

DECIR PALABRAS AL REVÉS

Juego de palabras y adquisición del lenguaje en niñas(os) preescolares brasileños

SILVANNE RIBEIRO-VELÁZQUEZ / ANA TEBEROSKY

Resumen:

Este artículo analiza las respuestas de preescolares brasileños cuando se les propuso una situación de juego con palabras. La situación implicaba, de forma implícita, una respuesta metalingüística en la consideración de aspectos formales (morfológicos y/o fonológicos). Consistió en pedirles que dijeran "el revés" de algunas palabras. La investigación tomó como referencia un estudio previo de Blanche-Benveniste y Ferreiro realizado en español. La metodología consistió en un análisis cuantitativo y cualitativo de las justificaciones de las y los niños; también se estableció una relación de las respuestas con su nivel de escritura. Los resultados mostraron que las y los preescolares prestaron atención a aspectos tanto semánticos como formales; incluso algunos llegaron a interesarse en aspectos metalingüísticos. También se constató una relación entre nivel de escritura y conocimiento metalingüístico.

Abstract:

This article analyzes the responses of Brazilian preschoolers when presented with a word game. The situation implied, implicitly, a metalinguistic response in the consideration of formal aspects (morphological and/or phonological). The game consisted of asking the children to say some words "backwards." As a reference, the research used a previous study that Blanche-Benveniste and Ferreiro carried out in Spanish. The methodology consisted of a quantitative and qualitative analysis of the children's justifications; it also established a relationship between their responses and their writing level. The results showed that the preschoolers paid attention to semantic as well as formal aspects; some even became interested in metalinguistic aspects. A relationship was found between the writing level and metalinguistic knowledge.

Palabras clave: educación preescolar; desarrollo del lenguaje; lenguaje oral, escritura; metalingüística.

Keywords: preschool education; language development; oral language; writing; metalinguistics.

Silvanne Ribeiro-Velázquez: profesora-doctora de la Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, Departamento I. Salvador, Bahía, Brasil. CE: silvanneribeiro@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9778-7721> (autora de correspondencia).

Ana Teberosky: catedrática de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0001-7753-7031>

Introducción

La adquisición del lenguaje oral y escrito y la relación de ambos en el aprendizaje lingüístico y metalingüístico en la infancia son muy discutidos en la literatura, específicamente en lo que se refiere al aprendizaje inicial de la escritura. En la actualidad, esa relación está presente en numerosos debates sobre el aprendizaje de las y los niños en edad preescolar que asisten a la Educación Infantil. En una reflexión acerca del papel de la escuela y su lugar de promotora de experiencias con el lenguaje, hay que tener en cuenta los deseos y los derechos infantiles, incluso relacionados con el aprendizaje de la escritura, en prácticas que consideren las especificidades de las y los niños pequeños.

Al inicio del desarrollo del lenguaje oral las y los niños aumentan su léxico, ampliando progresivamente su vocabulario inicial. En ese proceso prestan atención al significado de las palabras que escuchan y producen. En una etapa posterior prestarán también atención a los aspectos formales del lenguaje: fonológico, morfológico y sintáctico (Ribeiro y Teberosky, 2010).

Con respecto al lenguaje escrito, a partir de la propuesta presente en la obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1997), surge una postura que revela la importancia de comprender el pensamiento de las y los niños pequeños a través de sus hipótesis evolutivas sobre las relaciones entre oralidad y escritura. Así, una propuesta que defendemos es que la capacidad de reflexión sobre el lenguaje oral se incrementa a medida en que avanzan en su aprendizaje de la escritura (Ferreiro, 2002). También, para Gombert (1990), la reflexión sobre lo oral comienza alrededor de los cuatro años. Prueba de ello es la observación de que las y los niños son capaces de corregir los errores gramaticales de sus interlocutores. Este hecho parece ser un indicio de que prestan atención a las regularidades lingüísticas, lo que Gombert (2003) denomina de “epilingüístico” o conocimiento inicialmente implícito sobre la lengua. Existen evidencias en diferentes idiomas de que estas habilidades se desarrollan de manera espontánea. Sin embargo, la literatura en general apela más a la habilidad “metalingüística”, que se relaciona con hacer del lenguaje un objeto de reflexión explícita cuando se asocia con el aprendizaje de la escritura y la lectura.

La perspectiva adoptada en este trabajo se inscribe en una línea de desarrollo constructivista (Ferreiro y Teberosky, 1997; Ferreiro, 2013). De

acuerdo con ella, entendemos que el lenguaje escrito es una construcción debida a una confluencia de factores sociales y culturales. Decimos que es una construcción porque implica el aprendizaje de recursos nuevos (los aspectos gráficos de representación del lenguaje), a la vez que requiere la reorganización de elementos lingüísticos ya adquiridos (Tomasello, 2021). En este sentido, cuando se trata de niñas y niños pequeños, las diversas formas de interacción social y las prácticas mediadas por personas adultas son fundamentales para el desarrollo de ese proceso. Por otra parte, el aprendizaje del lenguaje escrito influye sobre el desarrollo oral, puesto que no es una mera transcripción de la oralidad (Lara, 2002).

Sobre el aprendizaje del lenguaje oral, algunos estudios, como el de Feldman, Dale, Campbell, Colborn *et al.* (2005) señalan, por un lado, que los aspectos formales, principalmente morfológicos y sintácticos, ocupan un lugar secundario en las y los niños pequeños. En cambio, otras posiciones, como las de Clark (2004, 2010) y Owens (2003), dan importancia a la presencia de estos aspectos. Parecen contundentes los datos de los estudios de Clark (2004, 2010, 2015) que muestran que quienes asisten a Educación Infantil prestan cierta atención a la estructura interna de las palabras, analizan algunos aspectos de la morfología y fonología de su lengua y desarrollan conocimientos metalingüísticos. En esta investigación buscamos profundizar en estos temas, además de indagar la relación de ese conocimiento metalingüístico y la adquisición de la escritura alfabética.

Defendemos, por tanto, como Clark (2010, 2015), que significado y forma no se disocian. La autora apoya una integración de factores (significado y forma) y/o diferentes niveles de análisis del lenguaje en la creación de palabras en el desarrollo del lenguaje infantil. Afirma que las y los niños aprenden, desde temprana edad, que su léxico puede ser utilizado con gran creatividad, tanto en las formas como en los significados, y que este conocimiento desempeña un papel importante en la apropiación del lenguaje oral. Clark (2010) también señala que ellos crean palabras a partir de otras ya adquiridas, produciendo nuevas formas y significados que pueden pertenecer a su lengua materna o simplemente inventarse. En la misma dirección, argumentamos aquí que las y los preescolares también prestan atención a diferentes aspectos lingüísticos, integrando distintos niveles o subsistemas en la adquisición del lenguaje. Además, elaboran interesantes hipótesis en este camino, realizan reflexiones metalingüísticas,

inventando y recreando palabras con gran creatividad y entusiasmo, conservando, además, varias estructuras de su lengua materna en las nuevas formas producidas.

Desde el punto de vista del aprendizaje infantil, los estudios específicos sobre el desarrollo fonológico coinciden en que existen apropiaciones relacionadas con el aspecto sonoro de la lengua desde edades muy tempranas, como es el caso de la segmentación silábica y rítmica (Morais, 2019). En una perspectiva evolutiva se iría adquiriendo habilidad como la conciencia fonémica a medida que afinan sus análisis y sus conocimientos del sistema alfabético (Stanovich, 1992).

Menos numerosas son las investigaciones sobre el desarrollo morfológico en relación con la capacidad de realizar reflexiones morfológicas sobre palabras y frases. En una de las investigaciones pioneras sobre la morfología del inglés, Berko Gleason (1958) utilizó un método de interacción controlado para inducir respuestas y demostró que las y los niños de cuatro a siete años, en general, añadían flexiones al final de verbos o sustantivos de forma adecuada y coherente a estos sufijos. En una determinada parte de la situación de contexto con pseudopalabras, partiendo de un dibujo, las y los participantes debían completar una oración con la forma del plural. También con respecto a otros aspectos morfológicos, cuando se les pidió completar oraciones con formas verbales en pasado, con posesivos, diminutivos, de composición o de derivación de palabras en adjetivos (comparativos y superlativos), hicieron uso de una morfología normativa, sin agregar segmentos que no estaban permitidos en el idioma inglés. Berko Gleason (1958) atestigua que las y los niños hacen uso de una morfología convencional, argumentando que no sería por una vía mnemotécnica simple, ya que en ese estudio se utilizaron palabras inexistentes en el idioma. Concluye que desde una edad temprana prestan atención a la morfología. Esto revela caminos interesantes sobre cómo ellos piensan sobre estos aspectos lingüísticos.

Desde una perspectiva distinta sobre el desarrollo de los aspectos morfológicos, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) realizaron un estudio con niñas y niños mexicanos de cuatro a cinco años, con el objetivo de investigar la adquisición de la morfología. La investigación consistió en solicitar la creación de nuevas formas a partir de palabras existentes en la lengua, cuya consigna era “decir al revés” algunas palabras. Como se trataba de una consigna amplia y sin más indicaciones, las autoras no es-

peraban ninguna respuesta concreta. Sin embargo, los resultados fueron sorprendentes. Las respuestas apuntaban a tres grandes grupos, que las investigadoras categorizaron como respuestas: semánticas, formales y con uso de la negación. Las autoras señalaron que las dos últimas respuestas fueron considerablemente más numerosas que las semánticas.

Inspiradas en la propuesta de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), propusimos este estudio para verificar si hay una consideración de aspectos formales en el desarrollo lingüístico y metalingüístico de niñas y niños pequeños de lengua portuguesa. Para ello, utilizamos una situación experimental semejante y la relacionamos con los niveles de conocimiento de lo escrito.

Tratándose de edades tempranas, la elección de utilizar un contexto de juego se justifica porque la situación de jugar con las palabras parece ser muy adecuada para favorecer reflexiones sobre el lenguaje, además de ejercer atracción entre las y los niños. Diversas investigaciones coinciden en que la función de los juegos de lenguaje tiene un sesgo, en principio, de diversión y entretenimiento, pero las consecuencias de todo lo que representan inciden directamente en el aprendizaje (Domínguez, Nasini y Teberosky, 2013). Cook (2000) sostiene que, muchas veces, cuando las y los niños juegan con el lenguaje, posiblemente también lo hacen con sus aspectos estructurales. Estas situaciones de juego se convierten, por tanto, en contextos apropiados que favorecen reflexiones metalingüísticas. En resumen, consideramos que es oportuno presentar este tipo de situaciones en diferentes experiencias con la lengua, sin pretensiones de sustitución o comparación con el juego libre, expresión primordial de las y los niños pequeños.

Numerosas investigaciones postulan la primacía de los principios semánticos en la apropiación del lenguaje oral y existen datos en diferentes lenguas que así lo confirman. En este sentido, los estudios clásicos señalan que la llamada “teoría de base semántica” (Slobin, 1973) refleja la noción de que primero se establecen los aspectos conceptuales. Sin embargo, muchas investigaciones sostienen que ello no significa la exclusión de los principios formales en su desarrollo inicial.

Por ejemplo, Karmiloff-Smith (1987, 1992), partiendo de una hipótesis de articulación de la integración de diferentes componentes y dominios, argumenta que las y los niños pequeños, en su proceso de aprendizaje del lenguaje oral, consideran tanto los aspectos lingüísticos del significado

como los de la forma que escuchan de su entorno. Otros estudios indican que alrededor de los tres años ya son sensibles a los aspectos formales del lenguaje. Brown (1973), en una investigación pionera, afirmaba que, a partir de esa edad, prestan atención a la información formal que les llega cuando se presentan partes del discurso en un contexto sintáctico. Pinker (1984), al mencionar las implicaciones de la hipótesis del *bootstrapping semántico*,¹ señala que no hay ausencia de categorías formales en los niveles iniciales de desarrollo del lenguaje, y que estas categorías no estarían únicamente definidas y guiadas por principios semánticos, aunque estos últimos se priorizan al inicio de la apropiación lingüística. Los estudios en esta dirección argumentan que las y los niños adquieren palabras y pronto comienzan a agruparlas y almacenarlas. Si bien el presente estudio no se suscribe a la línea innatista como la de Pinker, creemos que, además del significado de las palabras, los aspectos formales desempeñan un papel importante en esta organización.

Los estudios sobre el desarrollo del léxico avalan la afirmación anterior. Partiendo de una hipótesis denominada *bootstrapping sintáctico*, Gleitman (1993) afirma que las y los niños utilizan el conocimiento implícito de la gramática de su lengua para ampliar considerablemente su léxico. En este sentido, la autora argumenta que existen datos que indican que las categorías gramaticales se almacenarían juntas. Por ejemplo, palabras terminadas en -ar (verbos), en -mente (adverbios), etcétera, se agruparían en el léxico mental. Otros enfoques afirman que los morfemas que constituyen las palabras pueden servir como entradas léxicas. Por lo tanto, las palabras también podrían almacenarse en sus unidades mínimas significativas (por la raíz, por afijos, etc.), como señalan Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff (1998). De hecho, este tipo de organización en el léxico mental por grupos de morfemas o por aspectos fonológicos es un indicador considerable de que las y los niños son sensibles a los aspectos formales del lenguaje que escuchan, adquieren y se apropian. Este uso de aspectos formales en el léxico mental serviría para un uso coherente de los recursos cognitivos y un procesamiento más rápido de las palabras, además de ayudar en la fluidez del lenguaje, lo que favorece, por ejemplo, la socialización y las interacciones de las y los niños pequeños.

En estudios sobre el desarrollo léxico y gramatical, algunos estudios han encontrado una relación significativa entre determinadas estructuras gramaticales y el crecimiento léxico (Bates y Goodman, 1997). Según

Clark (1993, 2010), las y los niños también aprenden convenciones de las reglas de su lengua y las utilizan para crear nuevas palabras y que, con el avance de la edad, especialmente a través de experiencias de entornos socioculturales, las producciones no normativas decaen y se ajustan a las formas convencionales del lenguaje. Por lo tanto, para prestar atención a estas reglas, las y los niños pequeños probablemente deberían estar atentos a los aspectos formales y no solo al significado de las palabras.

Más escasas son las investigaciones sobre la apropiación de la morfología en edades tempranas de las lenguas romances. Contrariamente a la teoría semántica, que postula que son las características semánticas las que establecen y conducen al uso del género lingüístico, Pérez-Pereira y Singer (1984) afirman que las y los niños pequeños prestan atención a tales elementos morfológicos. En su investigación sobre el desarrollo del género en español, con participantes de 3 a 6 años, los autores utilizaron pruebas similares a las utilizadas por Berko Gleason (1958), pero agregaron palabras reales del idioma y utilizaron aumentativos/diminutivos, gerundios y el pasado de formas verbales. Los resultados mostraron que la mayoría usaba una morfología normativa al utilizar diferentes morfemas. El uso morfémico no convencional residía en palabras como los verbos irregulares, lo cual era de esperar, según Pérez-Pereira y Singer (1984). En general, el resultado de utilizar una morfología normativa fue superior a los resultados encontrados en niñas y niños americanos en el clásico estudio de Berko Gleason (1958). Estos datos sugieren que, para investigaciones específicas sobre aspectos formales del lenguaje, la estructura y las características de una determinada lengua desempeñan un papel incisivo a la hora de comprobar hipótesis sobre el tema.

En un estudio experimental sobre la adquisición de la morfología del portugués de Brasil, Ferrari-Neto y Lima (2016) encontraron que desde temprana edad (3 a 5 años) existe la capacidad de corregir errores gramaticales en el habla adulta. A partir de tareas de comprensión, los autores concluyeron que las y los niños son sensibles a la mayoría de las formas morfológicas canónicas del portugués, referente a la morfología flexional, apuntando irregularidades en los enunciados.

Volviendo al estudio de referencia e inspirador de la presente investigación, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) encontraron numerosas respuestas formales cuando las y los niños jugaban “el revés”. Por ejemplo, un número significativo de participantes utilizó la alternancia vocálica aun

cuando dio lugar a una palabra inexistente en castellano, respondiendo, por ejemplo, *toro/tora*, *mariposa/mariposo* o con sufijos como *alto/altón* u otra serie de palabras inventadas como *mariposero*, *ayer* para ayer, etc. En ítems con características bipolares que probablemente permitirían una respuesta semántica, como día y luna, muchos niños y niñas continuaron con el cambio de género, produciendo palabras inexistentes como *dío* y *luno*, en lugar de noche y sol. Cuando se les preguntó qué significaban esas palabras, no supieron explicar, pero hicieron uso de los cambios de género con el uso normativo de la morfología, a pesar de tener la opción semántica a su alcance.

Las respuestas negativas se concentraron masivamente en los verbos, como en *entrar/no entrar*. En este caso, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) interpretaron este procedimiento como un indicador de que las y los niños tienen una buena organización léxica y diferenciación de categorías de palabras. Otro hallazgo –que parece corroborar la hipótesis de que, desde edades muy tempranas, prestan atención a algunos aspectos formales– residió en las explicaciones de las respuestas con palabras que no existen en castellano. La mayoría de las y los participantes dieron poca explicación semántica, pero parecían tenerla a su alcance. Las justificaciones se limitaban a “no sé qué es” o “no me acuerdo”.

Estas investigaciones contribuyen a la comprensión de los procesos infantiles de apropiación de la morfología y fonología de una determinada lengua. Comúnmente, es posible percibir que el estudio de la fonética y de la fonología son más numerosos y privilegiados en lingüística y psicolingüística, precediendo así a las investigaciones acerca de los aspectos morfológicos. Especialmente en psicolingüística ocurre algo similar, como señalan Derwing y Baker (cit. en Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988:155-156): “El estudio de la morfología ha estado poco representado en la literatura sobre adquisición del lenguaje, cuyo foco de atención sigue estando dedicado a cuestiones de sintaxis (oraciones) y semántica (léxicos)”.

En definitiva, por un lado, creemos que la relación entre los aspectos formales y semántico/lexical en el desarrollo lingüístico de las y los niños pequeños sigue un sesgo de integración. De esta forma, apoyamos la orientación que postula que el léxico ya está en proceso de adquisición en la edad preescolar, pero no excluye la consideración de lo formal. En este sentido, no estamos de acuerdo en que exista una exclusividad de aspectos

semánticos, ni una separación de ambos aspectos en la adquisición del lenguaje. Existen considerables indicios de que las y los niños pequeños tienen repertorios de aspectos morfológicos y fonológicos y utilizan este conocimiento como estrategia tanto en la formación y reconocimiento de palabras como en la apropiación del lenguaje en general.

Por otro lado, creemos que la habilidad metalingüística, que es la capacidad de reflexionar, analizar y pensar el lenguaje en sus diferentes aspectos, se incrementa a medida que las y los niños evolucionan en sus hipótesis sobre las interrelaciones entre la oralidad y la escritura. En conclusión, la presente investigación consideró las interacciones entre la oralidad y la escritura en niñas y niños pequeños de idioma materno portugués, los aspectos formales del lenguaje (fonológico, morfológico y léxico), además de un contexto de jugar con palabras que puedan favorecer reflexiones metalingüísticas.

Metodología

Participantes y consideraciones éticas

Para esta investigación fueron entrevistados 40 niñas y niños de dos escuelas de Educación Infantil de una gran ciudad brasileña. Correspondían al preescolar, que dividimos en: preescolar I (4 años) y preescolar II (5 y 6 años), con un promedio de edad de 5 años y 2 meses (17 niños y 23 niñas). Las entrevistas se realizaron en las escuelas, con una duración aproximada de 30 minutos. El tipo de diseño fue experimental con una muestra de carácter intencional. Se destaca que fueron seguidas todas las recomendaciones éticas que orientan investigaciones con humanos, en particular con la niñez, con el consentimiento de quienes participaron y, además, en el caso de la población infantil, de sus responsables legales. Guardamos la confidencialidad, utilizando seudónimos en este estudio.

Las entrevistas se realizaron en las escuelas, en un lugar tranquilo y reservado. Como se trataba de niñas y niños pequeños, consideramos la importancia de crear algún vínculo con ellos. Así, la investigadora fue presentada a los grupos por la maestra y participó de la dinámica de la rutina escolar durante dos semanas consecutivas. Una vez realizado este procedimiento, la docente informó al grupo que la investigadora realizaría un juego y preguntó a quién le gustaría participar. Todos los niños y niñas que participaron se ofrecieron como voluntarios y no hubo requisitos previos para la selección.

Instrumento y procedimiento

El diseño metodológico consistió inicialmente en una tarea previa de nivel de escritura. En esta tarea se utilizó el instrumento creado por Ferreiro y Teberosky (1997) y se solicitó a cada participante que escribiera cuatro palabras del mismo campo semántico y una oración. Posteriormente, se pidió a cada niña(o) que leyera en voz alta lo que había escrito y que señalara con el dedo su producción. Los niveles de escritura se analizaron siguiendo los estudios de Ferreiro y Teberosky (1997) y se dividieron en cinco grupos que corresponden a formas de conceptualizar la escritura y su relación con la oralidad, a saber: *a)* presilábico, *b)* silábico estricto sin valor sonoro, *c)* silábico estricto con valor sonoro, *d)* silábico alfabético y *e)* alfabético. En función del desempeño de las y los participantes con respecto a la correspondencia grafema/fonema, decidimos agrupar los cinco niveles en tres grupos: 1) presilábico y silábico sin valor sonoro convencional (sin ningún tipo de correspondencia fonográfica o con algún procedimiento, pero sin valor sonoro convencional); 2) silábico estricto con valor sonoro y silábico alfabético (con nivel de correspondencia silábica, pero con valor sonoro convencional) y 3) alfabético (con correspondencia alfabética exhaustiva).

Una vez realizada la tarea previa de nivel de escritura, comenzamos la entrevista. Teniendo en cuenta el tamaño y las características de la muestra, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas. A continuación, explicaremos los procedimientos de entrevista utilizados.

Comenzamos dando la siguiente orientación: ¡Ahora hagamos un juego realmente genial!/ *Agora vamos fazer um jogo muito legal!* ¿Te gusta jugar?/ *Você gosta de jogar?* Voy a decir algunos nombres y me dirás algo que sea el revés de lo que estoy diciendo, ¿qué te parece?/ *Vou dizer alguns nomes e você me diz alguma coisa que pode ser o contrário do que eu estou lhe falando o que acha?* Si te digo *bien*, ¿cuál es el revés de bien?/ *Se eu te digo "bem", qual o contrario de bem?*²

Aplicamos el mismo procedimiento con otras palabras que fueron: *mesa, guerra, sábado, cinco, nada, querer, desarmar, no, hoy, poco, entrar y hacer*. La elección de la mayoría de las palabras se basó en las utilizadas por Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), ya que, como dijimos, también pretendemos investigar si las respuestas de las y los niños brasileños fueron similares a las de mexicanos.

A partir de las respuestas y explicaciones de las y los niños, creamos criterios de categorización con vistas a hacer luego el análisis estadístico. El resumen de estos criterios se encuentra en la tabla 1.

TABLA 1
Criterios de categorización de las respuestas encontradas

Trabajo morfológico	Flexión	Sustantivos	Adjetivo/ Adverbio	Verbos
		Plural y género	Plural y género	Paradigma verbal
	Derivación	Sufijos de aumentativo/ diminutivo Prefijos	Sufijos de aumentativo/ diminutivo	Opuestos (prefijos)
Trabajo fonológico	<ul style="list-style-type: none">• Rima, proximidad fonológica- Segmentación- Intverción (de sílabas o fonemas)- Duplicación de sílabas o palabras			
Trabajo de proximidad semántico/ lexical	<ul style="list-style-type: none">• Temático- Propiedad- Negación			
Otros	<ul style="list-style-type: none">• Repetición; respuestas sin relación; no contesta o no sabe			

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio.

Resultados

Debido al tamaño y características de la muestra, se utilizaron pruebas no paramétricas: H de Kruskal-Wallis, en la comparación de los tres grupos de niveles de escritura, y U de Mann-Whitney, para comparar los niveles de escritura *a posteriori*. Así, el análisis estadístico se desarrolló a partir de dos cuestiones teóricas: si el niño(a) realizó un trabajo predominantemente formal o si llevó a cabo un trabajo de proximidad semántico/lexical. Podemos ver los resultados con la primera pregunta, si realizaron predominantemente trabajo formal, en la tabla 2. Cabe precisar que el uso de

la palabra “predominantemente” reside en, como en esta investigación ha sido deliberado, el uso de palabras reales y no de pseudopalabras, no podemos decir que el niño(a) haya realizado plenamente un solo tipo de trabajo ya sea fonológico, morfológico o semántico/lexical. En ese sentido, sus declaraciones en las entrevistas fueron cruciales, mientras que el análisis de la totalidad del trabajo realizado en el conjunto de palabras presentadas también fue de suma importancia, para comprender sus pensamientos.

TABLA 2

*Análisis ¿Los niños realizaron un trabajo predominantemente formal?
Prueba de comparación teniendo en cuenta los niveles de escritura*

Modalidad	Grupos*	Media del Rango	Prueba H de Kruskal-Wallis		
			χ^2	g.l**	p
Oral	1 n=16	12.79	4.147	2	0.126
	2 n=10	19.67			
	3 n=14	22.69			

* Grupos de niveles de escritura: 1) presilábico y silábico sin valor sonoro convencional; 2) silábico estricto con valor sonoro convencional y silábico alfabético; 3) alfabético.

** Grados de libertad.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 también muestra si se produjeron diferencias estadísticamente significativas con respecto al trabajo formal. Para realizar el análisis global se calcularon las medias, obteniendo una puntuación total para cada uno de los grupos de nivel de escritura. Si bien en las entrevistas se produjo una amplia variedad de respuestas formales, como *nada/adan*, *mesa/meso*, entre otras, es posible apreciar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados ($\chi^2 = 4.147$; 2 g.l y $p = 0.126$). Por lo tanto, no se aplicó la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a

posteriori. No hubo diferencias en los procedimientos entre los tres grupos de niveles de escritura, lo que revela que las y los niños, independientemente del grupo de escritura en el que se encontraban, no realizaron un trabajo diferenciado con respecto a los aspectos formales.

La tabla 3 se refiere a la segunda pregunta del análisis estadístico. Encontramos que hubo diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 6.204$; 2 g.l. y $p = 0.045$). Con la prueba U de Mann-Whitney podemos ver estas diferencias entre los grupos 1 y 3 ($z = 2.458$ y $p = 0.017$). Estos resultados muestran que quienes participaron en los grupos 1 y 3 dieron respuestas diferentes con respecto a aspectos semánticos/lexicales. Observando la media del grupo 1, concluimos que las y los niños de este grupo consideran más estos aspectos que los del 3.

TABLA 3

*Análisis ¿Los niños realizaron un trabajo de proximidad semántico/lexical?
Prueba de comparación teniendo en cuenta los niveles de escritura*

Modalidad	Grupos*	Media del rango	Prueba H de Kruskal-Wallis			Contrastes <i>a posteriori</i> : U de Mann-Whitney		
			χ^2	g.l.**	p	Comparaciones***	z	p
Oral	1 n = 16	29.64	6.204	2	0.045	Grupos 1 y 2	1.317	0.234
	2 n = 10	21.58				Grupo 1 y 3	2.458	0.017
	3 n = 14	17.89						

* Grupos de niveles de escritura: 1) presilábico y silábico sin valor sonoro convencional; 2) silábico estricto con valor sonoro convencional y silábico alfabético; 3) alfabético.

** Grados de libertad.

*** Comparación de los grupos de niveles de escritura.

Valores significativos ($p \leq 0.05$) – Test Mann-Whitney.

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que el “juego del revés” dio lugar a dos grandes tipos de trabajo: 58.5% de respuestas predominantemente formales (morfológicas

y/o fonológicas) y 31.7% de aquellas con proximidad semántico/léxica (9.8% de las respuestas se ubicaron en la categoría “otros”). Sin embargo, para ampliar la comprensión del fenómeno estudiado y profundizar en las respuestas y en el pensamiento infantil, también consideramos los resultados cualitativos basados en el análisis de las justificaciones de las y los niños. A continuación, presentamos ejemplos de estas declaraciones, teniendo en cuenta los dos tipos principales de trabajo (formal y semántico/lexical). Destacamos que, cuando sea necesario para la comprensión del contexto de respuestas analizadas, la traducimos del portugués.

Las relaciones semánticas a menudo tuvieron lugar en palabras que permitían un polo opuesto. Así, destacamos el discurso de Juliana, una niña de 4 años y 4 meses, que nos dio este tipo de respuesta opuesta, que incluía una explicación binaria. Los discursos aquí resaltados presentaron tal organización semántica en todas las palabras, cuyas justificaciones se centraron en sus significados. Veamos un extracto de la entrevista de Juliana cuando se le preguntó “¿Dime el revés de bien?”

Juliana: *Mal.*

Investigadora: ¿Y por qué?

Juliana: El lobo bueno es buen chico y el lobo mal (malo) es el contrario de él, es muy malo!

Otro ejemplo es la explicación, guiada por el trabajo de proximidad léxica, que realiza un niño (5;2): “¿Di el revés de entrar?”:

Marcos: *No entrar.*

Investigadora: ¿Y por qué?

Marcos: Porque son diferentes, o se hace una cosa o no se hace...

En la misma dirección, destacamos ejemplos de justificaciones de quienes realizaron un trabajo con proximidad semántico/lexical de oposición o negación. Veamos las respuestas de Vicente (4;8) en relación con la pregunta: “¿El revés de poco?”:

Vicente: Mucho.

¿Y por qué?

Vicente: *Porque o tienes muchas cosas, juguetes, o pocas. Eso es el revés de las cosas...*

Seguimos ofreciendo otra palabra para el propio Vicente. Esta vez, siguió con respuestas semánticas, el mismo procedimiento atribuido al conjunto de palabras que se le presentó. Se centró en los aspectos significativos y, aun cuando dudaba de la justificación, no dio ninguna explicación dirigida a los aspectos formales del lenguaje. A pesar de los estímulos que no presentaban contraste léxico, Vicente así lo trató, como podemos observar:

Investigadora: Dime el revés de *cinco*...

Vicente: *cuatro*.

Investigadora: ¿Y por qué?

Vicente: Para ese no hay un revés así muy diferente, solamente puede ser el que te digo (cuatro) porque antes del cinco viene el cuatro.

En general, la negación fue poco utilizada en esta investigación, centrándose en los verbos *querer* (15%), *entrar* (12%) y *hacer* (13%), además de un solo caso para el adverbio *poco*. Aunque controlar la categoría gramatical no fue nuestro objetivo, notamos que las y los niños, en muchas ocasiones, mostraban cierta sensibilidad a las categorías gramaticales. Este fue el caso de la negación en los verbos en infinitivo y la alternancia vocálica en los sustantivos.

A continuación, destacamos las respuestas dirigidas a los aspectos formales del lenguaje. Este fue el caso de Rodrigo (5;9), quien mostró atención a la estructura morfofonológica de la palabra *poco* y enfatizó la diferencia entre las sílabas finales para justificar. A la pregunta “¿el revés de poco?”, respondió:

Rodrigo: Poca.

Investigadora: ¿Y por qué?

Rodrigo: Porque poco tiene el final con “coooooo” y poca con “caaaaa”, una es el revés de la otra ¿me entiendes? Tienen letras diferentes coooo y caaaaa (alargando las vocales).

En la respuesta de Lucía (5;4) se evidenció un caso similar, pero con una palabra inexistente en el idioma. Ella respondió con un término inventado y demostró conocimientos sobre el idioma al producir la alternancia vocálica, creando una nueva palabra, al mismo tiempo que afirmó su inexistencia, enfatizando la diferencia del fonema final como marca del revés.

Investigadora: Dime el revés de *mesa*.

Lucía: *meso*.

Investigadora: ¿Y por qué?

Lucía: Eso no existe, pero el revés de las cosas se hace así, oooooo y aaaaaa.

Destacamos que justificaciones similares a las ofrecidas en los ejemplos anteriores fueron dadas por la mayoría de las y los participantes que utilizaron la alternancia vocálica en palabras existentes o inexistentes en portugués. Cuando esta alternancia dio paso a una palabra inexistente, no supieron explicar sus respuestas, limitándose a justificaciones como “esto no existe, pero el revés se forma así”. También se observó el uso de un trabajo formal centrado en el verbo “desarmar”. Estas respuestas fueron analizadas con cuidado, con el fin de identificar el trabajo realizado en la respuesta “armar”, ya que también podría ser semántica. Las respuestas morfológicas se categorizaron según el contexto y el análisis de las justificaciones como se explicó anteriormente. Si las y los niños justificaban sus respuestas con explicaciones semánticas, era evidente la atención a aspectos de proximidad lexical. No obstante, justificaciones como las de Marina (5;6) nos ayudaron a entender el trabajo realizado. En este caso, la niña se centró en los aspectos formales al justificar su respuesta con una segmentación silábica, lo que nos dio pista significativa para la comprensión del trabajo que estaba realizando.

Investigadora: ¿El revés de desarmar?

Marina: *Armar*.

Investigadora: ¿Y por qué?,

Marina: No lo sé. Pero los nombres para que sean revés tenemos de cambiar el orden de las letras: ar-mar es diferente de de-sar-mar (segmentando la palabra en sílaba muy pausadamente).

En cambio, justificar las respuestas con una segmentación silábica o proximidad fonológica nos ofreció información para la comprensión de otro tipo de procedimiento:

Investigadora: ¿El revés de guerra?

Marina: *Tierra*. (*Terra* en portugués)

Investigadora: ¿Y por qué?,...

Marina: Mira, *gueRRA* (enfatisando el final) y “*teRRA*”. ¿*Has visto? Se parecen, el revés tiene que ser parecido...*

Investigadora: ¿Y el revés de “no”?

Son – también se parecen No/son (en portugués *Não/São*, y la niña destacó el “*ão*”). Riman ¿ves?

Sin embargo, otras(os) participantes dieron respuestas con palabras inexistentes. Este fue el caso de Pedro (5;3) quien al ser preguntado por el revés de “querer” respondió:

Pedro: **Serer*. (palabra inexistente)

Investigadora: ¿Y por qué?,

Pedro: *Porque el final se parece, pero eso no existe.*

Como decíamos anteriormente, este tipo de trabajo se distribuyó entre todas las palabras, siendo mayoritario en los adverbios (hoy, no y poco). Por último, destacamos el trabajo con segmentación e inversión de sílabas o fonemas. La creación de nuevas formas con proximidad fonológica resultó ingeniosa y dio lugar a palabras inventadas como: *ploco*, *aopoco*, *chouco*, *mougo*, para la palabra *poco*, por ejemplo. Un análisis individual más refinado de las respuestas de tipo formal reveló que se relacionaban con niños que ya estaban en el nivel alfabético. Este fue el caso de Júlia (6;1), que, a pesar de estar en el preescolar, se ubicaba en nivel alfabético. Ella nos respondió acerca del revés de la palabra “no”:

Júlia: Oân (en portugués “no” es “*não*”) –Dijo lentamente y con gran esfuerzo, manteniendo la nasalización de la palabra, característica de este morfema portugués.

¿El revés de hoy? (en portugués *hoje*)

Júlia: *ejoh*, ¡pero pon la h al final porque la h es muda!

Destacamos que esta niña reveló un trabajo con un alto incremento de análisis en todas las palabras presentadas. Las respuestas con el intento de inversión de fonemas, como las realizadas por Júlia, se relacionaron con las y los niños de nivel alfabético.

Discusión

Nuestra primera preocupación se dirigió a qué tipo de respuestas darían los niños en una situación de decir el revés de palabras con una consigna amplia, “di el revés de...”. En este sentido, el juego dio lugar a dos grandes tipos de respuestas: 1) proximidad semántica/lexical y 2) respuestas formales (fonológicas y/o morfológicas). Al analizar los resultados, podemos decir que las respuestas semánticas/lexicales fueron:

- 1) Respuestas opuestas binarias o de contraste: *no/sí, mucho/poco; nada/todo*, etc.
- 2) Respuesta tipo serie (relacionada con el conocimiento del mundo), como los días de la semana: *sábado/domingo*, los números *cinco/cuatro*, etcétera, que fueron tratados como opuestos.
- 3) Respuestas con relaciones de asociación temática léxica, de tipo categorico, como *mesa/sofá*, o, en menor medida, respuestas de asociación de propiedad, como *mesa/marrón* (la justificación de estas respuestas era semántica, por ejemplo: “la mesa del aula es marrón”).
- 4) Respuesta con negación: por ejemplo, *quiero/no quiero, entra/no entra*, etc.
- 5) Respuestas con relaciones de sinónimos: por ejemplo, *hoy/ahora, nada/poco, quiero/me gusta, guerra/pelea*, etc.

El considerable porcentaje de trabajo semántico/lexical (31.7% del total de las respuestas) nos llevó a otra pregunta: ¿Qué tipo de respuestas estarían dando las y los niños que se decantaron por este tipo de trabajo? El análisis de los resultados reveló que se destacaron las respuestas de contraste polar (no/sí), incluida la negación (entrar/no entrar). En cambio, las respuestas con relaciones de asociación temática léxica, de tipo categorial (como *mesa/sofá*) o de propiedad (*sábado/obra*) fueron minoritarias. De hecho, la consigna exigía una situación contraria y así fue interpretada por la mayoría de quienes participaron. También podemos decir que las respuestas semánticas presentaron organización léxica y categorial: los antónimos se concentraron en las palabras que permitían tal opuesto y la negación en los verbos. Así, nuestros datos corroboran lo que defiende Clark (1993), cuando afirma que el complejo proceso de apropiación de palabras se construye en principios generalistas, y uno de estos principios se refiere a los contrastes léxicos. Según la autora, muchas palabras se adquieren a partir de estos patrones de contrastes, por ejemplo: *salir/entrar, abrir/cerrar*,

adentro/afuera, entre otros; y la mayoría de los niños que respondieron con este tipo de trabajo nos lo revelaron.

Como hemos visto, las respuestas con proximidad semántico/lexical se atribuyeron a participantes que mostraban cierta organización semántica. Fue posible apreciar tal organización en respuestas con pares semánticos cercanos o binarios, como, por ejemplo, *todo/nada*, *poco/mucho* o incluso no tan cercanos, como es el caso de *sábado/juego*, pero presentes en el lenguaje cotidiano. También consideramos como trabajo de proximidad lexical las respuestas con negación como, por ejemplo, *ser/no ser*, considerando las explicaciones de las y los niños que nos encaminaron a una comprensión centrada en las funciones significativas y comunicativas del lenguaje. En cuanto a la negación, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) afirman que puede considerarse tanto un procedimiento semántico como formal. Sin embargo, en su estudio, las autoras apuntan a la negación como un procedimiento formal, ya que las y los niños la centraron en los verbos, lo que parecía ser un indicador de las diferencias gramaticales, según las investigadoras.

Como podemos ver en los resultados presentados el trabajo formal fue predominante. Al analizar las respuestas formales individualmente, podemos decir que se concentraron en dos campos, a saber:

- 1) Respuestas fonológicas, las cuales se dividieron en:
 - 1.1) segmentación de sílabas o morfemas (por ejemplo, *gue* para *guerra*, o *ar* para *entrar*);
 - 1.2) intento de inversión de sílabas o fonemas (por ejemplo, *same* para *mesa* o *dobasa* para *sábado*);
 - 1.3) palabra con proximidad fonológica –p. ej. *são* (son) para *não* (no)– o alguna palabra con tal proximidad, pero inexistente en la lengua –p. ej. *lão* para *não* (no)– y
- 2) Respuestas morfológicas, que se dividieron en:
 - 2.1) Palabras reales o inexistentes en la lengua con uso de la alternancia vocálica -a, -o (por ejemplo, **guerro* para *guerra*);
 - 2.2) Palabras reales o inexistentes en el idioma con sufijo o prefijo (ej. *guerrero* o **guerrerrario* para *guerra*).

En general, para la codificación de las respuestas encontradas, se tomó como base la clasificación de respuestas formales y semánticas del estudio

de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988). De manera similar, consideramos como respuestas predominantemente formales aquellas que hacían uso de una morfología en palabras ya sea reales o inventadas, pero que, de alguna manera, seguían las normas lingüísticas, como es el caso de *guerro* o *guerraria* para la palabra *guerra*, además de las justificaciones de las y los niños. De hecho, quienes recurrieron a respuestas de este tipo se salieron de toda explicación comunicativa, enfatizaron la alternancia vocálica y destacaron las sílabas finales o los fonemas como justificación de lo contrario.

Recordemos aquí que las respuestas fonológicas también fueron consideradas como formales. Según Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), tales respuestas parecen producirse y crearse al margen de cualquier búsqueda significativa e inexplicable centrada en aspectos semánticos. En este estudio encontramos una cantidad de palabras inexistentes en el idioma, un ejemplo de este tipo de respuesta fue **lão* (palabra inexistente) para *não* (no). Estas respuestas representaron el 29.7% del total de 58.5% del trabajo formal encontrado. Es un dato revelador que nos ofrece pistas importantes de que las y los niños pequeños piensan sobre los aspectos sonoros de las palabras, además de presentar conocimientos sobre la estructura de su lenguaje al mantenerlas en las nuevas formas creadas, por ejemplo, *-ão*, *-ar*, *-ol-a*, que forman parte de la estructura del portugués. Estas palabras inventadas conservaron la estructura fonológica de la palabra estímulo, las reglas morfológicas del idioma, así como el acento y el patrón gramatical. En la mayoría de los verbos inventados, por ejemplo, si el estímulo tenía un verbo en infinitivo, la palabra inventada mantenía una estructura similar, por ejemplo, **querir* para el verbo querer.

Como hemos visto, las respuestas con segmentación o inversión de sílabas/fonemas también se consideraron trabajo fonológico, dado que explicaban el enfoque en aspectos fonológicos y se relacionaban con infantes que tenían un nivel de escritura más avanzado. En este sentido, podemos decir que quienes se encontraban en el nivel alfabético dieron respuestas más formales, a mayor nivel de conceptualización de la escritura surgieron más reflexiones de tipo metalingüístico. De esta manera, los resultados corroboran estudios que sustentan que los aspectos metalingüísticos intervienen en el aprendizaje de la escritura, pero desde una perspectiva recíproca, considerando también la influencia del aprendizaje de la escritura en el conocimiento metalingüístico (Morais, 2015).

Para profundizar en el análisis de los resultados, podemos presentar el siguiente resumen del tipo de trabajo realizado por las y los niños:

- Relación semántica de oposición: centrada en palabras que pueden ser polares (no/sí, poco/mucho) y en secuencias (cinco, sábado), a menudo entendidos como contrastes léxicos.
- Negación: se usaba en los verbos (querer/entrar), lo que daba lugar a una respuesta de relación semántica de oposición.
- Recurso a la morfología: fue mayor en el verbo con prefijo (desarmar) y en los sustantivos; esta respuesta morfológica consistió en la alternancia *-o/-a*, aun cuando dio lugar a una palabra inventada, además de la conjugación, las respuestas con derivación fueron menos importantes y no hubo ejemplos de uso del plural.
- Inversiones de segmento: distribuidas entre todas las palabras.
- Proximidades fonológicas: estuvieron distribuidas entre todas las palabras, pero disminuían cuando había claras opciones semánticas o morfológicas.

Señalamos también que, en algunas de las respuestas, encontramos cierta tendencia hacia un determinado tipo de trabajo. Aunque no era el objetivo inicial, una pregunta que surgió nos guio a buscar explicaciones en la naturaleza de las palabras. Además de los niveles de escritura, ¿estarían sus propiedades categoriales –verbo *versus* sustantivo, como afirman Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988)– o las semánticas (opción de opuestos) y/o morfológicas (opción de cambio de género) guiando la selección de la respuesta? Como no se controló la variable categoría gramatical, no podemos responder con contundencia a esta pregunta. Sin embargo, a partir de un análisis más detallado de las respuestas, por palabra individual, es posible afirmar qué aspectos, como la estructura y categoría de las palabras, influyeron en el tipo de trabajo realizado. Por ejemplo, el uso de “*não*” (no) fue predominante en los verbos en infinitivo, y las alternancias vocálicas fueron apreciadas en los sustantivos, incluso cuando dio lugar a una palabra inexistente en el idioma.

El análisis cualitativo también reveló que las y los niños que presentaban un nivel más elemental de escritura tendían a dar respuestas dirigidas a los aspectos semántico/lexicales, hecho que nos ofrece indicios sobre la relación entre el conocimiento metalingüístico y el aprendizaje de la

escritura. En la misma dirección entre nivel de escritura y metalenguaje, vimos que un trabajo formal, más elaborado, fue realizado por quienes presentaban un nivel más avanzado de conceptualización de la escritura, pues ya se encontraban en un nivel alfabético. Si bien entendemos que la Educación Infantil no debe tener la función de realizar un trabajo sistemático con la escritura con el objetivo de preparación a la etapa escolar posterior, encontramos algunos niños(as) que ya se encontraban en el nivel alfabético al finalizar el preescolar, periodo en el que se realizaron las entrevistas. En el análisis cualitativo, hallamos que las respuestas más analíticas, como el trabajo de inversión de sílabas y fonemas, solamente las proporcionaron quienes se encontraban en un nivel alfabético. Esto nos lleva a afirmar que también hay una influencia de la escritura sobre el conocimiento metalingüístico, aunque este conocimiento pueda ser epilingüístico, como afirma Gombert (2003).

Conclusiones

El enfoque principal de este estudio fue la adquisición del lenguaje oral y su relación con la escritura infantil. Más específicamente, verificamos la consideración de aspectos formales (morfológicos y/o fonológicos) en el desarrollo lingüístico y metalingüístico de las y los niños pequeños. En un segundo momento, también analizamos la relación entre las respuestas proporcionadas y el conocimiento metalingüístico en una situación de decir el revés de algunas palabras. Cabe señalar que, a pesar de que la situación era una tarea de producción y con poca orientación para su ejecución, quienes participaron recurrieron a la realización de dos grandes tipos de trabajo: el predominantemente formal y el de proximidad semántico/lexical, lo que corrobora los hallazgos de la investigación previa. Así, encontramos que el trabajo formal es muy diversificado. Incluso en el caso de las y los niños pequeños, algunos interpretaron la consigna como una elaborada tarea de inversión de sílabas y/o fonemas; otros utilizaron la segmentación o la proximidad fonológica que culminaron en ingeniosas palabras inventadas, respetando la estructura fonológica y morfológica de la lengua portuguesa. En general, las y los entrevistados demostraron que es posible jugar con el lenguaje y que son capaces de dar diferentes respuestas a una misma palabra con gran creatividad y diversificación de procedimientos lingüísticos. Para un estímulo como *mesa*, por ejemplo, vimos respuestas como *mesa*, *meso*, *sa*, *sofá*, *silla*, *cama*, *mesas*, *same* (inversión de sílabas), entre otras.

El grupo que dio respuestas formales demostró conocimiento y control de algunas reglas morfológicas y fonológicas de su lengua: la alternancia vocálica fue bien utilizada y, en su mayoría, las formas verbales y adjetivales eran formas canónicas. Sin embargo, las y los niños parecen tener poco control sobre las justificaciones de las formas inventadas, ya que se alejaron de cualquier explicación significativa. La riqueza de respuestas e información en las entrevistas individuales, así como el análisis cualitativo, revelaron que, muchos de ellos fueron capaces de guiar el juego en una línea metalingüística interesante.

Los resultados cuantitativos atestiguan que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niveles de escritura con respecto al trabajo formal. Sin embargo, a partir de un análisis cualitativo más detallado concluimos, por un lado, que la gran diversidad del trabajo formal (inversión de sílabas o fonemas, segmentación, proximidad fonológica, trabajo morfológico, entre otros) puede haber influido en estos resultados. Por otra parte, el análisis cualitativo también mostró que las respuestas más elaboradas, como inversiones de sílabas o fonemas, las daban quienes ya tenían un nivel alfabético. Esto indica una relación entre el conocimiento metalingüístico y el nivel de conceptualización de la escritura. En ese sentido, la investigación corrobora estudios que apuntan a la presencia de la reflexión metalingüística desde la edad preescolar, aunque en diferentes niveles y trabajos, en una perspectiva de reciprocidad entre conocimiento metalingüístico y desarrollo de la escritura.

La decisión deliberada de utilizar palabras reales y no pseudopalabras nos puso frente al gran desafío de comprender las respuestas de las y los niños y su relación con el tipo de trabajo que parecían realizar. De esta forma, la categorización a ciegas de las respuestas por parte de jueces y, principalmente, las explicaciones ofrecidas por las y los participantes, nos dieron pistas fundamentales para entender el tipo de trabajo realizado sobre la palabra. Aun así, somos conscientes de que, debido al uso de palabras reales en la investigación, no es posible afirmar que, al realizar un determinado tipo de trabajo, las y los niños neutralizaron los demás componentes del análisis del lenguaje —y la mayoría probablemente no lo hicieron—. Sin embargo, al momento de dar sus respuestas, también nos ofrecieron pistas valiosas y significativas sobre los aspectos formales de las palabras.

Por último, destacamos que no pretendemos afirmar que la función de la escuela de Educación Infantil sea enseñar sistemáticamente a leer y escribir,

al margen de las especificidades de la etapa escolar. Pero, defendemos que deben ocurrir experiencias amplias y ricas con la lectura y la escritura, incluyendo propuestas que utilizan juegos de lenguaje que facilitan las reflexiones metalingüísticas sobre la palabra de manera intencional. Eso no debe implicar una reducción curricular del trabajo con otros dominios (oral, artístico, corporal, entre otros) necesarios para las y los niños pequeños. Sin embargo, creemos que la presencia de diferentes situaciones que brinden espacios de reflexión sobre el lenguaje en la cotidianidad de la Educación Infantil puede constituir experiencias importantes dentro de los diversos usos socioculturales de la escritura.

Notas

¹ El término *bootstrapping* se utiliza en una hipótesis teórica que traduce la idea de apalancamiento para indicar el efecto que una determinada información en el proceso de adquisición del lenguaje puede favorecer a otra información, proveniente de otro dominio. Por

ejemplo, la información semántica puede soportar construcciones sintácticas y viceversa. Tal información puede almacenarse, pero se activa en ciertas situaciones del desarrollo del lenguaje.

² En portugués el juego del revés fue traducido como “*jogo do contrário*”.

Referencias

- Bates, Elizabeth y Goodman, Judith (1997). “On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing”, *Language and Cognitive Processes*, vol. 12, núm. 5-6, pp. 507-584. <https://doi.org/10.1080/016909697386628>
- Berko Gleason, Jean (1958). “The child’s learning of English morphology”, *Word*, vol. 14, núms. 2-3, pp. 150-177. <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Blanche-Benveniste, Clair y Ferreiro, Emilia (1988). “Peut-on dire des mots a l’envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans”, *Archives de Psychologie*, vol. 56, pp. 155-184.
- Brown, Roger (1973). *A first language: the early stages*, Cambridge: Harvard University Press.
- Clark, Eve (1993). *The lexicon in acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve (2004). “How language acquisition builds on cognitive development”, *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 8, núm. 10, pp. 472-478. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.08.012>
- Clark, Eve (2010). *First language acquisition*, 2. ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve (2015). “The acquisition of derivation”, en R. Liever y R. Stekauer (cords.), *The Oxford handbook of derivational morphology*, Londres: Oxford University Press, pp. 424-439.
- Cook, Guy (2000). *Language play, language learn*, Oxford: Oxford University Press.
- Domínguez, Paola; Nasini, Stefano y Teberosky, Ana (2013). “Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 4, pp. 501-515. <https://doi.org/10.1174/021037013808200276>

- Feldman, Heidi M.; Dale, Philip S.; Campbell, Thomas F.; Colborn, D. Kathleen; Kurs-Lasky, Marcia; Rockette, Howard E. y Paradis, Jack L. (2005), "Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years", *Child Development*, vol. 76, núm. 4, pp. 856-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00882.x>
- Ferreiro, Emilia (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística", en E. Ferreiro (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 151-172.
- Ferreiro, Emilia (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*, col. Seleção de Textos de Pesquisa, São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI Editores.
- Ferrari-Neto, José y Lima, Marcus André Ferraz de (2016). "Aquisição da morfologia flexional verbal em português brasileiro – Um estudo com dados de compreensão", *Prolíngua*, 10, núm 1, pp. 106-120.
- Gleitman, Lila (1993). "The structural sources of verb meanings", en P. Bloom (coord.), *Language acquisition: Core readings*. Cambridge: MIT Press, pp. 174-221.
- Gombert, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris: PUF.
- Gombert, Jean-Émile (2003). "Atividades metalingüística e aquisição da leitura", en M.R. Maluf (coord.), *Metalinguagem e aquisição da escrita*, São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 19-63.
- Karmiloff-Smith, Annette (1987). "Some recent issues in the study of language acquisition", en J. Lyons (coord.), *New horizons in Linguistics* 2, Harmondsworth: Penguin Books, pp. 367-386.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*, Cambridge: The MIT Press.
- Lara, Fernando Luis (2002). "La escritura como tradición y como instrumento de reflexión", en E. Ferreiro (coord.), *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 53-61.
- Morais, Artur Gomes (2015). "O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras", *Revista Brasileira de Alfabetização*, vol. 1, núm. 1, pp. 59-76.
- Morais, Artur Gomes de (2019). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Owens, Robert E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*, Madrid: Pearson Educación.
- Pérez-Pereira, Miguel y Singer, Dolores (1984). "Adquisición de morfemas del español", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 7, núms. 27-28, pp. 205-221. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1984.10822051>
- Pinker, Steve (1984). "The semantic bootstrapping hypothesis", en B. C. Lust y C. Foley (coords.), *First language acquisition: the essential readings*, Oxford: Black Well Publishing, pp. 396-422.
- Reeves, Lauretta M.; Hirsh-Pasek, Kathryn y Golinkoff, Roberta (1998). "Words and meaning: from primitives to complex organization", en J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (coords.), *Psycholinguistics*, 2ª ed, Fort Worth: Harcourt College Publishers, pp. 157-226.

- Ribeiro, Silvanne y Teberosky, Ana (2010). "Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura", *Psicología Educativa*, Madrid, vol. 16, núm. 2, pp. 135-146.
- Slobin, Dan Isaac (1973). "Cognitive prerequisites for the development of grammar", en C. Ferguson y D. Slobin (coords.), *Studies of child language development*, Nueva York: Holt, Rhinehart & Winston, pp. 175-211.
- Stanovich, Keith E. (1992). "Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition", en P. Gough; L. Ehri y R. Treiman (coords.), *Reading Acquisition*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 65-106.
- Tomasello, Michael (2021). *Lo que nos hace humanos. Una teoría de la ontogenia*, Ávila: Dr. Buk.

Artículo recibido: 26 de octubre de 2022

Dictaminado: 6 de marzo de 2023

Segunda versión: 13 de marzo de 2023

Aceptado: 14 de marzo de 2023