra palabra conocida menor (DESARMA). Lo que no parece ser todavía objetivable es el proceso de derivación que supone la presencia de un morfema derivativo. Los sufijos más disponibles fueron el aumentativo –ON y los denominales –ERO e –ISTA.

Las justificaciones muestran que los niños son capaces de elaborar interpretaciones y plantear relaciones semánticas a partir de ejemplos de uso centrados en el “yo” de la enunciación y en un “aquí” y un “ahora que remite a situaciones comunicativas cotidianas.

Ejemplos:

- Camila (2°): ARMADOR “yo a veces tengo bloques y voy armando un auto / y entonces eso es armador”
- Jazmín (4°) CUENTÓN “un cuento hermoso / o sea por ejemplo la abuela te cuenta un cuento y vos decís / uh abuela eso fue un cuentón”

¿Qué es ese segmento que sirve tanto para “agregar” y formar otra palabra conocida como para “quitar” y obtener también una palabra conocida? Para los niños de este grupo inicial los segmentos coincidentes con los morfemas derivativos para la mirada lingüística son una especie de *resto gráfico*, difícil de justificar, pero sobre el que se plantean dos afirmaciones generalizadas: *no tienen sentido* y *no pueden estar aislados*. Es más, para referirse a los morfemas derivativos los niños utilizan los términos *letras*, *sílabas* o *vocales*, todas expresiones escolares comunes que tienen como referencia la unidad *palabra*. Tomemos como ejemplo las palabras de Josefina (2°), consultada por el significado de los morfemas cuando están aislados ella dice: “es como si estas fueran unas vocales de estas palabras [...] como si fueran una letra que faltaba en las otras palabras”.

Por su parte, los niños del nivel II-II actúan a ambos lados de las bases léxicas (es decir, agregando o aislando prefijos y sufijos), pero lo hacen alternadamente. Además de la aparición del uso de prefijos, tanto en las combinaciones como en los cortes se amplía el uso de sufijos. En las interpretaciones de los niños registramos centraciones tanto en las palabras resultantes de la combinación o el corte, así como también en las relaciones que los segmentos de las palabras establecen entre ellos. Una pista para identificar en este grupo la búsqueda de segmentos con sus respectivos significados plenos dentro de las palabras son las interpretaciones de “amalgama” (que solamente registramos en niños de este nivel II-II).

Ejemplo:

- Emiliano (2°): FUTBOLISTA “es como un jugador que sabe mucho de fútbol y juega muy bien / un jugador más listo y más goleador / es como listo en el fútbol”

La justificación más generalizada es la paráfrasis, es decir, intentos de explicar el significado de los segmentos que encuentran dentro de una palabra mediante la elaboración de una frase que da cuenta de la idea implícita en la relación derivativa.

Ejemplo:

- Julián (4°): armador “es un hombre que arma”

En cuanto al tratamiento específico que dan a los segmentos que son morfemas derivativos, los niños de este grupo parecen reconocer un segmento diferente que sirve para *hacer palabras*. Luna (4°) nos dice sobre los morfemas: “en realidad no es palabra pero es como que vos las ponés con las palabras y como que hacés una palabra”.

Finalmente, los niños del nivel III-III pueden actuar tanto alternada como simultáneamente a ambos lados de las bases léxicas. Se generaliza el uso de prefijos y sufijos en combinaciones y cortes. Los niños pueden centrarse en los segmentos

que componen las palabras y también en las relaciones que establecen entre ellos. En las justificaciones registramos intentos de explicar el significado del morfema cuando está aislado.

Ejemplos:

- Leonel (6°): DES “de armar / es el contrario”
- Néstor (6°): SUB “significa abajo” / DES “el negativo” / BLE “significa que se podía hacer” / ON “lo hace más grande”

Sin embargo, ¿significan estos segmentos de la misma forma que lo hacen las palabras? La respuesta a esta pregunta parece ser negativa. Los niños de este nivel emplean términos como *preposición*, *artículos* o *conectores* para referirse a los segmentos menores “que no son palabras” (incluso, algunos utilizan los términos *sufijo* y *prefijo*). Aun cuando no son usados convencionalmente, la utilización de esta terminología escolar parece vincularse a la necesidad de designar ya no “partes de la palabra”, sino un “tipo” distinto de segmento.

Discusión

En nuestra indagación pudimos constatar que los niños interrogados no tuvieron dificultades para distinguir en el material escrito que les presentamos aquellos segmentos que son palabras (por ser gráficamente autónomos y semánticamente plenos) de aquellos que son morfemas derivativos (por no tener autonomía gráfica ni plenitud semántica). Ahora bien ¿cómo conceptualizaron los niños los morfemas derivativos? Inicialmente los niños pueden aislarlos, pero en sus justificaciones parecen tratarlos como *restos gráficos* que no pueden ser interpretados. En un momento posterior, pueden elaborar justificaciones para interpretar los cambios semánticos que los prefijos y sufijos producen en las palabras derivadas. Solamente en el grupo con rendimiento más avanzado en las tareas encontramos intentos de justificar el significado de los morfemas derivativos cuando están aislados. Sin embargo, lo que persiste en las interpretaciones de los niños es la dificultad para aceptar que los morfemas tengan un significado en sí mismo. Más bien, los niños parecen tratarlos como *modificadores del significado* de las palabras.

Veamos algunos ejemplos de estas interpretaciones:

- Paula (4°) “significan palabras pero no son en sí palabras”
- Darío (4°) “no son palabras / son sufijo y prefijo y si mezclás un sufijo o un prefijo con una raíz se forma una palabra”
- Gerardo (6°) “me parece que más que un significado le cambia el significado / o sea este conjunto de letras más que tener un significado le cambia el significado a las palabras”

Los niños interrogados parecen saber que si agrego un segmento que no es palabra (morfema derivativo) a otro que sí es palabra algo en el orden del significado cambia. Son las dificultades para interpretar el significado de los morfemas derivativos cuando están aislados lo que nos lleva a preguntarnos si el cambio semántico que genera la derivación es algo “objetivable” más allá de la palabra que lo incluye (Velázquez y Ferreiro, 2015; Puertas, 2018). Investigaciones experimentalistas previas también han registrado en tareas de conocimiento o conciencia morfológica las dificultades de los niños para dar cuenta del significado de los morfemas derivativos aislados (Carlisle, 2000; Mitchell & Brady, 2014). Esto nos instala en el problema de la preexistencia y la homogeneidad de las unidades de la lengua para los hablantes.

La lingüística ha encontrado en la unidad teórica *morfema* un contrapunto ideal con la unidad *fonema*⁵. De hecho, el morfema ha constituido una alternativa a la unidad *palabra* que ha sido siempre problemática en la teorización lingüística (Blanche-Benveniste, 1998; Lara, 2006). Sabemos que el morfema parece ser una unidad práctica para los niños desde muy pequeños y esto ha sido estudiado a nivel oral en situaciones de “sobreregularización” o “construcción por analogía” (Pérez Pereira y Singer, 1984; Nunes y Bryant, 2006) así como también en las situaciones esporádicas de reflexión epilingüística (Gombert, 1990). En el caso de la escritura del español, el morfema no presenta pistas gráficas que ayuden a reconocerlo: posee una extensión gráfica variable, su composición silábica y acentual también es diversa, puede anteceder o suceder a las bases a las que se adjunta (e incluso ocupar la posición de interfijo) y en ciertos casos modifica su composición por restricciones gráficas. Si bien en las investigaciones experimentalistas se han constatado correlaciones entre el desempeño en tareas de conciencia morfológica y ciertas tareas de lectura, se reconoce como tarea pendiente entender cómo se produce ese desarrollo (Carlisle, 2000). La propuesta de un modelo de “relación de doble vía” (Nunes, Bryant y Bindman, 2006) todavía tiene mucho por explicar al respecto de cómo se pasa de un “estado de no conciencia” a uno de conciencia sobre las unidades menores del significado.

⁵ Stephen R. Anderson (1995) resalta que fue el trabajo realizado por el estructuralismo sobre el fonema el que sirvió como modelo para el desarrollo posterior del análisis morfológico en la versión que conocemos hasta nuestros días: “If we assume that words are composed of minimal signs or morphemes [...] the phonemic model can be directly extended to accommodate morphological analysis. We can, that is, treat the morphemes of a language as the distinctive elements of word structure, and regard them as related to their concrete phonemic instantiations in the same way as phonemes are related to phonetic segments” (p. 12).

En este marco, nos animamos a compartir un interrogante: ¿poder reflexionar sobre los morfemas que componen la lengua es una cuestión de estados, es decir, un “todo o nada”?⁶ Lo que subyace a muchas investigaciones de la *morphological awareness* es que la toma de conciencia es una especie de *mecanismo de alumbramiento* (Piaget, 1974) de unidades morfológicas preexistentes a nivel inconsciente en los hablantes. Pero, ¿se trata de unidades “naturales” que aparecen espontáneamente en el desarrollo y, por lo tanto, preexisten a la toma de conciencia? Consideramos que es posible replantear el problema de la toma de conciencia de las unidades de la lengua en términos de “sistemas jerárquicos que se constituyen sobre la base de otros, en donde las unidades de un nivel no se transforman necesariamente en las unidades del otro nivel” sino que, de hecho, “las unidades se redefinen en cada nivel” (Ferreiro, 1999, p. 70). En otras palabras, intentar superar la visión según la cual la toma de conciencia es una cuestión de estados (tener o no tener conciencia sobre las unidades morfológicas) para avanzar en la construcción de un enfoque procesal sobre las posibilidades que los hablantes tienen de reflexionar acerca de las unidades de la lengua.

Tanto el análisis del desempeño de los niños en las tareas de indagación de nuestro estudio como las reflexiones en torno al problema de la toma de conciencia de las unidades morfológicas de la lengua deben ser considerados en relación al pequeño grupo de morfemas derivativos de la lengua española que seleccionamos como objeto de indagación. Si bien las gramáticas de referencia en nuestra lengua no ofrecen datos cuantitativos, el número de morfemas del español excede las posibilidades de abordaje en una única investigación⁷. Estas limitaciones pueden ser superadas ampliando los estudios hacia otros prefijos y sufijos del español, como así también a los procesos morfológicos de flexión y composición.

Finalmente, consideramos que el carácter exploratorio de nuestra investigación justificó la elaboración de situaciones de indagación y la priorización de variables de análisis que hicieran énfasis en aspectos cualitativos del problema abordado.

⁶ Algunas investigaciones experimentalistas también dan cuenta de estas preocupaciones en la discusión de sus datos. Mitchell & Brady (2014), por ejemplo, comentan que: “knowledge of affixes is not necessarily an all-or-nothing skill, with the consequence that absence of conscious or explicit knowledge of the meaning of an affix would not necessarily indicate the lack of any knowledge regarding the connotation of that affix” (p. 223).

⁷ En la tesis doctoral de Alejandro Velázquez (2018) se reportan estimaciones parciales de la cantidad y variedad de morfemas a partir del catálogo de 93 prefijos analizados por Martín García y Varela Ortega (1999), la lista de 30 sufijos nominales (y sus respectivos alomorfos) analizados por Santiago Lacuesta y Bustos Gisbert (1999) y el conjunto de 141 sufijos adjetivales que registra Rainer (1999).

En futuros trabajos sería importante ajustar el diseño teniendo en cuenta algunas de las variables ya exploradas (posibilidades de centrarse en prefijos frente a sufijos, derivaciones que generan cambio categorial frente a otras que no, morfemas que parecen estar disponibles más tempranamente frente a otros que son ciertamente más opacos), incluyendo un análisis cuantitativo más profundo del papel que desempeñan estas variables. En todo caso, creemos que es fundamental un análisis que no se limite solamente a registrar las respuestas de los niños a las tareas y a calificarlas como correctas o incorrectas. A pesar de las dificultades que conlleva, nos parece necesario enfrentar la tarea de interpretar e integrar cualitativamente las acciones y las justificaciones que los niños elaboran cuando una tarea lograr situarlos en una situación genuina de reflexión metalingüística.

Bibliografía

- Apel, K. (2014). "A comprehensive definition of morphological awareness. Implications for assessment". *Topics in Language Disorder*, 34(3), pp. 197-209.
- Berthiaume, R., Daigle, D. y Desrochers, A. (2018). *Morphological processing and literacy development. Current issues and research*. New York: Routledge.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). "La escritura irreductible a un código". En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bryant, P., Nunes, T. y Bindman, M. (1997). "Backward readers' awareness of language: Strengths and weakness". *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), pp. 357-372.
- Carlisle, J. (1995). "Morphological awareness and early reading achievement". En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Carlisle, J. (2000). "Awareness of the structure and meaning of complex words: Impact on reading". *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169-190.
- D'Alessio, J. y Jaichenco, V. (2016). "Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura. Investigaciones psicolingüísticas en español". *Signo y Seña*, 29, pp. 235-251.
- Dominguez, A., Alija, M., Rodríguez-Ferreiro, J. y Cuetos, F. (2010). "The contribution of prefixes to morphological processing of Spanish words". *European Journal of Cognitive Psychology*, 22(4), pp. 569-595.
- Ferreiro, E. (1999). "Dicotomía oralidad/escritura en la psicolingüística contemporánea". En *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 20-32). México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (2019). "Prospectivas en alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas". *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), pp. 1-36.
- Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jaichenco, V. y Wilson, M. (2013). "El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español". *Interdisciplinaria*, 30(1), pp. 85-99.
- Lara, F. (2006). *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.
- Lázaro, M. (2012). "The effects of base frequency and affix productivity in Spanish". *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), pp. 505-512.
- Mitchell, A. y Brady, S (2014). "Assessing affix knowledge using both pseudoword and real-word measures".
- Nunes, T. y Bryant, P. (2006). *Improving literacy through teaching morphemes*. London: Routledge.
- Nunes, T., Bryant, P. y Bindman, M. (2006). "The effects of learning to spell on children's awareness of morphology". *Reading and Writing*, 19, pp. 767-787.
- Pena, J. (1995). "Sobre la definición del morfema". *Lingüística española actual*, 17(2), pp. 129-142.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pérez Pereira, M. y Singer, D. (1984). "Adquisición de morfemas del español". *Infancia y Aprendizaje*, 27, pp. 205-221.
- Puertas, R. (2018). *Reflexiones metalingüísticas de niños de primaria sobre algunos morfemas derivativos del español* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez, M. (2018). *Modificación de palabras orales por agregado de morfemas en niños preescolares* (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- Rueda, M. y Medina, S. (2018). "El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura". *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), pp. 703-732.
- Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2013). "The role of morphology in reading in Spanish-speaking children with dyslexia". *Spanish Journal of Psychology*, 16(51), pp. 1-9.
- Velázquez, A. (2018). *Modalidades de reflexión morfológica en niños de primaria* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

Velázquez, A. y Ferreiro, E. (2014). “Acercamiento a los procesos de toma de conciencia morfológica en niños hispanoparlantes: el caso de RE-, DES-, -CION y -MENTE”. *Rassegna di Psicologia*, 23(2), pp. 61-77.