TESIS DOCTORAL

Priming morfológico y conciencia morfológica

Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE

Autora: Claudia Helena Sánchez Gutiérrez

Directores:

Emilio Prieto de los Mozos

Natividad Hernández Muñoz

Departamento de Lengua Española

Área de Lingüística General

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

2013

A mis padres

Agradecimientos

Antes que nada, quisiera agradecer a mis directores de tesis, Emilio Prieto de los Mozos y Natividad Hernández Muñoz, su apoyo constante en este lento proceso, sus ideas, su escucha en los momentos de duda y, sobre todo, su confianza en mí. A Natividad Hernández, en especial, querría agradecerle su dedicación en los últimos meses. También querría expresar mi agradecimiento al Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca al completo por haberme acogido durante toda mi vida de estudiante y haberme acompañado en mis primeros años de trabajo como investigadora. A la Junta de Castilla y León así como al Fondo Social Europeo les debo el haber podido disfrutar durante los últimos cuatro años de la beca que me concedieron para realizar esta tesis doctoral. El texto que aquí presento tampoco habría visto la luz sin la inigualable ayuda de todo el departamento de español de Ohio Wesleyan University. Sin sus amables alumnos y sus maravillosos profesores, no tendría nada que contar en las páginas siguientes. Querría agradecer más en particular a Glenda Nieto Cuevas su apoyo incondicional más allá de la recogida de datos, su ayuda en los meses posteriores y las divertidas charlas en la sala de ordenadores que me alegraron las dos estancias en OWU. A Juan Armando Rojas Joo le agradezco en el alma el haber organizado mis estancias en OWU y haberme hecho conocer a la familia más entregada, alegre y acogedora que he conocido nunca. A Jennifer Villanueva Henkle, a René Villanueva y a Alex y Ben les debo el haber encontrado el hogar más propicio para dar los primeros pasos en la investigación que presento a continuación. Sin sus magníficas sonrisas y sus palabras siempre buenas el trabajo habría resultado mucho más difícil y la nieve de Ohio en enero me habría pesado más. No querría olvidarme tampoco de Teresa Gutiérrez Ocaña, que me permitió acceder a la muestra control en el estudio evolutivo, ofreciéndome el acceso a sus alumnos del IES María Zambrano, de El Espinar. A Carlos Cabrera debo agradecerle también su ayuda para ayudarme a conseguir sujetos para mi segundo experimento. Por otro lado, quiero recordar la labor de Kathleen Rastle, cuyos consejos me permitieron mejorar mis técnicas de análisis y diseño experimental durante mi estancia en el *Royal Holloway College* de la Universidad de Londres. En este mismo sentido, la ayuda de Wander Lowie durante mi estancia en la Universidad de Groningen fue clave en el desarrollo de mis análisis. Sin nuestras largas discusiones sobre la organización del lexicón, sin duda tendría menos claro el papel de la morfología en el desarrollo del vocabulario en segundas lenguas. En la misma universidad tuve el placer

de compartir despacho con Rika Plat y Marieke Haan que amenizaron considerablemente mis largas tardes de codificación de datos y me alegraron, junto a Cornelia Lahmann y a Sabrina He-Sun, mi estancia en su fría pero bella ciudad. Otras personas a las que querría agradecer el haber despertado mi interés por los estudios evolutivos y la lectura desde una perspectiva cognitiva son Emilio Sánchez, Javier Rosales, José Orrantía, Mercedes Rueda, Emma García y Raquel de Sixte. Por otro lado, y volviendo a los orígenes de mi interés por la psicolingüística, querría dedicarle muy especialmente este texto a Jennifer Coane. Mi paso por su *Memory and Language Lab* fue para mí el comienzo de una nueva aventura en la que las palabras dejaron de analizarse en papel y pasaron a ser activaciones que se propagaban mágicamente por redes. Sin sus sabias lecciones y la paciencia que me mostró en mis primeras horas como investigadora novata, no puedo imaginarme a qué me estaría dedicando en este momento. Pero no solo debo agradecerle por el pasado, sino también por haber mantenido su confianza en mi labor y por haber contado conmigo repetidas veces en los últimos cuatro años. En este mismo sentido, Ángel Fernández, Emiliano Díez, Alejandro Marín y los demás miembros del GIMC también han sido clave en mi desarrollo investigador, planteando siempre preguntas nuevas y discusiones de las que abren la mente y enriquecen los recuerdos. A todos ellos les debo un agradecimiento especial por haber estado ahí siempre, desde mis comienzos en Salamanca. Finalmente, y desde una perspectiva más personal, no querría dejar de agradecer a mis padres y a mi familia más cercana su apoyo en estos años de doctorado. Quiero dar las gracias al Guticlan al completo por hacer sonar mi móvil tantas veces y hacerme sentir acompañada en las largas tardes de redacción. A los *becados pringarios* de la Sala 203, y más especialmente a Catalina y a Pablo por su amistad, por su presencia constante y por ser los mejores compañeros que uno puede tener. A Sara, a Jaime U., a Teresa, a Jaime S., a María y a Andrés por las cenas, los cupcakes, las gildas y todos esos momentos que han amenizado esta época de tanto trabajo. A Vero, Nina, Audrey, Kyoko y Vivi, por estar a mi lado siempre, a pesar de la distancia. A Daniel por su comprensión, su paciencia y porque se le ocurriera hacerme el regalo de ponerse en mi camino. Esta tesis va dedicada a los amigos de aquí y de allá y a todas esas personas que han compartido conmigo a lo largo de estos años las horas de alegría pero también de nervios. Gracias a ellos este trabajo se ha podido escribir con una sonrisa.

PRIMING MORFOLÓGICO Y CONCIENCIA MORFOLÓGICA	3
UNA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS DE E/LE.....	3
0. INTRODUCCIÓN	11
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
1.1. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR EL TRATAMIENTO DE LA MORFOLOGÍA EN LA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA	17
1.1.1. <i>El generativismo, o la morfología como transformación sintáctica</i>	18
1.1.1.1. Aspects of the Theory of Syntax (Chomsky, 1965)	18
1.1.1.2. Remarks on Nominalization (Chomsky, 1970).....	19
1.1.2. <i>El lexicalismo, o la formación no-sintáctica de las palabras</i>	20
1.1.2.1. Prolegomena to a Theory of Word Formation (Halle, 1973).....	21
1.1.2.2. Word Formation in Generative Grammar (Aronoff, 1976)	21
1.2. MORFOLOGÍA Y PROCESAMIENTO LÉXICO: UNA APROXIMACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA	23
1.2.1. <i>Paradigmas psicolingüísticos en el estudio del procesamiento morfológico</i>	24
1.2.2. <i>Procesamiento morfológico</i>	27
1.2.2.1. Prefix-Stripping Hypothesis vs. Full-listing Hypothesis	28
1.2.2.2. Soluciones intermedias: teorías de doble ruta	30
1.2.2.3. Reconocimiento visual de palabras: ¿Dónde se da el procesamiento morfológico de las palabras complejas?.....	32
1.2.3. <i>Procesamiento morfológico en L2</i>	34
1.3. CONCIENCIA MORFOLÓGICA	36
1.4. ESTUDIOS INSTRUCCIONALES EN CONCIENCIA MORFOLÓGICA	40
1.5. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	42
2. EXPERIMENTOS DE PRIMING MORFOLÓGICO.....	47
2.1. EXPERIMENTO 1	50
2.1.1. <i>Método</i>	50
2.1.1.1. Descripción de la muestra	50
2.1.1.2. Descripción de los estímulos.....	51
2.1.1.3. Método de administración y materiales utilizados.....	52
2.1.2. <i>Resultados</i>	53
2.1.2.1. Método de filtrado y problemas encontrados	53
2.1.2.2. Análisis estadístico	54
2.1.3. <i>Discusión</i>	56
2.2. EXPERIMENTO 2	58
2.2.1. <i>Método</i>	59
2.2.1.1. Descripción de la muestra	59
2.2.1.2. Descripción de los estímulos.....	59
2.2.1.3. Método de administración y materiales utilizados.....	61
2.2.2. <i>Resultados</i>	62
2.2.3. <i>Discusión</i>	64
2.3. CONCLUSIONES SOBRE LOS EXPERIMENTOS DE PRIMING MORFOLÓGICO	65
3. ESTUDIO EVOLUTIVO	69
3.1.1. <i>Descripción de la muestra</i>	69
3.1.2. <i>Descripción de las pruebas</i>	72
3.1.2.1. Prueba 1	74
3.1.2.2. Prueba 2	75
3.1.2.3. Prueba 3	78
3.1.2.4. Prueba 4	79
3.1.2.5. Prueba 5	80
3.1.3. <i>Método de administración del test</i>	81
3.2. RESULTADOS.....	82
3.2.1. <i>Análisis cuantitativo de la evolución</i>	82
3.2.1.1. Prueba 1	83
3.2.1.2. Prueba 2	84
3.2.1.3. Prueba 3	87
3.2.1.4. Prueba 4	88

3.2.1.5. Prueba 5	89
3.2.2. <i>Estudio de correlaciones</i>	90
3.2.2.1. Correlaciones entre las tareas de conciencia morfológica y el nivel de vocabulario de los sujetos.....	91
3.2.2.2. Correlaciones entre las tareas de conciencia morfológica y los tiempos de reacción en la condición morfológica del experimento 1 de <i>priming</i> morfológico.....	93
3.2.3. <i>Conclusiones del análisis cuantitativo</i>	94
4. ANÁLISIS CUALITATIVO: ¿QUÉ SUFIJOS Y QUÉ PALABRAS INCLUIR EN UNA INSTRUCCIÓN MORFOLÓGICA?	99
4.1. PRUEBA 1	100
4.2. PRUEBA 2	107
4.2.1. <i>Tipos de errores</i>	107
4.2.2. <i>Análisis de ítems</i>	110
4.2.3. <i>Frecuencia de utilización de los sufijos</i>	113
4.3. PRUEBA 3	116
4.4. PRUEBA 4	122
4.5. PRUEBA 5	124
4.6. CONCLUSIONES	127
4.6.1. <i>Conclusiones del análisis cualitativo</i>	127
4.6.2. <i>Conclusiones del estudio evolutivo desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa</i>	128
5. ESTUDIO INSTRUCCIONAL DE LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA	133
5.1 MÉTODO	133
5.1.1. <i>Descripción de la muestra</i>	133
5.1.2. <i>Descripción de la instrucción</i>	133
5.1.2.1. Desarrollo de las sesiones	134
5.1.2.1.1. Primera sesión.....	135
5.1.2.1.2. Segunda sesión.....	138
5.1.2.1.3. Tercera sesión	142
5.1.2.1.4. Cuarta sesión.....	144
5.1.2.2. Valoración final de los alumnos sobre la instrucción	145
5.1.3. <i>Método de administración del test</i>	146
5.2. RESULTADOS.....	147
5.2.1.1. Prueba 1	148
5.2.1.2. Prueba 2	150
5.2.1.3. Prueba 3	154
5.2.1.4. Prueba 4	155
5.2.1.5. Prueba 5	156
5.2.2. <i>Conclusiones</i>	157
6. PROPUESTA DE INSTRUCCIÓN: ¿QUÉ HAY QUE ENSEÑAR EN EL AULA?	165
6.1. LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA EN EL PCIC.....	166
6.2. LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA EN LOS MANUALES DE ELE.....	170
6.3. PROPUESTAS DE INSTRUCCIÓN	180
6.3.1. <i>Propuesta general de instrucción: descripción de las necesidades de los alumnos y de los recursos de los que disponemos</i>	181
6.3.2. <i>Una aplicación concreta de la propuesta a los manuales de ELE</i>	186
7. CONCLUSIONES	193
ANEXOS	201
BIBLIOGRAFÍA	227

0. Introducción

Este trabajo se presenta como una argumentación a favor de la enseñanza de la morfología léxica¹, y más concretamente de los mecanismos sufijales, en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) a estudiantes norteamericanos de niveles iniciales. Así, trataremos de ofrecer datos que nos permitan explicar por qué se deberían enseñar los sufijos derivativos en el aula y cuáles podrían incluirse en los niveles iniciales. También ofreceremos una breve propuesta de instrucción en la que explicaremos cómo podrían insertarse los nuevos contenidos en los materiales ya existentes de los manuales de ELE. Para poder responder a estas cuestiones, procederemos por etapas. Primero, presentaremos un panorama general sobre el papel de la morfología en los estudios lingüísticos, desde mediados del siglo XX, para observar cómo ha ido pasando de un papel secundario, en los trabajos más teóricos de los inicios del generativismo, a ser un elemento descriptivo relevante, en el marco de los estudios psicolingüísticos.

Decidimos comenzar nuestra introducción con las ideas generativistas por considerarlas como una primera etapa en la aceptación de los morfemas como realidades psicológicas, más allá de la pura descripción lingüística. Así, los planteamientos chomskianos suponen un paso necesario para entender el lenguaje desde una perspectiva cognitiva. Cabe recordar que el paso de las teorías generativistas a las psicolingüísticas resulta coherente por los parecidos entre estos ámbitos del estudio lingüístico. Por un lado ambos tratan de generalizar fenómenos y no de analizarlos. No

¹ Utilizaremos los términos *morfología léxica* y *morfología derivativa* como sinónimos a lo largo de todo el texto.

se trata en ninguno de los dos casos de una simple observación de la realidad lingüística sino de la creación de modelos capaces de reflejar procesos generales de producción e interpretación del lenguaje. Por otro lado, pero siempre en el mismo sentido, tanto las teorías generativistas como las psicolingüísticas podrían estar en la base de modelos computacionales, ya que estos parten de planteamientos teóricos capaces de dar cuenta del aspecto productivo del lenguaje. Y, para terminar, ninguna de estas dos escuelas de estudio se centra en la teorización del funcionamiento de una lengua concreta, sino que ambas procuran explicar procesos generales, independientes de códigos lingüísticos concretos. Myers (2007) presenta esta última cuestión con una pregunta retórica clara e inequívoca:

Similarly, psychologists believe in “universal psychology” just as much as generative linguists believe in “universal grammar,” or how else could a study on Chinese lexical access have any bearing on theories of lexical access more generally? (Myers, 2007)

Estos tres puntos de unión entre la lingüística teórica y la psicolingüística permiten la comparación y el uso de elementos de ambos campos a la hora de estudiar el lenguaje humano. A fin de cuentas, como bien dice Myers (2007), la relación entre un enfoque generativista y uno psicológico está más que clara en una de las afirmaciones más conocidas de Chomsky: "linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior" (Chomsky, 1965).

Dado que nuestro trabajo se plantea en el marco de la psicolingüística y la psicología de la educación, creemos que el generativismo es un punto de partida importante para la explicación de las discusiones teóricas y metodológicas en las que nos basamos. Así, esta revisión histórica puede resultar relevante para observar la tradición en la que se inserta la enseñanza (o falta de ella) de la morfología derivativa en el aula de ELE.

Tras haber ofrecido un marco teórico lingüístico en el que insertar nuestras preguntas de investigación, nos acercaremos a la cuestión del procesamiento morfológico en hablantes nativos y no nativos, para terminar el estado de la cuestión recorriendo brevemente los estudios que han ofrecido evidencias sobre los beneficios de la enseñanza de la morfología en el aula de Lenguas Extranjeras (LE). Una vez realizada esta primera etapa de revisión de la bibliografía previa, nos centraremos en describir tres estudios propios en los que nos aproximaremos a los conocimientos

morfológicos, y sus dificultades relacionadas, de un grupo de estudiantes norteamericanos de ELE. El primer estudio nos ofrecerá datos sobre el procesamiento automático de los alumnos y nos permitirá así observar si disponen de las habilidades lingüísticas necesarias para llevar a cabo la descomposición morfológica automática. Entendemos por procesamiento automático, aquel que se da sin intervención de los conocimientos metalingüísticos del sujeto, de una manera automática, basada en conocimientos procedimentales y no declarativos (Ullman, 2005, 2004).

Nuestro segundo estudio tendrá un carácter evolutivo y nos ofrecerá datos cuantitativos y cualitativos sobre los errores y aciertos en cinco tareas de conciencia morfológica de sujetos repartidos por niveles de dominio del español. Contrariamente al procesamiento automático, la conciencia morfológica sí que podría basarse en conocimientos declarativos no automatizados. En efecto, se trata de realizar tareas que pueden requerir ciertos conocimientos metalingüísticos y que pueden llevarse a cabo sin un límite temporal impuesto para dar la respuesta. Finalmente, nuestro último estudio se centrará en los efectos de una breve instrucción morfológica sobre los resultados de unos alumnos de primer semestre de español en las tareas previamente citadas. Con esta triple perspectiva esperamos ofrecer un panorama completo de lo que nuestros estudiantes son capaces de hacer sin ayuda del profesor, las dificultades que encuentran y en qué aspectos concretos una instrucción explícita les podría resultar más ventajosa.

Una vez presentados los datos de nuestros tres estudios, pasaremos a analizar la presentación de los sufijos y reglas de formación de palabras en una serie de manuales de ELE que siguen los descriptores del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (a partir de ahora, en el texto: *PCIC*; VV.AA., 2006). Con este último análisis pretendemos ofrecer una base real sobre la cual plantear nuestra propuesta de instrucción. Nuestra idea es aprovechar dichos descriptores para poner en evidencia las regularidades morfológicas de la lengua española de una manera eficaz y útil para responder a las necesidades reales de los alumnos. Así, nuestro trabajo trata de aportar datos empíricos que nos permitan justificar la introducción de modificaciones básicas en los manuales de ELE ya existentes. No consideramos, pues, que la instrucción morfológica deba ser necesariamente independiente de los materiales gramaticales y léxicos que ya se ofrecen, sino que podría servirles a los estudiantes de ELE como estrategia de mejora de su aprendizaje del vocabulario y de comprensión más profunda de la estructura de su Lengua Extranjera (LE). Esta idea está en la línea de la propuesta del *PCIC*, que

considera la morfología léxica como un recurso para mejorar el *Procesamiento y la Asimilación del Sistema de Lengua*. En este sentido, trataremos la morfología derivativa como un elemento transversal que podría ponerse en evidencia en los manuales mediante simples mecanismos de optimización de los ejercicios y explicaciones ya existentes.

A pesar de ofrecer una propuesta de instrucción aplicada a los manuales, también presentaremos una serie de recomendaciones generales y más teóricas sobre los puntos principales que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar una instrucción morfológica. Así, estableceremos una lista de necesidades de los estudiantes norteamericanos de ELE de niveles iniciales, proponiendo para cada una de ellas consejos para solucionarlas. Con esta aproximación esperamos ofrecer una herramienta de consulta para los profesores que estén interesados en introducir componentes morfológicos en su práctica docente.

En cuanto a la estructura precisa de este trabajo, se compondrá de siete capítulos. En el capítulo 1 ofreceremos un estado de la cuestión, incluyendo bibliografía de diversos ámbitos como la lingüística teórica, la psicolingüística o la psicología de la educación. En el capítulo 2 presentaremos los datos de dos experimentos de *priming* morfológico que nos indicarán si nuestros sujetos disponen de algún tipo de mecanismo descompositivo morfológico automático. En el capítulo 3 incluiremos la descripción de las cinco tareas que constituyen nuestro test de conciencia morfológica así como los resultados de nuestro estudio evolutivo. En el capítulo 4 ofreceremos un análisis cualitativo de la evolución presentada por los ítems individuales de las tareas previamente citadas. En el capítulo 5 podremos observar el efecto de una breve instrucción morfológica en cada una de dichas tareas. En el capítulo 6 analizaremos el tratamiento de la morfología derivativa en veintidós manuales de ELE y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Uniendo estos análisis de los materiales usados para la enseñanza del español a alumnos extranjeros con los resultados de los estudios previos, terminaremos este capítulo ofreciendo dos propuestas de instrucción. Una de ellas se centrará en el establecimiento de una lista de necesidades de los estudiantes de ELE con respecto a la morfología derivativa. Esta lista se verá acompañada por recomendaciones específicas sobre posibles maneras de solucionar las dificultades morfológicas más persistentes. También presentaremos una propuesta más aplicada, en la que trataremos de adaptar los materiales presentes en los manuales analizados para

mejorar su tratamiento del componente morfológico. Así, veremos cómo aprovechar los ejercicios de morfología flexiva o las explicaciones sobre el género gramatical para desarrollar la conciencia morfológica derivativa de nuestros estudiantes. En el capítulo 7 incluiremos las conclusiones finales de nuestro trabajo.

1. Estado de la cuestión

1.1. Breve recorrido histórico por el tratamiento de la morfología en la Lingüística contemporánea

Este primer apartado consiste en un resumen de los modelos teóricos que han permitido que la morfología derivativa se considere, hoy en día, como un elemento clave de la lingüística teórica y aplicada. La clara conciencia de la evolución que ha supuesto la aceptación de la morfología derivativa como área de estudio independiente del léxico y de la sintaxis supone un primer argumento para justificar nuestro empeño en enseñar sufijos en el aula de ELE. Así, estudiar morfología derivativa no es ya una cuestión anecdótica sino que puede ofrecer una perspectiva más acertada de la estructura de la LE así como una estrategia de aprendizaje relevante para los estudiantes de ELE. Como bien resume Montero Curiel (2009):

Parece que a un alumno extranjero no le basta con memorizar palabras simples o complejas, sino que sería de una enorme ayuda poder enseñarle los mecanismos de formación que las generan y que le permitiesen no solo aprender una palabra, sino analizarla, comprenderla y, sobre todo, fijar las bases para seguir creando otras de estructuras similares; en definitiva, sería deseable proporcionarle las herramientas necesarias para que él solo pudiese producir palabras posibles, probables y correctas. (p. 91-92)

Para poder dar dichas explicaciones, cabe tener claro el tratamiento que se la ha venido dando a la morfología derivativa en la lingüística teórica de la segunda mitad del último siglo. En efecto, la perspectiva histórica nos podrá proporcionar una visión más clara sobre la importancia del fenómeno morfológico y las dificultades que supone en su descripción. Por esta razón, la primera etapa de nuestra argumentación a favor de la enseñanza de los sufijos y reglas de formación de palabras en ELE se basará en ofrecer una visión general sobre las ideas generativistas sobre la morfología. Acto seguido, pasaremos a la descripción de diferentes modelos psicolingüísticos de procesamiento léxico, especialmente en el ámbito del reconocimiento visual de palabras. También estudiaremos las ideas más relevantes en el campo de la conciencia morfológica en niños y estudiantes de segundas lenguas y, por fin, tendremos en cuenta algunos estudios instruccionales que han venido demostrando la utilidad de la enseñanza de la morfología derivativa en el desarrollo lingüístico de los estudiantes de segundas lenguas.

1.1.1. El generativismo, o la morfología como transformación sintáctica

Con el nacimiento del generativismo, el énfasis en el estudio lingüístico no estaba puesto en la observación idiosincrásica de las palabras o de las construcciones sintácticas, sino en la búsqueda de generalizaciones que permitieran dar cuenta de la productividad del lenguaje. Así, no se planteaba el análisis lingüístico como un fin en sí, sino como base para la posterior propuesta de reglas que permitieran la formación, o generación, de otras unidades que pudieran seguir las mismas reglas. En un primer momento, el factor generativo solo se aplicó a las formaciones sintácticas, hasta que se empezó a considerar la posibilidad de aplicar un sistema de reglas al componente léxico del lenguaje.

1.1.1.1. Aspects of the Theory of Syntax (Chomsky, 1965)

En *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), Chomsky propone un modelo en tres etapas, que explica el orden en el que se forman todas las oraciones posibles de cualquier lengua. La primera etapa de la llamada *standard theory* es un almacén de estructuras sintácticas libres de contexto. Cuando una persona quiere formar una oración, lo primero que tiene que hacer es elegir cuál de las posibles estructuras disponibles en el almacén va a elegir. El resultado de esa elección será la llamada *estructura profunda* de la frase. Esta estructura profunda será entonces modificada mediante las llamadas *reglas transformacionales*. Este será el momento de la *inserción léxica*. Una vez definida la estructura profunda, esta deberá recibir del lexicón las unidades léxicas apropiadas. Esta inserción léxica lleva a la creación de la llamada *estructura superficial* de la frase. Ya no se trata de una formación abstracta, sino que las transformaciones han llevado a la generación de una unidad sintáctica concreta. Finalmente, una vez obtenida la estructura superficial, el hablante debe tener acceso a las reglas fonológicas concretas de su lengua para articular la frase.

En el marco del modelo generativo, cabe preguntarse cuál era el estatuto de la morfología. En su nacimiento, esta teoría solo se preocupó por las realidades morfológicas que tuvieran un influjo en las reglas de inserción léxica, como son los elementos léxicos que permiten la concordancia. Como ya dijimos, para llegar a desarrollar una estructura superficial de una oración, es necesario pasar por una serie de transformaciones. La inserción de elementos del lexicón necesita especificaciones previas a su integración en la estructura. Primero debe elegirse la palabra de acuerdo

con la categoría gramatical a la que pertenece, para insertarla en el lugar adecuado de la estructura. En segundo lugar, cabe tener en cuenta la cuestión de la subcategorización. Por ejemplo, la presencia de un objeto directo va a obligar a que se aplique una regla de subcategorización según la cual el verbo necesario para esa oración no podrá ser intransitivo. Finalmente, cabe aplicar las reglas necesarias para que se respete la concordancia entre los elementos de la oración. Sin embargo, ninguno de estos procesos de elección de las palabras y de su forma de inserción dependía del léxico en sí, sino que respondía a las necesidades de la sintaxis. La presencia de una -s al final de una palabra para expresar el plural no representaba una etapa independiente de la sintaxis ni de la fonología. Era una exigencia de la sintaxis que se expresaba formalmente mediante la aplicación de reglas fonológicas. El plural o el género se consideraban como rasgos sintácticos que debían aplicarse a una palabra dada y que podían copiarse, mediante reglas transformacionales, a las palabras de la oración que debieran concordar con la primera. En este contexto, la morfología no tenía un papel independiente en la producción lingüística, sino que formaba parte, a nivel de la estructura profunda, de la sintaxis, y, una vez entrados en la estructura superficial, de la fonología.

En cuanto a la morfología derivativa, en *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky, 1965) también se plantea la cuestión de las nominalizaciones, pero, una vez más, considerándolas como realizaciones de las reglas transformacionales aplicables a cualquier estructura profunda. Así, para Chomsky, la diferencia entre la oración: *Pedro besa a Carmen* con respecto al sintagma nominal: *El beso de Pedro (a Carmen)* no conlleva una transformación propiamente léxica para pasar de la forma verbal *besa* a la nominal *beso*. Estas dos formas, serían simplemente los frutos de transformaciones sintácticas distintas llevadas a cabo sobre una estructura profunda común.

1.1.1.2. Remarks on Nominalization (Chomsky, 1970)

Como dijimos previamente, la idea misma del generativismo es buscar generalizaciones que se puedan aplicar a ciertas unidades lingüísticas para producir otras. El móvil de estas generalizaciones, en la *standard theory*, es la aplicación de reglas transformacionales. Estas, por definición, no podían dar cuenta de elementos lingüísticos idiosincrásicos, sino que permitían crear una infinidad de formas lingüísticas mediante un número finito de elementos.

Así, todo lo que resultara regular, no idiosincrásico, en el lenguaje podría explicarse mediante transformaciones, y no debería estar guardado en la memoria. Por eso, Chomsky empezó a plantear, en sus *Remarks on Nominalization* (1970), la posibilidad de incluir la morfología flexiva en el paradigma de las reglas transformacionales. Concretamente, en *Remarks*, trata de la formación de gerundios (*e.g.: giving*) frente a la formación de lo que llama *derived nominalizations* (*e.g.: gift*). Para Chomsky, la aplicación de reglas transformacionales no sería posible en el marco de la morfología derivativa, la cual no resulta tan productiva como la flexiva.

Por otro lado, cabe resaltar que, a pesar de las diferencias ya expuestas entre ambos tipos de nominalizaciones, también existen parecidos. Sin ir más lejos, tanto en la palabra *estudiante* como en *estudiando*, se puede observar la relación con el verbo *estudiar*. Para dar cuenta de esta relación, Chomsky propuso la existencia de *reglas de redundancia*, es decir, reglas que conectan entre sí unidades lingüísticas con elementos comunes. Con este postulado, por un lado, se pone en evidencia la existencia de relaciones léxicas entre palabras derivadas y, por otro, se invita a buscar una explicación para estas mismas. Como dice Spencer (1991): "This was tantamount to a call for a new, generative, theory of morphology".

1.1.2. El lexicalismo, o la formación no-sintáctica de las palabras

La idea de las reglas de redundancia introducía la posibilidad de que existieran relaciones entre elementos lingüísticos que no fueran ni sintácticas ni fonológicas, lo cual abría la puerta a una posible formalización de estas relaciones mediante reglas. Así, Chomsky estableció una diferencia entre el estatuto de una palabra formada mediante flexión, como es la forma *estudiando*, generada a partir de reglas transformacionales sintácticas, y una forma como *estudiante*, idiosincrásica, y por lo tanto, almacenada en el lexicón. Esta segunda forma léxica podía tener relación con otras, que también formaran parte del lexicón, pero Chomsky no propuso claramente que estas relaciones permitieran la formación de nuevas palabras.

En este contexto, Jackendoff (1972) vendría a revolucionar el panorama de la sintaxis generativa pura, proponiendo la *hipótesis lexicalista*. Mediante esta hipótesis, postuló la imposibilidad de que las reglas transformacionales, puramente sintácticas, alteren la estructura interna de una palabra. Con esta idea independizó las regularidades léxicas con respecto a las sintácticas. Ya no volvería a ser el mismo tipo de reglas, el

que transformara las estructuras sintácticas y las léxicas. Las reglas transformacionales, a partir de ese momento, ya no podían entrar en el dominio de lo específicamente léxico. Esta fue la hipótesis de base de la corriente lexicalista.

Pero, si la productividad léxica no se puede explicar mediante reglas transformacionales, ¿cómo se puede dar cuenta de esas relaciones entre palabras? No olvidemos que seguimos en un paradigma generativo en el que la finalidad del estudio no es solo analizar realidades, sino sacar de la observación reglas que permitan generar más unidades lingüísticas. Por ello, una vez eliminadas las reglas transformacionales del panorama léxico, solo nos quedan las reglas de redundancia, las cuales no son generativas sino que se mantienen en el estadio de la descripción de parecidos observables.

1.1.2.1. Prolegomena to a Theory of Word Formation (Halle, 1973)

Halle, en su *Prolegomena to a Theory of Word Formation* (Halle, 1973), solucionó la cuestión de la diferenciación entre las reglas que transforman estructuras sintácticas y léxicas, mediante la postulación de *Reglas de Formación de Palabras (RFP)*. Su modelo se basa en la idea de que el lexicón está compuesto por morfemas, y no por palabras. Así, las *RFP* se aplican a los morfemas presentes en el lexicón para crear todas las palabras posibles, mediante la unión de una raíz y de un afijo para reflejar el significado deseado. Una vez creadas, todas estas unidades léxicas tienen que pasar por un *Filtro* que permite distinguir las palabras existentes de las que no lo son. Solo las palabras existentes en una lengua determinada, pasarán del *Filtro* al *Diccionario*. Una vez en el *Diccionario*, las palabras seleccionadas podrán ser insertadas en una estructura sintáctica determinada.

1.1.2.2. Word Formation in Generative Grammar (Aronoff, 1976)

El modelo de Aronoff (1976), como el de Halle, asume como principio básico de la morfología la existencia de *Reglas de Formación de Palabras (RFP)*. Sin embargo, estos dos modelos difieren en un punto crucial: Halle postula que las *RFP* se aplican a morfemas listados en el lexicón, mientras que Aronoff defiende que estas se les aplican a palabras. Así, este modelo no tiene en cuenta relaciones léxicas como pueden ser las existentes entre *transmitir*, *admitir*, *demitir* y *remitir*, sino solamente las derivaciones

productivas sobre palabras ya existentes. Las palabras que no tengan una raíz claramente identificable forman parte del lexicón mental, y no pueden ser creaciones léxicas creadas a partir de *RFP*.

Por otro lado, Aronoff también evita la necesidad del *Filtro* de Halle por dos vías alternativas. La primera es la postulación de *RFP* más potentes que las de Halle. Estas son más potentes por la simple razón de que se basan en el concepto de productividad. Si con una base adjetival acabada en *-ante* (e.g.: *tolerante*), el sufijo que más sustantivos produce es *-ancia* (e.g.: *tolerancia*), el hecho de que existan otros sufijos aceptables para esa base no conlleva la creación de todos esos posibles derivados, menos productivos. Solo las reglas más productivas pueden generar palabras, lo cual elimina la competición entre sufijos posibles, ya que solo uno será el más productivo para una raíz dada. Por otro lado, Aronoff propone el término de *bloqueo*, basado en la idea de que la sinonimia pura es una realidad lingüísticamente imposible. Si un bloque semántico ya está ocupado por una palabra que está en el lexicón, no se van a generar más palabras que vengan a compartir esa realidad semántica. Solo existe un caso en el que no se puede bloquear la generación de un nuevo elemento léxico: cuando su formación se basa en una *RFP* muy productiva. Aronoff ofrece el ejemplo de la palabra *glory* que bloquea la creación de **glority*, pero no de *gloriousness*, ya que la *RFP* que genera la segunda es más potente que la que generaría la primera.

En resumen, las aportaciones de Aronoff son la consideración de la palabra como base de las *RFP* y la eliminación del *Filtro* como paso previo a la inserción léxica en una estructura sintáctica. Por un lado, al detallar más las reglas que rigen todas las combinaciones posibles de raíces y afijos, crea *RFP* más potentes, basadas en la productividad. Estas no solo evitan recurrir necesariamente a un *Filtro*, elemento sobrante y anti-intuitivo, si nos basamos en el principio de economía lingüística, sino que, con el concepto de *productividad* abre la brecha de múltiples estudios posteriores en el ámbito de la psicolingüística. Por otro lado, su defensa de la palabra como parte integrante del lexicón frente a la lista de morfemas postulada por Halle resulta menos extrema. Si bien el lexicón debería contener únicamente unidades léxicas plenamente idiosincrásicas, para evitar la saturación informativa, también es verdad que no todas las palabras del español pueden ser fácilmente descompuestas en morfemas. Por ello, muchas de las teorías posteriores tendrán en cuenta el concepto de *transparencia*, que Aronoff no presenta explícitamente, pero que viene implícita en su división entre

palabras que se pueden descomponer o no según lo idiosincrásicas que sean. Así, según teorías más modernas (Bybee, 1995), solo se puede plantear la cuestión de la posible creación de una palabra mediante *RFP* si esta es sincrónicamente transparente, es decir, si se puede llegar al significado de la palabra completa mediante la suma de los significados de su raíz y de su afijo derivativo. Un ejemplo de palabra transparente, en español, sería *violinista*, que se puede descomponer perfectamente en *violín*, por un lado, e *-ista*, por otro. *Carpintero*, en cambio, plantea problemas, ya que se identifica el sufijo *-ero* pero la raíz no es reconocible, a nivel sincrónico, en español. Es decir, no se puede llegar al significado de la palabra completa sumando *carpint-* y *-ero*, porque el primer morfema no dispone de una entrada independiente en el lexicon.

1.2. Morfología y procesamiento léxico: una aproximación psicolingüística

Hasta ahora hemos tratado de mostrar cómo la teoría lingüística ha tenido que ir cediendo lugar a la morfología como elemento de análisis independiente y con características propias. En este segundo apartado trataremos de ver cómo los conceptos teóricos planteados por los lingüistas se han analizado como constructos psicológicos en los trabajos experimentales de los psicolingüistas. En ambos casos, la cuestión central es la de la posibilidad de descomponer las palabras morfológicamente complejas en raíces y afijos. Sin embargo, el enfoque se traslada desde la lengua como realidad en sí, en los primeros, a la mente del hablante como centro de interpretación y producción lingüística, para los segundos. Es decir, no importa ya que las palabras sean descomponibles porque han sido creadas mediante reglas, sino que los hablantes sean capaces de descomponerlas porque disponen de un procedimiento cognitivo que se lo permite. Esta aproximación no resta importancia a las características de las palabras, ya que algunos conceptos como la *productividad* o la *frecuencia léxica* serán primordiales en el desarrollo de los procesos cognitivos de acceso al léxico, pero sí que ponen en el centro de la cuestión a la mente y no la lengua.

Pero, antes de comenzar a exponer las diferentes perspectivas que se han planteado con respecto al procesamiento de unidades léxicas complejas, cabe recordar que otra diferencia primordial entre los estudios de lingüística general y los psicolingüísticos es la metodología utilizada. En efecto, los segundos son eminentemente experimentales en su planteamiento. Se propone una hipótesis, se diseña

un experimento y se confirma, o no, la idea inicial. En este sentido, cabe recordar rápidamente los diferentes paradigmas que se han venido utilizando en el estudio de la morfología derivativa desde un punto de vista psicolingüístico.

1.2.1. Paradigmas psicolingüísticos en el estudio del procesamiento morfológico

Tradicionalmente, los estudios psicolingüísticos sobre procesamiento morfológico se han basado en paradigmas experimentales que permitieran dar cuenta del modo en que producimos y reconocemos palabras complejas. Los dos parámetros básicos de observación han sido principalmente los errores producidos, o no percibidos, y el tiempo de respuesta ante los estímulos ofrecidos. El supuesto teórico detrás de estos experimentos es que la diferencia entre tiempos de respuesta en un experimento refleja una diferencia en el procesamiento de los diversos tipos de estímulos incluidos en el experimento. Así, por ejemplo, un sujeto tarda menos en leer una palabra como *casa*, que una pseudopalabra como *cafa*. Este fenómeno se denomina *efecto de lexicalidad*, ya que nos muestra que las unidades léxicas que tienen una entrada en el léxico se leen más rápido que aquellas que no la tienen.

En lo referente a los estudios de producción, el paradigma de referencia es el de las tareas de *naming* (*denominación*). Se puede presentar de varias formas. Una posibilidad es que el sujeto vea una imagen y deba nombrarla. Otra versión de estos estudios, más relevante para los estudios morfológicos, es que el sujeto tenga que leer la palabra que aparece en una pantalla. En estos estudios, el ordenador graba la voz del sujeto y recoge el tiempo que ha tardado en pronunciar la palabra. La idea es que el tiempo que tarda el sujeto en pronunciar diferentes tipos de palabras, elegidas por el investigador de acuerdo con su diseño experimental, refleja el tiempo de procesamiento de cada palabra. Por ejemplo, Burani, Marcolini y Stella (2002) hicieron un experimento de denominación con niños de entre ocho y diez años. Les presentaron cuatro tipos de palabras (muy frecuentes, poco frecuentes, largas y cortas), y dos tipos de pseudopalabras (morfológicas y no morfológicas). Las pseudopalabras morfológicas se componían de una raíz existente en italiano, y de un sufijo también existente en italiano, pero que no se combinaban habitualmente. Un ejemplo en español podría ser *mujer* e *-ista*, que formarían un estímulo como **mujerista*, en lugar de *mujeriego*. Las pseudopalabras no morfológicas, en cambio, se componían de raíces inexistentes, pero

posibles de acuerdo con las reglas ortográficas del italiano, y de sufijos que tampoco existieran. Un ejemplo en español sería **mojerosta*, compuesto de la raíz inexistente *mojer-* y del sufijo inexistente *-osta*. Encontraron un claro efecto de frecuencia, indicando que las palabras más frecuentes se leen más rápido en voz alta que las menos frecuentes. Por otro lado, también comprobaron que las pseudopalabras morfológicas (e.g. **mujerista*) se leían más fácilmente que las no morfológicas (e.g. **mojerosta*).

En cuanto a los estudios de reconocimiento de palabras, hay principalmente un paradigma básico del cual se han creado distintas variantes. Se trata de las tareas de decisión léxica. El sujeto ve palabras en una pantalla de ordenador, y tiene que decidir, para cada una, si se trata de una palabra existente, o no. Para que una tarea tan simple de resultados, lo importante es elegir las diferentes condiciones experimentales de las palabras que se van a presentar, de tal modo que los límites entre ellas estén claramente establecidos. Y estos límites están asegurados por una definición clara de las características específicas que se quieren estudiar. Por ejemplo, Burani, Marcolini y Stella (2002) no solo llevaron a cabo el experimento de denominación con niños que acabamos de describir en el párrafo anterior, sino que también incluyeron una tarea de decisión léxica con los mismos tipos de estímulos descritos más arriba. Recordemos que se trataba de cuatro tipos de palabras (muy frecuentes, poco frecuentes, largas y cortas), y dos tipos de pseudopalabras (morfológicas y no morfológicas). Los resultados se mostraron concordantes entre ambas tareas, confirmando el efecto de la frecuencia léxica en las palabras existentes. También confirmaron mediante el uso de estos dos tipos de aproximaciones metodológicas (denominación y decisión léxica) que las pseudopalabras formadas morfológicamente se procesan más rápido que aquellas que no presentan estructura morfológica.

Cabe resaltar, además, que la tarea básica de decisión léxica presenta muchas variantes. La principal es el paradigma del *priming*. En estos experimentos se presenta un primer estímulo, frente al cual el sujeto no tiene que reaccionar, y acto seguido, un segundo estímulo que tiene que ser clasificado como existente o inexistente. El paradigma del *priming* se basa inicialmente en las teorías asociativas (Anderson y Bower, 1973; Collins y Loftus, 1975), según las cuales, el léxico se representa como una red de relaciones semánticas. Ampliando las posibilidades de la organización semántica tradicional en categorías, basada en la idea de que dos elementos pertenecen a cierta categoría si comparten una serie de rasgos, y solo se diferencian por un mínimo de

rasgos distintivos, las teorías asociativas, postulan unas relaciones léxicas que pueden ser, en parte, ajenas a la semántica en sentido estricto². Es decir, en una red, la palabra *camión* se podría encontrar cerca de *carretera*, a pesar de que *carretera* y *camión* no tengan ningún rasgo semántico común. Con esta idea subyacente, la propuesta teórica del *priming* es que la presentación de un *prime* anterior al *target*³ puede resultar en una facilitación, si están situados cerca el uno del otro en una red asociativa. Así, la presentación de *camión* antes de *carretera* resulta en tiempos de reacción más cortos que si presentamos *mesa* antes que *carretera*.

La teoría del *priming*, sin embargo, no se limita al aspecto semántico del lenguaje, sino que entra en aspectos más propiamente formales. Así, por ejemplo, existe también una facilitación entre palabras relacionadas ortográficamente (Grainger y Ferrand, 1996). Pero, lo más interesante para nuestro ámbito de estudio es que, a partir de aquí, se empezó a proponer la posibilidad de un *priming* específicamente morfológico (Duñabeitia, Perea, Gutiérrez, Mena y Carreiras, 2007; Napps y Fowler, 1987; Fowler, Napps y Feldman, 1985; Hanson y Wilkenfeld, 1985). En estos experimentos, se presentan palabras relacionadas morfológicamente (*aceptación-ACCEPTAR*), y otras no relacionadas (*camión-ACCEPTAR*), y se observan las diferencias en los tiempos de reacción para ambas condiciones experimentales. Si se observa una reducción de los tiempos de reacción para los *targets* relacionados morfológicamente con sus *primes*, se considera que ha habido una facilitación. Es decir, si se tarda menos en responder a *ACCEPTAR* después de haber visto *aceptación* que *camión*, se interpreta como un ejemplo de facilitación basada en la proximidad entre *aceptar* y *aceptación* en una misma red léxica.

Otro elemento que hay que tener en cuenta en el paradigma del *priming* es la manipulación del lapso de tiempo entre la presentación del *prime* y del *target* (*SOA* en inglés)⁴. La idea es que, cuanto menor sea el tiempo de presentación del *prime* menores probabilidades habrá de que el sujeto desarrolle estrategias de respuesta, es decir, de que

² Por ejemplo, Coane y Balota (2011) presentan un efecto de *priming* entre palabras como *snake* y *plane* o *gossip* y *girl*, las cuales no están relacionadas semánticamente, pero aparecen conjuntamente, de manera continuada, en títulos de películas o de series televisivas que vemos todos los días.

³ A pesar de que las traducciones de *prime* y *target* como *prime* y *palabra test*, fueron propuestas por Duñabeitia, Perea, Gutiérrez, Mena y Carreiras (2007), decidimos mantener la terminología original inglesa para evitar confusiones.

⁴ En inglés se usa el término: *SOA: Stimulus Onset Asynchrony*, o Asincronía Estimular entre el *prime* y el *target*.

entienda el diseño experimental y actúe en consecuencia. Esta idea llevó a considerar que solo se podría reflejar una respuesta automática, sin estrategia previa de respuesta, mediante la presentación del *prime* durante un tiempo tan breve (entre 30 y 60 milisegundos) que el sujeto no pudiera llegar a ser consciente de haber visto el estímulo presentado. Este tipo de tarea de *priming* se denomina *masked priming*, o *priming enmascarado* (Forster y Davis, 1984), ya que, antes de la presentación del *prime*, se introduce una *máscara*. La *máscara* consiste en una serie de caracteres (e.g. #####) que corresponde aproximadamente con la longitud media de los *primes*. Recurrir a este tipo de máscaras es interesante para evitar el procesamiento consciente del *prime* y favorecer un tipo de procesamiento más automático⁵.

Este fenómeno permite centrarse en las etapas del procesamiento léxico previas al nivel semántico, al cual no se puede acceder si no se ha tenido tiempo suficiente para percibir el significado del *prime*. Podemos observar el uso de este paradigma en el experimento llevado a cabo por Duñabeitia, Perea, Gutiérrez, Mena y Carreiras (2007) en el cual presentaban *primes* relacionados bien ortográficamente (*nueve*), bien morfológicamente (*nueva*) con el *target* (*NUEVO*) para averiguar si existía o no una diferencia entre el *priming* ortográfico y el morfológico. Estos autores llegaron a la conclusión de que el procesamiento de *targets* relacionados morfológicamente con sus *primes* correspondientes era más rápido que el de palabras relacionadas solo ortográficamente. Por otra parte, en relación con la idea de que el *SOA* puede tener consecuencias en el procesamiento del *prime* y del *target*, cabe resaltar que algunos autores utilizan diferencias en el *SOA* como factores de análisis de los datos. Domínguez, Seguí y Cuetos (2002) utilizaron en un experimento tres *SOAs* distintos (32, 64 y 250 Ms.) para comparar los efectos de este factor en los tiempos de reacción de los sujetos. A menor *SOA*, menor facilitación específicamente semántica puede darse, y cuanto mayor sea, mayor conciencia tendrá el hablante de la relación semántica existente o no entre el *prime* y el *target*.

1.2.2. Procesamiento morfológico

Una vez establecidas las bases metodológicas en las que se sustentan las propuestas experimentales y sus posteriores planteamientos teóricos en el campo del

⁵ Para una revisión completa de los paradigmas experimentales de la psicolingüística y particularmente del *priming* y de la decisión léxica, ver Perea y Rosa (1999).

procesamiento morfológico desde una perspectiva psicolingüística, pasamos a exponer las principales cuestiones controvertidas en el área de estudio. Existen varias vías de investigación principales entre las que sigue existiendo un amplio debate. Por un lado, del mismo modo que los lingüistas teóricos tuvieron que justificar la inclusión de la morfología derivativa como ámbito de estudio (véase apartado 1.1.), los autores interesados en el procesamiento morfológico tuvieron que demostrar que este efectivamente existía como parte del procesamiento léxico. Es decir, no se asumió desde los comienzos que el lexicón pudiera estar estructurado por familias morfológicas o en torno a raíces léxicas. Sin embargo, hoy en día, la cuestión de la descomposición está ampliamente asumida y la pregunta ha dejado de ser si se da o no un proceso descompositivo para pasar a plantearse dónde se observa. En efecto, asumiendo que las palabras complejas se descomponen en sus morfemas constituyentes, ¿en qué momento del procesamiento léxico lo hacen? ¿Antes o después del acceso al significado de la palabra?

1.2.2.1. Prefix-Stripping Hypothesis vs. Full-listing Hypothesis

Las palabras morfológicamente complejas se pueden considerar de dos modos: como palabras o como sumas de morfemas. Según la hipótesis que adoptemos, nos situaremos en el extremo de la *full-listing hypothesis* o de la *decomposition hypothesis*. Los defensores de un lexicón formado por un listado bien definido de palabras se dividirán en dos grupos según que prevean o no las posibles relaciones entre palabras con morfemas comunes. La teoría más purista considera las palabras complejas como unidades léxicas absolutas, sin relación entre sí (Butterworth, 1983; Manelis y Tharp, 1975). No obstante, dicha propuesta resulta en contradicción con el descubrimiento del *priming* morfológico. No puede existir un fenómeno de facilitación si no hay un momento del procesamiento que una a las diferentes unidades. Por eso, algunos autores adoptaron una postura más transigente en cuanto a las relaciones morfológicas existentes entre las palabras del lexicón. Propusieron el establecimiento de enlaces entre unidades léxicas no descomponibles, pero que presentaran algún tipo de relación paradigmática entre sí (Bradley, 1979; Segui y Zubizarreta, 1985).

Dando un paso más adelante, Taft y Forster (1975; 1976) y Taft (1979; 1994) plantearon la llamada *prefix-stripping hypothesis*, según la cual cada vez que nos enfrentamos con una palabra prefijada separamos el prefijo de la raíz, y el acceso léxico

se hace mediante esas dos unidades, y no de modo unitario. De este modo, las palabras relacionadas morfológicamente podrían estar almacenadas en la misma entrada léxica que la raíz que tienen en común. Los autores llegaron a esta conclusión mediante la comparación de los tiempos de reacción entre palabras prefijadas y palabras monomorfémicas de misma longitud, en un experimento de decisión léxica. Los resultados obtenidos mostraron mayores tiempos de reacción para las palabras prefijadas, lo cual se interpretó como prueba de la *hipótesis descompositiva*. La idea es que los tiempos de reacción son más largos en el caso de las palabras prefijadas porque los sujetos tienen que pasar por una etapa más en su procesamiento de la palabra: la descomposición.

Los autores defienden, además, que la división en prefijo y raíz no se da solo cuando la raíz es un morfema libre (e.g. *recoger*, *coger*), una palabra existente de manera independiente, sino que también se da cuando se trata de un morfema ligado (e.g. *referir* donde no existe en español *-ferir*). La condición para que se considere un morfema como raíz que pueda formar parte de un proceso de descomposición es que aparezca en suficientes formas léxicas como para formar un paradigma o familia morfológica (e.g. *transferir*, *preferir*, *referir*, *inferir*, *conferir*, etc.).

En 1976, Taft y Forster fueron más lejos aún en su hipótesis. Llevaron a cabo un experimento en el que presentaban a sujetos nativos de inglés palabras polimorfémicas con prefijos reales (e.g.: *disyuntiva*), palabras monomorfémicas cuya primera sílaba parecía un morfema (e.g.: *discípulo*) y palabras monomorfémicas cuya primera sílaba no se podía confundir con un prefijo (e.g.: *gramática*). Los resultados mostraron mayores tiempos de reacción para las palabras monomorfémicas con un pseudo-prefijo que para las que no presentaban ningún parecido formal con una posible palabra polimorfémica. De este modo, los datos para las palabras que presentan un pseudo-prefijo se asemejan más a los de las palabras polimorfémicas que a los de las palabras claramente monomorfémicas. Los autores interpretaron estos datos como una prueba de que los sujetos intentaron llevar a cabo un proceso de descomposición morfológica antes de saber si efectivamente se trataba de una palabra mono- o polimorfémica. La idea general es que:

Pseudoprefixed words would not be mistakenly decomposed if a prefix-stripping procedure did not exist and such a procedure would only exist if genuinely prefixed

words were decomposed. (Taft, 1981)

El descubrimiento de un proceso descompositivo para palabras pseudo-prefijadas fue confirmado más tarde en otros estudios. Longtin, Segui y Hallé (2003) así como Rastle, Davis y New (2004) ofrecieron la prueba de un *priming* morfológico entre palabras morfológicamente complejas y palabras pseudoprefijadas, en francés y en inglés respectivamente. La existencia de un *priming* entre palabras prefijadas y pseudoprefijadas solo se podría explicar mediante un proceso de descomposición común de ambos tipos de estímulos, frente a las palabras monomorfémicas puras.

Sin embargo, no hay que olvidar que una palabra no deja de ser también una unidad de significado y que el tratamiento sistemático e indiferente de todas las palabras pseudo-prefijadas mediante descomposición dificultaría el acceso al significado de las mismas. Así, nos encontramos en una encrucijada en la que el almacenamiento sistemático de palabras llevaría a dificultar el acceso a cada una de las unidades del lexicon, por exceso de información, mientras que la computación llevada al extremo, supondría una creatividad léxica que sería imposible de manejar para el hablante. Una teoría morfológica consistente debería encontrar un justo equilibrio entre memoria y creación.

1.2.2.2. Soluciones intermedias: teorías de doble ruta

Las teorías de doble ruta se empezaron a proponer en el ámbito de la fonología (Coltheart y Rastle, 1994). La idea es que existen dos modos de llegar al acceso léxico desde un *input* acústico: uno directo, léxico, y otro, indirecto, subléxico, que supone un mayor coste de procesamiento, pero que resulta necesario en algunos casos. Pongamos el ejemplo de la palabra *pint*, en inglés. La mayor parte de las palabras que, en inglés, presentan la forma *consonante* + *-int*, se pronuncian <*int*> (por ejemplo, *mint* o *hint*). *Pint*, en cambio, presenta la realización <*aint*>. La doble ruta supondría que todas las palabras con la pronunciación "normal"⁶ seguirían un procesamiento directo, de acuerdo con las reglas fonéticas del inglés, mientras que *pint*, debería pasar por una ruta subléxica que incluye una regla específica para esa palabra en particular.

En el campo de la morfología, la hipótesis va en el mismo sentido. Existen dos rutas de procesamiento morfológico para llegar al acceso léxico. Por la ruta directa, es

⁶ Entiéndase por "normal", toda aquella que respete las reglas fonéticas y fonológicas del inglés.

decir, la que no necesita descomposición en morfemas, irán las palabras dotadas de una serie de características concretas. Las demás palabras deberán descomponerse. ¿Pero, cuáles son las características que permiten tomar la ruta directa?

Existen varias propuestas sobre el tema⁷, aunque cabe tener en cuenta que, más que opiniones divergentes, cada aportación nueva, lejos de eliminar las demás, viene a completarlas. Vamos a centrarnos en tres de los criterios más citados que permiten la adopción de la vía descompositiva. El primero es la frecuencia de la palabra completa (Taft, 1979; Burani, Marcolini y Stella, 2002; Schreuder y Baayen, 1995; 1997). Cuanto más frecuente sea una palabra, más fácil es el acceso a su representación unitaria en el lexicón. Si, en cambio, una palabra es muy poco frecuente en nuestro entorno, nos costará más acceder a ella, y nos resultará más fácil recurrir a su descomposición para entender lo que significa. Sin embargo, para que la vía descompositiva -a pesar de ser más lenta- sea más útil que la directa, la palabra tendrá que cumplir también con un segundo requisito imprescindible: la transparencia (Feldman, Soltano, Pastizzo y Francis, 2004; Feldman y Soltano, 1999). Es transparente toda palabra cuyo significado se puede obtener de manera fácil, mediante la suma de los significados de sus morfemas constitutivos (*violinista*, de *violín* + *-ista*). Una palabra como *carpintero*, en cambio, no sería transparente por no poder descomponerse en *carpint-* y *-ero*.

Otro elemento que se debe tener en cuenta a la hora de valorar la idoneidad de una palabra para procesarse por una u otra ruta es el grado de productividad del afijo que incluye (Hay, 2001; Hay y Baayen, 2002). Un sufijo productivo es un sufijo que aparece en un gran número de palabras y que se usa de manera creativa para acuñar constantemente términos nuevos (e.g. *-ista*). La productividad, en este sentido, se observa de modo sincrónico. El hecho de que un sufijo sirviera para crear muchos neologismos en el siglo XVI y, por ello, aparezca en una gran cantidad de vocabulario que seguimos usando hoy en día, no significa que ese sufijo sea productivo. Lo fue en el siglo XVI, pero, hoy en día, como mucho, se le puede considerar como frecuente. La productividad, entonces, no puede verse como un dato fácilmente cuantificable, ya que refleja, precisamente, la constante evolución de nuestro léxico⁸.

⁷ Para una revisión de los predictores de la descomposición morfológica, se puede consultar el artículo de Baayen, Wurm y Aycock (2007).

⁸ Para una revisión de las distintas propuestas ofrecidas por los estudiosos de la morfología con respecto al análisis cuantitativo de la productividad, véase: Du y Zhang (2010).

1.2.2.3. Reconocimiento visual de palabras: ¿Dónde se da el procesamiento morfológico de las palabras complejas?

Tanto las teorías descompositivas simples como las de doble ruta proponen un nivel de procesamiento en el que las palabras complejas se pueden descomponer en sus morfemas constitutivos. Una vez asumida la existencia de esta etapa, cabe preguntarse en qué momento se da. ¿Se descompondrán las palabras antes o después del acceso léxico? ¿Es necesario el aspecto semántico para la descomposición en morfemas?

Algunos investigadores en procesamiento morfológico han defendido la llamada hipótesis supraléxica (Marslen-Wilson *et al.*, 1994, Giraudo y Grainger, 2001). Lo que pretenden demostrar es que el primer paso obligatorio para la comprensión de una palabra compleja es el acceso léxico, que conlleva el acceso al significado de la unidad léxica al completo. De este modo, el hecho de que una palabra sea analizable en morfemas no influye en el modo en el que accedemos a su significado. Sin embargo, una vez comprendida en su totalidad, se puede tomar conciencia de su carácter complejo, morfológico.

Esta aproximación surgió a raíz de un artículo seminal de Marslen-Wilson *et al.* (1994). Los autores llevaron a cabo seis experimentos de *priming* intermodal (presentación del *prime* de modo oral y del *target* de modo visual) en los que demostraban que el componente semántico del léxico juega un papel primordial en el proceso de descomposición morfológica y, por ello, en la facilitación entre unidades léxicas relacionadas morfológicamente. Los datos obtenidos llevaron a los autores a postular un modelo de almacenamiento de las unidades morfológicas en el que, en el centro de una entrada léxica, estaría la raíz y, a su alrededor, los sufijos y prefijos que se le pudieran unir. De este modo, se darían procesos de facilitación entre elementos pertenecientes a esa entrada léxica, así como fenómenos de inhibición cuando un sufijo ya ha sido previamente seleccionado. Pero lo más relevante de este estudio es que propone que todo efecto de *priming* entre elementos relacionados morfológicamente solo se puede dar si estos últimos están relacionados semánticamente. Con este postulado surge la hipótesis supraléxica del procesamiento morfológico.

Esta teoría conlleva varios problemas. El primero de ellos es que no permite dar cuenta del procesamiento de neologismos. Así, si el acceso léxico se hace automáticamente como unidad, ¿cómo podríamos procesar y entender palabras que no

tienen una entrada léxica unitaria? ¿Cómo podríamos entender **actuamiento* si no fuéramos capaces de sumar los significados de *actuar* y del sufijo *-miento*? Por otro lado, este tipo de aproximaciones supraléxicas no explica los resultados de otros experimentos que demuestran que el tratamiento morfológico de las palabras complejas se puede dar en estadios muy tempranos del procesamiento léxico. En efecto, algunos autores como Christianson, Johnson y Rayner (2005), Rastle, et al. (2000), Rastle y Davis (2003), Rastle, Davis y New (2004) o Taft (1994) obtienen este segundo patrón de resultados que conforma la llamada hipótesis preléxica.

Rastle, Davis y New (2004), por ejemplo, llevaron a cabo un experimento en el que compararon los tiempos de reacción, en una tarea de *priming* enmascarado, entre tres condiciones experimentales: la transparente (*cleaner/clean*), la opaca (*corner/corn*) y la de forma léxica (**brothel/broth*). La idea era comparar el tipo de *priming* existente entre palabras que compartían una supuesta raíz léxica. En la primera condición, el significado de la raíz contribuía al significado global de la palabra. En la segunda, la raíz consistía en un mero solapamiento ortográfico. La última condición consistía en la presentación de un *prime* morfológicamente imposible, creado en base a una raíz y a un falso sufijo. Los resultados mostraron un efecto de *priming* en las dos primeras condiciones, pero no en la que presentaba pseudopalabras. Es decir, la facilitación solo se daba entre palabras con raíces y sufijos reales, existentes. La conclusión es, en palabras de los autores, que:

These results point instead to a rapid process of morphological segmentation that operates on any printed word that contains a stem and an affix, irrespective of semantic transparency. (Rastle, Davis y New, 2004)

¿Quiere esto decir que la semántica no juega ningún papel en el componente morfológico del léxico? Dijimos anteriormente que uno de los problemas con los que se enfrentaba la hipótesis supraléxica era que no permitía explicar los resultados obtenidos en los experimentos que defienden una descomposición preléxica. A pesar de los múltiples argumentos a favor de esta segunda hipótesis, tenemos que rendirnos ante la evidencia de que lo que fallaba en la hipótesis supraléxica también aparece en esta segunda teoría. ¿Cómo podemos explicar los efectos obtenidos por Marslen-Wilson *et al.* (1994) si la semántica no influye en ningún momento en el procesamiento morfológico de las palabras complejas?

Para responder a esta pregunta, cabe citar a Meunier y Longtin (2007), quienes tras haber realizado siete experimentos⁹ de decisión léxica con pseudopalabras morfológicamente complejas, interpretables semánticamente y no, llegan a la siguiente conclusión:

Morphological processing is characterized by at least two stages: a first stage, blind to semantic properties, that parses items that are morphologically complex at the surface level, and a second stage during which the semantic properties of constituent morphemes are integrated (...). (Meunier y Longtin, 2007)

Así, la composición morfológica de una palabra parece intervenir en dos etapas de su procesamiento. En un primer momento, la palabra derivada es segmentada de modo automático, independientemente de su interpretabilidad. Posteriormente, ya teniendo en cuenta elementos semánticos, se comprueba que la suma de los constituyentes segmentados pueda generar un significado y activar una entrada léxica existente.

1.2.3. Procesamiento morfológico en L2

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, lo que se han planteado diversos autores es si los hablantes no nativos presentan los mismos patrones de procesamiento que los nativos. Estos trabajos tratan de averiguar si las teorías de doble ruta morfológica, que parecen explicar de manera apropiada el procesamiento de palabras complejas en hablantes nativos, también podrían predecir adecuadamente el comportamiento de estudiantes de segundas lenguas. Concretamente, la discusión se establece en el marco de la distinción entre conocimientos *procedimentales* y *declarativos* (Ullman, 2005; 2004). Así, la ruta descompositiva se asocia a los componentes procedimentales del lenguaje, ya que conlleva la automatización de procesos morfológicos que se podrían aplicar a múltiples palabras de la lengua, y la ruta léxica a los componentes declarativos, más basados en la recuperación de elementos léxicos puntuales en el lexicón.

Los resultados han sido, hasta ahora, divergentes, presentando principalmente dos posturas. Por un lado, algunos investigadores han encontrado datos a favor de un tipo de procesamiento diferente entre nativos y no nativos (Clahsen y Neubauer, 2010; Clahsen, Felser, Neubauer, Sato y Silva, 2010; Neubauer & Clahsen, 2009; Silva y Clahsen,

⁹ Los siete experimentos se reparten entre dos artículos: Longtin y Meunier (2005) y Meunier y Longtin (2007).

2008). Estos autores observan, en efecto, un fenómeno de facilitación morfológica, en el caso de hablantes nativos, pero no en el de sujetos no nativos, cuando se comparan los tiempos de reacción en una condición de *priming* morfológico (*aceptación-ACCEPTAR*) con los de una condición no relacionada (*mesa-ACCEPTAR*). La conclusión de estos autores es que los hablantes nativos disponen de dos vías de procesamiento, mientras que los no nativos recurren principalmente a la vía léxica, desaprovechando la ruta subléxica de descomposición en morfemas. Dichos resultados, no obstante, han sido refutados por estudios como los de Feldman *et al.* (2010), Hahne, Mueller y Clahsen (2006) o Diependaele *et al.* (2011) en los que se demuestra que los patrones de *priming* morfológico observados en nativos y no nativos no difieren significativamente entre sí. En este punto, no existe consenso alguno y son necesarios aún muchos trabajos experimentales para solventar las divergencias observadas hasta el momento.

Para nuestro estudio, sin embargo, no nos interesará dar respuesta a esta pregunta, sino usar los paradigmas experimentales utilizados en los estudios previos para observar si los estudiantes norteamericanos de ELE de niveles iniciales presentan algún tipo de procesamiento morfológico. En este sentido, nuestro trabajo se sitúa en la línea de Friedline, B. (2011) cuyo trabajo también presenta una perspectiva evolutiva de los fenómenos morfológicos en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Así, tratando sobre los estudios previos en el área, explica que:

The participants chosen for many of the studies in SLA may also be counted as a potential limitation in that there is a tendency to focus on very advanced learners instead of focusing on the development of morphological knowledge in second language learners who have not yet reached the end-state of language development. (p. 45)

No nos preguntamos, en efecto, si se trata de un procesamiento igual que el de los nativos. Lo que, en cambio, sí queremos averiguar es si existe ya una base de procesamiento automático usado por los alumnos sobre la cual poder integrar conocimientos nuevos que la desarrollen al máximo. Así, la observación de una facilitación morfológica en niveles iniciales del desarrollo lingüístico en una lengua extranjera sería clave para el planteamiento de una instrucción futura. Si nuestros estudiantes ya hicieran uso de la ruta descompositiva, el planteamiento instruccional se basaría en acotar los elementos lingüísticos que pueden ser procesados mediante descomposición. Recordemos que el procesamiento morfológico se asocia con conocimientos de tipo procedimental que resultan muy útiles a la hora de mejorar la

fluidez lingüística de los estudiantes. Si, en cambio, no se observara un fenómeno de *priming* morfológico en nuestros alumnos, sería necesario plantear una instrucción que llevara al desarrollo de una competencia nueva, mediante diversos procesos de automatización. En este sentido, se podría decir que lo que pretendemos es dar datos de lo que realmente se observa y no de lo que debería haber si nuestros sujetos fueran nativos.

Además, si bien nuestros diseños experimentales son principalmente réplicas de trabajos anteriores, nos distinguimos de estos en dos cuestiones principales. Primero, contrariamente a los estudios previos, nos centramos en estudiantes de niveles iniciales en su LE. Dicha elección se debe a que no queremos comparar el punto final del desarrollo con el de nativos sino ofrecer una descripción de las etapas iniciales, para poder plantear así una propuesta más específica. Por otro lado, los experimentos realizados hasta el momento se han centrado principalmente en estudiantes de inglés como L2 de diferentes procedencias y solo Otto (2012) ofrece datos de aprendices anglófonos de alemán como segunda lengua. Nuestro estudio es el primero que proporciona resultados obtenidos con estudiantes de español como lengua extranjera. Esto es particularmente importante ya que la aportación de resultados nuevos sobre la descomposición morfológica automática en estudios parecidos pero con lenguas distintas permitirá ampliar el panorama descriptivo y entender mejor los fenómenos comunes y divergentes entre lenguas.

1.3. Conciencia morfológica

Una vez establecidas las bases teóricas y metodológicas para introducir los dos experimentos de *priming* que presentaremos en el capítulo 2, cabe recordar que el conocimiento morfológico no solo se puede estudiar mediante pruebas de procesamiento automático. También es importante averiguar si nuestros estudiantes son capaces de identificar de manera consciente los elementos morfológicos de las palabras de su LE y si pueden hacer uso de sus conocimientos para, por ejemplo, comprender palabras nuevas desconocidas. Así, que un estudiante sea capaz de procesar *aceptación* como *accept-* + *-(a)ción* en una prueba de *priming*, no conlleva de manera automática que sea consciente de las relaciones entre *aceptar* y *aceptación*. Una disociación de este tipo llevaría a un procesamiento automático más rápido de las palabras conocidas, pero no serviría para facilitar la comprensión de palabras novedosas mediante procesos

conscientes de descomposición en morfemas.

En este sentido, Carlisle (1995) acuñó el término de *conciencia morfológica* definiéndola como “(...) conscious awareness of the morphemic structure of words and their ability to reflect on and manipulate that structure”(p.194). Friedline (2011), por ejemplo, prefiere hablar de *conocimiento morfológico*, pero en nuestro trabajo nos inclinaremos hacia el primer término ya que es el utilizado en la gran mayoría de trabajos de investigación, clásicos ya, en el área de la psicología evolutiva y de la educación. En efecto, la idea de la *conciencia morfológica* se basa en el paralelo con la *conciencia fonológica*, cuyo desarrollo constituye una de las bases en el aprendizaje de la lectura. Aunque la mayor parte de los estudios que giran en torno a este concepto se han realizado con niños, también ha empezado a utilizarse en el campo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Así, diversos estudios han venido demostrando que los conocimientos morfológicos de los niños están directamente relacionados con su habilidad para aprender vocabulario (Bertram, Laine y Virkkala, 2000; Wysocki y Jenkins, 1987). Esta observación la explican Stoller y Grabe (1993) de la siguiente manera:

By becoming familiar with only a few stems, prefixes and suffixes, students will recognize the meaning of many words; one root or affix can often provide a student with a clue to the meaning of dozen of words. (p. 32)

También parece que los conocimientos morfológicos resultan útiles a la hora de comprender textos (Schiff, Schwartz-Nahston y Nagar, 2011; Mahony, Singson y Mann, 2000) o de desarrollar una mejor ortografía (Medina y Rueda, 2012; Deacon y Bryant, 2006a, 2006b; Bourassa, Treiman y Kessler, 2006).

En el caso de estudiantes de lenguas extranjeras, algunos autores han demostrado que existe una correlación entre el nivel de conciencia morfológica de los estudiantes de lenguas extranjeras y su nivel de comprensión lectora (Zhang y Koda, 2012; Jeon, 2011; Kieffer y Lesaux, 2008), la cantidad de vocabulario que conocen (Kieffer y Lesaux, 2012; Tabatabaei y Yakhabi, 2011; Morin, 2003), sus habilidades de lectura de palabras (Ramirez, Chen, Geva y Luo, 2011; Ramirez, Chen, Geva y Kiefer, 2010). Concretamente, para el caso de estudiantes español, el trabajo de Morin (2003) es particularmente relevante ya que es el único que demuestra que existe una conexión entre el nivel de conciencia morfológica de estudiantes norteamericanos de ELE y la

cantidad de vocabulario del que disponen.

Estas observaciones vienen acompañadas de una mala noticia: aparentemente los estudiantes de segundas lenguas tienen graves dificultades a la hora de desarrollar la conciencia morfológica. De hecho, Jiang (2004) llega a hablar de la *insensibilidad morfológica* de los hablantes no nativos. Aunque el autor demuestra dicha falta de sensibilidad observando que los estudiantes chinos de inglés como LE no se dan cuenta de la presencia de incoherencias relacionadas con el sufijo -s de plural, esta tendencia se ha confirmado repetidas veces en el caso de la morfología derivativa. Así, Lardiere (2006) ofrece datos de la producción escrita y oral de una hablante de inglés como L2 de nivel alto¹⁰ y presenta errores como los siguientes:

- (1) I tried to *analysis* what kind of person M. is (correcto: *analyze*)
- (2) God try to give us his wisdom and *happy* (correcto: *happiness*)
- (3) and her sister who is physical *therapy* (correcto: *therapist*)

Este tipo de errores nos indica que incluso tras muchos años en contexto de inmersión, la morfología derivativa sigue siendo problemática. En este mismo sentido, Dal Maso (2009) analiza los resultados de una prueba en la que aprendices de italiano de nivel alto debían dar una definición de una palabra compleja basándose en la descomposición de la misma en sus morfemas constituyentes. Así, si se les presentaba la palabra *aceptación*, podrían definirla como “*acción de aceptar algo*”. Los resultados le mostraron que los sujetos presentaban importantes dificultades a la hora de establecer relaciones entre vocablos derivados y sus palabras base. Así, concluye que “advanced learners fail to recognize even high-frequency bases because of persisting difficulties in segmenting the L2 *input* and in recognizing the functional morphological components” (p. 162). Con estos ejemplos podemos ver que las dificultades que presentan los estudiantes de segundas lenguas, incluso en niveles altos de dominio de la L2, son indistintamente de detección y de producción, lo cual nos indica que una instrucción específica en este sentido podría resultarles particularmente útil.

Otros estudios interesantes que se han llevado a cabo en el campo de la conciencia morfológica son los evolutivos, que tratan de explicar las etapas que se dan en su desarrollo. Algunos investigadores han demostrado, por ejemplo, que la conciencia

¹⁰ Se trata de un estudio de caso que se realizó a lo largo de 16 años de observación de grabaciones orales y muestras escritas de una mujer de origen chino que llegó a Estados Unidos con 22 años y realizó allí sus estudios de licenciatura y máster.

morfológica se desarrolla en los niños en edades muy tempranas (Carlisle y Nomanbhoy, 1993; Casalis y Louis-Alexander, 2000). Concretamente, para el caso del español, González *et al.* (2011) y González, Rodríguez y Gázquez (2011) confirman que, ya desde finales de la educación infantil y primeros años de primaria, los niños presentan cierto grado de conciencia morfológica. Sin embargo, resultan más relevantes para nuestro trabajo los estudios que plantean la sucesión de etapas que llevan al pleno desarrollo de la conciencia morfológica. El trabajo de referencia clásico en este ámbito es el de Tyler y Nagy (1989) donde se establecen tres pasos sucesivos en el desarrollo de los conocimientos morfológicos. Estos autores postulan la existencia de una primera etapa en la que los niños desarrollan los llamados conocimientos relacionales que se definen como: “recognizing that words have complex internal structure and that two or more words may share a common morpheme” (p.649). A este tipo de conocimientos se asocian habilidades como las de reconocer la raíz común en familias léxicas como *aceptar, aceptable, aceptación* o ser consciente de la regularidad morfológica que presentan palabras como *taxista, maquinista, economista, etc.* En un segundo momento, los niños adquieren los llamados conocimientos sintácticos, definidos como “knowing that derivational suffixes mark words for syntactic category” (p. 649). Estos se relacionarían con la capacidad para comprender que *-ción* forma parte de sustantivos mientras que *-ble* pertenece siempre a adjetivos. Finalmente, los niños desarrollan los conocimientos combinatorios que conllevan una toma de conciencia de las restricciones morfológicas que subyacen a la estructura de las palabras. Así, en esta última etapa, los niños descubren que *-ble* solo se puede aplicar a verbos, mientras que *-ista* se aplica a sustantivos.

La propuesta de Friedline (2011), con respecto a la validez de estas etapas en el proceso de desarrollo de una segunda lengua es que:

Tyler and Nagy’s framework for defining morphological knowledge has been used largely within the context of first language acquisition research; however, these definitions could also function for describing second language knowledge of derived words with the addition of several important components from research on the second language acquisition of the lexicon. (p. 15)

Para nuestro trabajo, tendremos en cuenta, las etapas propuestas por Tyler y Nagy (1989) a la hora de observar la evolución de nuestros estudiantes en las diferentes tareas de nuestro test de conciencia morfológica. Pero no nos limitaremos a observar estos tres

tipos de conocimientos, sino que también aprovecharemos la distinción hecha en estudios previos entre detección y producción. En efecto, González *et al.* (2011) observan que los niños españoles desarrollan antes las habilidades relacionadas con la detección de morfemas que con su producción. Por esta razón, para nuestro estudio evolutivo, tendremos en cuenta ambos tipos de observaciones. Por un lado, veremos si la división establecida por Tyler y Nagy (1989) se confirma en nuestros estudiantes y, por otro, trataremos de averiguar si el patrón ofrecido por González *et al.* (2011) se replica con alumnos de ELE. En conclusión, trataremos de observar la evolución de nuestros sujetos en diferentes niveles de dominio del español, averiguando si las etapas que siguen los niños al desarrollar la conciencia morfológica en su lengua materna se pueden trasladar al aprendizaje de una segunda lengua.

1.4. Estudios instruccionales en conciencia morfológica

Tras haber demostrado que la morfología derivativa es un elemento importante del procesamiento léxico y que conlleva interesantes beneficios en el desarrollo léxico, parece lógico concluir que su enseñanza resultaría beneficiosa. Si a esto le añadimos las dificultades observadas en estudiantes de segundas lenguas para desarrollar la conciencia morfológica, la necesidad de proporcionar una respuesta adaptada a estas necesidades resulta más relevante aún. Sin embargo, en este contexto, cabe resaltar un problema con tres caras. En primer lugar, de acuerdo con algunos autores, haría falta una mayor presencia de la morfología derivativa tanto en las gramáticas para extranjeros como en los manuales usados en el aula (Montero Curiel, 2009)¹¹. Una vez hecha esta observación, cabe plantearse si dicho fenómeno podría estar relacionado con las otras dos carencias.

Por un lado, los estudios instruccionales que existen (en el caso de aprendices de segundas lenguas: Morin, 2003; Friedline, 2011; en el caso de niños: Bowers, Kirby y Deacon, 2010; Bowers y Kirby, 2010; Reed, 2008) confirman que la enseñanza explícita de la morfología resulta en un importante beneficio para los estudiantes que la reciben. Pero estos estudios no explican claramente qué es lo que hay que enseñar en el aula. Así, no llegan a formular conclusiones sobre los contenidos exactos que deberían ser presentados en los diferentes niveles. En cuanto a la metodología precisa a seguir, solo

¹¹ Estudiaremos esta cuestión en mayor detalle en el capítulo 5, cuando analicemos un corpus de manuales de ELE.

Friedline (2011) ofrece una comparación entre los efectos de una instrucción basada en la *input-processing theory* (VanPatten, 1996; Van Patten, 2002) y los de otra que parte de los preceptos de la *pushed-output theory* (Swain y Lapkin, 1995, 2003). Ambas teorías implican una instrucción explícita aunque la primera aconseja que el profesor guíe al alumno a través de la exposición al *input* lingüístico y ofreciéndole claves de procesamiento que le permitan interpretar dicho *input*. La segunda, en cambio, se centra en la explotación del propio *output* de los alumnos como base sobre la cuál trabajar en la enseñanza de contenidos gramaticales.

Por otro lado, existen propuestas de instrucción que precisan los contenidos que deberían darse en el aula y el tipo de ejercicios que podrían utilizarse (Martín García y Varela Ortega, 2009; Varela Ortega, 2003; Baralo Ottonello, 2001). Sin embargo, estas últimas no comprueban la validez de su propuesta mediante estudios instruccionales en los que se comparen los resultados de un grupo crítico con los de un grupo control que no recibe instrucción explícita. Estos trabajos, de hecho, tampoco basan sus propuestas en la observación de las necesidades reales de los estudiantes mediante pruebas específicas. Por estas razones, resulta particularmente difícil plantear la introducción de ejercicios y explicaciones en el aula y en los manuales de ELE. Esto no quiere decir que los estudios previamente citados no sean útiles, sino que deberían servir de base para los trabajos posteriores que traten de ofrecer propuestas instruccionales.

En este contexto, nos encontramos con dos conclusiones: por un lado, la observación de una necesidad de proponer una instrucción morfológica eficaz y, por otro, una duda sobre los contenidos que servirían para responder a dicha necesidad. Sabemos que la morfología derivativa supone una dificultad y que una instrucción en este sentido podría ser útil. Pero lo que no sabemos es lo que necesitan realmente los alumnos. ¿Qué les cuesta más? ¿Los conocimientos relacionales, gramaticales o combinatorios? ¿La detección o la producción? ¿Varían las necesidades concretas con el desarrollo lingüístico general? ¿Hay algún tipo de tarea específica que permita una mejor asimilación de los conocimientos morfológicos? En conclusión, enseñar morfología resultaría útil, pero ¿qué es lo que hay que enseñar?

Nuestro trabajo tratará de responder a estas preguntas en el marco de un grupo muy específico de estudiantes, ya que nos limitaremos a alumnos norteamericanos de ELE en niveles iniciales de dominio del español. Así, trataremos de averiguar cuáles son

exactamente sus dificultades, realizando una serie de pruebas destinadas a estudiar diferentes aspectos de la conciencia morfológica. También llevaremos a cabo un estudio instruccional muy básico para ver qué dificultades específicas se solventan mediante la enseñanza explícita. En conclusión, tras haber demostrado que la teoría y los estudios previos muestran una necesidad de enseñar morfología derivativa en el aula, pasaremos a tratar de explicitar los contenidos que debería incluir dicha enseñanza, basándonos en los datos reales de nuestros estudiantes.

1.5. Planteamiento del estudio

En los apartados anteriores hemos podido ver cómo la morfología es un tema relevante en la lingüística teórica y en las cuestiones psicolingüísticas con nativos. Concretamente, el procesamiento morfológico basado principalmente en el uso en paralelo de una vía léxica y otra descompositiva, permite el procesamiento fluido y rápido de palabras complejas. Nuestra pregunta a este respecto es si nuestros sujetos disponen de esta segunda vía o no. Para descubrirlo llevaremos a cabo dos estudios de *priming* morfológico.

También hemos podido observar la importancia de disponer de conocimientos conscientes sobre morfología derivativa para dominar una segunda lengua, ya que está demostrado que estos están relacionados con el dominio del vocabulario, la comprensión lectora o la ortografía. Por esta razón, resulta primordial hacerse una idea clara del nivel de conciencia morfológica de nuestros estudiantes de segunda lengua. En efecto, solo haciendo un “diagnóstico” detallado de la situación real, podremos ofrecer una propuesta de instrucción válida. Concretamente, hemos visto cómo los trabajos previos que plantean posibles ejercicios o explicaciones para el aula fallan en dos aspectos. Algunos presentan modelos de instrucción que no se prueban con datos empíricos, mientras que otros demuestran que la enseñanza de la morfología derivativa puede ser útil, pero sin precisar los contenidos que deberían incluirse ni los niveles a los que corresponderían diferentes tipos de sufijos, por ejemplo.

En este sentido, y para tratar de responder a esta necesidad de datos y propuestas basadas en necesidades y dificultades demostrables empíricamente, realizaremos un estudio evolutivo en el que veremos qué aspectos de la conciencia morfológica evolucionan sin necesidad de instrucción y cuáles suponen mayores dificultades. Basaremos nuestras conclusiones tanto en análisis cuantitativos del número de

respuestas correctas e incorrectas, como en análisis cualitativos en los que observaremos qué palabras y sufijos son los que mayores problemas suponen para nuestros sujetos. Por otro lado, llevaremos a cabo un estudio instruccional que completará el evolutivo. El objetivo será comparar los resultados de ambos estudios y llegar a conclusiones sobre los aspectos de la conciencia morfológica que más provecho sacan de la instrucción y aquellos que no requieren ningún tipo de enseñanza explícita.

Así, ofreciendo datos descriptivos tanto de procesamiento automático como de conciencia morfológica, trataremos de ofrecer un panorama completo sobre lo que saben hacer nuestros alumnos, lo que pueden hacer con ayuda y las dificultades que presentan. Otra razón por la cual incluimos datos de experimentos de *priming* y de conciencia morfológica es que queríamos averiguar si alguna tarea no automática podría presentar una correlación con los resultados del *priming*. Según el modelo procedimental/declarativo de Ullman (2005) existirían dos almacenes de memoria separados y, en la misma línea de la división entre adquisición y aprendizaje planteada por Krashen (1985), la información almacenada en uno no podría pasar al otro. Sin embargo, otros autores como DeKeyser (2003) o Ellis (2005) introducen la idea de una posible conexión entre ambos almacenes. Concretamente, y volviendo a nuestros dos tipos de tarea, queríamos plantear la siguiente pregunta: ¿podría ser que el procesamiento morfológico automático tuviera algún tipo de conexión con el conocimiento consciente sobre morfología? Es decir, si un estudiante resulta ser particularmente brillante en las tareas de conciencia morfológica, ¿quiere eso decir que también procesará mejor y más rápido las palabras complejas por vía descompositiva de forma automática?

Según Krashen o Ullman, no debería existir conexión alguna. Saber formar palabras con sufijos en una tarea sin límite de tiempo para su realización, permitiría al sujeto recurrir al “monitor”. Una tarea de *priming*, en cambio, correspondería con conocimientos procedimentales, automáticos y adquiridos. Es decir, uno puede aprender a sumar morfemas en una tarea específica, pero eso no quiere decir que haya adquirido la habilidad de procesar morfológicamente. DeKeyser o Ellis, en cambio, plantearían que podría existir una relación entre ambos, que permitiera que el entrenamiento en un conocimiento declarativo dado pudiera llevar a crear cierto tipo de conocimiento procedimental mediante entrenamiento y automatización. Nuestro trabajo tratará también de ofrecer una mínima aportación tratando de averiguar si podría existir una

correlación entre alguna de las tareas de conciencia morfológica con los resultados de los experimentos de *priming*. Si este fuera el caso, nos permitiría afirmar que ese tipo concreto de tarea sería de particular utilidad en el desarrollo y optimización de la vía descompositiva.

Finalmente, realizaremos un análisis de manuales de ELE, tratando de ver cuál es el papel que se le reserva a la morfología derivativa en dichos textos. Esto nos permitirá hacernos una idea más clara sobre el contexto en el que tendremos que plantear nuestra instrucción. Así, basaremos nuestra propuesta de instrucción en los resultados obtenidos en las tareas de *priming* y de conciencia morfológica así como en los materiales ya existentes que ofrezcan los manuales. En efecto, partimos de la idea de que toda instrucción eficaz debería basarse en lo que ya se hace en el aula. Si no fuera así, resultaría difícil encajarla en la práctica docente cotidiana, y su adopción en el aula no sería cómoda ni natural. Esta idea nos viene del planteamiento de Friedline (2011), quien explica que:

Current trends in theoretical SLA research on grammatical processing are often dissociated from the practice of language teaching to the extent that language teaching professionals have little to gain from theoretical linguistics and may be left wondering how contemporary research findings might actually be applied to real classroom settings. (p. 2)

Con esto venimos a decir que, para introducir modificaciones, nos parece más eficaz partir de lo que realmente se usa que pensar en lo que idealmente debería usarse. Así, no se trata de revolucionar la enseñanza de vocabulario sino de optimizar los recursos disponibles mediante la implementación de modificaciones basadas en observaciones reales de las necesidades de los alumnos. De todos modos, a pesar de esta óptica eminentemente aplicada, también ofreceremos una lista de aspectos morfológicos que deberán tenerse en cuenta en cualquier instrucción morfológica en ELE que se centre en fenómenos de sufijación. Así, no solo plantearemos la aplicación de nuestros resultados al caso concreto de los manuales sino que también aportaremos una guía a la que puedan recurrir todas las personas interesadas en desarrollar ejercicios o instrucciones completas en morfología derivativa en el aula de ELE.

Finalmente, querríamos resaltar que la tesis que aquí presentamos supone una importante aportación a los estudios sobre morfología derivativa en segundas lenguas y,

más concretamente, en ELE. En efecto, el planteamiento que proponemos es novedoso por su carácter interdisciplinar, ya que aunamos resultados obtenidos mediante metodologías propias de la lingüística aplicada, la psicolingüística y la psicología educativa. En este sentido, queremos superar la idea de que los materiales de enseñanza deben basarse en criterios pedagógicos y recordar que antes de proponer una aplicación didáctica sobre contenidos lingüísticos es importante disponer de datos empíricos observables, obtenidos de fuentes fiables, y que ofrezcan un sustento teórico estable para la instrucción. Así, defendemos que los materiales de enseñanza deben tener en cuenta tanto el código lingüístico y su descripción como los procesos cognitivos y los conocimientos reales de los alumnos.

2. Experimentos de *priming* morfológico

Los dos experimentos que describimos a continuación tratan de aportar datos cuantitativos sobre la facilitación morfológica que presentan los estudiantes americanos de ELE. Este es un campo controvertido en los estudios psicolingüísticos sobre procesamiento morfológico ya que los resultados obtenidos hasta el momento han sido divergentes (Otto, 2012; Diependaele, Duñabeitia, Morris y Keuleers, 2011; Rehak y Juffs, 2010; Clahsen, Felser, Neubauer, Sato y Silva, 2010; Clahsen y Neubauer, 2010; Silva y Clahsen, 2008). Por un lado, Silva y Clahsen (2008) han mostrado cómo los hablantes no nativos de inglés no presentan ningún tipo de facilitación morfológica en el caso de las flexiones y una facilitación parcial en formas derivativas. Estos autores compararon los resultados de sinohablantes de inglés como L2 con los de hablantes de inglés como L1 en una tarea de *priming* morfológico con tres condiciones: identidad (*acceptar-ACCEPTAR*), morfológica (*aceptación-ACCEPTAR*) y no relacionada (*mesa-ACCEPTAR*). Llegaron a la conclusión de que, a pesar de presentar cierto nivel de facilitación, los hablantes de L2 no llegaban a optimizar plenamente el uso de la ruta morfológica, incluso cuando llegaban a un alto grado de dominio de la segunda lengua. Por otro lado, Rehak y Juffs (2010) compararon los resultados de aprendices de inglés sinohablantes e hispanohablantes en una réplica del experimento de Silva y Clahsen (2008). Los resultados que obtuvieron fueron significativamente distintos de los de Silva y Clahsen (2008) ya que ninguno de los dos grupos de sujetos no nativos mostró facilitación alguna en la condición morfológica, cuando se trataba de relaciones morfológicas derivativas con los sufijos *-ness* o *-ity*. Por otro lado, los sujetos españoles obtuvieron un *priming* total en el caso de las relaciones flexivas entre formas verbales terminadas en *-ed*, equivalente a nuestro sufijo para crear participios pasados *-(a/i)do*. Esto no ocurría, sin embargo en el caso de los sujetos chinos, por lo que concluyen que el *priming* morfológico solo se da cuando los mecanismos de formación de palabras y de procesamiento de las mismas se pueden transferir fácilmente de la L1 a la L2. Diependaele *et al.* (2011) también compararon los resultados de nativos y no nativos con un alto nivel de dominio del inglés en una tarea en la que calculaban la cantidad de *priming* en una condición morfológica y otra ortográfica y llegaron a la conclusión de que los sujetos no nativos presentaban un patrón idéntico al de los nativos. Finalmente Otto (2012) estudia el procesamiento morfológico de palabras que muestran una relación morfológica transparente (*relativity-RELATIVE*), opaca (*secret-SECRETARY*) y

solo formal (*salmon-SALMONELLA*) en alemán e inglés con nativos y no nativos y concluye que, los sujetos nativos muestran un mayor influjo de la proximidad semántica que los no nativos, que procesan todas las palabras mediante descomposición, ya sean realmente derivadas o simplemente parecidas formalmente. Es decir, los nativos descomponen *relativity*, pero no *salmonella*, mientras que los no nativos descompondrían ambas formas. Este resultado es llamativo ya que contradice los datos ya ampliamente asumidos de Rastle *et al.* (2004), que ofrecen claras evidencias de un procesamiento morfológico temprano basado en el mero parecido ortográfico entre el *prime* y el *target*. Cabe resaltar que, en este sentido, Diependaele *et al.* (2011) obtienen el mismo patrón de resultados en nativos, mostrando una gradación en los resultados, siendo los tiempos de reacción más breves en el caso de relaciones morfológicas transparentes entre *prime* y *target*, seguidas por las opacas y por las relacionadas solo formalmente. La diferencia es que estos autores muestran un patrón idéntico en no nativos de nivel alto de inglés mientras que Otto (2012) encuentra un patrón distinto en los no nativos, que muestran una misma facilitación, indistintamente de la relación morfológica real entre los estímulos.

Volviendo a nuestro trabajo, lo que nos interesa no es comparar los resultados de nativos y no nativos, ya que nuestra finalidad era integrar los datos de los experimentos de *priming* en una descripción completa de lo que nuestros sujetos podían hacer en el marco del procesamiento y de la conciencia morfológica. En efecto, no se trataba de averiguar si llegaban al nivel de los nativos o no, ni de juzgar si su procesamiento era suficientemente eficaz, sino de describir cómo se daba dicho procesamiento y en qué medida esto podía indicarnos una vía de instrucción más eficaz. Por otro lado, nuestros experimentos se diferenciaron de los de los trabajos citados anteriormente en dos puntos principales. Primero, los autores de estos últimos trabajaron con estudiantes de L2 con un alto nivel de dominio, cercano al nivel C2. Nuestra muestra, en cambio, se compuso de estudiantes de niveles iniciales, con poca experiencia en su segunda lengua. Esto es particularmente relevante, ya que es la primera vez que no se compara el procesamiento de nativos con el de estudiantes de nivel alto, sino que se ofrecen datos de las primeras etapas del desarrollo lingüístico en L2. En este sentido, sería interesante, en futuras investigaciones, desarrollar estudios evolutivos del *priming* morfológico que, en lugar de comparar a los estudiantes extranjeros con hablantes nativos, aportaran datos de los mismos sujetos a lo largo de su evolución lingüística en español. Finalmente, los autores

previamente citados estudiaron a aprendices de inglés o alemán, mientras que nosotros nos concentramos en sujetos anglófonos que estudiaban español.

	Prueba	añijos	Nivel	L1	L2	Resultados
Silva y Clahsen (2008)	1. identidad (<i>dark-DARK</i>) 2. morfológico (<i>darkness-DARK</i>) 3. no relacionado (<i>neat-DARK</i>)	-ity -ness	avanzado	chino alemán japonés	inglés	<i>priming</i> morfológico parcial (sin diferencias entre las L1)
Clahsen y Neubauer (2010)	1. identidad (<i>zunden-ZUNDEN</i>) 2. morfológico (<i>zungung-ZUNDEN</i>) 3. no relacionado (<i>wohnung-ZUNDEN</i>)	-ung	avanzado (C1/C2)	polaco	alemán	ninguna facilitación morfológica
Rehak y Juffs (2010)	1. identidad (<i>dark-DARK</i>) 2. morfológico (<i>darkness-DARK</i>) 3. no relacionado (<i>neat-DARK</i>)	-ity -ness	avanzado	español chino	inglés	<i>priming</i> morfológico grupo español (solo en -ity)
Diependaele et al. (2011)	1. transparente (<i>viewer-VIEW</i>) 2. opaco (<i>corner-CORN</i>) 3. ortográfico (<i>freeze-FREE</i>)	variados	avanzado (C1/C2)	español	inglés	no nativos = nativos <i>priming</i> morfológico en transparentes y opacos
Otto (2012)	1. transparente (<i>viewer-VIEW</i>) 2. opaco (<i>corner-CORN</i>) 3. ortográfico (<i>freeze-FREE</i>)	variados	avanzado	alemán inglés	inglés alemán	<i>priming</i> morfológico sin diferencias entre nativos y no nativos

Tabla 1: Resumen de los estudios previos sobre priming morfológico en L2¹²

¹² Solo incluimos aquellos experimentos que se han realizado con sufijos derivativos, dejando de lado en este cuadro recapitulativo los experimentos relacionados con sufijos flexivos o con prefijos.

2.1. Experimento 1

Este primer experimento trata de replicar el diseño de Silva y Clahsen (2008) y Rehak y Juffs (2010), ofreciendo una primera aproximación al *priming* morfológico en estudiantes de ELE. Se trata de un experimento de decisión léxica en el que los sujetos debían decidir, presionando la tecla de ordenador correspondiente, si una palabra que aparecía en la pantalla existía o no en español. El diseño experimental se compuso de tres condiciones de *priming*: identidad (*arte-ARTE*), morfológica (*artista-ARTE*) y no relacionada (*perro-ARTE*). En este tipo de experimentos, se considera que los sujetos presentan una facilitación, o *priming*, en una de las condiciones cuando el tiempo que tardan en presionar la tecla de respuesta (Tiempo de Reacción o TR) a un estímulo dado es más rápido en la condición que se quiere estudiar que en la no relacionada. Así, si nuestros sujetos mostraran un patrón de resultados en el que el TR medio en la condición morfológica fuera más breve que en la condición no relacionada, se podría concluir que se trata de un caso de facilitación morfológica. Además, si los TR en la condición morfológica no resultaran significativamente distintos de los de la condición de identidad estaríamos ante un caso de *priming* morfológico total mientras que, si se diferenciara de la condición de identidad, se trataría de un *priming* parcial. Si, por otro lado, los resultados de ambas condiciones no fueran significativamente distintos, se consideraría que la relación morfológica entre el *prime* y el *target* no supone beneficio alguno para los sujetos.

2.1.1. Método

2.1.1.1. Descripción de la muestra

Los sujetos que participaron en este experimento fueron 119. Todos ellos habían participado en el estudio evolutivo y cada profesor decidía qué compensación académica recibirían por participar en el experimento de ordenador. Ninguno de los sujetos presentaba problemas de desarrollo del lenguaje o de la escritura y ninguno tenía problemas de vista que no estuvieran corregidos propiamente. Cabe resaltar en este punto que ningún estudio previo sobre procesamiento morfológico con sujetos no nativos había contado antes con un número tan alto de sujetos. En el trabajo de Otto (2012), la muestra de los seis experimentos presentados varía desde un mínimo de 26 sujetos a un máximo de 60. Diependaele *et al.* (2011), por su parte, usaron una muestra de 66 sujetos y Silva y Clahsen (2008), se limitaron a un número de sujetos de entre 21

y 24 en sus cuatro experimentos.

Incluimos en la muestra a estudiantes de todos los niveles (100, 200 y 300) indistintamente, argumentando que en los estudios previos de *priming* morfológico con no nativos se había considerado el nivel de dominio de la L2, de acuerdo con pruebas estandarizadas, como factor de agrupación. En nuestro caso, los resultados de la prueba de nivel nos mostraban que todos los sujetos estaban entre los niveles A1 y A2, a pesar de estar distribuidos en clases distintas de acuerdo con los criterios del *college*. Se comprobará, de todos modos, al final del experimento si existe una correlación entre el nivel atribuido a lo alumnos en el *college* y los resultados de estos en la condición morfológica del experimento. Con esto se comprobará si los resultados son homogéneos y efectivamente responden a un mismo patrón o si existe una variación significativa según el curso en el que se encontraban los sujetos.

2.1.1.2. Descripción de los estímulos

En este experimento incluimos 60 *targets* consistentes en 30 palabras simples que presentaban un derivado en *-eza* (e.g. *GRANDE-grandeza*) y 30 que presentaban un derivado en *-ista* (e.g. *ARTE-artista*). Escogimos estos dos sufijos por ser diferentes en cuanto a su proximidad formal y semántica con posibles sufijos equivalentes en inglés. Así, el sufijo español *-ista* se corresponde con el *-ist* inglés tanto en sus restricciones combinatorias como en su forma externa. El sufijo *-eza*, en cambio, resulta absolutamente idiosincrásico en español y no presenta ningún equivalente formal o semántico en inglés. La hipótesis tras la selección de ambos sufijos era que un sufijo con un mayor parecido con elementos de la L1 podría resultar más fácil de procesar o podría, al menos, dar una clave importante a los sujetos con respecto a la relación morfológica entre el *prime* y el *target*, activando así el proceso de descomposición que se daría en la lengua materna con estímulos parecidos. En el caso del sufijo *-eza*, en cambio, el proceso podría verse dificultado por la falta de una forma equivalente en la lengua materna.

Para cada uno de estos estímulos, escogimos tres palabras que utilizamos como *primes*: una palabra idéntica, para la condición de identidad (e.g. *arte-ARTE*, *grande-GRANDE*), una palabra compleja que tenía que incluir uno de los sufijos expuestos anteriormente (e.g. *artista-ARTE*, *grandeza-GRANDE*), para la condición morfológica, y una palabra no relacionada (e.g. *mesa-ARTE*, *cocina-GRANDE*). Se controló la

frecuencia de los *targets*, de tal modo que aquellos cuya derivación incluía el sufijo *-ista* presentaban una frecuencia media de 32,45 y aquellos cuya derivación incluía *-eza*, una de 37,5. No se observó una diferencia significativa entre ambas medias de frecuencia, $p > .05$. En cuanto a la longitud de los estímulos, también los igualamos de tal modo que los *targets* cuyos *primes* morfológicos acababan en *-ista* presentaban una longitud media de 5,63 y aquellos cuyos *primes* morfológicos acababan en *-eza*, presentaban una longitud media de 5,97. No se observó ninguna diferencia significativa, $p > .05$.

Incluimos también 60 pseudopalabras para las cuales llevamos a cabo las mismas manipulaciones que con las palabras, incluyendo tres tipos de *primes*: identidad (*apento-APENTO*), morfológico (*apentista-APENTO*) y no relacionado (*celio-APENTO*). Igualamos la longitud de las pseudopalabras con las de las palabras, siendo la longitud media de pseudopalabras cuyo *prime* morfológico acababa en *-ista* de 5,1 y la de aquellas cuyo *prime* morfológico acababa en *-eza*, de 5,63. Finalmente, incluimos 30 palabras simples de relleno, igualadas en longitud y frecuencia con las palabras críticas, y 30 pseudopalabras de relleno igualadas en longitud con las pseudopalabras manipuladas.

A partir de la lista de estímulos se crearon tres versiones del experimento, de tal modo que todos los sujetos vieran los mismos *targets* pero que los *primes* estuvieran contrabalanceados, apareciendo en condiciones distintas en cada versión. Esta manipulación permitiría obtener datos de las diferentes condiciones sin tener que utilizar *targets* distintos, a la vez que conseguir observaciones de cada sujeto en todas las condiciones, asegurando así una mayor precisión en las comparaciones estadísticas.

2.1.1.3. Método de administración y materiales utilizados

Como los sujetos que formaron parte de este estudio ya habían firmado un documento de consentimiento informado en las pruebas de conciencia morfológica no se les pidió una nueva firma. En efecto, se les había explicado previamente que su participación se requeriría tanto en las pruebas escritas como en la de ordenador. El experimento se realizó en una sala reservada exclusivamente para el uso de la investigadora principal, silenciosa y bien iluminada. Se les pedía a los sujetos que se sentaran frente a un ordenador portátil destinado específicamente a pasar experimentos. El procesador del ordenador era *Intel Core Duo* y la pantalla era de 17 pulgadas. El programa utilizado para la presentación de los estímulos fue *E-Prime 1.2*. Las

instrucciones para llevar a cabo la tarea de decisión léxica aparecían en la pantalla. Además se insistía, antes del comienzo de la tarea, en que era de principal importancia que respondieran lo más rápida y precisamente posible. También se les informaba de que, en caso de darse cuenta de que habían cometido un error, considerando una palabra existente como inexistente o viceversa, no se pararan a pensar en su fallo y trataran de seguir con el ritmo habitual.

Utilizamos para la presentación de nuestros estímulos la técnica del *priming* enmascarado (Forster y Davis, 1984). Aparecía una máscara de almohadillas (#####) durante 500 milisegundos (ms.), a la cual seguía el *prime*, que aparecía durante 60 ms. y, por fin, salía en el centro de la pantalla el *target* en mayúsculas. Los estímulos aparecían, de forma aleatoria, en el centro de la pantalla, en negro y en mayúsculas, sobre un fondo blanco. Las instrucciones especificaban que iba a aparecer en la pantalla una serie de estímulos visuales en mayúsculas y que, para cada uno de ellos, deberían decidir si se trataba de una palabra existente en español, o no. En el caso de una respuesta afirmativa, se debía presionar la tecla "p". En caso contrario, se utilizaría la tecla "q". Cabe resaltar que, conforme al protocolo habitual en experimentos con *priming* enmascarado, se les preguntó a los sujetos si habían visto algún tipo de estímulo previo a la presentación de la palabra en mayúsculas a la que tenían que reaccionar. Todos los sujetos dieron una respuesta negativa a esta pregunta, asegurándonos así de que el procesamiento que se dio de los *primes* fue inconsciente. El tiempo total de administración de la prueba no superó, en ningún caso, los 6 minutos.

2.1.2. Resultados

2.1.2.1. Método de filtrado y problemas encontrados

Como venía ocurriendo en todos los estudios sobre *priming* morfológico con extranjeros (Diependaele, Duñabeitia, Morris y Keuleers, 2011; Clahsen y Neubauer, 2010; Clahsen, Felser, Neubauer, Sato y Silva, 2010; Silva y Clahsen, 2008) nos encontramos con una gran cantidad de errores. En nuestro caso el problema general se volvió más complejo por dos razones. En primer lugar, nuestros sujetos, al ser de nivel inicial, no conocían algunas de las palabras que aparecían en el experimento y las interpretaban sistemáticamente como palabras no existentes en español. Además, al haber escogido como *targets* palabras simples de las cuales se derivaban unidades léxicas complejas con los sufijos *-eza* e *-ista*, nos vimos limitados a la hora de escoger

estímulos de alta frecuencia que los estudiantes podrían haber reconocido mejor. Este mismo problema aparece reflejado en el estudio de Rehak y Juffs (2010):

The high rate of errors could be attributed to the lower frequency in some of the *primes* and *targets* used in this experiment. The *targets arid, docile, profane* and *sterile* seemed to cause some difficulty for participants, regardless of Group. (p. 134)

Para solventar esta dificultad, decidimos eliminar todas aquellas palabras que presentaran menos de un 90% de corrección. Con este primer filtrado, eliminamos 17 palabras y 13 pseudopalabras, quedándonos así con 43 palabras críticas y 47 pseudopalabras. También eliminamos a todos los sujetos que presentaran menos de un 70% de corrección, prescindiendo así de 7 sujetos y quedándonos con 113 sujetos válidos. Finalmente, una vez superada esta primera etapa, llevamos a cabo un segundo filtrado en el que eliminamos todas las respuestas cuyos tiempos de reacción superaran los 1500 ms. o se encontraran por debajo de 250 ms. También se eliminaron las respuestas erróneas antes de llevar a cabo los análisis. Tras este proceso, el total de datos eliminados fue de 21,5%. No olvidemos, sin embargo, que, a pesar de haber eliminado sujetos y estímulos experimentales, el alto número de sujetos que se mantuvieron tras el proceso de filtrado nos podían asegurar que los análisis podrían ser válidos y potentes estadísticamente.

2.1.2.2. Análisis estadístico

Los datos del experimento fueron analizados por sujetos, eliminando todas las pseudopalabras y estímulos de relleno, mediante un análisis de varianza de un factor: tipo de *prime*, el cual incluía tres niveles (identidad, morfológico y no relacionado). Se trataba de observar si la presentación de un *prime* relacionado morfológicamente con el *target* (*tristeza-TRISTE*) ofrecía una ventaja en el procesamiento de este último con respecto a un *prime* no relacionado (*terrazza-TRISTE*). También queríamos comprobar si esta ventaja sería igual o menor que aquella observada en la condición de identidad (*triste-TRISTE*).

Los resultados nos mostraron un efecto significativo de tipo de *prime*, $F(2,111)=38,96$, $p<.001$, siendo la media de tiempos de reacción en la condición de identidad (759,39 ms.) significativamente más rápida que las de las condiciones morfológica (800,03 ms.) y no relacionada (825,82 ms.). Estas dos últimas también presentaron una

diferencia significativa entre sí en sus tiempos de reacción, $p < .01$, indicando que la condición morfológica presentaba unos tiempos de reacción menores que la no relacionada, mostrando una clara ventaja de la primera sobre la segunda.

Gráfico 1: Tiempos de Reacción por condición del experimento 1 (*= diferencia significativa al 0,05 o menos)

Estos datos parecen mostrar que nuestros sujetos, a pesar de encontrarse en etapas iniciales del aprendizaje del español, utilizan la información morfológica en el procesamiento léxico, presentando un acceso más rápido a palabras relacionadas morfológicamente entre sí que a palabras no relacionadas. También cabe resaltar que esta ventaja no llegó a ser comparable a la que supone la activación previa de una palabra idéntica, mostrando que el *priming* observado en nuestro experimento no era total sino parcial.

En cuanto al efecto de facilitación de los estímulos que presentaran *-eza* o *-ista*, llevamos a cabo un análisis de dos factores: tipo de *prime* (identidad, morfológico y no relacionado) y tipo de sufijo (*-eza* e *-ista*) pero la interacción entre ambos no resultó significativa, $p > .05$. Esto nos indica que el hecho de que *-ista* presente un cognado en inglés (*-ist*) y *-eza* no lo haga, no conlleva una facilitación mayor en el caso de las palabras que incluyan el primer sufijo con respecto a otras que presenten el segundo. Resulta particularmente interesante recalcar este resultado ya que parecería sugerir que nuestros sujetos presentaban una facilitación morfológica independiente de la proximidad del morfema español con respecto al inglés, indicándonos que su procesamiento morfológico está centrado en la identificación de la raíz, como ocurre en el caso de los hablantes nativos.

Finalmente, realizamos un análisis de correlaciones en el que introdujimos los TR medios en la condición morfológica de todos nuestros sujetos, por un lado, y el grupo de nivel al que pertenecían en el *college* donde se realizaron las pruebas. Los resultados de la correlación no resultaron significativos, $p > .05$, demostrando que los resultados no se vieron modulados por el grupo de nivel al que pertenecían sino que, los resultados fueron homogéneos desde esta perspectiva.

2.1.3. Discusión

Nuestro experimento replica los resultados obtenidos por Silva y Clahsen (2008) con aprendices de inglés con un nivel alto de dominio de esta lengua. Hemos observado, en efecto, cómo nuestros sujetos, a pesar de su bajo nivel de español, muestran una clara facilitación en el procesamiento de palabras relacionadas morfológicamente. Cabe resaltar, en este caso, que nuestra motivación descriptiva y no comparativa entre nativos y no nativos nos lleva a conclusiones distintas con respecto a los autores citados anteriormente. Desde una perspectiva comparativa, los resultados de los sujetos no nativos parecerían mostrar un menor aprovechamiento de la ruta descompositiva, ya que el *priming* que muestran es solo parcial y no total. Si, en cambio, nos centramos en describir el fenómeno observado en nuestro experimento, resulta particularmente llamativo que se observe una facilitación morfológica en etapas tan tempranas del desarrollo de la L2. En este sentido, podría interpretarse este resultado como un tipo de transferencia desde la L1 a la L2. Sin embargo, no se trataría de una transferencia de formas morfológicas o léxicas, ya que no se observó ninguna diferencia entre la cantidad de *priming* en el caso de las palabras terminadas en *-eza* o en *-ista*, a pesar de que *-ista* presenta un equivalente formal en inglés: *-ist* mientras que *-eza* no dispone de ningún sufijo inglés que le equivalga de manera sistemática. Esto nos indica que la ayuda proporcionada por las relaciones morfológicas entre *prime* y *target* no se situaría en el nivel de los contenidos, sino de los procesos. Nuestra interpretación de los datos está en la línea de Rehak y Juffs (2010) quienes, al comparar el nivel de facilitación morfológica en estudiantes de inglés de lengua china o española, observaron que los segundos obtenían un mayor nivel de *priming* que los primeros. Concretamente, llegaron a la siguiente conclusión:

We found a possible instance of L1 transfer in the Spanish L2 groups processing of the derivational suffix *-ity*. Although the Spanish L2 participants did not show any priming effects in our experiment 3, we did find a significant difference between the L2 groups.

The native Spanish speakers also provided mean reaction times that patterned more like the native English speakers than the Mandarin Chinese L2 group for this experiment, which suggests that they were transferring morphological processing from their native language while processing the English words primed with *-ity*. (p. 139)

Esta manera de interpretar los datos parece coherente con la existencia de un *priming* morfológico temprano, observado en niveles iniciales del aprendizaje. En este mismo sentido, la igualdad en los resultados de las palabras acabadas en *-eza* y en *-ista*, podría significar que los sujetos estaban recurriendo a un proceso de descomposición temprano independiente de los sufijos concretos utilizados. Así, la identificación de un parecido formal entre la raíz del *prime* y la palabra que sirve de *target* podría verse como un factor suficiente para llevar a cabo un proceso descompositivo habitual en su L1. Esto no quiere decir que no dispongan de una organización morfológica del vocabulario en la L2, sino que parece probable que el procesamiento automático por descomposición se dé de manera independiente de la relación semántica entre el *prime* y el *target*. Es decir, que el proceso descompositivo en las primeras etapas del procesamiento morfológico no se basaría en criterios semánticos sino formales. Si dos palabras parecen relacionadas morfológicamente, aunque esta relación no sea exacta, incluso los sujetos nativos las dividen en morfemas de manera inmediata (Rastle, Davis y New, 2004). Si esto fuera verdad, y se confirmara en hablantes no nativos, nuestros sujetos deberían descomponer *solar* del mismo modo que descompondrían *soldado*. Dicho fenómeno, iría acorde con los datos de Otto (2012), quien concluía que los sujetos no nativos, cuando sus dos lenguas (alemán e inglés) presentaban estructuras morfológicas comparables, tendían a descomponer cualquier forma léxica que mostrara una estructura morfológica, independientemente de si esta estructura era real o no. Según sus datos, un nativo no descompondría *salmonela* en *salmón-* + *-ela*, pero un sujeto no nativo sí que lo haría. Esto es, sin embargo, llamativo, porque los experimentos previos con nativos han mostrado un procesamiento “ciego” a la semántica en el paradigma del *priming* enmascarado. Por esta razón, la autora atribuye estas diferencias al efecto de la L2 sobre la L1 y a la situación de bilingüismo en la que se encontraban los sujetos de su trabajo. Diependaele *et al.* (2011), en cambio, ofrecen datos divergentes, mostrando cómo los sujetos no nativos de sus experimentos llevaban a cabo un proceso de descomposición en el caso de palabras transparentes morfológicamente mientras que no lo hacían con palabras cuya relación fuera estrictamente formal. Nuestro segundo experimento trata de plantear esta cuestión,

comparando el grado de facilitación de *soldado* sobre *SOL* (condición ortográfica) y de *solar* sobre la misma palabra (condición morfológica). Si, efectivamente, observáramos un resultado idéntico entre ambas condiciones, se confirmaría que el proceso de descomposición se da independientemente de factores semánticos, en el caso de los sujetos no nativos. Si, en cambio, el *priming* fuera mayor en la condición morfológica, se podría concluir que los factores semánticos que parecen entrar en juego en el caso de los nativos, también son centrales en los sujetos no nativos. Recordemos, sin embargo, que nuestra muestra se compone de sujetos con un nivel más bajo de dominio de su L2 que en el caso de los estudios anteriores, por lo cual toda conclusión sobre los resultados obtenidos debería limitarse a la franja de nivel lingüístico correspondiente a nuestros sujetos. En efecto, cabe pensar que cualquier resultado en niveles iniciales puede verse sujeto a cambios a lo largo de la evolución lingüística de los sujetos.

Finalmente, y desde la perspectiva del desarrollo de un programa de instrucción morfológica completo, será de central importancia analizar, en el siguiente capítulo, las posibles correlaciones entre el *priming* morfológico de los sujetos y sus resultados en las diferentes tareas de conciencia morfológica. Si la finalidad del desarrollo lingüístico es llegar a un conocimiento procedimental automatizado y se demostrara que un tipo de actividad concreto, que se podría realizar en un aula, presenta una relación con los procesos automáticos de los alumnos, podríamos plantear que esta actividad fuera central en una instrucción morfológica. Así, mediante actividades de aprendizaje se podría desarrollar o entrenar un tipo de procesamiento automático que es clave a la hora de leer o escuchar un mensaje oral en una segunda lengua.

2.2. Experimento 2

Como acabamos de explicar, este experimento se plantea como una comparación entre los efectos de *primes* morfológicos y ortográficos sobre un mismo *target*. Lo que nos interesa es averiguar si el procesamiento descomposicional de los hablantes no nativos de español se limita a formas léxicas complejas (*solar*) o si es extensible a palabras que parecen contener una raíz léxica que, en realidad, no incluyen (*soldado*). Esta cuestión es importante ya que los datos empíricos sobre este tema se limitan a otros dos estudios que se centran en diferentes lenguas y tipos de sujetos y obtienen resultados contradictorios. Por un lado, Otto (2012) observó cómo los hablantes bilingües (en el sentido amplio de usuarios de dos lenguas) de inglés y alemán,

indistintamente de cuál fuera su lengua materna, presentaban una facilitación igual entre palabras relacionadas morfológicamente que ortográficamente. Por otro, Diependaele *et al.* (2011), encontraron un patrón diferente con sujetos bilingües en neerlandés e inglés ya que observaron cómo la facilitación era mayor en el caso de palabras complejas transparentes que con palabras complejas opacas o formalmente relacionadas. Nuestro estudio se enmarca en esta discusión, aportando datos de aprendices de español anglófonos y con un nivel bajo de dominio lingüístico. Antes de llegar a conclusiones determinantes sobre los procesos descompositivos en hablantes no nativos, sería necesario que se multiplicaran los estudios de este tipo para poder llevar a cabo una comparativa exhaustiva del fenómeno en distintos niveles, con sujetos con diferentes lenguas primeras y segundas. De momento, aportamos una primera aproximación a esta cuestión en el campo del español como lengua extranjera.

2.2.1. Método

2.2.1.1. Descripción de la muestra

Al tratarse de un estudio de continuación del primer experimento de *priming*, este segundo experimento no pudo realizarse con los sujetos del *college* con el que habíamos colaborado previamente en Estados Unidos y se realizó con 58 sujetos norteamericanos que se encontraban en Salamanca en diferentes programas de inmersión lingüística. Su edad media era de 19,55 años. En cuanto a la repartición por sexos de la muestra, 42 sujetos eran mujeres y 16 hombres. Todos ellos se encontraban en cursos de español de nivel intermedio. Su atribución a este nivel se había llevado a cabo mediante una prueba de nivel del centro en el que estudiaban y no pudimos realizar una prueba de nivel más detallada. Ninguno de los sujetos presentaba problemas de desarrollo del lenguaje o de la escritura y ninguno tenía problemas de vista que no estuvieran corregidos propiamente. Los profesores de las diferentes asignaturas en las que reclutamos a los sujetos se encargaron de establecer la compensación académica que se les ofrecería a los alumnos que participaran en el estudio, aunque muchos sujetos participaron por simple voluntad propia.

2.2.1.2. Descripción de los estímulos

En este experimento incluimos 40 palabras críticas que nos servirían como *targets*. Todas ellas debían disponer de algún derivado en español, que utilizaríamos en

la condición morfológica, ser de longitud limitada (media: 4,68) y presentar una alta frecuencia léxica (media: 122,8). Decidimos, en efecto, solventar el problema que encontramos en el experimento previo con la baja frecuencia de los *targets* que dificultaba la realización de la tarea por parte de nuestros sujetos. Recordemos que el problema se situaba en la limitación de los sufijos escogidos. Al decidir escoger palabras simples que dispusieran de derivados en *-ista* o *-eza* únicamente, tuvimos que disminuir la frecuencia media de nuestros estímulos. En este caso, en cambio, recurrimos al uso de todo tipo de palabras derivadas, apoyándonos, por un lado, en las evidencias de nuestro experimento previo que no mostró diferencia alguna entre los resultados de ambos tipos de formas derivadas y, por otro, en el hecho de que muchos estudios previos sobre *priming* morfológico en inglés (Rastle, Davis y New, 2004; Rastle, Davis, Marslen-Wilson y Tyler, 2000), francés (Meunier y Longtin, 2007; Longtin y Meunier, 2005; Longtin, Segui y Hallé, 2003; Grainger, Colé y Segui, 1991), español (Duñabeitia, Perea y Carreiras, 2008) o con estudiantes de L2 (Otto, 2012; Diependaele, Duñabeitia, Morris y Keuleers, 2011) optaron también por utilizar indistintamente todo tipo de sufijos. De hecho, la práctica de escoger una serie de sufijos determinada, como en el caso de Silva y Clahsen (2008), Clahsen y Neubauer (2010) y en nuestro experimento anterior, no solo conlleva limitaciones con respecto a la selección de estímulos sino que también dificulta la extracción de conclusiones generalizables a otros tipos de sufijos. Como bien dice Otto (2012) refiriéndose a los estudios de Clahsen y colaboradores: “due to the very small range of suffixes selected in their experiments, it is difficult to generalise these claims across the breadth and depth of English morphology” (p. 247). De todos modos, no olvidemos que el hecho de haber escogido sufijos específicos en un experimento dado puede tener una motivación relacionada con la precisión y no ya con la generalización de resultados a otros tipos de sufijos. Así, creemos que ambos tipos de estudios son necesarios para, por una parte, tratar el procesamiento morfológico en su globalidad y, por otra, tratar cuestiones puntuales como pueden ser el parecido formal de las palabras y sufijos usados en las lenguas primera y segunda de los sujetos.

Para cada uno de nuestros *targets* establecimos cuatro condiciones experimentales, mediante la selección de cuatro *primes* diferentes: uno de identidad (sol-SOL), uno morfológico (solar-SOL), otro ortográfico (soldado-SOL) y otro no relacionado (perro-SOL). Se incluyeron también 40 palabras simples y 80

pseudopalabras de relleno. A partir de la lista de estímulos se crearon cuatro versiones del experimento, de tal modo que todos los sujetos vieran los mismos *targets* pero que los *primes* estuvieran contrabalanceados, apareciendo en condiciones distintas en cada versión. Esta manipulación permitiría obtener datos de las diferentes condiciones sin tener que utilizar *targets* distintos, a la vez que conseguir observaciones de cada sujeto en todas las condiciones, asegurando así una mayor precisión en las comparaciones estadísticas.

En este punto cabe resaltar que nuestro estudio se plantea desde una perspectiva intraestimular. No comparamos los efectos de los diferentes tipos de *primes* sobre diversos tipos de palabras, como se había hecho previamente en Diependaele *et al.* (2011). En nuestro caso, todos los *primes* (*sol*, *soldado*, *perro*) fueron el resultado de manipulaciones experimentales que se aplicarían a un mismo *target* (*SOL*). Este tipo de manipulación concede mayor credibilidad a los datos, ya que no se podrían atribuir los resultados obtenidos a posibles diferencias entre los estímulos de las diferentes condiciones. Al mantenerse los *targets* intactos y cambiar únicamente los *primes* en las diferentes versiones del experimento, nos aseguramos un control absoluto de los efectos observados ya que solo podrían deberse a nuestra manipulación y no a las propiedades de los estímulos escogidos en las diferentes condiciones.

2.2.1.3. Método de administración y materiales utilizados

El experimento se realizó en una sala reservada exclusivamente para el uso de la investigadora principal, silenciosa y bien iluminada. Se les pedía a los sujetos que se sentaran frente a un ordenador portátil destinado específicamente a pasar experimentos. Dicho ordenador fue el mismo utilizado en el experimento 1, con procesador *Intel Core Duo* y la pantalla era de 17 pulgadas. El programa utilizado para la presentación de los estímulos fue *E-Prime 1.2*. Las instrucciones para llevar a cabo la tarea de decisión léxica aparecían en la pantalla. Además se insistía, antes del comienzo de la tarea, en que era de principal importancia que respondieran lo más rápida y precisamente posible. También se les informaba de que, en caso de darse cuenta de que habían cometido un error, considerando una palabra existente como inexistente o viceversa, no se pararan a pensar en su fallo y trataran de seguir con el ritmo habitual.

Utilizamos para la presentación de nuestros estímulos la técnica del *priming* enmascarado. Aparecía una máscara de almohadillas (#####) durante 500 ms., a la

cual seguía el *prime*, que aparecía durante 60 ms. y, por fin, salía en el centro de la pantalla el *target* en mayúsculas. Los estímulos aparecían, de forma aleatoria, en el centro de la pantalla, en negro y en mayúsculas, sobre un fondo blanco. Las instrucciones especificaban que iba a aparecer en la pantalla una serie de estímulos visuales en mayúsculas y que, para cada uno de ellos, deberían decidir si se trataba de una palabra existente, en español, o no. En el caso de una respuesta afirmativa, se debía presionar la tecla "p". En caso contrario, se utilizaría la tecla "q". Cabe resaltar que, conforme al protocolo habitual en experimentos con *priming* enmascarado, se les preguntó a los sujetos si habían visto algún tipo de estímulo previo a la presentación de la palabra en mayúsculas a la que tenían que reaccionar. Todos los sujetos dieron una respuesta negativa a esta pregunta, asegurándonos así de que el procesamiento que se dio de los *primes* fue inconsciente. El tiempo total de administración de la prueba no superó, en ningún caso, los 6 minutos.

2.2.2. Resultados

El método de filtrado de datos en este experimento siguió las pautas del experimento 1. Así, si el problema en este último fue la frecuencia de los estímulos, que nos llevó a eliminar un gran número de palabras para los análisis finales, en este caso, nos encontramos con que 20 sujetos no llegaban al 70% de corrección que era necesario para formar parte de la muestra final. Este fenómeno no parece estar relacionado con el nivel de corrección de ningún estímulo en particular, ya que todos superaban el 90% de acierto medio y ninguno tuvo que ser eliminado. La única explicación válida para esta situación se sitúa en el campo de lo motivacional. En efecto, en nuestro primer experimento, dispusimos de una muestra homogénea en la que todos los sujetos se conocían y formaban parte de clases en las que el profesor controlaba que estuvieran llevando a cabo sus tareas de manera seria. De hecho, si algún estudiante mostraba un patrón de resultados absolutamente aleatorio o presentaba unos tiempos de reacción demasiado altos, se informaba al profesor a cargo y podía recordar a la clase al completo la importancia del proyecto e invitarles a colaborar seriamente. En este segundo experimento, en cambio, el modo de reclutamiento de sujetos fue más individual y solo al final conseguimos acceder a clases completas en las que los resultados mejoraron significativamente. Consideramos por ello, que nuestros resultados iniciales reflejan una dificultad real con la que nos enfrentamos tarde o temprano los investigadores en segundas lenguas: la dificultad para acceder a muestras

homogéneas a las que, además, se les pueda ofrecer algún tipo de beneficio económico o académico. Al no disponer de estos medios, nos vemos abocados a este tipo de situaciones. No obstante, decidimos observar los resultados de los 38 sujetos restantes y, tras realizar la última etapa del filtrado de datos, eliminando todos los tiempos de reacción mayores que 1500 ms. y menor que 250 ms., nos quedamos con 88,8% de los datos completos.

Gráfico 2: Tiempos de reacción por condición, experimento 2 (*= diferencia significativa al 0,05 o más)

Llevamos a cabo un análisis de varianza mediante una ANOVA de un factor (tipo de *prime*) con cuatro niveles (condición de identidad, morfológica, ortográfica y no relacionada). Se observó un efecto significativo de tipo de *prime*, $F(3,35)=13,074$, $p<.001$, mostrando que existían diferencias significativas entre los tiempos de reacción medios por sujeto en las diferentes condiciones experimentales. Concretamente, en los análisis post-hoc se pudo ver que se daban diferencias significativas entre la condición no relacionada y todas las demás condiciones, indicando que tanto la condición morfológica ($M=607,68$) como la ortográfica ($M=618,96$) y la de identidad ($M=584,32$) superaban en rapidez a la no relacionada ($645,25$). En cuanto a la condición morfológica, esta mostró unos tiempos de reacción que no se diferenciaban ni de los de la condición ortográfica ni de los de la de identidad. Esto nos indica que el efecto de facilitación morfológica no fue mayor que el de la ortográfica, mostrándonos que nuestros estudiantes descompusieron tanto *soldado* como *solar*. Los tiempos de reacción en la condición ortográfica, sin embargo, sí se diferenciaron de los de la de identidad, aunque fueron indistinguibles de los de la morfológica. Este patrón de

resultados nos muestra que nuestros sujetos presentan un proceso de descomposición que se da por la simple observación de un parecido formal entre el *prime* y el *target*, lo cual confirma que se trata de un proceso automático, independiente de factores semánticos. Nuestros resultados, confirman, en este sentido, el patrón observado por Otto (2012).

2.2.3. Discusión

Los resultados de nuestro segundo experimento no resultan tan transparentes como los del primero ya que la diferencia entre el *priming* morfológico y el de identidad no queda clara. En efecto, la condición morfológica se iguala con la de identidad, pero a la vez con la ortográfica, aunque la tendencia, si nos fijamos en los tiempos de reacción, sería acercarse más a la condición ortográfica que a la de identidad. A pesar de que deberá confirmarse la tendencia, de lo que sí podemos estar seguros es de que no se observan diferencias entre la condición ortográfica y la morfológica. Esto nos indica que, como ya intuimos con la falta de diferenciación en los resultados de los derivados en *-eza* e *-ista* en el experimento 1, la descomposición morfológica basada en la raíz léxica es un proceso automático e independiente de factores semánticos. La simple identificación de un parecido formal entre una parte del *prime* (*soldado*, *solar*) y el *target* (*SOL*) parece suficiente para activar el proceso descompositivo que vendría ya automatizado de la L1.

Por un lado, nuestros resultados se sitúan en la línea de Otto (2012), al ofrecer argumentos a favor de un proceso descompositivo temprano no basado en criterios semánticos y, por otro, confirmamos la idea de una muy probable transferencia de procesos entre la L1 y la L2, como defendían Rehak y Juffs (2010). De todos modos, en lo que respecta a la cuestión del influjo de la semántica en el procesamiento morfológico, sería necesario llevar a cabo un estudio detallado en el que se plantearan diferentes tiempos de presentación del *prime*. Este tipo de manipulación nos podría servir para ver si la descomposición basada en criterios formales se mantiene cuando el sujeto puede procesar el *prime* de manera consciente. Así, se ha podido observar en nativos cómo el tiempo de presentación del *prime* y el tipo de paradigma experimental en el que se insertan los estímulos puede llevar a resultados divergentes. No olvidemos que Marslen-Wilson *et al.* (1994), usando el paradigma del *priming* intermodal, solo observaron procesos de descomposición cuando se daba una relación semántica entre el

prime y el *target*. Otros estudios previos y posteriores como los de Rastle, Davis y New (2004) y Taft y Forster (1975), que utilizaron *priming* enmascarado, no mostraron diferencias entre el *priming* de palabras relacionadas morfológicamente de manera transparente o de manera más opaca, incluso únicamente formal. La conclusión aquí es que se deberían utilizar, en futuros estudios, diferentes tipos de paradigmas experimentales para poder llegar a conclusiones definitivas sobre la cuestión del papel de la semántica en el procesamiento morfológico de hablantes no nativos. Sin embargo las evidencias obtenidas en nuestros dos experimentos nos confirman que, en etapas tempranas del procesamiento, los estudiantes americanos de ELE utilizan un proceso de descomposición que se aplica tanto a formas relacionadas morfológicamente como a otras cuya relación es únicamente ortográfica.

2.3. Conclusiones sobre los experimentos de *priming* morfológico

La conclusión más relevante a la que llegamos con los datos de nuestros dos experimentos es que la idea de Clahsen y colaboradores (2008, 2010) de que los sujetos no nativos tienden a favorecer el uso de la vía léxica no se confirma en nuestros experimentos. Tanto en el primero como en el segundo observamos una facilitación morfológica con respecto a la condición no relacionada. Esto nos indica que nuestros sujetos hacen uso de la ruta descompositiva. Los resultados del segundo experimento resultan más difíciles de interpretar y requerirían que se realizara un experimento de réplica con una muestra mayor y una mejor descripción de las características de los sujetos. No obstante, los datos parecen indicar que el uso de la ruta descompositiva no se basa claramente en criterios semánticos. Así, los sujetos descompusieron tanto *soldado* como *solar*, sin distinguir acertadamente entre las relaciones morfológicas reales y las estrictamente ortográficas. Esta segunda observación se sitúa en la misma línea de resultados obtenidos por Otto (2012), quien no observó diferencia alguna en la facilitación entre palabras relacionadas morfológicamente de manera transparente, de manera opaca o estrictamente formal. Cabe resaltar, por otra parte, que estos datos se inscriben en la discusión más amplia sobre la etapa en la que se da la descomposición morfélica en nativos. En efecto, desde Taft y Forster (1975; 1976) se viene planteando que la descomposición morfélica se da de manera automática, preléxica, sin acceso a aspectos semánticos. Otros autores como Rastle *et al.* (2004) también apoyan esta idea, ampliamente aceptada entre la comunidad científica. No obstante, los resultados obtenidos en las muestras nativas de control en los experimentos sobre el procesamiento

morfológico en L2 sí que muestran diferencias tempranas, en pruebas de *priming* enmascarado entre las condiciones transparentes, opacas y ortográficas. Esto parece indicar que el procesamiento morfológico en etapas iniciales previas al acceso léxico sí que se ve influido por aspectos semánticos. Como vemos, los estudios con aprendices de segundas lenguas no solo están poniendo en evidencia una necesidad de seguir desarrollando esta vía de investigación, por la falta de consenso entre los pocos estudios que se han centrado en la cuestión. También nos sirven para recordar que incluso las teorías sobre el procesamiento léxico en hablantes nativos siguen sin explicar todos los resultados obtenidos. Así, queda aún un largo camino por recorrer en el que la confrontación entre resultados de nativos y no nativos puede ser clave para aportar más precisión a futuras propuestas teóricas sobre procesamiento morfológico.

Por otro lado, nuestros datos son particularmente interesantes y abren una vía de investigación importante, ya que se podrían interpretar como pruebas de un fenómeno de transferencia desde la L1 a la L2. Rehak y Juffs (2010) ya observaron que el patrón de resultados de sus estudiantes chinos y españoles en pruebas de *priming* morfológico en inglés (su L2) presentaba claras divergencias, mostrando una ventaja de los segundos sobre los primeros. En nuestro caso, no podemos aportar datos comparativos con otro grupo lingüístico, pero sí que podemos afirmar que se observa cierto grado de procesamiento morfológico en niveles iniciales de dominio de la L2, lo cual sería difícilmente explicable sin recurrir a la transferencia. Un sujeto recién expuesto a una segunda lengua debería pasar por un proceso de entrenamiento y posterior automatización antes de llegar a abrir una nueva vía de procesamiento. Este proceso es lento y difícil y poco probable que se dé en las primeras etapas del aprendizaje. Llamamos aquí la atención sobre una cuestión metodológica que podría resultar útil para los estudios que tratan de estudiar la transferencia. En efecto, aunque el método más natural sea la comparación entre grupos lingüísticos más o menos cercanos tipológicamente de la L2, también el recurso a estudios longitudinales puede sernos útil para estudiar las bases iniciales de las que parten los alumnos en las primeras etapas y su posterior evolución. Así, se podrían distinguir mejor aquellos procesos desarrollados por simple transferencia de los que resultan del verdadero proceso de aprendizaje de la lengua por exposición a la misma, ya sea en contexto de inmersión o en el aula. Creemos por ello que el recurso a estudios evolutivos y longitudinales podría ofrecer datos de gran interés en el campo del procesamiento morfológico en hablantes no

nativos. Así, no nos limitaríamos a observar momento puntuales del desarrollo, sino diferentes momentos del mismo que nos permitan ver la evolución de habilidades y conocimientos concretos.

Otra cuestión interesante en este punto es la falta de diferencia observada en el procesamiento de palabras que contienen un sufijo que presenta un equivalente en inglés (*-ista*) y otras que contienen un sufijo español que no pueden conocer más que por exposición. Esto nos indica dos cosas. Primero, nos confirma que el procesamiento morfológico es independiente del grado de familiaridad con el sufijo incluido en el *prime* y, por otro lado, nos indica que el procesamiento morfológico en no nativos de nivel inicial se basa en la identificación de una posible raíz léxica y no en los sufijos comprendidos en las palabras españolas. Esto se confirma en el experimento 2 al no observarse diferencia entre la condición morfológica y la ortográfica. Los sujetos se guían simplemente por la aparente presencia de la raíz sol tanto en soldado como en solar, independientemente de que *-dado* no pueda ser un sufijo y *-ar* sí. En este sentido, cabría plantearse cuatro vías de actuación que nos permitirían comprobar esta hipótesis y profundizar nuestros conocimientos en este sentido. Como ya dijimos anteriormente, una de las claves será llevar a cabo un estudio longitudinal en el que se observen los resultados en las dos tareas de *priming* de sujetos a lo largo de diferentes etapas de su aprendizaje de la L2. Esto nos permitirá observar si el procesamiento aparentemente guiado por la forma ortográfica va perfeccionándose con el tiempo, dando lugar a una mayor facilitación morfológica que ortográfica. Otro punto importante, en el caso del experimento 2 será replicarlo con una muestra mayor y más homogénea, para poder comprobar si los resultados se confirman o si el patrón se ve modificado. Finalmente, cabría proponer un estudio en el que se manipularan los tiempos de exposición al *prime*. En efecto, los resultados en estudios con nativos muestran diferencias significativas según que los tiempos de exposición permitan un procesamiento consciente o no del estímulo. Así, si el tiempo de exposición es igual o menos de 60 milisegundos, el sujeto no tiene tiempo de procesar conscientemente el estímulo y, por ello, es menos probable que la semántica juegue un papel en esta etapa. Si, en cambio, el tiempo de exposición es superior a 60 milisegundos, podemos sospechar que el sujeto está recurriendo a un procesamiento consciente en el que la semántica juega un papel central.

En cuanto a la relación entre nuestros datos y una posible instrucción, lo primero que cabe resaltar es que, si nuestros alumnos disponen ya de una vía descompositiva

que saben usar por transferencia de su L1, tenemos una buena parte del camino adelantado. Así, el entrenamiento lingüístico no debería centrarse en la automatización de un proceso ya dominado, sino en tareas específicas que permitan familiarizar a los alumnos con palabras complejas concretas a las que aplicar un tratamiento morfológico. En este sentido, la elección de dichas tareas es un tema complejo, ya que algunos autores, como Krashen (1985, 1981) consideran que no existe interfaz entre lo que los alumnos aprenden en el aula y lo que adquieren de manera inconsciente. Según estos estudios, no debería existir conexión alguna entre las tareas de clase y los resultados de en una tarea de *priming*, basada en el procesamiento inconsciente de estímulos lingüísticos. Sin embargo, otros autores (DeKeyser, 2003; 1998) defienden que existe esa interfaz y que el aprendizaje consiste en transformar lo aprendido en adquirido. Finalmente, autores que defienden la llamada interfaz débil (Ellis, 2008, 2005), argumentan que las actividades de clase pueden servir para llamar la atención de los estudiantes sobre fenómenos lingüísticos concretos que luego observarán mejor en su adquisición inconsciente. En todo caso, en el tercer capítulo de este trabajo, llevaremos a cabo un estudio de correlaciones en el que trataremos de averiguar si existe alguna correlación entre los resultados de los alumnos en la condición morfológica y sus datos de las tareas de conciencia morfológica. Si se diera algún tipo de resultado positivo en este sentido, sería un descubrimiento central ya que nos proporcionaría ideas más claras sobre el tipo de tareas que pueden dar lugar a mejorar el procesamiento automático de nuestros alumnos. Esto conllevaría encontrar un modo de proporcionar ayuda por la vía del aprendizaje consciente que tuviera consecuencias a la hora de mejorar la adquisición de procesos automáticos. Este tipo de aproximaciones no se había hecho nunca antes, hasta donde hemos podido averiguar, por lo que creemos que podría ser una de las aportaciones relevantes de este trabajo.

3. Estudio evolutivo

En este capítulo presentaremos los resultados de un estudio evolutivo en el que observaremos el desarrollo de diferentes pruebas de conciencia morfológica a lo largo de tres niveles de dominio del español (100, 200 y 300). Recordemos que el propósito de este trabajo es poder ofrecer una descripción pormenorizada de los aspectos de la morfología derivativa que mejor dominan los estudiantes norteamericanos de ELE y aquellos que más difíciles les resultan. La observación de datos evolutivos para cada tarea nos permitirá definir con mayor precisión los conocimientos morfológicos que evolucionan sin necesidad de una enseñanza explícita sobre el tema y aquellos que presentan algún tipo de bloqueo. Esta primera etapa es clave también por ofrecer una base de comparación con los datos del estudio instruccional que presentaremos en el capítulo 5. Así, las conclusiones que podamos extraer sobre las necesidades de los alumnos vendrán de la observación de las diferencias entre los patrones de resultados en ambos estudios. Concretamente, consideraremos que solo aquellas tareas que no evolucionan en el estudio evolutivo y sí lo hacen tras una instrucción explícita deberían formar parte de una instrucción morfológica eficaz.

Este estudio evolutivo se basa en cinco pruebas de conciencia morfológica que se caracterizan por pertenecer a alguna de las tres etapas propuestas por Tyler y Nagy (1989). Recordemos que estos autores distinguían entre conocimientos relacionales, gramaticales y combinatorios. En nuestro estudio incluimos un último tipo de conocimientos que nos parecían relevantes: los semánticos. En efecto, cabe preguntarse en qué momento del desarrollo de la conciencia morfológica los sujetos descubren el significado de los sufijos de su L2. Por otro lado, también tendremos en cuenta si se trata de una tarea de producción o de detección, ya que algunos estudios previos, en español, han mostrado cómo los niños desarrollan antes las habilidades de detección pasiva que las de producción activa (Medina y Rueda, 2012; González Sánchez L. , Rodríguez *et al.*, 2011). Así, trataremos de averiguar si el patrón evolutivo de nuestros sujetos se ajusta al de los niños que adquieren la conciencia morfológica en su L1.

3.1.1. Descripción de la muestra

Ciento-sesenta y siete sujetos (94 mujeres y 73 hombres) participaron en nuestro estudio evolutivo de la conciencia morfológica. Todos ellos eran alumnos del programa

de español de un *college* de artes liberales en Estados Unidos. Escogimos trabajar con un solo centro para asegurar la homogeneidad de la muestra en cuanto a formación de español. Al ser alumnos de la misma institución, todos estaban trabajando con los mismos libros de texto y los mismos profesores, recibiendo así una instrucción unificada.

La edad media de los sujetos era de 19 años, siendo la edad mínima de 17 y la máxima de 27. Salvo un alumno jamaicano y otro australiano, todos eran de nacionalidad norteamericano. La lengua materna de todos los sujetos era el inglés, aunque tres de ellos se consideraban bilingües por ser de origen no americano. Así, la muestra incluye a un sujeto de origen indio, otro de origen coreano y otro de origen brasileño.

De acuerdo con los resultados de una prueba de nivel realizada por el departamento de español del *college*, los alumnos estaban repartidos en tres niveles de dominio del español: 100, 200 y 300, siendo el nivel 100 el inicial y el 300 el intermedio alto. El nivel de dominio subjetivo del español, valorado por los propios alumnos en una escala del 1 (muy bajo) al 5 (muy alto), confirma este carácter evolutivo, ya que los estudiantes de nivel 100 valoraron sus conocimientos de español en 2,26 sobre 5, los de nivel 200 en 3,03 y los de nivel 300 en 3,25. Sin embargo, tras haber realizado una prueba de nivel estandarizada, siguiendo los indicadores del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, todos los alumnos correspondían a los niveles A1-A2 (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001). Para nuestro estudio evolutivo, decidimos mantener la división por niveles del *college* y utilizar dichos niveles como etapas de observación del aprendizaje de los alumnos.

El número de sujetos en el nivel 100 fue de 62, 45 en el nivel 200 y 62 en el 300. No obstante, algunos alumnos rellenaron el test dejando vacía alguna de las tareas, ya fuera por falta de tiempo o por incomprensión de las instrucciones. De este modo, el número total de alumnos que formaron parte del estudio no corresponde exactamente con el número de alumnos que acabó cada una de las tareas. En la tabla 2 podemos observar la repartición precisa de sujetos por tarea y por nivel.

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Nivel 100	61	62	62	62	57
Nivel 200	40	40	40	43	37
Nivel 300	62	62	62	62	59

Tabla 2: Número de sujetos por nivel y tarea

La edad media a la que los sujetos recordaban haber estado expuestos por primera vez a la lengua española era de 14,1 años. La media de años que habían pasado estudiando español era de 5,43 años. El número de horas que pasaban al día hablando español (1,13 horas de un máximo de 12) o simplemente expuestos al español (1,18 horas de un máximo de 12) parece corresponder aproximadamente con las horas de clase que tienen en esta materia. Este último dato nos indica que no estaban recibiendo una gran cantidad de *input* en su segunda lengua fuera del aula. La proporción de estudiantes que había tenido alguna experiencia de inmersión en un país de habla hispana era de 5,1% en nivel 100, 13,5% en nivel 200 y 41,9% en nivel 300. Este dato sí que nos muestra un aumento significativo por niveles en el número de alumnos que habían estado confrontados a situaciones comunicativas reales en español durante un mínimo de un mes y un máximo de un año¹³. En la tabla 3 podemos observar estos datos divididos por niveles.

	1era. exposición	Años de estudio	Nivel subjetivo de español sobre 5	Horas de práctica/día sobre un total de 12 horas	Horas de exposición/día sobre un total de 12 horas
Nivel 100	15,5	3,4	2,26	0,83	1,06
Nivel 200	13,9	5,3	3,03	1,34	1,3
Nivel 300	12,7	7,6	3,25	1,3	1,23

Tabla 3: Datos lingüísticos y demográficos de los estudiantes americanos por niveles

A estos tres grupos de estudiantes norteamericanos le sumamos un grupo control de veintitrés estudiantes (13 mujeres y 10 hombres) nativos de español de segundo curso de Bachillerato de la rama de ciencias. Este grupo era necesario por dos razones. Primero nos permitió comprobar si las tareas eran de un nivel asequible para hablantes nativos sin formación específica en el área de las letras. En efecto, una prueba que

¹³ Para este indicador, no presentaremos las medias, ya que el alto número de alumnos cuyo resultado es igual a cero no nos permitiría ofrecer un dato significativo.

supusiera una dificultad insuperable para los hablantes nativos no podría aportar resultados relevantes en el caso de estudiantes de segundas lenguas. Por otro lado, los resultados de los nativos nos permitieron disponer de medidas de referencia en algunas de las pruebas realizadas. Así, en la tarea 2, por ejemplo, no existe un límite de palabras que pudieran escribir los sujetos, por lo cual, recurrimos a los resultados del grupo de nativos para establecer un máximo al que podrían llegar nuestros sujetos no nativos. La edad media de los sujetos que formaron parte del grupo control era de 17,5 años. Decidimos recurrir a estudiantes no universitarios para equiparar, en la medida de lo posible, el nivel de conciencia metalingüística del grupo control con el de los tres grupos de estudiantes extranjeros. Los estudiantes universitarios a los que teníamos acceso en la universidad eran alumnos de filología, cuyos conocimientos sobre morfología derivativa superan presumiblemente los de un hablante medio de español. Por esta razón, decidimos comparar los resultados de nuestros sujetos críticos con los de un grupo menos formado en la materia.

3.1.2. Descripción de las pruebas

El test completo se compuso de cinco tareas que pretendían enfocarse en aspectos específicos de la conciencia morfológica. Así, tomamos en cuenta criterios de organización basados en trabajos anteriores sobre el desarrollo de la conciencia morfológica en primeras lenguas. Por un lado, nuestras tareas podrían dividirse de acuerdo con las etapas descritas por Tyler y Nagy (1989). Recordemos que estos autores propusieron una adquisición gradual de la conciencia morfológica en niños. Estos comenzaban con el desarrollo de los conocimientos relacionales, dándose cuenta, por ejemplo, de que palabras que presentan una misma raíz léxica (*e.g. flor, florero, florista, floristería*) podrían pertenecer a una única familia morfológica. Acto seguido, los niños descubren que las palabras que incluyen un sufijo determinado pertenecen a una categoría gramatical dada. Así, por ejemplo, todas las palabras que incluyen el sufijo *-ción* son sustantivos. En esta etapa se desarrollan los llamados conocimientos gramaticales. Por fin, descubren que la formación de palabras mediante sufijos presenta limitaciones combinatorias. El sufijo *-ción*, por ejemplo, no podría aplicarse a adjetivos, pero sí a verbos. Este tipo de observación correspondería con los llamados conocimientos combinatorios. También, distinguimos entre tareas de producción y de detección como hicieron los estudios anteriores en español (González, Rodríguez, Gázquez, González y Álvarez, 2011; González, Rodríguez y Gázquez, 2011; Rueda e

Incera, 2011; García y González, 2006).

En cuanto a la elección de las tareas, decidimos crear una serie de pruebas específicas para nuestro estudio en lugar de trabajar con tests que ya se habían utilizado en trabajos previos. Concretamente, el *Instrumento para la Evaluación de la Conciencia Morfológica en escritura (IECME)* diseñado por González y García (2007) es una herramienta de gran interés para los investigadores en conciencia morfológica en español. Sin embargo, preferimos desarrollar nuestras propias pruebas ya que queríamos centrarnos únicamente en la morfología léxica y, más concretamente, en el uso y conocimiento de los sufijos derivativos. Al tratarse de un objetivo tan específico, utilizar una herramienta en la que se evaluaran aspectos de morfología flexiva o compositiva nos iba a resultar de menor utilidad que desarrollar una serie de pruebas específicas que evaluara exclusivamente los aspectos relevantes para nuestro estudio. Por ello, aunque nos inspiramos continuamente en modelos utilizados en trabajos anteriores (Sánchez, Navarro y Rueda, 2012; González y García, 2007; Carlisle, 2000; 1987; Nunes, Bryant y Bindman, 1997; Rubin, 1988), adaptamos cada prueba al propósito específico para el que la necesitábamos.

Aunque, procederemos a explicar cada tarea de manera detallada en el apartado siguiente, querríamos ofrecer primero una revisión general de todas ellas, basándonos en los criterios anteriormente mencionados. Así, trataremos de definir cada prueba de acuerdo con el tipo de conocimiento específico que requiere (relacional, gramatical o combinatorio) y especificando si se trata de una tarea de producción o de detección. La tarea 1 se concibió como una prueba para evaluar la conciencia relacional, dividiendo a su vez la prueba en ítems de producción y de detección. Concretamente, esta primera tarea se enfocó en la capacidad de los sujetos para detectar las relaciones entre palabras con una estructura morfológica dada, basándose en la búsqueda de analogías. La tarea 5 también se centró en el conocimiento relacional de los sujetos, aunque en una prueba más pura, en la que no se podía buscar ningún tipo de analogía en la cual apoyarse a la hora de responder. En este caso, la tarea era estrictamente de detección. En cuanto a la tarea 3, se trataba de evaluar la conciencia gramatical propia de la conciencia morfológica. Los sujetos debían rellenar huecos con una palabra cuyo sufijo correspondiera con la categoría gramatical que mejor encajaba en la oración. Se trataba de una tarea de producción. Las tareas 2 y 4 fueron tareas propias, creadas específicamente para este trabajo. La tarea 2 es una herramienta de gran valor para

observar la habilidad de los sujetos para organizar su lexicón en familias morfológicas. También nos permitió evaluar la llamada conciencia combinatoria, ofreciendo datos sobre los conocimientos de los sujetos con respecto a las limitaciones combinatorias del español. Así, pudimos averiguar si eran conscientes de que el sufijo *-miento*, por ejemplo, puede aplicarse a verbos, pero no a sustantivos. Se trataba también de una tarea de producción. Finalmente, la tarea 4 nos permitió evaluar los conocimientos de los sujetos sobre los aspectos semánticos de los sufijos españoles. Ninguna tarea, que conociéramos, que evaluara conciencia morfológica en otros estudios previos se concentraba en esta cuestión. Sin embargo, nos parecía una aportación central, ya que los morfemas se encuentran en una interfaz descriptiva en la que no solo se tienen en cuenta aspectos formales y categoriales sino también semánticos.

3.1.2.1. Prueba 1

La prueba consistió en una tarea de analogía en la cual los sujetos debían completar una pareja de términos cuya relación fuera semejante a la de otras dos palabras presentadas previamente. Por ejemplo, si la pareja inicial era *piano* y *pianista*, la palabra que mejor completaría a *violín* sería *violinista*. Este tipo de tarea ha sido utilizada previamente en numerosos estudios sobre conciencia morfológica. Algunos autores optaron también, como nosotros, por una prueba de analogía pura (Deacon y Bryant, 2006) consistente en la presentación de parejas de palabras fuera de contexto, otros prefirieron incluir las parejas de palabras en contextos oracionales (Kemp, 2006). Así, en lugar de pedir que se completara *violín* con una palabra que presentara la misma relación que *pianista* con *piano*, incluían estas palabras en oraciones. De este modo, el enunciado se presentaba como sigue: “*El pianista es la persona que toca el piano. El violinista es la persona que toca el.....*”. Otros autores, por fin, usaron ambas versiones de la prueba (Nunes, Bryant y Bindman, 1997). En nuestro caso optamos por la primera opción, ya que consideramos esta prueba como una tarea de detección de relaciones morfológicas simple, en la que no queríamos que entraran en juego aspectos semánticos o gramaticales. La prueba incluyó ocho ítems, de los cuales cuatro exigían del alumno que detectara la palabra de la que provenía el primer término de la pareja (e.g. encontrar *violín* a partir de *violinista*) y otros cuatro requerían que formara una palabra compleja (e.g. formar *violinista* a partir de *violín*). Todos los ítems pueden verse en el Anexo 5.

Para evitar que los sujetos llevaran a cabo la descomposición o la formación basándose puramente en criterios ortográficos, las palabras incluidas en las dos parejas contenían terminaciones verbales (-ar, -er, -ir) o sustantivas y adjetivas (-a, -o, -e, -n) distintas en las palabras simples. Como vimos en el ejemplo del párrafo anterior, la terminación de *piano* es distinta de la de *violín*, aunque el sufijo que hay que aplicarle siga siendo *ista*. Así podíamos comprobar mejor las habilidades del sujeto a la hora de distinguir la frontera morféica y reconocer el sufijo de manera precisa. Esto es de central importancia, ya que las formaciones derivativas en español son habitualmente menos transparentes que en inglés (e.g. *art/artist* vs. *arte/artista*) y el dominio de la formación de palabras en español pasa por conocer estas especificidades.

En la tabla siguiente recogemos todas las palabras completas, palabras base y sufijos utilizados, así como su frecuencia léxica y longitud. Los datos de frecuencia de las palabras se extrajeron de la herramienta BuscaPalabras (Davis y Perea, 2005) basada en una versión revisada del corpus LEXESP (Sebastián-Gallés, Martí, Cuetos y Carreiras, 2000). Los datos de frecuencia de sufijos, en cambio, se extrajeron de Almela, Sánchez, Sarmiento y Almela (2005). Estos datos nos permitirán posteriormente comprobar si alguna de estas variables podría presentar correlaciones con los resultados finales obtenidos en la tarea.

	sufijo	longitud palabra	longitud palabra base	longitud sufijo	frecuencia palabra	Frecuencia palabra base	frecuencia sufijo
calentamiento	- miento	13	8	6	3,73	5,54	0,98
maquinista	- ista	10	7	4	1,43	59,46	2,29
pescadero	- ero	9	7	3	0	18,93	1,93
gracioso	- oso	8	6	3	8,93	55	1,31
contenedor	- dor	10	8	3	2,32	11,79	1,32
descendiente	- nte	12	9	3	4,11	12,14	0,91
juguetería	- ería	10	7	4	0,54	5,36	3,47
regional	- al	8	6	2	13,04	44,29	0,49

Tabla 4: Longitud y frecuencia de palabras y sufijos de la prueba 1

3.1.2.2. Prueba 2

Esta prueba es una de las aportaciones metodológicas más innovadoras de nuestro trabajo. Se trata de una adaptación de las tareas de fluidez verbal (Thurstone, 1938)

usadas habitualmente en pruebas neuropsicológicas para evaluar la habilidad de los sujetos para acceder a las palabras de su lexicón mental. En el modelo tradicional, se le ofrece al sujeto el nombre de una categoría (*e.g. animales*) y se le pide que escriba, en un tiempo dado, todas las palabras que conozca cuyos referentes pertenecen a dicha categoría. Las categorías usadas habitualmente son bien semánticas (*e.g. animales*), bien fono-ortográficas (*e.g. palabras que empiezan por s-*). Otro tipo de tarea derivada se presenta en los estudios de disponibilidad léxica (Hernández Muñoz, 2006; Samper-Padilla, Bellón y Samper-Hernández, 2003; Carcedo, 1998; López Morales, 1999; Mackey, 1971; Dimitrijévic, 1969) donde las categorías no son propiamente semánticas sino relacionadas con aspectos de la vida cotidiana como son la ropa o las partes del cuerpo.

Este tipo de pruebas parte de la idea de que la activación de un elemento léxico en la memoria a largo plazo conlleva una propagación de dicha activación por todas las redes semánticas de las que forme parte (Collins y Loftus, 1975). De este modo, cuando un sujeto oye la palabra *perro*, se activarán otras palabras relacionadas como *gato*, *hueso*, *ladrido*, etc. Sin embargo, la existencia de redes asociativas supera las meras relaciones semánticas y está demostrado que las palabras pueden formar otros tipos de redes, como las morfológicas. En efecto, algunos autores (Segui y Zubizarreta, 1985; Colé, Beauvillain, Pavard y Segui, 1986) defienden que las palabras que comparten una raíz léxica (*e.g. perro, perrera, perrito*) están conectadas entre sí en el lexicón. Otros, como Taft y Forster (1975, 1976), postulan la existencia de un nodo central en el que estaría almacenada la raíz léxica (*perro*) en torno al cual se almacenarían todas las palabras relacionadas morfológicamente (*e.g. perr(o)-era, perr-it-o*). Pero, en ambos casos, está ampliamente asumida la existencia de familias morfológicas y su papel central en el acceso léxico. También cabe resaltar que este tipo de conexiones morfológicas no solo se establece entre palabras que contienen una misma raíz sino también entre palabras que comparten un mismo afijo (Duñabeitia, Perea y Carreiras, 2008).

Vistas dichas evidencias en hablantes nativos, nos pareció relevante crear una herramienta específica que nos permitiera evaluar cómo los aprendices de ELE establecen relaciones entre palabras relacionadas morfológicamente. La pregunta iba en dos sentidos. Por un lado, queríamos averiguar si la presentación de un sufijo determinado (*-ista*) les permitiría activar palabras que lo incluyeran (*e.g. pianista*,

violinista, acordeonista, etc.). Por otro, nos resultaba particularmente interesante saber también si la presentación de una palabra dada (*pan*) activaría las demás palabras de la familia morfológica (*e.g. panadero, panadería, panera, panero, panecillo, etc.*). Por ello creamos tres ítems en los que presentábamos un sufijo y pedíamos a los sujetos que escribieran todas las palabras que conocieran que contuvieran esa terminación. Otros tres ítems consistían en la presentación de una palabra simple y se les pedía a los sujetos que escribieran todas las palabras que contuvieran la palabra dada. Cada una de las tres palabras pertenecía a una categoría gramatical distinta (verbo: *abrir*, adjetivo: *guapo* y sustantivo: *pan*). En esta tarea, aceptamos como correctas no solo palabras derivadas sino también compuestas ya que las instrucciones, para ser accesibles a estudiantes sin conocimientos previos, no podían incluir palabras como *sufijo, prefijo, etc.* Por ello, se les pedía simplemente que escribieran todas las palabras que conocieran y que contuvieran la palabra dada y sería incoherente penalizar que escribieran *abrelatas*, por ejemplo, en esta categoría. Además, dado que el objetivo de la tarea era averiguar si los estudiantes de ELE organizan las palabras que aprenden mediante el recurso a familias morfológicas, sería poco útil limitarles a un tipo de palabras concreto ya que sería un modo de limitar la activación por la red morfológica. Lo que sí les explicamos era que no podían incluir plurales, cambios de género o diminutivos, ya que las palabras que escribieran debían tener un cambio de significado con respecto a la original. Para ambas versiones de la tarea, el tiempo que se les daba a los sujetos para escribir la lista de palabras era de un minuto.

En el caso de la parte de la prueba en la que se les ofrecía una palabra simple, no solo se les pedía que escribieran todas las formas léxicas que conocieran que contuvieran dicha palabra sino también que escribieran todas las palabras que pensaban que se podrían formar a partir de esta. Es decir, la familia morfológica de *abrir*, por ejemplo, no es muy amplia (*e.g. abridor, abertura, abrelatas*). Sin embargo, la cantidad de sufijos que se podría aplicar a este verbo para crear sustantivos (*e.g. abrimiento, abrición, abridero*) o adjetivos (*e.g. abrible*) sí que es bastante alta. Por esta razón, se les precisaba a los sujetos que no dudaran en hacer combinaciones novedosas que les parecieran posibles. La idea aquí era aprovechar una tarea para observar dos fenómenos: la organización del lexicón en familias morfológicas y la habilidad de los sujetos para crear palabras posibles, de acuerdo con las reglas de formación de palabras del español. Esto nos llevó a clasificar las respuestas en tres categorías: palabras existentes (*e.g.*

abridor), palabras posibles (e.g. *abrición*) y errores (e.g. *abrista*). En la última categoría se incluían tanto las palabras que no respondían a la tarea (asociados semánticos, ortográficos, palabras sin sentido, etc.) como las que resultaban de una asociación de raíz y sufijo imposible en español.

3.1.2.3. Prueba 3

La tarea consistió en un ejercicio de rellenar huecos en un texto completo. Se componía de diez huecos en los cuales debían escribir una palabra compleja que cumpliera con dos requisitos: ser una forma derivada de la palabra simple ofrecida entre paréntesis y completar de manera adecuada la oración en la que se insertaba. Para responder, se les ofrecía a los sujetos una lista de diez sufijos explicándoles que algunos podían usarse varias veces y otros ninguna.

Esta tarea se presenta como una extensión del *Test of Morphological Structure* (Carlisle, 1987) usado previamente en estudios sobre la adquisición de la conciencia morfológica en niños. Sin embargo, nuestra versión de la tarea difiere de la original en dos aspectos. En primer lugar, nuestra tarea se realizó por escrito mientras que la prueba original, pensada para niños, era oral. Y, por otro lado, la prueba original se componía de oraciones individuales mientras que la nuestra incluye un texto completo y cohesionado. Esta decisión de cambiar el formato se explica por nuestro interés en valorar los aspectos gramaticales del uso de los sufijos y no específicamente los relacionales. En efecto, las oraciones usadas en la prueba original de Carlisle (1987) son del tipo de “*La persona que vende pescado es el (pescadero)*”, o sea, seguían el modelo de la definición incompleta. Con dicha estructura, la autora pretendía valorar la conciencia de los sujetos de que las palabras *pescado* y *pescadero* están relacionadas morfológicamente, por ejemplo. Nosotros, en cambio, queríamos centrarnos en las funciones oracionales relacionadas con ciertos sufijos. Por esta razón, no nos interesaba que los sujetos vieran la relación entre palabras relacionadas morfológicamente sino que fueran capaces de determinar que una oración como “*Me sentí muy (orgullo) de mi hijo*” solo puede completarse con un adjetivo. Así, la selección del sufijo *-oso* para crear *orgulloso* se basa en la conciencia de la categoría gramatical de la palabra que debe completar la oración y no únicamente en la relación existente entre *orgullo* y *orgulloso*.

Otro test que utilizamos como modelo para el diseño de nuestra prueba fue el segundo de Tyler y Nagy (1989). Los autores presentaban oraciones que los sujetos debían completar con una palabra compleja escogida entre cuatro opciones. Nosotros, por nuestra parte, optamos por permitir que los sujetos crearan las palabras libremente, ya que nos interesaba que pudieran producir palabras posibles morfológicamente, que encajaran en la oración. Esta decisión también se debió a que no solo nos interesaba que fueran capaces de escoger sufijos adecuados para el contexto sino también que supieran unirlos a una palabra base de manera correcta.

Presentamos en la tabla siguiente los datos de frecuencia y longitud de las palabras simples utilizadas en la prueba así como los de las palabras complejas y sufijos que se considerarían esperables.

	sufijos	longitud palabra	longitud palabra base	longitud sufijo	frecuencia palabra	frecuencia palabra base	frecuencia sufijo
admiración	- ción	10	7	4	25,18	5	0,55
brillante	- nte	9	7	3	38,75	3,75	0,91
estudioso	- oso	9	7	3	2,5	139,82	1,31
futbolista	- ista	10	6	4	8,39	93,04	2,29
grandeza	- eza	8	6	3	15	112,68	0,85
jugador	- dor	7	5	3	49,46	68,57	1,32
orgulloso	- oso	9	7	3	11,96	36,25	1,31
realista	- ista	8	4	4	12,5	131,07	2,29
trabajador	- dor	10	8	3	10,71	68,57	1,32
tristeza	- eza	8	6	3	36,43	57,86	0,85

Tabla 5: Longitud y frecuencia de las palabras y sufijos esperables en la prueba 3

3.1.2.4. Prueba 4

Esta prueba fue otra de las propuestas novedosas de nuestro trabajo ya que pretendía valorar un aspecto poco estudiado previamente en la bibliografía disponible sobre conciencia morfológica: la semántica. Queríamos poder valorar, como un factor independiente, los conocimientos de los sujetos sobre el significado de los sufijos derivativos españoles. Así, inspirándonos en el modelo del *Test of Morphological Structure* (Carlisle, 1987) creamos seis definiciones que los sujetos debían completar con una palabra compleja adecuada. Sin embargo, la innovación de nuestra prueba fue que utilizamos pseudopalabras, creando definiciones como: “*Algo que se podría frentar*

es algo(frentable) ”. Se les ofrecía a los alumnos tres opciones de pseudopalabras derivadas de la pseudopalabra original (frentar). Todas las pseudopalabras propuestas presentaban sufijos que formaban palabras de la misma categoría gramatical (e.g. frentable, frentador, frentista). Esto nos permitía asegurarnos que los sujetos no estaban escogiendo la pseudopalabra por la función asociada al sufijo sino por su contenido semántico específico.

3.1.2.5. Prueba 5

La tarea consistió en la presentación, en papel, de veinte palabras. Diez de ellas eran palabras simples (*lámpara*) y diez complejas (*heladero*). Los informantes debían escoger las palabras que creían complejas y, acto seguido, trazar una línea en el lugar donde deberían separarse las dos partes que las componían. Por ejemplo, si decidían que la palabra *heladero* era compleja, debían dividirla de la siguiente manera: *helad/ero*.

Esta tarea se basa en las pruebas de *Análisis de Palabras Complejas*, utilizadas por Friedline (2011), Carlisle y Fleming (2003) o Rubin (1988) entre otros. Sin embargo, los dos últimos optaron por realizar la prueba oralmente y Friedline (2011) requería de los sujetos que escribieran la palabra simple correspondiente. En nuestro estudio, decidimos realizar la prueba por escrito pero, para evitar interferencias de posibles fallos ortográficos, no les pedimos a los sujetos que escribieran la palabra resultante de la eliminación del sufijo. Así, pensamos que la tarea reflejaría un proceso de detección de la parte más puramente morfológica y menos influida por factores ortográficos.

Para el análisis de datos separamos los resultados en dos apartados: detección y separación. Así, las palabras complejas identificadas correctamente como tal se contabilizaban como respuestas correctas en la categoría *detección* (independientemente del lugar donde el alumno hubiera situado la frontera morfélica), mientras que las palabras complejas no detectadas o las palabras simples detectadas erróneamente, se contabilizaban como errores. Por otro lado, se consideraron separaciones correctas las palabras complejas detectadas previamente para las cuáles el sujeto trazaba la línea de separación en la frontera morfélica (*helad/ero*), mientras que separaciones como *helade/ro* o *hel/adero* se contabilizaron como errores. En el caso de palabras como *patinador*, en las cuales se plantea la dificultad adicional de la presencia de una vocal temática, consideramos como correctas tanto las separaciones que la incluían en la raíz

(*patina/dor*) como aquellas que la incluían en el sufijo derivativo (*patin/ador*). De hecho, al obligarles a separar la palabra solo en dos partes, no se les daba la oportunidad de distinguir la vocal temática como un elemento independiente.

Presentamos en la tabla siguiente los datos de frecuencia y longitud de palabras y sufijos basándonos en las mismas fuentes que en el caso de las pruebas 1 y 3.

	sufijo	longitud palabra	longitud palabra base	longitud sufijo	frecuencia palabra	frecuencia palabra base	frecuencia sufijo
accesible	- ble	9	6	3	1,61	47,32	1,37
asistencia	- ncia	10	7	4	20,36	20,89	0,53
belleza	- eza	7	5	3	72,68	18,57	0,85
delgadez	- ez	8	7	2	3,93	22,86	0,85
firmeza	- eza	7	5	3	11,79	41,25	0,85
heladero	- ero	8	6	3	0,18	13,39	1,93
heroísmo	- ismo	4	5	4	3,39	29,82	4,09
masajista	- ista	9	6	4	1,43	3,04	2,29
patinador	- dor	9	7	3	1,43	1,79	1,32
votante	- nte	7	5	3	1,25	15,36	0,91

Tabla 6: Longitud y frecuencia de palabras y sufijos de la prueba 5

3.1.3. Método de administración del test

El test completo fue administrado en los diferentes grupos bien por el profesor de la asignatura, bien por el investigador principal del trabajo. Todos los profesores del departamento recibieron una sesión de formación previa a la administración del test en la que el investigador principal les explicó el propósito de cada una de las tareas, el modo de administración y explicaciones teóricas sobre las razones por las cuales era particularmente importante que cada tarea se llevara a cabo de manera homogénea entre grupos. Las pruebas se realizaron en horario de clase y se les ofreció crédito académico a todos los alumnos que participaron.

Las cinco pruebas de conciencia morfológica iban acompañadas por una prueba estandarizada de nivel de español extraída del libro *Pruebas de nivel ELE* de SGEL (VV.AA., 2008). También se incluyó una prueba de expresión escrita en la que se les pedía que escribieran una breve redacción sobre su familia. Esta prueba se destinaba a extraer el nivel de vocabulario del sujeto, calculando el número de palabras distintas

contenidas en la redacción. El tiempo de administración del test completo y de las tareas adyacentes fue de treinta minutos.

3.2. Resultados

3.2.1. Análisis cuantitativo de la evolución

En este apartado ofreceremos los resultados de los análisis estadísticos que nos permitirán observar la evolución de las tareas en los diferentes niveles. Así, nos interesaremos por las diferencias entre los niveles (100, 200 y 300) en las medias de respuestas correctas en cada una de las tareas y sus diferentes versiones (producción vs. detección). Del mismo modo, en la tarea 2, compararemos las medias de respuestas posibles en los diferentes niveles. De esta manera, para cada prueba podremos ofrecer una visualización clara de su nivel de dificultad para los estudiantes, asumiendo que una tarea en la que los sujetos no muestran una mejora significativa por sí solos puede conllevar algún tipo de problema que podría intentar solventarse con una instrucción específica. En este sentido, tendremos en cuenta también los niveles en los que se observa la evolución, considerando las evoluciones entre los niveles 100 y 200 como tempranas y aquellas que se den entre los niveles 200 y 300 como tardías. Finalmente, las evoluciones que solo se observen entre el nivel 100 y el 300 se verán como lentas. Estos últimos datos también nos permitirán evaluar el nivel de dificultad de la tarea. En efecto, una prueba que mostrara una evolución temprana que se confirmara en los niveles siguientes y llegara a un nivel máximo de corrección sería el modelo de una adquisición independiente del alumno. En estos casos, concluiríamos que no sería necesaria ninguna instrucción explícita. En cambio, una tarea en la que los sujetos mejoraran solo entre el nivel 100 y el 300, sin llegar a un nivel máximo de corrección en el último nivel, debería ser estudiada más de cerca por las posibles dificultades que les pueda suponer a los sujetos. Todos estos datos deberán cruzarse con aquellos que obtengamos del estudio instruccional y de los análisis cualitativos de ambos estudios, ya que solo entonces podremos confirmar o modificar las hipótesis planteadas en este capítulo sobre posibles dificultades de los estudiantes. En este sentido, el objetivo último de nuestros análisis será proporcionar datos minuciosos que nos permitan detectar con el mayor detalle posible las limitaciones de los alumnos de ELE norteamericanos con respecto a diversos aspectos del desarrollo de la conciencia morfológica en español.

3.2.1.1. Prueba 1

Para analizar la evolución de los sujetos en esta tarea, dividimos los resultados en dos partes: producción y detección. Como explicamos en el apartado 3.1.2.1., parte de la tarea consistía en detectar cuál era la palabra simple (*jardín*) de la que provenía la otra palabra de la pareja (*jardinero*), mientras que la otra mitad de la tarea consistía en escribir la palabra resultante de la palabra simple ofrecida (*jardín*) con el sufijo adecuado (*jardinero*). Así, observamos la evolución de las respuestas en ambas versiones por separado, a fin de distinguir entre procesos de detección y de producción.

Para ello llevamos a cabo dos análisis de varianza de las medias de respuestas correctas mediante ANOVAs de una vía con el programa PASW Statistics (SPSS Inc., 2009). En ambos casos, el factor intersujetos fue el grupo, con tres niveles: 100, 200 y 300.

En el caso de las detecciones, se observó un efecto significativo de grupo: $F(2,161)=27,117$, $p<.001$. Esto nos indica que los resultados evolucionaron de manera significativa a lo largo de los tres cursos académicos. En el análisis de comparaciones múltiples se observó que la mejora significativa se daba entre el nivel 100 y el 200, $p<.001$. También resultó significativa la diferencia entre los resultados del nivel 100 y 300, $p<.001$. Sin embargo, no se dio ninguna diferencia entre los resultados de los niveles 200 y 300, $p=1$. Esto nos indica que se trata de una evolución temprana que se estanca en el nivel 200, sin estar por ello plenamente desarrollada ya que la media de respuestas correctas por sujeto solo representa el 65% de las respuestas totales.

En cuanto a las producciones, se observó también un efecto significativo de grupo: $F(2,161)=5,761$, $p<.01$. Los análisis de comparaciones múltiples, por su parte, solo nos muestran diferencias significativas entre los resultados de los niveles 100 y 300, $p<.01$. Todas las demás diferencias no resultaron significativas, todos $p>.05$. Estos datos nos muestran una evolución lenta y en la que, de nuevo, los sujetos no llegan a su pleno desarrollo ya que la media de respuestas correctas en el nivel 300 solo representa el 68% de las respuestas dadas.

	detección	producción
100	1,23 (1,1)	2,11 (1,1)
200	2,39 (1)	2,56 (0,9)
300	2,58 (1,14)	2,73 (1,03)
nativos	3,87 (0,47)	3,78 (0,42)

Tabla 7: Medias y desviación típica por niveles en detección y producción

Finalmente, cabe resaltar que los resultados de la parte de producción fueron significativamente más altos que los de detección en el nivel 100: $F(1,60)=19,096$, $p<.001$. Esto nos muestra que los sujetos parecen tener mayores dificultades, en ese nivel inicial, con la detección de la palabra base, partiendo de un modelo dado, que en la formación de una palabra compleja nueva, basándose en la pareja de palabras presentada previamente. Esto muestra una contradicción con los datos observados habitualmente en la adquisición de la conciencia morfológica en nativos, ya que los resultados suelen mostrar un desarrollo más rápido de las habilidades de detección que de producción (González, Rodríguez, Gázquez, González y Álvarez, 2011; García y González, 2006). Sin embargo, ya en el nivel 200 los resultados en ambas versiones de la prueba se igualan y no vuelven a observarse diferencias en el nivel 300, todos $p>.1$. Esto podría significar que, a pesar de presentar mayores dificultades en la tarea de detección que en la de producción, en el nivel 100, la diferencia desaparece en los niveles 200 y 300, llegando ambas tareas a un mismo grado de corrección. Debemos seguir analizando las demás tareas de producción y detección para comprobar si este patrón de resultados se confirma o se limita a un fenómeno aislado en el nivel 100, en esta tarea concreta.

3.2.1.2. Prueba 2

En el caso de la prueba 2, realizamos dos análisis por separado para las dos versiones de la tarea. Por un lado, observamos la evolución del número de palabras correctas escritas en la versión en la que presentábamos un sufijo y pedíamos que escribieran todas las palabras conocidas que lo incluyeran ("prueba de sufijos" a partir de ahora). Por otro, analizamos la evolución del número de palabras correctas escritas en la versión en la que presentábamos una palabra simple y debían escribir todas las palabras complejas que recordaran que incluyeran dicha palabra simple ("prueba de palabras simples" a partir de ahora). También realizamos un último análisis en el que

observamos la evolución del número de formaciones léxicas posibles que escribían los sujetos. En todos los casos realizamos un análisis de varianza mediante una ANOVA de una vía con un factor intersujetos de grupo.

Centrándonos en la prueba de sufijos, observamos un efecto significativo de grupo: $F(2,162)=18,594$, $p<.001$, indicando que se daba una mejora en la realización de la prueba a lo largo de los diferentes niveles. Concretamente, los análisis de comparaciones múltiples nos indicaron que existían diferencias significativas entre la media de palabras correctas escritas por los sujetos en los niveles 200 ($M=3,8$) y 300 ($M=5,56$), $p<.01$, así como en los niveles 100 ($M=2,87$) y 300, $p<.001$. La diferencia entre la media de palabras escritas en los niveles 100 y 200 no resultó significativa, $p>.1$. Esto nos indica que se trata de una evolución tardía en la que los conocimientos necesarios para realizar la tarea no se desarrollan plenamente hasta el nivel 300. En este caso, al no haber un límite establecido de palabras que pueda escribir un sujeto, nuestro punto de comparación serán los resultados de los sujetos nativos del grupo control que marcarán el máximo de palabras que se podría esperar en esta tarea. En este caso, la media de palabras correctas escritas por los sujetos nativos fue de 11,51, número que duplica los resultados del grupo de estudiantes de nivel 300. Esto nos indica que todavía nuestros sujetos no habían llegado a un máximo dominio de las relaciones morfológicas entre palabras que presentan un mismo sufijo. Por otro lado, también podría interpretarse como una limitación del vocabulario real que pueden conocer en ese nivel. Es decir, que al conocer menos palabras con los sufijos propuestos, también escriben menos en la tarea. En cuanto al número de palabras posibles escritas por los sujetos, este no evoluciona ni entre los niveles 100 ($M=0,31$) y 200 ($M=0,41$) ni 200 y 300 ($M=0,60$), todos $p>.1$. Si nos fijamos, en cambio, en los sujetos del grupo control, el número medio de palabras posibles que escribieron en esta prueba fue de 1,04 (1,46), indicándonos que incluso para los hablantes nativos, la tarea no resulta simple.

nivel	media de palabras correctas por sujeto
100	2,87 (1,89)
200	3,8 (1,94)
300	5,56 (3,23)
nativos	11,52 (5,1)

Tabla 8: Media de número de palabras por niveles

En cuanto a la prueba de palabras simples, los resultados nos muestran un estancamiento absoluto de los resultados, manteniéndose en todos los niveles en un número medio de palabras escritas extremadamente bajo, cercano al cero. El análisis de varianza mediante una ANOVA de una vía no mostró un efecto significativo de grupo, $p > .1$ y el análisis de comparaciones múltiples no presentó ninguna diferencia significativa entre los niveles 100 ($M=0,11$), 200 ($M=0,07$) y 300 ($M=0,06$). Nos encontramos ante una tarea que parece resultarles particularmente ardua a los sujetos, lo cual podría indicar que presentan dificultades a la hora de relacionar palabras entre sí basándose en sus rasgos morfológicos. En el grupo de nativos, en cambio, la media de palabras correctas es de 5,91 (2,11), mostrando que el problema no se sitúa en el planteamiento de la tarea sino en una verdadera dificultad por parte de los sujetos a la hora de realizar la prueba. Esto puede deberse a una falta de vocabulario o a una verdadera dificultad para asociar unidades léxicas de una misma familia morfológica. Para descartar la hipótesis de la explicación basada en el conocimiento léxico, llevaremos a cabo, en el apartado un análisis de correlaciones en el que incluiremos el nivel de vocabulario de los sujetos, basándonos en el número de palabras distintas escritas en la redacción libre, y en los resultados de la prueba de palabras simples. Si, efectivamente, se diera una correlación entre ambas variables, podría ser un argumento para defender que los resultados obtenidos se deben a la falta de vocabulario de los sujetos. Si, en cambio, no se observara dicha correlación, podríamos inclinarnos hacia la idea de que los resultados tan extremadamente bajos de la prueba se deban a una dificultad en la organización del lexicón de su L2 en familias morfológicas.

Por otro lado, analizamos también la evolución en el número de palabras posibles escritas por los alumnos en la prueba. Este sería un indicador de la habilidad de los alumnos para combinar sufijos con una palabra simple dada y crear unidades léxicas novedosas y correctas de acuerdo a las reglas de formación de palabras del español. Lo que observamos aquí fue también una falta de evolución, ya que los resultados de la ANOVA de una vía con factor intersujetos de grupo no mostró un efecto significativo de grupo, $p > .1$. Los análisis de comparaciones múltiples nos confirmaron esta observación, no ofreciendo diferencias significativas entre los niveles 100 ($M=0,31$), 200 ($M=0,41$) y 300 ($M=0,6$). Los nativos muestran un media de palabras posibles escritas en esta tarea de 1,96 (2,22). Estos datos nos indican, de nuevo, que la tarea resultó particularmente difícil para los sujetos de los grupos críticos, tanto en el ámbito de la asociación de

palabras relacionadas morfológicamente como en la creación de palabras nuevas de acuerdo con los conocimientos de los sujetos sobre las reglas de formación de palabras del español. De todos modos, cabe resaltar que los conocimientos necesarios para unir un sufijo a una raíz dada de forma correcta corresponde con el conocimiento combinatorio, el cual adquieren los niños en último lugar. No es de extrañar, por ello, que las tareas que conlleven utilizar dicho tipo de conocimientos sean particularmente complicadas para un estudiante de ELE. Sin embargo, en este caso particular sería muy interesante observar los efectos de una instrucción explícita en morfología derivativa del español, ya que nos permitiría comprobar si aquellas tareas que menos evolucionan por aprendizaje incidental (Marsick y Watkins, 2001; Craik y Lockhart, 1972) son aquellas en las que los sujetos más se benefician de la instrucción. Esta cuestión se estudiará pormenorizadamente en el apartado 5.2.1.2.

3.2.1.3. Prueba 3

Tras realizar un análisis de varianza mediante una ANOVA de una vía con un factor intersujetos de grupo (100, 200 y 300), los resultados nos mostraron un efecto significativo de grupo, $F(2,162)=65,683$, $p<.001$. Los análisis de comparaciones múltiples nos indicaron que la evolución se daba en todos los niveles, todos $p<.001$. Esto parece señalar que los sujetos mejoraron por simple exposición a la lengua española, sin necesidad de recibir una instrucción explícita en morfología, lo cual nos indica que los conocimientos sobre las propiedades gramaticales de los sufijos se desarrollan rápidamente y sin mayores dificultades en nuestros sujetos.

	media de respuestas correctas
100	2,58 (1,69)
200	4,73 (1,69)
300	6,5 (2,22)
nativos	9,83 (0,39)

Tabla 9: medias y desviaciones estándar de las respuestas correctas

Por otro lado, al igual que en la prueba anterior, también cabría preguntarse si los resultados de esta tarea podrían deberse al aumento del vocabulario de los sujetos o realmente al desarrollo de los aspectos gramaticales de la conciencia morfológica. En efecto, que un sujeto escriba correctamente la palabra *orgulloso* para completar la

oración *Me siento (orgullo)..... de mi hijo*, puede deberse a que conoce la palabra o a que, sin conocer la palabra, la ha creado porque sabe a qué categoría de palabras pertenecen las palabras que contienen el sufijo *-oso*. Para averiguar esta cuestión, en el apartado 3.2.2.2. llevaremos a cabo un análisis de correlaciones, introduciendo como factores el número de palabras distintas escritas en la redacción libre y los resultados de los sujetos en esta tarea. Esto nos permitirá observar si los sujetos con mejores resultados son también los que mayor número de palabras distintas escriben en la redacción libre. Esta correlación, en caso de darse, nos indicaría que el conocimiento morfológico de nuestros sujetos está íntimamente ligado con el léxico, mientras que, si los resultados no correlacionaran con la cantidad de léxico del sujeto, se podría descartar esta hipótesis e inclinarse hacia una explicación morfológica de la evolución observada.

3.2.1.4. Prueba 4

En el caso de la prueba 4, nos encontramos con un claro patrón evolutivo en el que los sujetos mejoraron nivel tras nivel para llegar a un grado de corrección medio-alto (74%) en el nivel 300. El análisis de varianza efectuado mediante una ANOVA de una vía nos mostró un efecto significativo de grupo: $F(2,165)=76,434$, $p<.001$, indicando que se daba una evolución significativa entre los diferentes niveles. Los análisis de comparaciones múltiples nos confirmaron que la evolución se daba tanto entre el nivel 100 ($M=2,26$) y el 200 ($M=3,77$), $p<.001$, como entre el 200 y el 300 ($M=4,44$), $p<.05$ y el 100 y el 300, $p<.001$. Los resultados de esta prueba nos permiten, por ello, afirmar con bastante seguridad que los aspectos semánticos de la conciencia morfológica se adquieren sin necesidad de instrucción explícita.

	respuestas correctas
100	2,26 (1,44)
200	3,77 (1,36)
300	4,44 (1,22)
nativos	5,73 (0,55)

Tabla 10: medias y desviaciones estándar de las respuestas correctas

3.2.1.5. Prueba 5

Para estudiar la evolución de los resultados de los sujetos en la tarea 5 llevamos a cabo un análisis de varianza de las medias de las detecciones y separaciones correctas mediante dos ANOVAs de una vía. Ambos análisis incluían un factor intersujetos de *grupo* con tres niveles (100, 200 y 300).

En el caso de las detecciones correctas, los datos nos indicaron que no se daba un efecto significativo de grupo ($p > .05$). Esto se confirmó en los resultados de las comparaciones por pares ($p > .1$), demostrando que los alumnos no habían aprendido de modo implícito a distinguir palabras complejas de otras que no se pueden descomponer en morfemas. Cabe plantearse si este resultado se debe a un proceso generalizado o si se concentra en algunos de los estímulos presentados en la prueba. Se podría pensar, en efecto, que los sufijos incluidos en algunas palabras podrían resultar de mayor dificultad que otros y que los bajos índices de acierto resultantes podrían ser los causantes de la falta de evolución observada en la media global de la tarea. Para comprobar esta hipótesis, presentaremos en el apartado 4.5. la evolución de cada uno de los estímulos y trataremos de dividirlos en grupos según sus diferentes resultados y patrones de evolución.

El análisis de las separaciones correctas sí que muestra un efecto significativo de grupo: $F(2, 151) = 8.99$, $p < .01$. Los resultados del análisis de comparaciones múltiples nos muestran una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos de nivel 100 ($M = 4.51$) y los de nivel 300 ($M = 6.12$), así como entre los de nivel 200 ($M = 4.76$) y 300. Estos datos nos indican que los estudiantes mejoran de manera clara en la separación en morfemas de palabras complejas detectadas previamente. Por otra parte, cabe resaltar que la evolución es tardía, ya que no se da entre los niveles 100 y 200.

Contrastando estas observaciones con los resultados de los análisis de detecciones, se confirma la necesidad de analizar la evolución de los diferentes estímulos por separado, ya que resulta difícil justificar que la evolución en la detección de morfemas no se acompañe de una evolución en la detección más general de la complejidad de las palabras. Por ello, investigaremos más en detalle aquellos estímulos que puedan estar bloqueando la evolución de la tarea en el apartado 4.5.

	detecciones correctas	divisiones correctas
nivel 100	6,53 (1,94)	4,51 (1,76)
nivel 200	6,39 (2,42)	4,76 (2,5)
nivel 300	7,34 (2,17)	6,12 (2,28)
nativos	9,22 (1,38)	8,5 (1,57)

Tabla 11: Medias de respuestas correctas por nivel en detecciones y divisiones

3.2.2. Estudio de correlaciones

En este apartado trataremos de dar respuesta a dos cuestiones que se plantearon a lo largo del capítulo. Por un lado, trataremos de averiguar si existe una correlación entre el nivel de vocabulario de nuestros sujetos¹⁴ y sus resultados en las diferentes tareas de conciencia morfológica. Esto nos permitirá observar si existe una verdadera independencia entre los fenómenos léxicos y los morfológicos en las diferentes tareas. Por otro lado también realizaremos otro estudio de correlaciones en el que esperamos observar alguna relación entre los resultados de las tareas de conciencia morfológica y los tiempos de reacción en la condición morfológica del experimento 1 de *priming*. Dicha observación podría ser clave en un estudio descriptivo completo de los conocimientos morfológicos de nuestros estudiantes. Además, nos permitiría plantear un tipo de instrucción en el que la práctica de un tipo de ejercicio determinado podría conllevar consecuencias en el procesamiento automático. Esto también sería importante para aportar datos a favor, o en contra, de los defensores de la idea de la interfaz entre conocimiento explícito e implícito (Ellis, 2005; DeKeyser, 2003). Recordemos que algunos autores (Krashen, 1985) plantean que los conocimientos explícitos e implícitos se encuentran en almacenes de memoria distintos entre los que no existe conexión alguna. Si esto fuera cierto, no debería existir relación alguna entre una tarea, como el *priming* enmascarado, en la que no se pueden activar conocimientos explícitos, y otra prueba en la que estos últimos sean necesarios para responder. Otros autores (Ellis, 2005; DeKeyser, 2003), por su parte, defienden que se puede dar un proceso de transformación en el que los conocimientos explícitos se vuelven implícitos mediante un entrenamiento que permite la automatización.

¹⁴ Cabe resaltar aquí que los alumnos de uno de los grupos de nivel 200 no llegaron a realizar la tarea de expresión escrita, por lo cual no disponemos de datos para esos sujetos. El grupo se componía de 16 estudiantes.

3.2.2.1. Correlaciones entre las tareas de conciencia morfológica y el nivel de vocabulario de los sujetos

Como vimos en los apartados 3.2.1.2 y 3.2.1.3, una de las cuestiones que cabe plantearse es la de la relación entre el nivel de vocabulario de los estudiantes y sus resultados en las tareas de conciencia morfológica. Si tenemos en cuenta que las palabras están compuestas de morfemas parecería predecible que existiera una relación entre el número de palabras que conoce un sujeto y el número de morfemas que puede utilizar. En este sentido, podemos recordar cómo varios estudios sobre el desarrollo de la conciencia morfológica en niños encuentran una correlación positiva significativa entre el nivel de vocabulario y los resultados de las pruebas de conciencia morfológica (Kieffer y Lesaux, 2012; Zhang y Koda, 2012). Esto se ha considerado tradicionalmente como un argumento a favor de la enseñanza de la morfología. Sin embargo, cabe plantearse que una correlación positiva indica una relación en los dos sentidos. Es decir, no solo nos indica que a mayor conciencia morfológica, más vocabulario tienen los alumnos sino también que cuanto mayor sea el número de palabras que pueden manejar, más conciencia morfológica tendrán¹⁵.

En nuestro caso, extrajimos los datos sobre el nivel de vocabulario de los estudiantes mediante el recuento de palabras distintas en una expresión escrita libre. Así, como explicamos en el apartado 3.1.3., el test de conciencia morfológico venía acompañado por una prueba de nivel, pero también se les pidió a los sujetos que escribieran una redacción sobre su familia. Introdujimos cada uno de los textos de los sujetos en el programa de concordancias *WordSmith Tools 5.0* (Scott, 2008) y el programa estableció una lista con el número de palabras distintas (*types*) escritas por cada estudiante. Introdujimos estos datos junto con los resultados de las diferentes tareas de conciencia morfológica como variables en un análisis de correlaciones de Pearson.

Como se ve en la tabla 12, los resultados confirman la predicción según la cual debería existir una relación fuerte entre los conocimientos morfológicos y léxicos. En efecto, se observan correlaciones positivas con el nivel de vocabulario en todas las pruebas, salvo en dos: la tarea de palabras simples de la prueba 2 y la prueba de

¹⁵ Recordamos aquí que no se pueden hacer predicciones con respecto a la relación causa-efecto entre las dos variables, y solo podemos reflejar las relaciones observadas y pensar sobre posibles modos de aprovecharlas de cara a una instrucción morfológica.

detección de morfemas de la tarea 5. Recordemos que estas eran las dos pruebas que mayores problemas presentaban, ya que no mostraban ninguna evolución por niveles. Además se trata de tareas cuya solución está poco guiada en los enunciados. En todas las demás tareas, se les ofrecía a los sujetos una lista de sufijos posibles, parejas de palabras en las que fijarse para formar palabras por analogía o incluso una lista de opciones entre las que escoger la respuesta. Esto conlleva que la realización de la tarea se pudiera basar más en las ayudas ofrecidas que en los conocimientos específicamente morfológicos de los sujetos.

Lo que nos vienen a indicar estos datos es que los sujetos tienden a realizar las tareas de conciencia morfológica basándose en sus conocimientos léxicos. Esto no ocurre, sin embargo en dos tareas específicas. Dichos datos resultan particularmente coherentes con los resultados del estudio evolutivo. En efecto, estas dos tareas son precisamente las que no evolucionaron por niveles, indicándonos que eran las que mayores dificultades supusieron para nuestros sujetos. Concretamente, lo que nos viene a indicar este fenómeno es que nuestros estudiantes hicieron uso de sus conocimientos léxicos para completar la mayoría de las pruebas, pero que aquellas que más difíciles les resultaron fueron precisamente las que no les permitían recurrir a este recurso. Si esto fuera verdad, se podría pensar que deberían ser precisamente estas tareas las que mayor beneficio obtuvieran de una instrucción explícita. Así, al no poder recurrir a sus conocimientos léxicos, las indicaciones específicas sobre formación de palabras y sufijos en español, podrían ofrecer claves imprescindibles para la realización correcta de estas dos tareas.

	vocabulario (M=35,65, D.E.=13,39)
t1 producción (M=2,46/ D.E.=1,06)	r= .183* p=.026 (N=148)
t1 detección (M=2,03/ D.E.=1,24)	r= .410** p=.000 (N=148)
t2 sufijos correctas (M=4,12/D.E.=2,74)	r= .430** p=.000 (N=150)
t2 sufijos posibles (M=0,44/D.E.=0,84)	r= .188* p= .021 (N=150)
t2 palabras simples correctas (M=0,09/D.E.=0,28)	r= .017 p= .837 (N=150)
t2 palabras simples posibles (M=0,88/D.E.=1,26)	r= .104 p= .206 (N=150)
t3 (M=4,59/D.E.=2,55)	r=.508** p=.000 (N=150)
t4 (M=3,46/D.E.=1,64)	r= .459** p= .000 (N=150)
t5 detección (M=6,81/D.E.=2,18)	r= .120 p= .159 (N=140)
t5 división (M=5,19/D.E.=2,27)	r= .208* p= .014 (N=140)

Tabla 12: Correlaciones entre los resultados de las tareas de conciencia morfológica y el nivel de vocabulario de los sujetos (*=correlación significativa al 0,05, **= correlación significativa al 0,01). Entre paréntesis aparecen las medias y desviaciones estándar de cada variable.

3.2.2.2. Correlaciones entre las tareas de conciencia morfológica y los tiempos de reacción en la condición morfológica del experimento 1 de *priming* morfológico

Para realizar este segundo estudio de correlaciones, introdujimos en un análisis de Pearson los tiempos de reacción de cada sujeto en la condición morfológica del experimento 1 de *priming* y los resultados de estos en las diferentes tareas de conciencia morfológica. Solo se observó una correlación positiva entre los tiempos de reacción en la condición morfológica y el número de palabras correctas escritas en la prueba de palabras simples de la tarea 2. Recordemos que se trataba de escribir todas las palabras que se recordaran a partir de un elemento activador como podría ser la palabra *pan*. El resultado presentado anteriormente nos viene a decir que los sujetos capaces de escribir un mayor número de formas derivadas basadas en las palabras simples ofrecidas en el enunciado fueron aquellos cuyos tiempos de reacción en la condición morfológica del experimento 1 más rápidos fueron. Esto nos muestra que los sujetos que presentaron una mayor facilidad para utilizar las relaciones morfológicas como clave de acceso al léxico son aquellos que más facilitación morfológica presentaron. No olvidemos tampoco que la prueba de palabras simples de la tarea 2 resultó particularmente ardua para los sujetos. No mostró evolución alguna en el estudio evolutivo y los resultados se mantuvieron en niveles cercanos a cero. Dichas observaciones nos indican que el entrenamiento en este tipo de tarea podría ser particularmente útil para los estudiantes,

ya que, por un lado, les resulta muy difícil y, por otro, parece presentar relaciones con el procesamiento descompositivo automático, relacionado con conocimientos procedimentales. En este sentido, ayudar a los alumnos a organizar el léxico por familias morfológicas recurriendo a actividades de aula que incluyan el uso de tareas de este tipo parece importante para automatizar los conocimientos morfológicos.

Esto, por otro lado, nos viene a indicar que sí existe una relación entre los conocimientos implícitos, relacionados con el *priming*, y los explícitos, relacionados con las tareas de conciencia morfológica. Dicha observación es relevante en el marco de la discusión teórica sobre la interfaz entre estos dos tipos de conocimientos, ya que algunos autores dudan de que pueda darse ningún tipo de relación entre estos (Krashen, 1985). Nuestros resultados indican, al contrario, que se observa una correlación y nos lleva a proponer la explotación de la misma como recurso didáctico que permita la automatización de conocimientos morfológicos.

Correlaciones

		TRs condición morfológica	tarea 2 (palabras simples)
TRs condición morfológica (M=798,76/D.E.=120,42)	Pearson	1	-,206*
	Sig. (2-tailed)		,033
	N	108	107
tarea 2 (palabras simples) (M=0,08/D.E.=0,28)	Pearson	-,206*	1
	Sig. (2-tailed)	,033	
	N	107	166

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 13: Correlación entre la tarea 2 (palabras simples) y los tiempos de reacción en el experimento 1 de *priming* morfológico. Entre paréntesis aparecen las medias y desviaciones estándar de cada variable.

3.2.3. Conclusiones del análisis cuantitativo

A la vista de los patrones evolutivos observados en las diferentes tareas del estudio, podemos establecer una jerarquía en el nivel de dificultad de cada una. Así, la tarea con una evolución más constante, mantenida en todos los niveles y con resultados finales más altos es la tarea 4. Esto nos indica que el componente semántico del conocimiento morfológico no plantea problemas graves a los estudiantes norteamericanos de ELE. Por otro lado, la tarea 3, basada en los conocimientos de los

sujetos sobre la categoría gramatical de las palabras que contengan diferentes tipos de sufijos, muestra también una evolución poco problemática. Podríamos concluir de esta observación que el componente gramatical no resulta excesivamente difícil de adquirir sin una instrucción específica en morfología derivativa del español. Uniendo los buenos resultados de las tareas 3 y 4 podríamos concluir que los sujetos tienen pocas dificultades a la hora de atribuir contenidos funcionales, gramaticales y semánticos a los sufijos que conocen.

En el caso de los niños que desarrollan su conciencia morfológica en lengua materna, empiezan el proceso por el conocimiento relacional (Tyler y Nagy, 1989). Esto implica que el primer paso en el descubrimiento de las relaciones morfológicas es la identificación de patrones recurrentes. Concretamente, la capacidad para detectar un sufijo (*e.g. ista*) en una palabra (*e.g. artista*) debería ser una consecuencia directa de ser capaz de darse cuenta de que *artista* y *pianista* tienen una terminación común que aparece en más palabras como *violinista*, *acordeonista*, *etc.* En el caso de nuestros sujetos, la detección de sufijos parece presentar problemas, si nos basamos en los resultados de las tareas 1 y 5. En el caso de la tarea 1, nos encontramos con una evolución más tardía en los ítems de detección que en los de producción. La tarea 5, menos influida por posibles limitaciones ortográficas, ofrece resultados que indican en el mismo sentido. En efecto, en este caso, no se trata siquiera de una evolución tardía sino de una falta de evolución. Los sujetos parecen ser capaces de detectar ciertos sufijos, pero con un límite que no consiguen superar con el simple paso del tiempo y la exposición a un número mayor de palabras y sufijos. Lo que cabe plantearse aquí es si este resultado se debe realmente a una dificultad en la adquisición de los conocimientos relacionales en su segunda lengua o si se debe al desconocimiento de algún grupo de sufijos concretos que bloquean la evolución total de los resultados en la tarea. Trataremos de responder a esta pregunta en el capítulo 4, ofreciendo los datos de evolución de cada uno de los ítems de la prueba y tratando de averiguar si algunos de ellos podrían resultar particularmente difíciles para los sujetos.

Otra cuestión que cabe plantearse es si la falta de evolución observada en las tareas 2 y 5 podría deberse a características inherentes de la tarea. Estas dos tareas son las únicas en las que no se les ofrece una lista de sufijos o de respuestas posibles a los sujetos. Son, por esta razón las tareas que requieren más creatividad y libertad en la respuesta. Así, la dificultad de la tarea puede radicar en su enunciado y no precisamente

en el tipo de conocimientos que deben activarse. Así, la tarea 5, por ejemplo, exige una detección de los sufijos, lo cual requeriría de conocimientos relacionales, supuestamente más fáciles. Por otro lado, hemos podido observar cómo estas dos tareas son las únicas que no presentan correlación alguna con el nivel de vocabulario de los sujetos. Esto nos indica que, en las demás tareas, los sujetos pudieron basarse en sus conocimientos léxicos mientras que estas dos no lo permitían. En este sentido, por ser las menos guiadas y las menos influidas por el vocabulario de los sujetos, se podrían considerar como las tareas más puras en cuanto a su capacidad para reflejar conocimientos morfológicos. Esta hipótesis se podrá confirmar en el estudio instruccional. Si nuestra idea fuera correcta, estas dos tareas deberían ser aquellas en las que se observaran mayores beneficios de una instrucción morfológica explícita.

Por otra parte, resulta interesante observar que las tareas de producción (tareas 1, en su versión de producción, y tarea 3) muestran mejores resultados y evoluciones más regulares que las tareas de detección (tarea 1, en su versión de detección, y tarea 5), lo cual parece oponerse a lo que ocurre con los niños que desarrollan la conciencia morfológica en su L1. Esta observación podría estar relacionada con la idea, cada vez más presente, de que la adquisición de una segunda lengua se basa más de lo que se ha pensado hasta ahora en el *output* (Swain, 2005; de Bot, 1996; Swain y Lapkin, 1995)

Por otra parte, también podríamos tratar de buscar una explicación a este fenómeno desde la perspectiva de la familiaridad con los tipos de tareas. En efecto, observamos cómo la tarea 2 correspondería con los conocimientos relacionales, supuestamente más fáciles que los gramaticales y combinatorios. Sin embargo, el número de palabras correctas escrito por los sujetos fue muy bajo. Esto nos indica que las dificultades de los estudiantes podrían situarse en las características de la tarea en sí y no en los conocimientos relacionales que sí evolucionan de manera significativa en la tarea 1, sin mostrar ningún tipo de problema por parte de los sujetos. Los estudiantes de segundas lenguas están muy acostumbrados a realizar tareas de rellenar huecos pero menos a llevar a cabo tareas más analíticas. Esto conllevaría una dificultad añadida para aquellas tareas que no hayan sido entrenadas previamente en el aula. Esta hipótesis debería confirmarse mediante el diseño de un estudio sistemático en el que se utilizaran diversas tareas para valorar un solo tipo de conocimiento lingüístico preciso. Cabe resaltar, de todos modos, que esta aproximación abre vías interesantes en la reflexión sobre las pruebas que utilizamos para averiguar el nivel de conocimientos de

los alumnos. En efecto, la tendencia a ofrecer ejercicios cerrados, tipo test, por ejemplo, podría llevar a los estudiantes a responder basándose en un entrenamiento específico en este tipo de tareas y no propiamente en la activación de los conocimientos lingüísticos que querrían evaluarse.

En cuanto a la tarea 2, los resultados son particularmente llamativos en varios sentidos. Primero, la prueba de sufijos presenta una evolución tardía, pero se dan claras diferencias entre los resultados de los niveles 100 y 300. Esto nos indica que los sujetos desarrollan una habilidad para asociar palabras entre sí cuando presentan un mismo sufijo. No ocurre lo mismo en el caso de la prueba de palabras simples, lo cual parece indicar que es más difícil para nuestros sujetos acceder a palabras relacionadas por una raíz léxica común que por un sufijo compartido. Por otro lado, el número de palabras posibles escritas en la prueba de palabras simples no aumentó significativamente tampoco, dándonos a entender que los sujetos presentan dificultades a la hora de escoger sufijos que puedan aplicarse a una raíz dada para crear una unidad léxica aceptable de acuerdo con las reglas de formación de palabras del español. Este dato nos muestra que el conocimiento combinatorio es particularmente difícil de adquirir en el proceso de desarrollo del conocimiento morfológico en L2. No olvidemos, de hecho, que este tipo de conocimiento es también el último que adquieren los niños en su L1.

En conclusión, nos podemos quedar con dos observaciones importantes. Primero, cabe resaltar las diferencias observadas en el desarrollo de las tareas de producción y detección. Este muestra un patrón evolutivo opuesto al de los niños, que dominan primero los conocimientos necesarios para llevar a cabo tareas de detección y posteriormente aquellos que les permiten realizar tareas de producción (González, Rodríguez, Gázquez, González y Álvarez, 2011; García y González, 2006). En cuanto a las etapas propuestas por Tyler y Nagy (1989), nuestros datos concuerdan con los suyos en el desarrollo del componente gramatical que mejora significativamente en los diferentes niveles. También parecen coherentes con dicho patrón los datos sobre el conocimiento combinatorio que es el último que dominan los niños y aquél que muestra resultados más bajos y que menos evolucionan en los sujetos de nuestro estudio. Sin embargo, los resultados de las tareas de componente relacional muestran unos resultados distintos de los esperables, si nos basamos en los resultados de los niños. En efecto, estos últimos adquieren los conocimientos relacionales antes que cualquier otro tipo de conocimiento morfológico. Nuestros sujetos, no obstante, presentan un claro

bloqueo en este aspecto, evidenciado por la falta de evolución observada en la tarea 5. Por otro lado, los contenidos semánticos de los sufijos parecen aprenderse con relativa facilidad una vez identificado el sufijo. Esta diferencia podría explicarse también por las dificultades inherentes de la tarea, menos guiada que las demás y menos influida por aspectos léxicos, y no necesariamente por problemas relacionados con el tipo de conocimiento que exige para su realización.

Finalmente, y aunque parezca una obviedad, cabe resaltar que, salvo en dos tareas específicas, se observa una clara evolución por niveles, lo cual nos indica que el desarrollo de varios aspectos de la conciencia morfológica van en paralelo con la evolución lingüística general de los sujetos. Estos datos concuerdan con los de Marcos Miguel (2010) quien concluye, en un estudio en el que analiza la conciencia morfológica de aprendices norteamericanos de ELE que:

Grapho-Morphological Awareness (GMA) belongs also in the proficiency construct, and GMA and (reading) proficiency have a reciprocal nature for learners of an alphabetic L2 who have an alphabetic L1. (p. 67)

4. Análisis cualitativo: ¿Qué sufijos y qué palabras incluir en una instrucción morfológica?

Este capítulo viene a completar el anterior ofreciendo una aproximación cualitativa a los datos presentados anteriormente. Así, las evoluciones observadas reflejan un tipo de realidad absolutamente cuantitativa y calculable, pero cabe recordar que bajo cada tarea se esconden diferentes estímulos. Es decir, los resultados de las tareas son la suma de las respuestas de los sujetos a los diferentes estímulos que las componen. En este sentido, el estudio de sus características y la observación de su evolución individual puede aportarnos importantes informaciones sobre los tipos de palabras y sufijos específicos que mayores problemas presentan a nuestros estudiantes. Además, dado que en algunas de las pruebas el número de estímulos o de elementos morfológicos es reducido, desde el punto de vista estadístico los resultados pueden verse condicionados por la singularidad de los mismos. Para detectar estas posibles anomalías, se hace imprescindible este análisis, que llevaremos a cabo mediante la presentación de dos tipos de datos.

Por un lado, ofreceremos una clasificación de los tipos de errores más frecuentes en cada una de las tareas de producción. Esta aproximación a los datos a partir de la clasificación de los errores vendrá a darnos más datos sobre las dificultades encontradas por nuestros alumnos. Para ello, dividiremos los errores en tres tipos: combinaciones erróneas, formaciones erróneas y errores de tarea. Con combinaciones erróneas nos referiremos a la unión de un sufijo con una raíz inadecuada o imposible, de acuerdo con las reglas de formación de palabras del español. Ejemplos de este tipo de errores serían formas como *guapación* o *panible*. Las formaciones erróneas, en cambio, serían errores propiamente formales en los que un sujeto hubiera escogido un sufijo adecuado para la raíz dada pero hubiera formado la palabra final equivocándose en la vocal temática (*descendente*), o conservando la terminación verbal (*aceptarción*) o nominal (*pianoista*). Finalmente, los errores de tarea serían aquellos en los que el sujeto muestra que no ha comprendido cómo debe realizarse la prueba. Ejemplos de este último tipo de errores podrían ser el formar una palabra nueva (e.g. *pescaderista*) cuando se pide que detectes su raíz (e.g. *pescado*, a partir de *pescadero*) o completar una tarea de producción con formas flexivas, no derivativas, de la palabra base.

Por otro lado, atendiendo a la evolución de las respuestas correctas para cada uno

de los ítems de estudio, trataremos de clasificarlos según dos criterios: evolución y nivel de corrección inicial. En efecto, podrían darse ítems cuyo nivel de corrección fuera muy bajo en el nivel 100 pero que evolucionaran hasta un nivel máximo en el nivel 300. Otros ítems, en cambio, podrían no evolucionar y estabilizarse en un nivel bajo de corrección, bloqueando así la evolución de los resultados en la tarea completa. Este análisis pretende ofrecer datos sobre los tipos de estímulos que mejor evolucionan en cada tipo de tarea y tratar de proponer explicaciones sobre las razones por las cuales diferentes estímulos muestran evoluciones o resultados iniciales divergentes.

Para plantear posibles explicaciones que justifiquen estas diferencias, nos basaremos en la observación de las características léxicas (frecuencia, productividad y longitud) de la palabra compleja, del sufijo que contiene y de su raíz morfológica. También tendremos en cuenta el parecido formal y funcional de palabra y sufijo con unidades léxicas de la lengua materna de los sujetos: el inglés. Es importante recalcar en este punto que, dado el carácter limitado de las observaciones, solo podremos ofrecer claves interpretativas y observar patrones recurrentes, pero no pretendemos extraer conclusiones definitivas más allá de los estímulos de las pruebas. Los datos que aquí se obtengan podrán ofrecer criterios de observación sobre los cuales centrar futuras investigaciones en el marco de la adquisición de la morfología derivativa en estudiantes anglófonos de ELE.

4.1. Prueba 1

El análisis de los tipos de errores nos muestra una disminución clara de los errores de combinación, tanto entre los niveles 100 y 200 como 200 y 300. Este resultado nos indica que, en el caso de una tarea de analogía en la que los sujetos disponen de un modelo a seguir, las combinaciones erróneas disminuyen. Rápidamente dejan de verse formaciones en las que se confundan sufijos y se escriba, por ejemplo, *calentamente* en lugar de *calentamiento*. Este tipo de error se considera como combinatorio, ya que muestra una falta de conocimientos sobre las diferencias entre sufijos y sus combinaciones posibles. Así, el sufijo *-mente* puede aplicarse a adjetivos, pero no a verbos. El sufijo *-miento*, en cambio, solo puede aplicarse a verbos. La confusión entre ambos sufijos por su parecido formal denota una falta de conciencia de las diferencias combinatorias existentes entre ambos. Sin embargo, dada la ayuda que representa la presentación de un modelo previo, no es de extrañar que este tipo de errores no esté

muy presente en la tarea 1. En cuanto a los errores de formación, si bien disminuyen sustancialmente entre los niveles 100 y 200, siguen representando una alta proporción de los errores totales en todos los niveles. Este fenómeno nos indica que la presentación previa de una pareja de unidades léxicas relacionadas morfológicamente parece ayudar a tomar conciencia de las reglas subyacentes de combinación de sufijos y raíces pero no al desarrollo de las habilidades para unir, en la práctica, una raíz con un sufijo. Concretamente, un ejemplo de este tipo de errores sería el mantenimiento de la terminación verbal de infinitivo en *calentar* al crear *calentamiento* o confusiones en el uso de las vocales temáticas, dando como resultado formas como *calentimiento* o *calentemento*. Al observar el modelo ofrecido, los sujetos parecen concentrarse en la identificación del sufijo y de la raíz y dejar en un segundo plano la correcta unión de ambos. El fenómeno observado podría deberse a que las parejas de palabras no comparten nunca la misma terminación, por lo cual resulta más difícil separarse del modelo y buscar la vocal temática adecuada para la palabra que falta. Por ejemplo, basándose en el modelo de *aburrir-aburrimiento*, muchos sujetos escribieron *calentar-calentimiento*. Parece, en efecto, que identificaron correctamente el sufijo común en ambas parejas de palabras pero que se basaron tanto en el modelo que no se fijaron en la diferencia de terminación que existía entre ellas. Finalmente, los errores relacionados directamente con la tarea se mantienen a lo largo de todos los niveles, siendo el único tipo de errores que no disminuye. Esto nos indica que los errores propiamente relacionados con los aspectos morfológicos necesarios para la resolución de la tarea disminuyen en los diferentes niveles, mientras que aquellos relacionados con un fallo en la comprensión de la tarea no lo hacen.

Gráfico 3: Número de errores por tipo y nivel

En cuanto a la evolución de los ítems individuales, en el caso de la versión de producción de la tarea, nos encontramos con dos grupos claros. Por un lado, *maquinista*

y *gracioso* presentan niveles altos de acierto mientras que *pescadero* y *calentamiento* se mantienen en niveles bajos de corrección, a pesar del leve aumento de respuestas correcta en el nivel 300 en el caso de *calentamiento*. Cabe resaltar, de todas formas, que *maquinista* presenta una mejora significativa en el paso del nivel 100 al 200 y que *gracioso*, en cambio, ya había alcanzado un alto grado de corrección en el nivel 100.

Si observamos las características de los ítems individualmente no se dan correlaciones significativas entre la frecuencia o longitud de estos y sus patrones de desarrollo. Cabe resaltar, por otra parte, que se da una gradación en el parecido formal y funcional de los ítems con las palabras correspondientes a su traducción en inglés. Así, *gracioso* presenta un claro parecido formal con su cognado inglés *gracious*. Aunque la palabra inglesa se inserte en el campo semántico de la elegancia, la cortesía, etc. y no comparta el significado español relacionado con la gracia en su sentido cómico, la forma externa parece aportar una ayuda a los sujetos a la hora de formar la palabra española e identificar los límites entre sufijo y raíz. Sin embargo, se observa que dicha ayuda no parece ser plenamente utilizada hasta los niveles 200 y 300. Esto podría indicarnos que el parecido formal de la palabra completa puede presentar una desventaja en un primer momento, ya que el sujeto identifica la forma léxica completa como cognado y no la descompone en sus partes, pero rápidamente puede ser usado para darse cuenta de que el parecido entre *gracioso* y *gracious* se basa en la suma de los parecidos entre *grace* y *gracia* y *-ous* y *-oso*.

En cuanto a *maquinista*, se observa una distribución distinta de la cognicidad ya que su traducción no sería *machinist* sino *driver* u *operator*. No obstante, su raíz léxica *machine* es muy cercana a la palabra española *máquina* y el sufijo *-ist* lo es también de *-ista*, tanto desde una perspectiva meramente formal como también funcional, ya que ambos sufijos se aplican a bases nominales en sus respectivas lenguas. Puede que precisamente esta división de la cognicidad en raíces, por un lado, y sufijos por otro, sea la clave de la alta corrección de los sujetos desde el nivel 100 en este ítem.

Por otro lado, tanto *calentamiento* como *pescadero* presentan un grado de cognicidad muy bajo, ya que solo sus sufijos disponen de equivalentes ingleses, pero sus raíces léxicas, en cambio son totalmente distintas en ambas lenguas. Cabe plantearse, de todos modos, que los resultados de *calentamiento* pueden presentar una mayor evolución que los de *pescadero* por las dificultades inherentes a los sufijos –

(d/t)or, -ero y -dero que pueden confundirse fácilmente por su parecido formal y sus diferentes restricciones combinatorias. Así, en inglés, el sufijo *-er* se puede aplicar a bases verbales como en el caso de *swimmer* o a bases nominales como en el caso de *banker*. En el primer caso, la traducción española sería *nadador* mientras que, en el segundo, sería *banquero*. Es decir, para una forma sufijal en inglés con dos usos distintos el español dispone de dos sufijos específicos, cercanos formalmente pero que se aplican a bases distintas. Por otro lado, no olvidemos que las formas *-ero* y *-dero* tampoco presentan un mismo uso, ya que el primero se aplica a sustantivos para crear sustantivos de profesión (e.g. *tendero*, *portero*, *pescadero*) o que se refieren a contenedores (e.g. *paragüero*, *monedero*, *maletero*) mientras que el segundo se aplica a verbos para formar sustantivos generalmente relacionados con el lugar en el que se realiza la acción (e.g. *tendedero*, *paradero*, *embarcadero*). También debemos tener en cuenta que el inglés dispone de un sufijo *-or*, que se aplica a verbos (e.g. *detector*, *inspector*, *instructor*) y que, en la mayor parte de los casos, corresponde con el sufijo español *-dor* que incluye la consonante inicial *-d-* (e.g. *admirador*, *encendedor*, *comedor*). Esto es verdad en gran parte de los casos pero existen ejemplos discordantes como algunas formaciones en las que se aplica el sufijo *-or* (sin la *-d-*) a algún verbo cuya raíz termine en *-t* (e.g. *detector*, *pintor*, *redactor*). También pueden darse problemas con algunas formas irregulares que se han lexicalizado con el sufijo latino *-tor* (e.g. *productor*, *protector*) o *-sor* (e.g. *ascensor*, *agresor*) y que no presentan vocal temática. En estos casos, de hecho, la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* ofrece dos opciones de análisis según la interpretación que se le dé al fenómeno. En efecto, la palabra *productor* podría segmentarse de dos maneras. Si consideramos que *-tor* es una variante alomórfica latinizante del sufijo *-dor*, dividiremos la palabra de la siguiente manera: *[produc] [tor]*. Pero, como dice la *NGLE*: “cabe también suponer una única variante *-or/-ora* que se une, en la morfología sincrónica, a una serie de bases supletivas en muchos casos paralelas a los derivados en *-ción*”. En este caso, la segmentación correcta sería: *[product] [or]*.

Como hemos podido observar, los sufijos *-dor*, *-or*, *-ero* y *-dero* resultan particularmente complejos porque, a pesar de su parecido formal con respecto a los sufijos ingleses *-or* y *-er*, su distribución combinatoria es distinta en ambas lenguas y porque la propia distribución de los sufijos en español resulta difícil incluso a nivel descriptivo. Esto puede llevar a dificultades a la hora de identificar claramente las

diferencias entre los sufijos y a interpretar todas las formas como alomorfos de dos sufijos centrales: *-ero* y *-or* cuando, en realidad, *-or* es un sufijo improductivo o incluso inexistente en español, dependiendo de la interpretación que le demos a casos como *productor* o *agresor* y *-dero*, claramente, no es un alomorfo de *-ero*. En ambos casos, esta asociación entre los sufijos ingleses *-or* y *-er* con *-(d/t)or* y *-ero* o *-dero* es incorrecta y puede llevar a interpretaciones falsas que llevan a cometer errores como *pescador* en lugar de *pescadero* o incluso confusiones del tipo de *pescero* o *pescaero*. Cabe resaltar aquí que un error como escribir *pescador* en lugar de *pescadero* puede deberse a una cuestión léxica y no morfológica y que el sujeto esté escribiendo la palabra que conoce con el sufijo más parecido al de la pareja modelo en lugar de intentar copiar dicho modelo. El único modo de averiguar si nuestra hipótesis de la dificultad morfológica de los sufijos *-(d/t)or*, *-ero* y *-dero* es correcta será comprobar si se observan dificultades con estos sufijos en otras pruebas y con ítems que no puedan explicarse por razones léxicas.

Gráfico 4: Evolución de los ítems por niveles para la tarea 1 (producción)

En el caso de la prueba de detección, todos los ítems comienzan mostrando niveles bajos de corrección en el nivel 100. Sin embargo, los patrones de evolución de cada uno son distintos. Tanto *descender* < *descendiente* como *región* < *regional* muestran un claro aumento en su nivel de corrección, aunque dicho aumento sea más tardío en el caso de *descender*. En ambos casos, tanto la palabra derivada como la palabra simple disponen de un cognado inglés (*descend/descendant* y *region/regional*) y el patrón que se observa es el mismo que en la prueba de producción con la palabra *gracioso*. Los resultados iniciales son bajos pero se observa una evolución en los diferentes niveles, lo cual parece confirmar que se da una primera etapa en la que los cognados son considerados como unidades léxicas completas y que, en los niveles posteriores al 100, se desarrolla una conciencia de las partes comunes de las palabras en ambas lenguas. En cuanto a las diferencias observadas en la evolución de *descender* y

región parecería que el grado de parecido formal entre ambas formas puede ser un factor importante en la rapidez con la cual los sujetos desarrollan dicha conciencia. Concretamente, tanto la palabra simple *descender* como el sufijo *-nte* presentan una dificultad con respecto a sus equivalentes ingleses. En efecto, para descubrir la palabra simple de la que proviene *descendiente*, hay que saber dos cosas: que para formar palabras complejas hay que eliminar las terminaciones verbales y que los sufijos que empiezan por una consonante deben ir precedidos por la vocal temática correspondiente al verbo al que se unen. Esto resulta mucho más difícil de realizar que extraer *región* de *regional* ya que, al eliminar el sufijo, lo que queda es la raíz que corresponde con una palabra simple existente y con un máximo grado de cognición con el inglés. El proceso que se da en este segundo caso es el más habitual en inglés, ya que las uniones de sufijos y raíces son transparentes, existiendo una correspondencia directa entre raíces léxicas y palabras simples.

En cuanto a *juguete* < *juguetería*, observamos una clara mejora en los resultados entre el nivel 100 y el 200, pero no continúa la tendencia entre los niveles 200 y 300. Lo que nos encontramos aquí son principalmente errores de detección de la frontera morfológica, del tipo de identificar *jugue* o incluso *jugo*, en lugar de *juguete*, como base léxica de *juguetería*. Esto podría interpretarse de dos maneras: puede deberse a un error en la identificación del sufijo, al cual se le añade una *-t* inicial, o a una falta de conocimientos léxicos que llevaría al sujeto a escoger una forma más cercana a la del verbo *jugar* o del sustantivo *jugo* en lugar de realizar la tarea abstrayéndose de sus conocimientos en vocabulario. Para comprobar cuál de las hipótesis es la correcta, deberemos averiguar si los sujetos con mayor cantidad de vocabulario fueron también los que realizaron mejor esta tarea, ya que esto demostraría que los resultados estarían guiados principalmente por el léxico de los sujetos y no por sus conocimientos morfológicos. Si, al contrario, no se diera esta correlación, se comprobaría que se trata de una cuestión morfológica, centrada en el desconocimiento de algunos sufijos del español como *-ería*.

Finalmente, *contener* < *contenedor* es el único ítem que no presenta evolución alguna, a pesar de que la palabra inglesa *container* presente un claro grado de parecido formal con la palabra compleja y que *contener* sea un cognado de *contain*. Aquí podrían entrar en juego dos factores. Por un lado, como vimos en el caso de *descendiente*, la menor transparencia en las formaciones léxicas complejas en español podría dificultar la

realización de tareas en las que sea necesario identificar la frontera morfológica de una palabra compleja. Este problema es más grave en el caso de los verbos, ya que no hay que eliminar solo una vocal final, como ocurre con los derivados denominales o deadjetivales, sino toda una terminación verbal de la cual, a veces, se mantiene la vocal temática intacta (*amar* > *amable*) y otras se cambia (*descender* > *descendiente*). Además, cabe resaltar que, como vimos anteriormente, la presencia de una *-d* inicial en el sufijo *-dor* presenta un problema adicional para los sujetos anglófonos cuyo sufijo más parecido formalmente es *-or*. Esto les lleva a escribir *contened*, en lugar de *contener*, no teniendo en cuenta así que una palabra compleja no puede derivarse de una forma verbal conjugada.

Gráfico 5: Evolución de los ítems por niveles para la tarea 1 (detección)

A la vista de los datos de ambas versiones de la tarea 1 saltan a la vista varias conclusiones que deberán confirmarse posteriormente con los resultados de las tareas siguientes. En primer lugar, cabe resaltar que el grado de parecido formal entre palabras derivadas, palabras base y sufijos en inglés y español parece ser clave en el desarrollo de la conciencia del sujeto sobre las relaciones entre palabras de una misma familia morfológica. Contrariamente a lo que se podría pensar, un alto grado de cognición puede ser una desventaja en un primer momento, ya que los sujetos identifican el parecido entre *regional* y *regional* o *gracioso* y *gracious* como un todo y no como la suma de una raíz (*región/region* o *gracia/grace*) y de un sufijo (*-al/-al* o *-oso, -ous*), ambos también muy cercanos formalmente. Sin embargo, cuanto más alto es el grado de cognición de todos los elementos constitutivos de la palabra por separado, más rápido parece desarrollarse la habilidad para detectar relaciones morfológicas. Así, se observa cómo la palabra *maquinista* es la que mejores resultados obtiene desde el nivel 100, siendo una suma de una raíz que presenta un cognado inglés (*máquina/machine*) y un sufijo que también dispone de un equivalente en la L1 (*-ista/-ist*) y no siendo la palabra completa un cognado de ninguna palabra inglesa. En este sentido, la identificación de

patrones léxicos parecidos a la lengua materna, lleva a los sujetos a percibir más rápida y fácilmente la estructura de este tipo de formas en las que la cognición está repartida entre sufijo y raíz que en aquellas que son cognados completos (*regional/regional*). Finalmente cabe resaltar que, en el caso de los cognados totales (*regional/regional*, *descendiente/descendant*), se observa también una evolución más temprana en aquellas cuya forma es más cercana a su equivalente inglés. En este sentido, *descendiente* presenta una evolución más tardía que *regional*.

Relacionado con esto, el hecho de que los sujetos utilicen tanto los parecidos formales entre su L1 y su L2 a la hora de realizar las tareas les puede llevar a encontrarse con dificultades como las que hemos postulado con los sufijos *-ero*, *-dero* y *-(d/t)or*. La lengua inglesa dispone de dos sufijos *-er* y *-or*, que no tienen una correspondencia exacta con los españoles *-ero* y *-or*, ya que *-ero* se aplica a sustantivos, mientras que *-er* se aplica a verbos y que *-or* es un sufijo cuya misma existencia está en duda en la gramática española. De este modo, el sufijo cuyas posibilidades combinatorias serían más cercanas a *-er* sería *-dero* y *-dor* en el caso de *-or*. En ambos casos, la presencia de una consonante inicial podría llevar a confusiones.

Finalmente, parece que otro elemento que traba la evolución de ciertos ítems es el problema de la vocal temática, que podría ser uno de los elementos explicativos de la alta proporción de errores de formación. Así, los sujetos parecen presentar dificultades a la hora de establecer los límites de la frontera morfémica. Esto puede deberse a que se basan en exceso en la pareja de palabras ofrecida como modelo en la tarea y adoptan la vocal correspondiente a esta o a la dificultad intrínseca de la falta de transparencia en la formación de palabras en español. Este fenómeno, sin embargo, deberá comprobarse en los resultados de las siguientes tareas, para poder atribuirle una explicación simplemente basada en la tarea o confirmar una dificultad propiamente morfológica.

4.2. Prueba 2

4.2.1. Tipos de errores

Cuando observamos la repartición de los diferentes tipos de errores cometidos en la prueba 2, llama la atención el alto porcentaje de errores debidos a la tarea. Esto se debe a que muchos estudiantes, cuando habían acabado de escribir los derivados que conocían y los que podrían formarse, seguían escribiendo hasta que se acababa el

minuto. El resultado de esto era que muchos incluían formas flexivas de la palabra (*guapo* > *guapa*, *guapos*, *guapas*), sufijos apreciativos (*guapo* > *guapito*, *guapísimo*) o incluso palabras relacionadas semánticamente (*abrir* > *cerrar*) u ortográficamente (*pan* > *panda*, *pantalones*)¹⁶. En el caso de las palabras relacionadas semántica u ortográficamente no tuvimos problemas en clasificarlas como errores de tarea, ya que los sujetos no estaban cumpliendo con las instrucciones de la prueba. En el caso de los sufijos apreciativos surgieron algunas cuestiones por el carácter indefinido de estos, a medio camino entre la flexión y la derivación. En efecto, ¿qué hacemos con *panecillo*, por ejemplo? ¿Es un caso de derivación al mismo nivel que *panera* o *panero*? ¿O se acerca más a formas menos lexicalizadas como *pequeñita*, *gatito*, etc.?

Según la *NGLE*:

La derivación apreciativa se considerará aquí un proceso derivativo, en lugar de flexivo.

Aún así, comparte con la flexión su carácter productivo y su regularidad, por lo que, salvo en casos particulares de lexicalización, es excluida de los diccionarios. (9.1.1.a.)

Partiendo de esta idea y teniendo en cuenta que se les precisaba a los sujetos que debían escribir palabras que cambiaran el significado de la palabra original, decidimos adoptar el criterio de la aparición en el *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)*. Si la palabra escrita por el sujeto presentaba una entrada en el DRAE la aceptábamos como una respuesta correcta mientras que formas como *guapito* o *guapilla* se consideraban como errores de tarea.

En cuanto a la repartición de los errores propiamente morfológicos, nos encontramos con una clara predominancia de los errores combinatorios (e.g. aplicar -ción a un adjetivo) sobre los de formación, tanto en la prueba de sufijos como en la de palabras simples. Esto parece confirmar que los errores de formación observados en la tarea 1 probablemente se deban a la interferencia de la pareja de palabras que les servía de modelo y no a un problema a la hora de unir un sufijo con una raíz. Además, este patrón de dificultades parece coherente con los datos del análisis cuantitativo que nos indicaba que las tareas que más les había costado realizar a los sujetos eran aquellas que les obligaban a seleccionar un sufijo adecuado para una raíz dada o viceversa. En efecto, dichas tareas conllevan un conocimiento profundo de las limitaciones

¹⁶ Esto está relacionado con un fenómeno recurrente en las pruebas de fluidez semántica categorial, en las que se observa que conforme va pasando el tiempo de ejecución, los sujetos empiezan a producir asociados más lejanos e incluso palabras que no pertenecen a la categoría.

combinatorias de los sufijos españoles como, por ejemplo, que *-ción* no se puede aplicar a un adjetivo o que *-dero* se aplica únicamente a verbos. Los resultados también se alinean con los datos de Tyler y Nagy (1989) que mostraban cómo los conocimientos combinatorios son los últimos que adquieren los niños en el marco del desarrollo de la conciencia morfológica en su lengua materna.

Sin embargo, cabe resaltar que la evolución de los errores en las dos versiones de la tarea varía sustancialmente. Mientras el número de errores combinatorios disminuye progresivamente entre los niveles 100, 200 y 300 en el caso de la prueba de sufijos, esto no sucede igual en la prueba de palabras simples. Por alguna razón, parece que la selección de un sufijo correcto para una palabra dada resulta más difícil que la búsqueda de una raíz léxica para un sufijo dado. Esto podría deberse a que, si un sujeto conoce una palabra compleja (*aparcamiento*) que incluye un sufijo dado (*-miento*) y sabe que su base es verbal (*aparc*), es probable que busque más verbos que puedan combinarse con dicho sufijo. En tal caso, las probabilidades de que se equivocara y escogiera una base adjetival, por ejemplo, serían relativamente bajas. Si, en cambio, se le pide que escriba todas las palabras que pueda a partir de *aparc*, debería tener claros conocimientos sobre múltiples sufijos españoles que se combinen con verbos. así, en el primer caso, si conoce alguna palabra que contenga el sufijo y cuya base sea de una categoría gramatical identificable para el sujeto, solo debe buscar más palabras simples de esa misma categoría en su lexicón y aplicarles el sufijo. Es decir, dispone de una regla. En el caso contrario, no dispone de ninguna regla y sí de una gran cantidad de sufijos cuyas reglas combinatorias parecen serle difíciles de aplicar.

Gráfico 6: Porcentaje de tipos de errores en la prueba de sufijos por niveles

Gráfico 7: Porcentajes de tipos de errores en la prueba de palabras simples por niveles

4.2.2. Análisis de ítems

Si nos centramos ahora en los diferentes ítems de la prueba, podemos observar diferencias en su evolución tanto en el número de palabras correctas como en el número de formas posibles escritas por los sujetos. Concentrándonos en los datos de la prueba de sufijos, nos encontramos con una observación llamativa relativa al sufijo *-al*. En efecto, este es el sufijo que mejor y más rápido evoluciona en el número de palabras correctas conocidas por los sujetos, mientras que presenta unos resultados cercanos al cero en el número de palabras posibles. Esto quiere decir que los sujetos conocen muchas palabras con este sufijo pero que, a la hora de escoger bases a las que aplicárselo, presenta verdaderas dificultades. El fenómeno observado podría atribuirse a la baja frecuencia del sufijo (0,49), aunque resultaría difícil justificar entonces que sea también el sufijo con el que los sujetos son capaces de relacionar un mayor número de palabras que lo contengan. Además, veremos en los resultados de la tarea de palabras simples que *-al* no es uno de los sufijos menos escogidos por los sujetos, lo cual indica que parecen tenerlo almacenado en el lexicon y que tienen acceso a él. Esto puede estar relacionado con lo que comenta la *NGLE*:

En parte por influencia del inglés o del francés, el número de adjetivos derivados en *-al* ha crecido considerablemente en los últimos años, sobre todo en los ámbitos de la técnica, la ciencia, la economía y la publicidad. Son muestra de tal pujanza *delincuencial, experiencial, ficcional, fundacional, instrumental, observacional, ocupacional, promocional, situacional* o *vocacional*. (7.3.3c)

Es decir, *-al* puede que sea uno de los sufijos a los que pueden atribuir más palabras en español, porque se trata principalmente de cognados totales del inglés. En efecto, si son conscientes de que muchas palabras españolas parecidas al inglés acaban en *-al*, van a tener una larga lista de palabras que conocen con dicha terminación

morfémica. Sin embargo, dicho conocimiento sería puramente formal, o sea basado en el parecido global con palabras de la lengua materna, y no morfológico. Esto explicaría por qué presentan tantas dificultades a la hora de unir el sufijo con bases léxicas innovadoras. Tampoco debemos olvidar, que se dan características propias del sufijo *-al* que pueden agudizar dichas dificultades. Así, este dispone del alomorfo *-ar* que se usa en casos en los cuales la base léxica de la palabra que lo incluye tenga una *l* en su interior. Esto puede disminuir la cantidad de palabras españolas, sin ningún equivalente inglés, que contengan el sufijo en la forma *-al*. Y, por fin, como ya veremos en la tarea 4, *-al* es principalmente un sufijo que forma adjetivos, pero también puede formar sustantivos que denotan ‘árbol frutal’. Esta situación de polisemia, su irregularidad formal debida a la existencia del alomorfo *-ar* y la gran cantidad de palabras que lo contienen y son de origen inglés, o formalmente idénticas a sus equivalentes ingleses, podrían ser las claves explicativas de la aparente alta frecuencia del sufijo en palabras reales y baja productividad del mismo en el caso de las formaciones léxicas nuevas. En este sentido, en las pruebas de fluencia semántica en aprendices de español como segunda lengua (Hernández, Izura y Tomé, en prensa) se ha encontrado que entre las características de las palabras que favorecen su producción rápida destaca el grado de cognición, junto con la tipicidad y la edad de adquisición de las palabras en la segunda lengua. Por esta razón, sería esperable que, en el caso de los sufijos, los primeros en ser activados fueran los que poseen un grado de cognición (formal y semántica) mayor con el inglés.

Por otro lado, cabe resaltar también la baja cantidad de palabras correctas escritas con el sufijo *-miento*, que apenas llega a una palabra por sujeto en el nivel 300. A este respecto, resulta importante presentar un tipo de errores que apareció de manera repetida en esta prueba y en la prueba 3: la confusión entre *-miento* y *-mente*. También lo comentamos rápidamente en los resultados de la prueba 1, al explicar lo que entendíamos por errores de combinación en una prueba tan dirigida, basada en creaciones analógicas. Este error se ha podido observar repetidas veces en todas las tareas de producción. La explicación aquí no presenta una gran dificultad ya que el inglés dispone de un sufijo *-ment*, cuyas características formales y semánticas corresponden con las de *-miento*. Ambos significan ‘acción y efecto del verbo en el que se basan’ y se aplican a verbos. Sin embargo, el sufijo más parecido formalmente en español sería *-mente*. Este segundo, como bien sabemos, no se aplica a verbos sino a

adjetivos y no forma sustantivos sino adverbios. Pero no olvidemos que los sujetos presentan claros problemas en las cuestiones combinatorias, con lo cual, dichas diferencias les pueden resultar difícilmente apreciables. Así, a la hora de formar palabras acabadas en *-miento*, escriben *aparcamente* o *pensamente*. Esto nos indica que, siendo ambos sufijos muy frecuentes y productivos en español, la confusión entre ambos debería tratarse en etapas tempranas de una instrucción morfológica con estudiantes de habla inglesa.

Gráficos 8 y 9: Media de palabras correctas y posibles, respectivamente, por niveles en la prueba de sufijos

En cuanto a los ítems de la tarea de palabras simples, cabe resaltar que los resultados de todos ellos, en lo que a las palabras correctas respecta, eran tan cercanos al cero que no los vamos a presentar ya que no se puede observar diferencia alguna entre los ítems y, ni tan siquiera, tendencias de evolución. Si presentaremos, en cambio, los datos de las respuestas posibles que, aunque tampoco son muy numerosas, sí que permiten observar ciertas tendencias de desarrollo que se podrían comentar. Por un lado, parece claro que el ítem que más dificultades presentó en todos los niveles fue el verbo *abrir*. Sin poder generalizar este resultado en base a una sola observación, podríamos, al menos, conectarlo con las dificultades que observamos en la tarea 1 con respecto a la vocal temática. En efecto, parece que los verbos ofrecen mayores dificultades para los sujetos a la hora de unirlos con un sufijo adecuado por la falta de transparencia en la marcación de la frontera morfé mica. Tendremos que seguir observando en las siguientes tareas si esta tendencia se confirma.

Gráfico 10: media de palabras posibles por nivel en la prueba de palabras simples

4.2.3. Frecuencia de utilización de los sufijos

Finalmente, para la tarea de palabras simples decidimos observar cuáles eran los sufijos que los sujetos escogían más a menudo para formar palabras complejas basándose en un sustantivo (*pan*), un adjetivo (*guapo*) y un verbo (*abrir*). Cabe resaltar que el uso de los índices de frecuencia léxica de nativos no nos aportan datos completamente fiables en estudios sobre aprendices de segundas lenguas. Por ello, pensamos que podríamos aprovechar los datos de la prueba 2 para establecer frecuencias de uso específicas de nuestros sujetos. Concretamente, usamos la frecuencia relativa de los sufijos en la prueba como índice en el que basar nuestros análisis. Para llevar a cabo este estudio, decidimos tener en cuenta todos los sufijos aplicados por los sujetos a los ítems ofrecidos en el enunciado, sin distinguir entre sufijos aplicados de manera correcta o no. En efecto, en este caso, no estábamos interesados en ver si los sujetos realizaban bien la unión de un sufijo y de una base léxica sino simplemente en describir los sufijos que aparecían de manera más recurrente en sus respuestas. Además, al pertenecer cada uno de los ítems a una categoría distinta (verbo, adjetivo y sustantivo), podríamos asumir que los sufijos que escribieran los sujetos serían una muestra representativa de todos aquellos que les son más accesibles, ya que ninguna categoría quedaba excluida. De todos modos, sabemos que el uso de una sola palabra base por categoría no nos permite extraer conclusiones más allá de la prueba misma, pero sí que nos va a permitir comparar los índices de frecuencias de los sujetos en los diferentes grupos de nivel de nuestra muestra de estudiantes de ELE y en nuestro grupo control de nativos. Estos datos podrían ofrecernos observaciones fiables, aunque limitadas, de datos directamente comparables que nos indicarían si los sufijos más accesibles para un nativo son los mismos que para un sujeto no nativo.

Gráfico 11: Porcentaje de uso de los sufijos por niveles¹⁷

Con relación a esta cuestión, se puede observar que los nativos presentan una distribución más regular de los sufijos que los no nativos, no habiendo ningún sufijo que sobresalga individualmente de manera llamativa sobre los demás. Así, podrían establecerse tres escalones de frecuencia que incluirían, cada uno, varios sufijos. Los sufijos más frecuentes serían *-ería*, *-dero*, *-ero*, *-ura*, *-dor* y *-miento*. Los que presentan una frecuencia intermedia serían *-ista*, *-(a/i)do*, *-al*, *-eras*, *-oso*, *-eza* y *-azo*. Finalmente, los menos frecuentes serían *-ción*, *-ear*, *-ificar*, *-ar*, *-ico*, *-nte*, *-mente*, *-ismo*, *-ble*, *-ístico* y *-dad*. Esta repartición, sin embargo, no se corresponde con la de los sujetos de los grupos de sujetos no nativos, ya que sobresalen de manera clara *-miento*, *-ista* y *-ar*, aunque este último solo despunta de manera evidente en el nivel 200. Comparando este dato con los resultados de los nativos podemos ver cómo *-miento* sí que es muy frecuente en ambos grupos, pero *-ista* pasaría a ser parte del grupo de los sufijos con frecuencia media en los nativos. En cuanto a *-ar*, este presenta un porcentaje muy bajo de apariciones en las palabras escritas por hablantes nativos. De hecho, resulta reseñable que los nativos no han incluido ningún sufijo que forme formas verbales entre los más frecuentes, mientras los estudiantes de ELE parecen haberle acordado cierta importancia a uno en particular: *-ar*. Así vemos cómo el grupo de sufijos más frecuente en no nativos es más limitado que el de los nativos, ofreciendo menor variedad, y no corresponde con la selección de los sujetos del grupo control. Este patrón confirma la hipótesis de Whitley (2004) quien observa la falta de variedad sufijal en las creaciones léxicas de estudiantes norteamericanos de español de nivel intermedio. Así, explica:

¹⁷ Los datos numéricos detallados pueden encontrarse en el Anexo 10.

In fact, although these learners clearly demonstrated that they are strating to apply derivational morphology to create L2 words, they are still guided by their L1 intuitions and derivational patterns. This is why most of their (mis-) formations used affixes such as *des-*, *-oso*, *-al*, *-ado*, *-aje*, *-dad*, *-ción*, *-miento* that are readily identifiable with English counterparts. Yet Spanish is much richer in derivational morphology than English and these students had been exposed to many other Spanish derivational patterns. (...) there was no evidence from their errors that they were venturing to use *-ez*, *-eza*, *-era*, *-ote*, *-ón*, *-anza*, and numerous other un-English affixes creatively to form new Spanish words. (p. 168)

Aunque nuestros sujetos no utilizan todos los sufijos de los que habla Whitley, probablemente por ser de niveles inferiores a los sujetos de su estudio, sí que se observa una regularidad en los tipos de sufijos utilizados los estudiantes norteamericanos de ELE. Así, predominan claramente sobre los demás los sufijos que disponen de algún equivalente formal o semántico en la L1.

Si nos centramos en el grupo de sufijos que presentan una frecuencia intermedia en nuestro grupo de sujetos no nativos, se incluyen *-ería*, *-ero*, *-dor*, *-(a/i)do*, *-al* y *-mente*. Si bien *-(a/i)do* y *-al* son también sufijos que presentan una presencia mediana en el grupo de nativos, *-ería*, *-ero* y *-dor* se presentan como muy frecuentes y *-mente* como muy poco frecuente. También cabe resaltar que los sujetos no nativos presentan un uso muy bajo del sufijo *-dero*, mientras los nativos parecen utilizarlo tanto como *-ero*. Recordemos que estos dos sufijos parecen plantear problemas en nuestros sujetos por tender a asemejarlo al sufijo inglés *-er* que no presenta una *-d-* inicial. Esto podría explicar por qué el sufijo *-ero* está presente en su listado de formas morfélicas mientras que *-dero* no lo está. Este no es el caso con *-dor*, que también podría haber supuesto una dificultad por la misma razón, ya que el sufijo inglés correspondiente es *-or*. Finalmente, otro dato interesante aquí es que las frecuencias de los sufijos no presentan un incremento en los diferentes niveles sino que, más bien, aquellos que son más frecuentes en el nivel 100 se mantienen en el mismo rango, mientras que los que son poco frecuentes tampoco mejoran. En casos en los que existe una variación por niveles como *-ar*, que mejora súbitamente en el nivel 200 y vuelve descender en el 300, tampoco se trata de una evolución sino de un crecimiento aparentemente aleatorio que ni siquiera se mantiene en el nivel siguiente. Esto nos indica dos cuestiones. Por un lado, parece que los sujetos no nativos disponen de un repertorio de sufijos más limitado que el de los nativos pero, sobre todo, este repertorio no parece evolucionar de

manera evidente con los niveles, al menos cuando se trata de una tarea en la que no se les presentan sufijos para escoger. En efecto, puede que sean capaces de reconocer algunos sufijos o usarlos de manera guiada, como hemos comprobado y veremos posteriormente en las tareas 1 y 3, pero que no puedan hacer un uso activo de los mismos en contextos menos dirigidos.

Para concluir, en esta tarea se observa un patrón de errores en el que parece claro que lo que más difícil les resulta a los alumnos es escoger un sufijo adecuado para una palabra de una categoría determinada pero que, una vez superada esta dificultad, sus habilidades para unir ambos y crear una palabra compleja, eliminando terminaciones verbales, nominales o adjetivales, se desarrollan rápidamente. Por otro lado, cabe resaltar que la palabra simple que más problemas les supuso fue el verbo *abrir*, lo cual podría confirmarnos que los derivados deverbales, aunque no resulten más difíciles en tareas de detección por incluir sufijos conocidos por ellos como *-miento* o *-dor*, son los más dificultosos a la hora de unirlos a un sufijo, no quedando clara la frontera entre el sufijo y la raíz. En este mismo sentido, observamos cómo el sufijo *-al* fue también el que más problemas les supuso cuando se trataba de crear unidades léxicas novedosas e interpretamos este dato como una confirmación de nuestra idea de que los sufijos que aparecen en muchas palabras que presentan un cognado completo en inglés, son más difíciles de identificar como complejas. Esto llevó a que los sujetos conocieran muchas palabras acabadas en *-al* pero no fueran capaces de aplicar esos conocimientos a la creación de nuevas unidades con este sufijo. Finalmente, hemos podido comprobar que el listado de sufijos que los sujetos son capaces de usar de manera libre es, en realidad, muy reducido, distinto del de los nativos y que no evoluciona de manera estructurada con el tiempo. Esto no quiere decir que no conozcan los sufijos en cuestión de manera pasiva pero que dicho conocimiento no les permite formar nuevas unidades sin un patrón previo o un listado de sufijos ofrecido en la tarea.

4.3. Prueba 3

Los resultados del análisis de errores de la prueba 3 nos indican que, contrariamente a lo que ocurría en la prueba 1, los errores de formación son prácticamente inexistentes. Esto puede deberse simplemente a que los sujetos no disponían de un modelo de formación que les pudiera entorpecer la creación. Recordemos, en efecto, que en la prueba 1 los sujetos se basaban tanto en la pareja de

palabras que se les ofrecía como modelo que adoptaban erróneamente la misma vocal temática. Esto conllevaba errores del tipo de *descendiente* > *descendar*. En este caso, sin modelo previo, los errores fueron principalmente de combinación ya que los sujetos debían escoger el sufijo correcto para crear una palabra que completara adecuadamente la oración presentada. Este fenómeno va acorde con los datos de los análisis cuantitativos que nos mostraban que los sujetos presentaban problemas a la hora de combinar sufijos con raíces de manera adecuada y con los estudios con niños que muestran un desarrollo tardío en este tipo de habilidades. En cuanto a los errores relacionados con la tarea, a pesar de que son menores en el nivel 300, no disminuyen de manera significativa ni entre los niveles 100 y 200 ni 200 y 300. Como ocurría en la tarea 1, los errores relacionados con la actividad, como escribir una palabra de vocabulario sin tener en cuenta la forma léxica ofrecida entre paréntesis, se mantienen presentes a lo largo de la evolución de los alumnos y solo los errores propiamente relacionados con aspectos morfológicos de la prueba son los que disminuyen a medida que los sujetos avanzan en su aprendizaje del español.

Gráfico 12: Distribución de los tipos de errores por niveles para la tarea 3

En cuanto a los patrones de evolución de los ítems individuales, nos encontramos con un grupo mayoritario de siete ítems que evolucionan significativamente, independientemente de su grado de parecido formal con sus equivalentes ingleses o de sus características léxicas. Aunque todos presentan una mejora sustancial del nivel 100 al 300, y cinco evolucionan tanto entre el nivel 100 y el 200 como entre los niveles 200 y 300, dos ítems muestran un desarrollo ligeramente distinto. Por un lado, *tristeza* presenta una evolución tardía, aumentando sus niveles de corrección solo entre el nivel 200 y el 300. Este fenómeno podría explicarse de dos maneras: o bien se trata de un problema con el sufijo *-eza* que no dispone de ningún equivalente en inglés, o bien estamos ante una cuestión léxica, que nos mostraría que los sujetos no conocen la

palabra completa *tristeza* hasta el nivel 300 y que, por eso, no la escriben. Si miramos a las frecuencias léxicas de nuestros ítems, sin embargo, resulta poco probable que el efecto se pueda explicar mediante una interpretación léxica, ya que otras palabras menos frecuentes que *tristeza* (frecuencia: 36,43) y que no disponen tampoco de un cognado en inglés, como *orgulloso* (frecuencia: 11,96), presentan una evolución temprana y sostenida en todos los niveles. En cuanto a la palabra *jugador*, observamos una evolución temprana muy significativa que lleva al ítem a niveles máximos de corrección en el nivel 200. Este grado de corrección difícilmente podría mejorarse, razón por la cual parece estabilizarse entre el nivel 200 y el 300. En este caso, podríamos alegar, de nuevo, que los altos resultados del ítem podrían deberse a su frecuencia (49,46) ya que, a pesar de incluir un sufijo que ya hemos comprobado que conlleva dificultades para los estudiantes de español, es la palabra más frecuente de la prueba. No obstante, otras palabras de frecuencia de rango alto, como *tristeza* (36,43) o *brillante* (38,75), no llegan a niveles de corrección tan altos en el nivel 200.

En este punto debería resaltarse que el recurso a los índices de frecuencia habituales en los estudios psicolingüísticos con nativos puede presentar graves dificultades a la hora de interpretar fenómenos presentes en estudios que se realizan con estudiantes de segundas lenguas. En efecto, que la palabra *tristeza* sea más frecuente que *orgulloso* en un corpus de textos leídos y escritos por nativos no quiere decir que *tristeza* obligatoriamente vaya a aparecer antes que *orgulloso* en los libros de texto de ELE y que vaya a aparecer más veces en ellos en los diferentes niveles. Esta es una clara limitación con la que nos encontramos en este tipo de investigaciones y sería importante que se subsanara dicha falta creando un corpus basado en los libros de texto, lecturas graduadas y otros materiales lingüísticos con los que los sujetos de este tipo de trabajos estén más familiarizados. En este mismo sentido, algunos estudios sobre el efecto de la edad de adquisición de palabras en L1 y L2 sobre los resultados de pruebas de fluidez semántica en segundas lenguas suelen encontrar efectos significativos de la primera pero no de la segunda, salvo cuando los sujetos son adultos que empezaron su aprendizaje de la L2 en una edad avanzada. Es decir que, con aprendices adultos de segundas lenguas, los índices utilizados con los nativos dejan de poder considerarse como predictores eficaces de la disponibilidad léxica, por ejemplo. Así, Hernández, Izura y Tomé (en prensa) explican que:

Therefore, using L1 lexical availability measures to select the teaching vocabulary for L2 is particularly relevant if the L2 is learned during childhood. The criteria (i.e. L1 lexical availability indexes) can be applied when L2 is learned during adolescence or adulthood but taking into account that, in this latter case, learners have slightly different needs.¹⁸

Llegando a la misma conclusión que las autoras citadas previamente, en nuestro estudio seguiremos utilizando los datos de frecuencia de los nativos como indicadores, a pesar de ser conscientes de sus limitaciones. No disponiendo de datos adaptados, podemos, al menos, acercarnos a las cuestiones que nos interesan mediante el uso de los índices obtenidos con hablantes nativos.

Gráfico 13: Estímulos de la tarea 3 que evolucionan significativamente por niveles

Por otra parte, los patrones de desarrollo de los ítems nos muestran también un grupo de tres palabras cuyos índices de corrección no evolucionan en ningún nivel de manera significativa. Cada caso, sin embargo, es diferente, ya que *grandeza* evoluciona poco y se estabiliza en unos niveles de corrección extremadamente bajos, mientras que *trabajador* se sitúa en niveles medio-bajos y *futbolista* en niveles medio-altos. En primer lugar, parece observarse, como ya ocurría en la prueba 1, que las palabras que presentan un sufijo cercano formalmente a otro inglés (e.g. *futbolista* y *trabajador*) disfrutan de cierta ventaja con respecto a las que presentan un sufijo estrictamente español y que no ofrece ningún equivalente en inglés (e.g. *grandeza*). El caso de *-eza*, de hecho es particularmente complejo ya que no solo es que no exista un sufijo inglés con una forma parecida, sino que ni siquiera existe un sufijo inglés que presente exactamente las mismas características combinatorias que *-eza* o, dicho de otro modo, el inglés dispone de varios sufijos que forman sustantivos a partir de adjetivos (*-ness*, -

¹⁸ No podemos proporcionar el número de página por no encontrarse aún publicado este trabajo.

(i)ty, -(a)cy) y ninguno corresponde perfectamente con la distribución de bases a las que se aplicaría *-eza*. Así, por ejemplo, *delicadeza* se traduciría por *delicacy*, *rudeza* por *rudeness* o *pobreza* por *poverty*. En todos estos casos, el inglés aplica un sufijo distinto a una base léxica que sí que presenta un alto grado de cognición entre español e inglés (*delicado/delicate*, *rudo/rude*, *pobre/pover*). Cabe resaltar, en este caso, que las dificultades con el sufijo *-eza* parecen solucionarse más fácilmente cuando las palabras complejas en las que se inserta son palabras frecuentes, como vimos en el caso de *tristeza*. El ejemplo de *grandeza*, en cambio, nos muestra que la falta de exposición al ítem complejo, unida a la imposible asociación del sufijo que contiene con un equivalente inglés, resulta particularmente difícil para los estudiantes de ELE de lengua inglesa. Se podría concluir a este respecto que el mejor modo para aprender el sufijo *-eza* sería exponer a los sujetos a palabras que lo contengan y que sean frecuentes en los documentos con los que trabajen para poder, así, separarse del mero recurso a la búsqueda de parecidos formales entre la L1 y la L2.

Volviendo a los casos de *futbolista* y *trabajador*, cabría plantearse si la diferencia observada en los niveles de corrección de ambas palabras podría deberse a la mayor frecuencia de una sobre otra. No obstante, en este caso, los rangos de frecuencia de ambas son muy cercanos, teniendo *futbolista* una frecuencia de 8,39 y *trabajador* de 10,71. De hecho, si la diferencia se debiera a la frecuencia, el patrón de resultados debería ser inverso, presentando *futbolista* una corrección menor que *trabajador*. La variación en los patrones deben buscarse por ello en otros factores, de los cuales dos podrían ser importantes. Por un lado, *trabajador* incluye el sufijo *-dor* que, como ya vimos, resultaba difícil de identificar para nuestros sujetos. Sin embargo, en una tarea de producción de este tipo, los problemas que podría haber causado el uso de *-or* en lugar de *-dor* habrían sido de formación y ya vimos que esta categoría de errores fue cuasi inexistente en la prueba 3. Por ello, ofrecemos una segunda explicación basada en el grado de cognición de las raíces léxicas. Así, si bien ambas palabras incluyen sufijos españoles cuyo equivalente inglés resulta relativamente transparente, solo la palabra *futbolista* contiene una raíz léxica que disponga de un cognado en inglés: *football*. *Trabajador*, en cambio, proviene de *trabajar*, cuya traducción inglesa sería: *work*, una forma sin relación alguna con la palabra original española.

Gráfico 14: Estímulos de la tarea 3 que no evolucionan significativamente por niveles

Para resumir los resultados de estos análisis podemos resaltar diferentes observaciones que parecen concordar con los datos de la tarea de producción de la prueba 1. Primero, parece confirmarse que los sujetos identifican mejor los sufijos que disponen de un equivalente formal en inglés y peor aquellos que son más idiosincrásicos de la lengua española. Así, un sufijo como *-eza*, puede llegar a presentar verdaderas dificultades para nuestros sujetos. Por otro lado, cuando se enfrentan con una palabra que presenta este tipo de sufijos muy alejados de su L1, tienden a presentar mejores resultados cuando la palabra compleja en la que se inserta es más frecuente. Así, aunque *grandeza* y *tristeza* incluyan ambas el sufijo *-eza*, la primera no evoluciona, mientras que la segunda sí, aunque tardíamente. Este fenómeno no tiene que ver, sin embargo, con la frecuencia de la palabra simple de la que deriva el ítem complejo ya que tanto *grande* como *triste* son palabras que los estudiantes podrían encontrarse muy rápidamente en los manuales de ELE con los que trabajen, ya sea en las unidades de descripción de la características físicas del sujeto o en las de estados de ánimo. Finalmente, cabe resaltar el papel del grado de parecido entre la raíz léxica española y la inglesa. En efecto, se observa que una palabra como *futbolista* presenta mejores resultados que *trabajador* porque, aunque ambas incluyen un sufijo parecido a otro inglés, solo la raíz *fútbol* de la primera presenta un cognado inglés *football*. Dicho fenómeno ya se había observado en la prueba 1 con palabras como *maquinista*.

Esta última observación nos lleva a concluir que las palabras con las que mejor trabajan los sujetos en una tarea de conciencia morfológica son aquellas cuya raíz tiene un alto grado de cognición entre la L1 y la L2 (*máquina/machine*) y cuyo sufijo también dispone de un equivalente en inglés (*-ista/-ist*). De este grupo se excluirían los cognados completos, es decir aquellas palabras complejas que son parecidas en su totalidad en ambas lenguas, como *admiración* que, aunque presenta una clara evolución en los niveles 200 y 300, comienza con índices muy bajos de corrección en el nivel 100.

Lo mismo ocurría en la tarea 1 con la palabra *gracioso*, también cognado de *gracious*, al menos formalmente. Nuestra interpretación de estos datos es que los sujetos tienden a buscar elementos conocidos en las palabras complejas que se les presenta o que se les pide que creen. Por ello, cuando se encuentran con un cognado completo, no se verían obligados a dividirlo en raíz (*gracia/grace*) y sufijo (*-oso/-ous*) sino que se servirían directamente de la palabra como unidad léxica completa. En casos como el de *maquinista* o *futbolista*, para acceder al significado de la palabra o para escoger el sufijo correcto que debe aplicarse a *máquina* o *fútbol*, los sujetos deberán fijarse en la raíz por un lado y el sufijo por otro, aumentando así su conciencia de los morfemas que forman la palabra compleja. Pensando en una instrucción sobre morfología derivativa en el aula de ELE, podría resultar útil tener en cuenta estos últimos datos, planteándonos que las palabras con las que introducir la cuestión de la formación de palabras en español deberían ser de este tipo, para favorecer una comprensión directa basada en las habilidades propias de los alumnos.

4.4. Prueba 4

Al observar la evolución de los índices de corrección de los seis ítems de la prueba 4, podrían tratarse tres cuestiones principales. Por un lado, parece evidente que el ítem cuyos resultados se mantienen en un nivel más bajo, a pesar de una evolución significativa entre los niveles 100 y 200 así como 200 y 300, es el sufijo *-al* que se aplica a nombres de frutas o flores para crear sustantivos correspondientes al árbol en el que crecen (e.g. *rosal*, *peral*). Este significado del sufijo es muy específico y aparece en casos contados de árboles frutales, siendo los sufijos *-ero* (e.g. *limonero*, *melocotonero*) y *-o* (e.g. *manzano*, *naranja*) mucho más frecuentes para estas formaciones léxicas. Por esta razón, no es de extrañar que el grado de especialización semántica y la baja frecuencia del sufijo con este significado conlleven un grado de dificultad mayor para los estudiantes de ELE en niveles iniciales. Esto no quita que, en niveles superiores, la limitación del paradigma en el que aparece este sufijo para denominar árboles frutales pueda hacerlo más fácil de aprender, identificar y aplicar que otros sufijos más difusos. Por otro lado, observamos un grupo de tres ítems que parecen seguir una misma evolución, desde unos grados de corrección intermedio-bajos en el nivel 100 a una mejora progresiva en los niveles 200 y 300. Estos son: *-miento*, *-ble* y *-ería*. Los dos primeros son sufijos que disponen de un cognado inglés (*-ment* y *-ble*) cuyas propiedades combinatorias y semánticas se corresponden perfectamente en ambas

lenguas. Esta característica unida con la relativa frecuencia¹⁹ de ambos sufijos en español explica su fácil adquisición. En cuanto a *-ería*, se trata de un sufijo con una alta frecuencia (3,47) y con un significado muy delimitado. En efecto, se aplica a sustantivos que denominan objetos (*e.g. fruta, zapato*) para crear el nombre correspondiente a la tienda en la que se venden dichos objetos (*frutería, zapatería*). Esta característica lo distingue de *-ble* y *-miento* de los cuales se podría decir que forman sustantivos y adjetivos, respectivamente, abstractos. De hecho, si observamos la evolución de *-ería*, con respecto a los otros dos sufijos, los resultados de este en el nivel 300 son mejores que los de *-ble* y *-miento*. Finalmente, dos ítems sobresalen particularmente en sus resultados a los largo de los diferentes niveles: *-ero*, con su significado de ‘persona que vende...’, y *-dor*, con su significado de ‘profesional que lleva a cabo la acción descrita en la raíz léxica’. Ambos son sufijos que disponen de un equivalente formal en inglés (*-er* y *-or*), aunque vimos en la tarea 1 que pueden conllevar dificultades por no presentar una correspondencia perfecta desde la perspectiva de sus posibilidades combinatorias. También se trata de sufijos cuyo significado es muy concreto y tienen una frecuencia media (*-ero*: 1,93 y *-dor*: 1,42). De todas formas, cabe resaltar que *-dor* llega a un nivel máximo de corrección en el nivel 300 mientras que *-ero* parece mantenerse en un nivel medio-alto, sin evolucionar entre los niveles 200 y 300. Si nos remitimos a las dificultades observadas en la tarea 1 con este sufijo y las explicaciones que dimos sobre la cuestión de la existencia de dos sufijos parecidos formalmente pero con significados y características combinatorias distintas: *-ero* y *-dero*, este fenómeno podría estar afectando a la plena comprensión del significado de *-ero*.

Gráfico 15: Evolución por niveles de los ítems de la tarea 4

¹⁹ Basándonos en los datos de Almela, Sánchez, Sarmiento y Almela (2005) la frecuencia de *-miento* sería de 0,98 y la de *-ble* de 1,37.

En conclusión, parece que los factores que favorecen la adquisición de los significados de los sufijos españoles son principalmente tres. Primero, la existencia de un sufijo equivalente formal y semánticamente en inglés resulta ofrecer una inestimable ayuda a los sujetos a la hora de interpretar el significado de un sufijo español. Además, los sufijos más frecuentes también serán aquellos cuyos significados más fáciles resulten a la hora de aprenderlos. Finalmente, esta tarea nos ha ofrecido un dato específicamente semántico que no habíamos observado en la tarea anterior, por ser esta de carácter más léxico. En efecto, parece que el alto grado de concreción del significado de un sufijo conllevara una más fácil interpretación del mismo. Esto estaría en concordancia con los efectos de concreción en nativos que nos muestran que cuanto más concreta es una palabra más rápido la procesamos (Reynolds y Paivio, 1968) y mejor la recordamos (Paivio, 1986; Holmes y Langford, 1976)²⁰. También se ha observado que las palabras concretas se aprenden más rápido y se memorizan mejor a largo plazo en una segunda lengua (de Groot y Keijzer, 2000; de Groot, 1993). No sería de extrañar, por ello, que los sufijos que forman dichas palabras concretas resulten más fáciles de interpretar que otros que forman palabras abstractas. Basándonos en estas observación se pueden extraer interesantes consecuencias de cara a una instrucción explícita en morfología derivativa. Así, se podría empezar la instrucción con palabras concretas que presenten sufijos frecuentes y de significado delimitado para luego introducir poco a poco sufijos más complejos por su falta de concreción o su mayor grado de polisemia.

4.5. Prueba 5²¹

Si observamos la evolución de los resultados y los índices de corrección iniciales de las diez palabras complejas que componen la prueba, podemos distinguir tres grupos de estímulos. En primer lugar, nos encontramos con palabras que evolucionan de manera significativa, bien entre los niveles 100 y 200 (*accesible*), bien entre los niveles 200 y 300 (*votante*) o entre los niveles 100 y 300 (*heroísmo*). En este primer grupo, cabe distinguir entre los casos de *heroísmo* y *accesible*, que son cognados del inglés (*heroism* y *accessible*), y el caso de *votante*. Con respecto a los cognados, parece darse una evolución desde una interpretación holística de la palabra, considerando el parecido formal entre lenguas como una cuestión léxica, a una toma de conciencia de la

²⁰ Para una revisión teórica así como datos de concreción en español, véase Vega y Fernández (2011).

²¹ Una ampliación del tema puede encontrarse en el artículo de Sánchez-Gutiérrez y Hernández Muñoz (en prensa) donde se encuentran publicados los datos que presentamos a continuación.

composición morfé mica de la misma, arrastrando la observación del parecido formal al campo morfológico. La palabra *votante*, por su parte, presenta un problema suplementario, ya que contiene un sufijo que podría considerarse cognado morfológico del inglés *-ant*, y una raíz que también existe en inglés (*vote*). Sin embargo, la combinación entre ambos elementos no se da en la L1 de los sujetos (el equivalente inglés sería *voter*), conllevando por ello una dificultad importante que se refleja en el descenso significativo de respuestas correctas en el nivel 200.

Gráfico 16: Estímulos que evolucionan de manera significativa en la tarea 5

Por otro lado, podemos observar palabras con un alto índice de aciertos desde el primer nivel que no evolucionan en ninguna etapa: *patinador*, *masajista*, *heladero* y *asistencia*. En estos casos, cabe resaltar que *patinador* y *masajista* son las dos palabras con mayor índice de aciertos en todos los niveles, siendo también aquellas cuyos sufijos son formalmente más cercanos a los correspondientes ingleses (*-dor/-or* e *-ista/-ist*). Podemos llamar la atención aquí sobre el hecho de que sus resultados son más altos incluso que los de los cognados léxicos. Esto se puede deber a que la identificación de rasgos conocidos de la L1 se centra directamente en los morfemas y no en la palabra como unidad. No obstante, no debemos pasar por alto que la identificación correcta de *patinador* como palabra compleja puede llevar a confusión, ya que el sufijo inglés *-or* (*ventilat/or*, *operat/or*) no incluye la consonante *t*, mientras que el español *-dor* sí que empieza por *d* (*ventila/dor*, *opera/dor*). Esta posible dificultad en otras etapas del desarrollo de la conciencia morfológica resulta beneficiosa cuando se trata de detectar que una palabra es compleja. Un último comentario al respecto de estas palabras en las que la identificación del sufijo parece darse de manera temprana sería que, al menos *masajista*, presenta la misma estructura que *votante* que, sin embargo, reducía su índice de corrección en el nivel 200. Cabe plantearse aquí que la diferencia en los resultados podría deberse a un efecto de longitud. En efecto, la detección de la complejidad parece basarse en la identificación de sufijos conocidos, pero cuanto más larga sea una palabra, resulta más intuitivo dividirla en dos morfemas (Bertram y Hyona, 2003). En cuanto a

heladero y *asistencia*, los problemas aquí radican en dos tipos de dificultad. Por un lado, aunque el sufijo *-ncia* español corresponda de manera cuasi perfecta con los usos del sufijo inglés *-ance*, el parecido formal entre ambos no es tan transparente como en el caso de *-ista/-ist*, lo cual dificulta la identificación. En el caso de *heladero*, nos encontramos con otro problema. El sufijo formalmente más parecido en inglés sería *-er*, pero los usos de ambos sufijos resultan incompatibles, ya que *-er* se aplica a verbos, para crear sustantivos (*vote-voter*), mientras que *-ero* se aplica a sustantivos para crear nuevos sustantivos que denotan profesión (*helado-heladero*). Aunque este fenómeno no debería afectar a una tarea de identificación basada en la simple detección de patrones relacionales, parece que solo aquellas palabras cuyos sufijos son formal y funcionalmente idénticos al inglés son detectadas correctamente como complejas desde el nivel 100.

Gráfico 17: Estímulos con alto nivel de aciertos que no evolucionan en la tarea 5

Finalmente, los resultados nos muestran un grupo de palabras con un índice de aciertos medio-bajo que no evolucionan en ninguna etapa: *belleza*, *firmeza* y *delgadez*. Estas palabras nos vienen a confirmar la hipótesis que acabamos de plantear. Son tres palabras que contienen sufijos que no tienen equivalente formal y/o funcional en inglés. En este caso, para poder identificar *-ez* o *-eza* como sufijos, los estudiantes deberían recibir algún tipo de instrucción morfológica explícita.

Gráfico 18: Estímulos nivel de acierto medio-bajo que no evolucionan

4.6. Conclusiones

4.6.1. Conclusiones del análisis cualitativo

Del análisis de los errores de las diferentes tareas podemos extraer varias conclusiones. La primera de ellas concierne a la cuestión de la cognición. Hemos visto repetidas veces cómo el parecido formal entre los ítems de las tareas y sus palabras equivalentes en inglés resultaba central en la realización de la tarea. Se podría, por ello, establecer una gradación en la dificultad de los ítems de acuerdo con su grado de cognición. Los ítems más fáciles serían aquellos que presentan una base léxica que dispone de un equivalente en inglés y de un sufijo que tiene esa misma característica, como sería el caso de *maquinista* o *futbolista*. Este efecto, sin embargo, se podría ver limitado por la longitud de la palabra en cuestión, ya que formas breves como *votante/voter* presentan mayores dificultades que otras, como *maquinista*, de mayor longitud. Esto se puede deber, no tanto a la longitud de la palabra española sino de la inglesa. Si el sujeto no divide la palabra en sufijos en su L1, resultará previsiblemente más complicado que aplique esa división al estímulo equivalente en español. Los cognados totales (*regional, asistencia, gracioso*), por su parte, aunque presentan una evolución significativa o resultados altos, suelen mostrar un grado de corrección más bajo en el nivel 100. Esto podría explicarse por el paso de una visión holística de la cognición, en un primer momento, a una posterior observación de los parecidos existentes no ya entre la palabra completa en inglés y español sino entre su sufijo y su raíz. Finalmente, las palabras que solo comparten bien una raíz, bien un sufijo, con el inglés son las más difíciles de identificar para nuestros sujetos. Así, cabe resaltar que también se establece un escalonamiento en el grado de dificultad de los sufijos, yendo desde sufijos muy cercanos formalmente y funcionalmente en ambas lenguas como *-al, -oso, -ción, -ble o -miento* a sufijos que presentan dificultades por sus diferencias combinatorias en ambas lenguas (*-ero* se aplica a sustantivos mientras que *-er* se aplica a verbos) o por diferencias formales que parecen difíciles de identificar (la confusión entre *-mente* y *-miento* o entre *-ero* y *-dero*).

Por otro lado, es de reseñar que los sufijos de los que disponen los sujetos para formar palabras nuevas son muy pocos, como hemos podido observar en la tarea 2. Además, no solo resultan disponer de una lista muy breve de sufijos que son capaces de utilizar de manera activa, sino que este fenómeno no mejora con el paso del tiempo y la

distribución de sufijos por frecuencias no es, en ningún caso, parecida a la que presentan los hablantes nativos. Este fenómeno nos indica que los sujetos presentan una verdadera necesidad de descubrir los sufijos, no solo como instrumentos para la comprensión de palabras a nivel pasivo, sino también para la formación de nuevas formas como instrumento para solucionar problemas de vocabulario. Esto último podría resultar incoherente con las observaciones que hicimos anteriormente sobre la mayor facilidad de los sujetos en las tareas de producción que de detección. Podríamos explicar esta incongruencia de dos maneras. Primero, se podría plantear, como ya hicimos en su momento, que se trata de una cuestión relacionada con el tipo de tarea. Es decir, los estudiantes de segundas lenguas están más acostumbrados a realizar tareas de rellenar huecos que a detectar sufijos en una palabra dada, de tal manera que las tareas de producción, salvo en el caso de la 2, les resultarían más familiares y, por eso, mostrarían mejores resultados que las de detección. Por otro lado, también podríamos plantearnos que las diferencias observadas se deban a la dificultad intrínseca de la tarea 2 que, no solo no corresponde con las tareas habituales usadas en el aula de ELE, sino que es la única que no les ofrece un modelo, una serie de sufijos, etc. en los que basarse para formar una palabra nueva. La plena libertad de creación de la tarea podría ser la explicación más plausible que explique el porqué de la diferencia entre esta y las demás tareas de producción. A este respecto, cabría resaltar, de todos modos, que uno de los argumentos que presentábamos para defender la existencia de una patrón de evolución más tardío en las tareas de detección con respecto a las de producción era el aparente estancamiento de la tarea 5. Cuando nos centramos en los estímulos individuales pudimos observar que dicha falta de desarrollo se centraba en unos sufijos muy definidos: *-ez* y *-eza*, que impedían la evolución de los resultados. Esto parece indicar que la aparente diferencia entre tareas de detección y de producción podría deberse exclusivamente a la presencia proporcionalmente alta de estímulos cuya forma derivada contenía un sufijo que presenta un alto grado de dificultad para los estudiantes de ELE por no existir equivalente alguno en su L1.

4.6.2. Conclusiones del estudio evolutivo desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa

El estudio evolutivo que acabamos de presentar ofrece dos tipos de conclusiones. Por un lado, hemos podido observar cómo algunas tareas parecen evolucionar mejor y más rápido que otras. En efecto, la tarea 2 en su versión basada en palabras simples

presenta unos resultados extremadamente bajos y una muy leve mejora en los diferentes niveles. Interpretamos este dato como una prueba de la dificultad enorme que supone la elección de un sufijo adecuado para una base léxica dada. Estos conocimientos de orden combinatorio son los últimos que adquieren los niños en su lengua materna y muestran un claro estancamiento en los estudiantes norteamericanos de ELE. Dada la evolución que presentan las demás tareas, podríamos concluir que una instrucción en el ámbito de la morfología léxica y la formación de palabras en español debería centrarse en ejercicios que permitieran mejorar en este ámbito específico. También cabe resaltar que esta tarea también es aquella que más libertad creativa ofrecía a los sujetos, evidenciando que estos no parecían ser capaces de aplicar a contextos nuevos y más libres los conocimientos que mostraron en tareas más dirigidas. Esto podría interpretarse como una falta de automatización del proceso de formación de palabras en la L2 o, en todo caso, como un problema de aplicación de un conocimiento dado a un contexto novedoso.

Por otro lado, las características propias de palabras y sufijos han resultado ser interesantes indicadores a la hora de analizar los resultados de las tareas. Como indicamos anteriormente, el grado de parecido formal entre las formas léxicas y morfológicas de la L1 y la L2 es central en la realización de las tareas. Observamos así cómo la falta de evolución de la tarea 5 se debía a la dificultad de los sujetos para identificar como complejas las palabras que incluían *-eza* o *-ez*. En efecto, los sujetos parecen recurrir habitualmente a la búsqueda de patrones paralelos entre su L1 y su L2, lo cual les lleva a bloquearse cuando se encuentran con unidades idiosincrásicas de su L2. Al no disponer de un equivalente inglés para *-eza*, los sujetos interpretan las palabras que lo contienen como palabras simples. Así, los resultados de la prueba 5, que inicialmente podrían haberse interpretado como un problema basado en la tarea, o sea, en la capacidad de los sujetos para detectar la complejidad de las palabras en su L2, resultaron deberse a un bloqueo puntual con un sufijo específico. La identificación de sufijos, base de todo conocimiento morfológico, parece así basarse en una búsqueda de regularidades con respecto a la L1. Esta conclusión concuerda perfectamente con la de (Lowie, 1998), quien demuestra que los estudiantes neerlandófonos de inglés no mostraban un efecto de transparencia y productividad basado en la L2 sino en la L1. Es decir, que lo que guía el conocimiento morfológico en L2 no son las características léxicas de esta lengua sino la de sus equivalentes en la L1. Así, el autor acuña el término

de *psicotransparencia*, refiriéndose a una transparencia psicológica en la que rige la forma de la palabra y del sufijo en L1 y no en L2. Concretamente, lo que viene a decir es que el procesamiento morfológico en L2 se basa en los parecidos entre la lengua materna y la lengua segunda, de tal manera que se dominan antes los sufijos parecidos y fácilmente identificables por paralelismos formales, que los más idiosincrásicos de la L2.

Sin embargo, algunos factores pueden también influir en las dificultades que presentan algunos sufijos. Así, si un sufijo español, como era el caso de *-al*, aparece frecuentemente en palabras complejas que disponen de un equivalente inglés completo (e.g. *global, central, existencial, etc.*), les resultará más difícil a los sujetos identificarlo como una forma morfé mica independiente, ya que tenderán a interpretar el parecido entre las palabras de ambas lenguas como léxico y no morfé mico. Por otro lado, la longitud de las palabras que comprenden un sufijo dado parece ser un posible factor diferencial. Como vimos en el ejemplo de *voter/votante*, la palabra inglesa es tan breve que es más difícil que los sujetos se fijen en su raíz léxica, descomponiendo la palabra, y la puedan identificar posteriormente en la palabra correspondiente española. Finalmente, un factor semántico que parece influir en el proceso es la concreción. Parece ser, en efecto, que los sufijos incluidos en palabras cuyos referentes son más concretos y limitados son también aquellos cuyo contenido semántico primero se aprende. Otros factores, como la frecuencia o productividad del sufijo según los índices psicolingüísticos utilizados en estudios con nativos, no parecen ofrecer ningún dato interesante con respecto al comportamiento de los sujetos en las tareas que les hemos ofrecido.

A la vista de nuestros datos, el planteamiento de una instrucción explícita en morfología léxica del español debería partir de dos bases: la introducción y familiarización con los sufijos españoles más distantes de sus correspondientes ingleses y el uso de actividades que promovieran el desarrollo de los conocimientos combinatorios de los estudiantes. Por otro lado, como vimos en los apartados 4.1, 4.3 y 4.5, el tipo de palabras que más útil les resulta a los sujetos a la hora de identificar relaciones morfológicas son aquellas cuya raíz presenta un cognado inglés y cuyo sufijo también dispone de un equivalente en la L1. Por ello, nos parecería razonable proponer que las palabras con las que se empezara una instrucción formal fueran de este tipo, permitiendo a los sujetos identificar recurrencias, tipos de sufijos, usos de los mismos y

patrones de formación de palabras por sí solos mediante la observación de estímulos que les faciliten dicho proceso. Estas conclusiones, sin embargo, son provisionales ya que deberemos esperar a ver los resultados del estudio instruccional para comprobar si las dificultades que presentan los sujetos en un contexto de aprendizaje implícito son aquellas que mejor se solventan mediante una breve instrucción explícita. Solo entonces podremos hacer una propuesta sólida basada en evidencias de dos tipos: evolutivas e instruccionales.

5. Estudio instruccional de la conciencia morfológica

5.1 Método

5.1.1. Descripción de la muestra

En nuestro estudio instruccional participaron los 62 alumnos de nivel 100 que ya habían participado en el estudio evolutivo. Dividimos la muestra en dos grupos: uno crítico que iba a recibir unas sesiones de instrucción explícita en morfología derivativa del español, compuesto por 29 estudiantes, y otro de control, compuesto por 33 sujetos, que no recibiría dicha instrucción y seguiría únicamente con el curso habitual de la asignatura de español del *College*. Ambos grupos realizaron el test completo de conciencia morfológica en dos sesiones sucesivas: una primera vez con los estudiantes de todos los demás niveles y, en una segunda ocasión, un mes más tarde. De nuevo, como ocurría en el estudio evolutivo, algunos alumnos no completaron todas las tareas. En la tabla siguiente se puede observar el número de alumnos por grupo que completó cada tarea en el primer test (pre-test) y en el segundo (post-test).

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Pre-test	Crítico: 28	Crítico: 29	Crítico: 29	Crítico: 29	Crítico: 26
	Control: 33	Control: 33	Control: 33	Control: 33	Control: 31
Post-test	Crítico: 28	Crítico: 29	Crítico: 29	Crítico: 29	Crítico: 26
	Control: 28	Control: 33	Control: 33	Control: 27	Control: 26

Tabla 14: Número de alumnos por grupo y tarea en el pre-test y post-test

De los sujetos que formaron parte del grupo crítico, solo un 1% había recibido algún tipo de instrucción sobre morfología léxica en el marco de su educación previa en inglés y solo un 3% sabía qué significaba la palabra morfema antes de la instrucción. Esto nos asegura que se trataba de un grupo sin conocimientos adquiridos de manera explícita previamente a su participación en nuestro estudio.

5.1.2. Descripción de la instrucción

Con respecto a la instrucción que recibieron los sujetos del grupo crítico, lo primero que querríamos resaltar es que pretendía ser a la vez breve y extremadamente explícita. Se trataba, en efecto, de diseñar una serie de actividades que permitieran llamar la atención de nuestros sujetos sobre las reglas de formación de palabras y los

sufijos españoles. No pretendíamos ofrecer un modelo de instrucción ni plantear una metodología específica sino observar de modo directo si la presentación de datos, de estímulos y de reglas podría ser beneficiosa para mejorar algunos aspectos de la conciencia morfológica. Por esta razón, la breve instrucción de cuatro sesiones de veinte minutos que presentamos a continuación proponía un acercamiento global a la cuestión de la morfología léxica en español. Concretamente, nos centramos en la identificación de sufijos, la asociación de los mismos con unos significados determinados y las reglas que permiten combinarlos con bases léxicas para formar palabras novedosas. No se trataba de llevar a los alumnos a un proceso de automatización de los conocimientos sino ofrecerles una introducción teórica a los principales fenómenos de formación de palabras en español. Contrariamente a los programas de instrucción morfológica llevados a cabo en estudios anteriores (Bowers y Kirby, 2010; Morin, 2006, 2003; Baumann, Edwards, Font, Tereshinski, Kame'enui y Olejnik, 2002; Graves y Hammond, 1980) que se centraban en aspectos específicos de la morfología de una lengua dada, empezando por una familiarización inicial para desarrollar posteriormente actividades de sistematización y automatización, nuestro programa se limita a un primer acercamiento sistemático y absolutamente explícito a los fenómenos más relevantes de la formación de palabras en español.

Para ello, las sesiones se centraron principalmente en los aspectos de la conciencia morfológica considerados por Tyler y Nagy (1989): conocimiento relacional, gramatical y combinatorio. Además, dados los resultados obtenidos en el estudio evolutivo, nos parecía relevante especificar las características semánticas (significados, polisemia, etc.) de los sufijos estudiados como, por otra parte, se ha venido haciendo en los estudios instruccionales con niños en su L1 (Bowers y Kirby, 2010; Baumann, Edwards, Font, Tereshinski, Kame'enui y Olejnik, 2002; Graves y Hammond, 1980). A continuación presentaremos una descripción pormenorizada de las sesiones y de los materiales utilizados en las mismas.

5.1.2.1. Desarrollo de las sesiones

La instrucción que ofrecimos se compuso de cuatro sesiones de veinte minutos que se desarrollaron en el marco de las clases de español habituales de los sujetos, introduciendo dichas sesiones como un apartado temático del curso. La idea de crear sesiones breves al comienzo de las clases habituales fue tomada de Friedline (2011),

quien diseñó una instrucción en cinco sesiones de 15-20 minutos a razón de una sesión por semana. Las sesiones se daban dos veces por semana a lo largo de dos semanas. Aunque fueron íntegramente impartidas por la investigadora principal del proyecto, la profesora de la asignatura estuvo presente en todo momento en el aula durante la instrucción. Además de la participación en las sesiones, los alumnos debieron completar tareas para realizar en casa que les permitían asentar con ejercicios prácticos los contenidos vistos en el aula. Al comienzo de la instrucción, se les explicó a los estudiantes que había venido una profesora invitada de la Universidad de Salamanca a dar unos talleres sobre las palabras en español y sus características.

La instrucción se realizó principalmente en español cuando se trataba de solucionar ejercicios o de compartir resultados, pero las explicaciones explícitas sobre formación de palabras se dieron en inglés. Tomamos la decisión de hacerlo de esta manera por la falta de tiempo del que disponíamos y la necesidad de asegurarnos la comprensión de los estudiantes. Dado el nivel muy bajo de estos, la profesora de la asignatura nos sugirió que ofreciéramos explicaciones en inglés porque, de lo contrario, los alumnos no podrían entender los contenidos de manera completa. Teniendo en cuenta que el tipo de instrucción que planteamos era una introducción breve y explícita a los fenómenos derivativos de la lengua española, no creemos que el uso de la L1 pudiera conllevar un problema. No se trataba, en efecto, de ofrecer *input* significativo a los estudiantes sino de llamarles la atención sobre sufijos y reglas de formación de palabras concretas. Creemos que esto se puede hacer usando la lengua materna de los estudiantes.

5.1.2.1.1. Primera sesión

La primera sesión se planteó como un acercamiento inicial a la cuestión de la formación de palabras en español, oponiendo las relaciones morfológicas entre palabras a otros tipos de relaciones lingüísticas, como las ortográficas o las semánticas. Se trataba, pues, de valorar los conocimientos de los sujetos con respecto a los aspectos más relacionales de la conciencia morfológica. También introdujimos la terminología que iba a ser usada en las sesiones siguientes. Así, insistimos en términos clave como *morfema*, *raíz* y *sufijo*²². La actividad concreta²³ que nos sirvió para introducir la sesión

²² Nos centramos únicamente en los sufijos y no hablamos de los prefijos, para asegurarnos que la instrucción respondía a las necesidades específicas relacionadas con nuestras tareas y para evitar

fue la presentación de dos palabras simples (*e.g. sol*) y de cinco palabras relacionadas con cada una de estas, bien semánticamente (*e.g. luz*), bien gráficamente (*e.g. soldado*), bien morfológicamente (*e.g. solar*²⁴). Las instrucciones para realizar la tarea fueron las siguientes: “elige la palabra de la lista que provenga de la palabra del recuadro”. Los ítems de la actividad fueron los siguientes:

1.

sol	
-----	--

a. soldado b. solar c. luna d. solución e. luz

2.

arte	
------	--

a. arteria b. artista c. cuadro d. museo e. artículo

Con el fin de dirigir a los alumnos hacia la respuesta apropiada, se les ofreció una serie de palabras que acababan con el mismo sufijo que las palabras que presentaban una relación morfológica con el ítem de la actividad. Así, para el sufijo –*ar*, de *solar*, se ofrecieron los siguientes pares de palabras: *círculo* > *circular*, *luna* > *lunar* y *espectáculo* > *espectacular*. Para el sufijo –*ista*, de *artista*, los pares de palabras fueron *tenis* > *tenista*, *piano* > *pianista* y *golf* > *golfista*. Tras la presentación de la actividad, los estudiantes dispusieron de dos minutos para reflexionar por parejas sobre la respuesta que creían correcta y por qué. Acto seguido, se pusieron en común los resultados y se explicaron las diferencias entre la relación que presenta *sol* con *soldado*, con *luz* y con *solar*. Se utilizaron para ello las palabras ofrecidas como ejemplos y, al final, se propusieron cinco reglas para averiguar si una palabra es compleja (*solar*) y si es derivada de otra dada (*sol*):

1. las palabras se parecen formalmente
2. comparten parte de su significado
3. una palabra compleja contiene un sufijo
4. un sufijo se define por:
 - 4.1. aparecer en muchas palabras distintas

sobrecargar a los estudiantes con información que no pudieran usar de manera directa en el marco de este estudio.

²³ Todos los materiales usados en las cuatro sesiones de instrucción se pueden consultar en los ANEXOS.

²⁴ Con el significado de ‘relativo al sol’.

4.2. aportar un significado estable a un amplio grupo de palabras²⁵

Una vez terminada la actividad procedimos a presentar los objetivos generales de la instrucción:

1. Conocer algunos de los sufijos más usados en español
2. Saber cómo se unen a palabras simples para crear nuevas palabras
3. Ser capaces de entender palabras nuevas gracias a sus morfemas

En relación con la cuestión de los objetivos, tratamos de presentarles la utilidad de dicho aprendizaje y las aplicaciones prácticas que podría presentar en el desarrollo de sus conocimientos relacionados con la lengua española mediante ejemplos de situaciones concretas. Así, insistimos en que los conocimientos sobre formación de palabras en español podrían ser de gran utilidad en casos en los que estemos leyendo un texto y aparezca una palabra que no conocemos (*e.g. trompetista*). Si identificamos la palabra de la que proviene (*e.g. trompeta*) o reconocemos su terminación como un sufijo habitual en español (*e.g. -ista*), podemos obtener información muy relevante para su comprensión. En efecto, identificando la raíz léxica *trompeta* podríamos acercarnos más al significado global de *trompetista*, pensando que se trata de algo relacionado con las trompetas. Si, además, hubiéramos identificado el sufijo *-ista* que forma otras palabras con significado de profesión como *pianista*, *tenista* o *violinista*, podríamos concluir que se trata de una persona que trabaja con trompetas, lo cual nos acercaría enormemente al significado real de la palabra que, teóricamente, no conocíamos. Por otro lado, también puede ser útil conocer las reglas de formación de palabras y los sufijos del español para crear palabras nuevas, comprensibles para nuestros interlocutores, cuando nos falta la palabra precisa para el contexto. Así, podría darse una situación en la que, en una conversación, no supiéramos cómo designar una tienda de muebles, pero sabiendo que el sufijo *-ería* se puede aplicar a bases sustantivas cuyos referente son objetos que pueden venderse para formar nombres de tiendas, podríamos

²⁵ En este sentido, querríamos llamar la atención sobre los casos de sufijos como *-ista*, que puede formar palabras que designan profesiones como *taxista* o *violinista* pero también nombres de personas que siguen una ideología dada como en *marxista* o *socialista*. En este caso, al ser ambos sufijos tan productivos trabajamos ambos en el aula. Sin embargo, en casos como *-ero*, en el que nos encontramos con formas como *frutero* o *chocolatero*, cuya forma sufijal, en su acepción de ‘vendedor’ resulta muy productiva y, por otro lado, con palabras como *maletero* o *cenicero*, en las que la sufijación en *-ero*, en su acepción de ‘contenedor’, se utiliza menos en la creación de unidades léxicas nuevas, optamos por centrarnos principalmente en la primera acepción de *-ero*.

crear *mueblería*. Así, mediante el uso de las reglas de formación de palabras, se podría mantener una mayor fluidez en las conversaciones en español.

Al finalizar la actividad de introducción, se entregaron unas fichas de trabajo (véase en ANEXOS) que debían ser completadas individualmente para la siguiente sesión. Cada ficha contenía actividades relacionadas con un sufijo determinado y cada alumno debía centrarse en una sola ficha. Todas las actividades de las fichas se basaban en una metodología inductiva en la que los alumnos debían responder a preguntas teóricas en base a sus observaciones sobre unas listas de palabras en las que las palabras con un mismo sufijo se organizaban por grupos de acuerdo con sus especificidades semánticas o formales. Solo se aportaron anotaciones teóricas explícitas por parte del instructor cuando resultaba imposible llegar a una regla general o el sufijo ofrecía algún tipo de excepción. Todas las fichas presentaban la misma estructura, formada por las siguientes partes:

1. Una actividad de rellenar huecos.
2. Pregunta 1: ¿a qué tipo de palabras se puede unir este sufijo?
3. Pregunta 2: ¿qué tipo de palabras forma este sufijo?
4. Pregunta 3: ¿qué significado aporta este sufijo?
5. Pregunta 4: ¿cómo se forman palabras con este sufijo?

Una vez presentada la tarea para realizar en casa, se expuso el plan de trabajo general de las sesiones, explicando que en la clase siguiente intentaríamos extraer una serie de reglas para crear palabras en español, a partir del trabajo que hubieran hecho en casa. En la tercera sesión se trataría de aplicar la teoría que hubiéramos creado juntos en las sesiones anteriores, formando muchas palabras posibles del tipo de *mueblería*. La finalidad del trabajo de las tres primeras sesiones sería participar, el último día, en un concurso con el título: “¿Quién tiene la palabra más larga?”. El ganador podría obligar a sus compañeros a adivinar el significado de su palabra y se llevaría el título honorífico de “Gran Creador de Palabras de Ohio Wesleyan University”.

5.1.2.1.2. Segunda sesión

Al comenzar la sesión, la instructora explicó el objetivo final de la misma: que cada alumno supiera cómo se crean palabras nuevas con cada uno de los sufijos trabajados por sus compañeros. Así, la sesión se planteó como una toma de conciencia de las limitaciones gramaticales y combinatorias de los sufijos españoles. Para llegar a

este fin y proporcionar una ayuda a los estudiantes, la instructora les entregó una tabla recapitulativa en la que debían ir escribiendo los sufijos correspondientes a cada celda. La tabla estaba compuesta de dos ejes: palabras base y resultado final. Las palabras base se dividían en sustantivos, adjetivos y verbos, mientras que los resultados finales, que serían las palabras derivadas, se dividían en sustantivos y adjetivos, ya que no habíamos incluido, en este punto de nuestra instrucción, sufijos que permitieran crear verbos derivados de sustantivos o adjetivos. Así, por ejemplo, en la celda que se encontrara en la intersección entre las palabras base sustantivas y un resultado final adjetivo, se deberían incluir sufijos como *-oso*, que se aplican a ciertos sustantivos, como *peligro* u *orgullo*, para crear adjetivos. Una vez rellena la tabla completa, los alumnos dispondrían de un recapitulativo en el que aparecería de manera muy visual y resumida qué sufijos se pueden aplicar a qué bases léxicas para formar sustantivos o adjetivos.

También se les proporcionó una serie de preguntas que deberían ir contestando a lo largo de la sesión a medida que se trabajaba en la puesta en común de los resultados de las tareas realizadas en casa. Dichas preguntas no se centraban ya en la selección de sufijos adecuados para una base determinada que permitieran crear formas léxicas correctas sino en las reglas de unión específicas que permiten unir un sufijo a una base concreta. Así, en el caso de una base verbal, no solo resulta importante saber qué sufijos se le pueden aplicar sino cómo se le aplicarían. Por ejemplo, resulta central ser consciente de que se tiene que eliminar la terminación verbal de infinitivo y que, en cambio, se conserva la vocal temática. Sería además importante conocer los cambios que sufre dicha vocal temática al unirse a un sufijo dado. En el caso en que se una el sufijo *-dor* a una base terminada en *-er*, como en *contenedor*, se mantendría intacta la vocal original mientras que con el sufijo *-miento* la vocal pasaría a *-i-* como en *entretener>entretenimiento*. Recordemos cómo los errores de formación que observamos en el estudio evolutivo se presentaban principalmente en el caso de aplicaciones de sufijos a verbos, por la dificultad añadida de la presencia de una vocal temática. En la tabla siguiente, pueden verse todas las preguntas que se les plantearon a los alumnos en la sesión 2.

1. ¿Qué sufijos empiezan por una vocal?
2. ¿Qué sufijos empiezan por una consonante?
3. ¿Cómo se forman las palabras con sufijos que empiezan por una vocal?
 - 3.1. cuando el sufijo se aplica a un sustantivo o un adjetivo acabado en consonante (región, real, natural, Marx, violín, etc.)
 - 3.2. cuando el sufijo se aplica a un sustantivo o un adjetivo acabado en vocal (peligro, Buda, carta, globo, grande, etc.)
4. ¿Cómo se forman las palabras con sufijos que empiezan por una consonante?
 - 4.1. cuando el sufijo se aplica a verbos de la primera conjugación: -ar (aceptar, volar, consolar, perdonar, etc.)
 - 4.2. cuando el sufijo se aplica a verbos de la segunda conjugación: -er (establecer, cometer, crecer, etc.)
 - 4.3. cuando el sufijo se aplica a verbos de la tercera conjugación: -ir (competir, abrir, cumplir, surgir, etc.)

Para evitar sobrepasar los límites horarios de la sesión, en lugar de pedir a cada alumno que presentara su sufijo, lo que hicimos fue dividir la sesión en dos partes. Primero el profesor fue haciendo preguntas que permitían organizar la información que iban proporcionando los propios sujetos. Ejemplos de estas preguntas serían: ¿Quién tiene un sufijo que se aplica a sustantivos y que crea adjetivos? ¿Quién tiene un sufijo que se aplica a verbos y que crea sustantivos? Mediante las respuestas a estas preguntas se fue rellenando la tabla. Posteriormente, el instructor planteó otro tipo de preguntas relacionadas con las características formales de los sufijos como, por ejemplo: ¿Quién tiene un sufijo que empieza por una vocal? ¿Quién tiene un sufijo que empieza por una consonante? Con las respuestas se fue creando una lista de sufijos en la pizarra. Al lado de cada sufijo, se escribieron tres palabras a las que se les podría aplicar. Las palabras escogidas debían seguir las especificaciones del profesor (e.g. una palabra que termine en consonante y que se le pueda aplicar el sufijo *-ista*: *violín*). Una vez que cada sufijo disponía de sus tres palabras base, el instructor aplicó la metodología de la *word sum* descrita en Bowers y Kirby (2010). Así, presentaba la palabra base a un lado de la suma, el sufijo al otro lado y, entre todos, se trataba de crear la palabra compleja que resultaba de ella. Al final, se extraía una regla y se comprobaba que los alumnos estuvieran de acuerdo entre sí y con la propuesta del profesor. Veamos dos ejemplos de *word-sum*:

Paso 1: -ista

Paso 2: palabra base que acabe en consonante: violín

Paso 3: violín + ista = violinista

Paso 4: regla: simple adición

Paso 1: -ista

Paso 2: palabra base que acabe en vocal: máquina

Paso 3: máquin(a) + ista = maquinista

Paso 4: regla: se elimina la vocal final de la palabra base y se aplica el sufijo

Una vez completadas las tablas y explicitadas las reglas correspondientes a diferentes *word-sum*, se crearon las siguientes cinco reglas básicas que podrían resolver todos los casos vistos en la sesión:

PALABRA BASE	PALABRA COMPLEJA	REGLA
SUSTANTIVO vocal (v1): <i>piano, peligro</i>	SUSTANTIVO sufijos con vocal (v2): <i>-ista, -ismo, -ero, -ería</i>	$\boxed{v1 + v2 = v2}$ <i>pianista, peligroso, belleza</i> $\boxed{C + v = CV}$ <i>violinista, nacional, naturaleza</i>
consonante (c): <i>violín, nación</i>	ADJETIVO sufijos con vocal: <i>-al/-ar, -oso</i>	
ADJETIVO vocal: <i>bello</i> consonante: <i>natural</i>	SUSTANTIVO sufijos con vocal: <i>-eza</i>	
VERBO - ar: <i>admirar</i> - er: <i>perder</i> - ir: <i>definir</i>	SUSTANTIVO sufijos con consonante: <i>-ción, -miento</i>	$\boxed{-AR + C = AC}$ <i>admiración</i> $\boxed{-ER + C = IC}$ <i>perdición</i> $\boxed{-IR + C = IC}$ <i>definición</i>
	ADJETIVO sufijos con consonante: <i>-ble</i>	

Para terminar la sesión se les explicó a los sujetos la tarea que debían realizar para la clase siguiente. Se les pidió que completaran tres “*word-sums*” con tres sufijos diferentes escogidos por ellos, aplicando el modelo aprendido en clase y especificando que no podía tratarse de palabras extraídas de las fichas que se les entregaron el primer día. Las instrucciones fueron las siguientes:

1. Buscar las palabras base en el diccionario
- 2 Decidir qué sufijos se le pueden aplicar, y elegir uno
3. Hacer los cuatro pasos de la “*word-sum*”

4. Comprobar en Google si es una palabra que se ha usado alguna vez
5. Escribir cada uno de estos pasos en la hoja que me vayan a entregar

5.1.2.1.3. Tercera sesión

En esta sesión, el objetivo fue revisar y aplicar los conocimientos adquiridos en las clases anteriores. Para ello, la clase comenzó por una recapitulación conjunta entre alumnos y profesor sobre los sufijos que se habían estudiado previamente, revisando, por ejemplo, para qué servían y cómo se formaban palabras con ellos. Una vez terminada la recapitulación oral, el instructor entregó una “hoja de ruta de la creación de palabras”, basada en los *flow charts* de Bowers y Kirby (2010), que los estudiantes podrían utilizar en la actividad posterior. Esta herramienta les sirvió para dar cada uno de los pasos que les permitiría crear palabras nuevas en español e identificar la formación de palabras que no conocían. La hoja de ruta se componía de una serie de preguntas que guiaban al alumno hacia la palabra correcta. Veamos un ejemplo para formar palabras a partir de verbos:

¿es tu palabra base un VERBO ?					
¿quieres hacer un sustantivo?			¿quieres hacer un adjetivo?		
(-ción, -miento)			(-ble)		
-ar?	¿ -er?	¿ -ir?	¿ -ar?	¿ -er?	¿ -ir?
QUITA LA TERMINACIÓN VERBAL (VOCAL + R)					
-ación, -amiento	-ición, -imiento		-able	-ible	

Para usar las hojas de ruta en un ejercicio concreto, nos basamos en la idea de las matrices de palabras utilizada por Bowers y Kirby (2010). El instructor escribía dos palabras en la pizarra, cada una en un recuadro. A su lado, escribía varios sufijos que se le podrían aplicar a la palabra. Por ejemplo:

NACIONALIZAR	-ción
	-ble

ACTIVAR	-ción
	-ble

Se les pedía entonces a algunos alumnos que leyeran las palabras resultantes en voz alta, para comprobar que las formaban correctamente. Una vez hecho esto, el profesor les preguntaba si creían que la palabra principal era simple, o sea, si creían que no incluía ningún sufijo. Para ayudarles, se les preguntaba si conocían las palabras *nacional*, *nación* y *activo*, por ejemplo. Una vez identificadas, se les pedía que segmentaran las dos palabras escritas en los recuadros. Cuando habían terminado de hacer esto, se les explicaba que también había dos sufijos para crear verbos a partir de adjetivos y sustantivos: *-ar* e *-izar*. Con esta información, ya se les habría presentado sufijos que permitían formar palabras de todas las categorías, partiendo de diversas categorías de palabras base. Se les ofreció una serie de ejemplos:

1. alimento > alimentar
2. alfabeto > alfabetizar

3. moderno > modernizar
4. global > globalizar

Una vez hecho esto, el instructor escribió en la pizarra las palabras simples que resultaban de la fragmentación realizada anteriormente. Y, para cada una se buscaron todos los sufijos que se le podrían aplicar. El profesor iba proponiendo sufijos y los alumnos debían decidir si se podían aplicar o no, argumentando por qué. Una vez se escogidos los sufijos correctos, el instructor creó las matrices de palabras correspondientes. El resultado final fue el siguiente:

NACIONAL	-izar
	-ista

NACIÓN	-al
--------	-----

ACTIVO	-ar
	-ista
	-ismo

Al terminar la actividad, el instructor les ofreció a los alumnos una palabra compleja: *modernización*. La tarea que debían llevar a cabo era fragmentarla para buscar todos los morfemas que la componían. Una vez fragmentada, deberían crear palabras nuevas aplicándoles sufijos correctos a las palabras intermedias que extrajeran de la palabra compleja. Se trataba, pues, de repetir el ejercicio realizado en clase, para verificar que habían comprendido los mecanismos de identificación de morfemas y de

selección de sufijos. Al final de la tarea deberían escribir todas las palabras que hubieran podido crear en la matriz. De este modo podrían revisar las reglas de formación de palabras vistas en la clase anterior.

MODERN-IZA-CIÓN	
MODERNIZAR	-ble
	-ción

MODERNO	-ismo
	-ista
	-izar

1. modernizable
2. modernización
3. modernismo
4. modernista
5. modernizar

5.1.2.1.4. Cuarta sesión

El objetivo de la última sesión era que lo alumnos usaran los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones anteriores para crear una palabra que fuera lo más larga posible. Se trataba de una práctica final que resumiría todo lo trabajado en las sesiones anteriores. La instructora empezó escribiendo una palabra en la pizarra (*solidario*) y, antes de comenzar la actividad, pidió a los alumnos que le recordaran todos los sufijos vistos, las categorías palabras a las que se podían aplicar y aquellas que formaban. De este modo, los estudiantes tenían todos los materiales necesarios para la creación de su palabra a la vista en todo momento durante la actividad. Acto seguido, el profesor les preguntó si conocían el significado de la palabra y si sabían de qué tipo de palabra se trataba. Una vez establecido que la palabra ofrecida era un adjetivo y que significaba: ‘*que comparte con los demás*’, se les dijo a los alumnos que disponían de cinco minutos para escribir la palabra más larga que pudieran. Se les recordó que tenían que pensar en cada etapa en todos los sufijos que podrían aplicarse a cada palabra y que, una vez escogido el sufijo, deberían recordar las reglas de formación de palabras (dependiendo de que el sufijo empezara por una vocal o una consonante, de si la palabra base era un verbo de la primera, segunda o tercera conjugación, etc.). Una vez pasados los cinco minutos los alumnos escribieron en la pizarra su palabra. Acto seguido, se procedió a corregirlas todas y a ver cuál de ellas era la más larga. Cuando se estableció quién era el “Gran Creador de Palabras”, los demás alumnos dispusieron de cinco minutos para pensar en el significado de la palabra. Al cabo de esos cinco minutos, se presentaron las diferentes propuestas y el alumno que había creado la palabra decidió

quién se aproximaba más al significado que él le había atribuido a su palabra y dio la respuesta correcta.

Finalmente, antes de terminar la sesión, se les entregó una encuesta a los sujetos, que incluía preguntas sobre la utilidad y el desarrollo de las actividades. Se les pidió expresamente también que especificaran propuestas para mejorar la instrucción. Una vez entregada, se les pidió a los sujetos que la devolvieran completada para la semana siguiente.

5.1.2.2. Valoración final de los alumnos sobre la instrucción

La encuesta final fue completada por 20 sujetos de los 29 que formaban parte del grupo crítico. Esto representa un 69% de la muestra total. En la primera pregunta de la encuesta se les pidió que valoraran la utilidad de la instrucción en una escala del 1 al 7, correspondiendo el 1 a “totalmente inútil” y el 7 a “muy útil”. La media de respuestas a esta pregunta fue de 5,05, lo cual demuestra que los sujetos consideraron que la instrucción les había resultado de cierta utilidad. En la pregunta siguiente debían precisar para qué creían que podía haber servido la instrucción recibida. Sus respuestas se centraron en tres ejes: 35% de la muestra consideró que la mayor aportación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la instrucción sería una más fácil adquisición de vocabulario en español, el 25% se centró en la idea de que mejoraría su fluidez escrita y oral y otro 20% consideró que la mejora se centraría en el campo de la comprensión. Finalmente, el 20% de la muestra no completó esta pregunta. También se les preguntó cómo pensaban que podría mejorarse la instrucción. El 25% de la muestra opinó que la instrucción había sido suficientemente buena como para no modificar nada, otro 25% consideró que la instrucción debería haber sido más larga para poder practicar más y revisar mejor los contenidos vistos en clase, el 30% de la muestra expresó la necesidad de haber recibido más instrucciones en inglés, en lugar de recibir las explicaciones en español, sobre todo en lo respectivo a la presentación de las tareas que debían realizar fuera del aula. Finalmente, un 20% de los sujetos del grupo crítico consideró que las explicaciones no habían sido suficientemente claras.

Gráficos 19 y 20: Utilidad específica de la instrucción para la mejora de la competencia comunicativa en español y sugerencias de mejora, respectivamente

Estas observaciones podrían relacionarse con los datos obtenidos en la pregunta sobre el nivel de dificultad que les presentó la participación en las sesiones de instrucción. En efecto, la dificultad media de la tarea fue de 3,9 en una escala del 1 al 7, siendo el 1 “muy fácil” y el 7 “muy difícil”. Este resultado, unido a las respuestas dadas a las preguntas anteriores, nos indica que los sujetos presentaron ciertas dificultades con el desarrollo de las sesiones, debido a su bajo nivel de comprensión del español, a su falta de conocimientos previos sobre la materia y a la brevedad y rapidez de las sesiones y de la instrucción en general. De hecho, este último dato es particularmente reseñable ya que el 90% de los sujetos afirmó que consideraban útil aprender más reglas y más sufijos en español. Es decir, a pesar de las dificultades encontradas, los sujetos parecían haber valorado positivamente la experiencia de instrucción y consideraron que el desarrollo de la misma en un mayor número de sesiones más largas podría ser de utilidad para desarrollar habilidades como el aprendizaje más rápido del vocabulario, la comprensión oral y escrita o la fluidez en español.

5.1.3. Método de administración del test

El test, que era el mismo que se describió en los capítulos 3 y 4, se administró dos veces: una primera vez al mismo tiempo que los demás grupos de alumnos que participaron en el estudio evolutivo y una segunda vez al cabo de un mes. Como explicamos en el apartado 4.1.1., los sujetos que pertenecían al grupo crítico realizaron la prueba por segunda vez después de haber recibido cuatro sesiones de instrucción explícita sobre morfología léxica en español, mientras que los que formaban parte del grupo control repitieron la prueba tras seguir el programa habitual del curso. Como ocurría en el caso del estudio evolutivo, el test se administró durante las horas de clase de la asignatura de español correspondiente en presencia del profesor encargado.

5.2. Resultados

En este apartado, ofreceremos dos tipos de información. Por un lado, analizaremos el efecto de la instrucción en los resultados de cada una de las pruebas de conciencia morfológica. Esto nos permitirá observar si una instrucción explícita y breve puede presentar un beneficio claro en la realización de cada una de las pruebas. Por otro lado, también llevaremos a cabo un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el estudio instruccional con respecto a los del estudio evolutivo. No olvidemos que el propósito final de nuestro trabajo es plantear una propuesta de instrucción en morfología léxica específica para estudiantes norteamericanos de ELE. Para ello, la comparación de los datos de ambos estudios resulta primordial, ya que nos permitirá observar en qué tareas evolucionan los sujetos sin necesidad de una instrucción explícita y en cuáles la instrucción les resulta más beneficiosa. En este sentido, nos interesará comprobar si las pruebas en las que los sujetos muestran una evolución por niveles son diferentes de aquellas en las que mejoran solo o más rápido o mejor con una breve instrucción.

Así, en este apartado ofreceremos los datos de los análisis propios del estudio instruccional, pero también recordaremos los resultados del estudio evolutivo para cada tarea específica con el fin de llevar a cabo una comparación directa entre ambos. Este último análisis comparativo será de central importancia ya que nuestra propuesta aquí es que una instrucción morfológica debería centrarse en actividades que realmente supongan un beneficio directo para los alumnos, es decir, tareas en las que la instrucción proporciona una ayuda mayor que la simple evolución por niveles de dominio de la L2. Nuestro argumento es que enseñarles a los sujetos algo que ya son capaces de desarrollar por sí solos resultaría redundante y que, por otro lado, una instrucción, especialmente cuando se tiene poco tiempo, debe ir enfocada a las habilidades que no se adquieren intuitivamente. En este sentido, parece ser que parte de la conciencia morfológica, al menos en los estados iniciales, no se asimila. Por esta razón, no solo es cuestión de evitar redundancias, sino de aportar lo que falta, de resolver carencias.

En relación con la idea vygotskyana de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), proponemos que las tareas en las que se observa un efecto más claro de la instrucción son aquellas que los alumnos pueden desarrollar fácilmente desde sus conocimientos previos con un mínimo acompañamiento del profesor. Aquellas que, en

cambio, no se benefician de la instrucción pero que sí evolucionan en el estudio evolutivo serían parte de los conocimientos que los alumnos pueden desarrollar sin necesidad alguna de una contribución externa por parte del profesor. En efecto, en palabras del propio Vygostky: “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce” (1934, traducción española de 1995, p.143), es decir, aquel que permite avanzar al alumno más rápido o más eficazmente que cuando se da un proceso de desarrollo implícito. Así, una tarea que evolucione por niveles en el estudio evolutivo pero no lo haga en el estudio instruccional no se consideraría central en el marco de un programa de instrucción más largo. En cambio, una tarea que muestre una clara evolución en el estudio instruccional, solucionando un bloqueo observado en el estudio evolutivo o superando los resultados obtenidos en el nivel 300, sería el prototipo de tarea que debería formar parte de nuestra propuesta de instrucción. Esto no quiere decir que las tareas que evolucionan sin necesidad de instrucción sean totalmente prescindibles en un contexto instruccional, sino que solo debería introducirse en las primeras etapas de la instrucción, creando así una gradación en el nivel de dificultad de las tareas propuestas a los sujetos (Robinson, 2005, 2001).

5.2.1.1. Prueba 1

Para observar el efecto de la instrucción en los resultados de la tarea de producción de la prueba 1 se llevó a cabo un análisis de varianza mediante una ANOVA de 2x2, con un factor intersujetos de *grupo* con dos niveles (*crítico vs. control*) y un factor intrasujetos de *test* con dos niveles (*pre-test vs. post-test*). Se observó un efecto significativo simple de test, $F(1,54)=5,451$, $p<.05$, pero la interacción entre ambos factores no resultó significativa, $p>.1$. Esto nos indica que tanto el grupo control como el crítico presentaron una mejora significativa en el post-test con respecto al pre-test, pero que el grupo crítico no mostró ninguna ventaja con respecto al grupo control, lo cual significa que la instrucción no tuvo un efecto que pudiera distinguirse del de la mera repetición de la prueba.

Comparando estos resultados con los del estudio evolutivo, podemos observar cómo los sujetos mostraron una mejora significativa entre los niveles 100 y 300. Esto nos indica que se trata de una prueba que no presenta dificultades insuperables para los sujetos. Sin embargo, los resultados del estudio instruccional no muestran una mejora debida a la instrucción. Por esta razón, podemos concluir que esta prueba parece

desarrollarse sin necesidad de una instrucción explícita.

Gráficos 21 y 22: Medias de respuestas correctas del estudio evolutivo e instruccional respectivamente de la tarea de producción

En la tarea de detección de la prueba 1 obtenemos el mismo patrón de resultados que en la tarea de producción. Observamos un efecto significativo de test, $F(1,54)=22,175$, $p<.001$, mientras que la interacción entre test y grupo no resultó significativa, $p>.1$. Estos datos nos indican que el grupo crítico no presentó ninguna ventaja con respecto al grupo control en los resultados del post-test, aunque ambos grupos mejoraron de manera significativa entre el pre-test y el post-test. Si contrastamos estos datos con los del estudio evolutivo, nos encontramos, de nuevo, con una evolución entre los niveles 100 y 200, sin necesidad de una instrucción explícita. De hecho, recordemos que esta prueba mostraba resultados muy bajos en el nivel 100 y un aumento muy significativo y rápido de las respuestas correctas en el nivel 200. Este dato nos podría haber hecho pensar que una instrucción explícita sería beneficiosa en el caso de una tarea que presentaba dificultades iniciales. Sin embargo parece que resulta más eficaz, en este caso, la exposición a *input* en español mediante la participación en clases de lengua extranjera que el seguimiento de unas sesiones de instrucción explícita sobre morfología léxica española.

Gráficas 23 y 24: Medias de respuestas correctas del estudio evolutivo e instruccional respectivamente de la tarea de detección

En conclusión, parece que la prueba 1, tanto en la tarea de producción como de

detección, muestra una evolución más relacionada con la mejora general en la competencia lingüística de los sujetos en su L2 que con una instrucción explícita relacionada con los contenidos específicos de la prueba. Esto nos indica que a la hora de plantearnos una instrucción más larga, no sería de gran utilidad incluir este tipo de tarea, salvo en los ejercicios de introducción, ya que parece desarrollarse sin necesidad de explicaciones explícitas.

5.2.1.2. Prueba 2

Los análisis de la prueba 2 se dividieron en cuatro partes. Primero analizamos las respuestas correctas y posibles en la tarea de sufijos y, acto seguido, las respuestas correctas y posibles en la tarea de palabras simples. Para cada uno de los tipos de respuestas llevamos a cabo un análisis de varianza mediante ANOVAs de 2 (grupo crítico vs. control) x 2 (pre-test vs. post-test). Posteriormente observamos los paralelismos y diferencias entre los resultados de dichos análisis con respecto a los datos obtenidos en el estudio evolutivo.

Comenzando por el análisis de las respuestas correctas en la tarea de sufijos, cabe resaltar que se observó un efecto simple significativo de test, $F(1,60)=29,776$, $p<.01$, así como una interacción significativa de test y grupo, $F(1,60)=22,616$, $p<.01$. Esto nos indica que los sujetos del grupo crítico escribieron un número significativamente mayor de palabras en el post-test con respecto al grupo control, mostrando un efecto claro de la instrucción. En el caso de la tarea de sufijos, este fenómeno podría significar que la instrucción facilitó el acceso a palabras que incluían un mismo sufijo, lo cual significaría que permitió a los alumnos tomar mayor conciencia de las relaciones existentes entre dichas palabras.

Si comparamos los resultados del estudio instruccional con los del estudio evolutivo, cabe resaltar que, en ambos, se observa una evolución significativa en el número de palabras correctas escritas por los sujetos. Sin embargo, sería necesario llamar la atención sobre dos diferencias centrales. En primer lugar, la mejora se presenta como lenta en el estudio evolutivo, ya que se daba exclusivamente entre los niveles 100 y 300 y no entre los niveles intermedios. Los sujetos del grupo crítico en el estudio instruccional, en cambio, muestran unos resultados significativamente mejores tras solo cuatro sesiones de veinte minutos de instrucción explícita sobre morfología léxica en español. Esto nos indica que la instrucción permitió acelerar el proceso de manera

significativa, facilitando el descubrimiento de las relaciones morfológicas existentes en palabras que comparten un mismo sufijo. Por otro lado, y para corroborar los beneficios de la instrucción morfológica, los resultados obtenidos tras la instrucción ($M=7,59$) fueron significativamente mejores que los del nivel 300 ($M=5,56$), demostrando que no solo se aceleró el proceso sino que se obtuvieron mejores resultados. Cabe resaltar aquí el importante impacto que supuso la instrucción al aumentar de manera significativa el número de palabras que los sujetos consiguieron recordar en base a un morfema dado, superando tras una muy breve instrucción los resultados de los sujetos que habían estudiado español durante tres cursos académicos más. Este fenómeno parece indicarnos que nuestra propuesta de instrucción debería incluir ejercicios de este tipo, que permitieran mejorar la conciencia relacional pura y la fluidez léxica de los alumnos de ELE.

Gráficos 25 y 26: Medias de respuestas correctas en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente de la tarea de sufijos

Si nos fijamos, en cambio, en el número de palabras posibles escritas por los sujetos al ofrecérseles un sufijo dado, nos encontramos con unos resultados muy bajos. Sí se observa, por otra parte, un efecto significativo simple de test, $F(1,60)=10,166$, $p<.01$, y una interacción significativa entre test y grupo, $F(1,60)=15,525$, $p<.01$. Esto nos indica que la instrucción surtió un claro efecto en el grupo crítico que presenta resultados significativamente mejores ($M=.97$) que el grupo control ($M=.39$) en el post-test. Concretamente, el grupo crítico pasó de escribir una media de 0,1 palabras posibles en el pre-test a cerca de una palabra posible por sujeto en el post-test. Cabe resaltar, sin embargo, que la mejora observada, a pesar de ser significativa, sigue manteniendo los resultados en un nivel muy bajo, indicando que la ayuda proporcionada por la instrucción era significativa pero que un mayor número de sesiones permitiría sistematizar y automatizar los conocimientos combinatorios de los alumnos. En cuanto a la comparación con los datos del estudio evolutivo, recordemos que no se observaba

en este último evolución alguna entre los diferentes niveles, lo cual nos indica que, pese a los resultados limitados observados en la tarea, la instrucción proporcionó información valiosa a los sujetos que les permitió escribir una palabra novedosa posible de acuerdo con las reglas de formación de palabras del español. Podríamos concluir, en este sentido, que una instrucción morfológica debería incluir actividades de este tipo, para favorecer el desarrollo de los conocimientos combinatorios de los alumnos.

Gráficos 27 y 28: Medias de respuestas posibles en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente de la tarea de sufijos

En cuanto al número de palabras correctas escritas por los sujetos en la tarea de palabras simples, no observamos ni un efecto simple de test ni una interacción significativa entre grupo y test, todos $p > .1$, lo cual nos indica que la instrucción no mostró efecto alguno. Si comparamos este fenómeno con los datos del estudio evolutivo, podemos observar cómo tampoco en este último se observó ninguna evolución. Esto parece poner en evidencia la dificultad de la tarea. Cabe resaltar aquí la diferencia entre los resultados de las palabras correctas en la tarea de sufijos, donde se observa un efecto de instrucción a la vez que una evolución sin necesidad de instrucción, con los de las palabras correctas en la tarea de palabras simples que no presentan mejora ni con ni sin instrucción. Esto parece indicar que los sujetos presentan mayores facilidades a la hora de relacionar palabras entre sí basándose en los sufijos que comparten que en sus raíces léxicas comunes. Si bien las familias morfológicas pueden organizarse de ambas maneras, la organización mediante raíces léxicas es central para los hablantes nativos y facilita el acceso al léxico, como demuestran numerosos estudios de *priming* morfológico con nativos (Duñabeitia y Perea, 2008; Segui y Zubizarreta, 1985; Taft y Forster, 1976; Taft & Forster, 1975).

Por otro lado, cabe plantearse si el efecto, o la falta del mismo, observado en esta tarea no podría explicarse como una cuestión léxica y no morfológica, debiéndose a una falta de vocabulario por parte de los sujetos. En efecto, puede que el problema no sea

que los sujetos no unen *pan* a *panadero* y *panadería*, sino que no conocen las dos últimas palabras y, por eso, no las pueden unir a *pan*. También podemos preguntarnos si una instrucción más prolongada en el tiempo habría supuesto un mayor beneficio para esta tarea concreta. Esta hipótesis debería comprobarse en un estudio posterior en el que se compararan los efectos de instrucciones breves y largas en diferentes tipos de tareas de conciencia morfológica.

De cara a una propuesta de instrucción, cabe plantearse cómo utilizar de manera constructiva los conocimientos en los que la instrucción sí que muestra un efecto significativo para relacionarlos con otros que no mejoran con la instrucción. Así, si la instrucción ha permitido desbloquear el acceso a palabras relacionadas morfológicamente mediante una llamada de atención sobre los sufijos del español, se podría pensar en modificar el foco de atención desde el sufijo a la base léxica a la que se ha unido. Así, si bien la instrucción se presentaba como una toma de conciencia de la estructura morfélica de las palabras complejas en español, nos centramos principalmente en la presentación de sufijos, dejando de lado la presentación de bases léxicas. Debido a la brevedad de la instrucción, el número de bases léxicas fue muy limitado. La presentación sistemática de palabras simples a las que se les aplicaría sufijos podría permitir a los alumnos desarrollar el acceso a las palabras complejas desde el sufijo pero también desde la raíz. Concretamente, si se aprovecharan las palabras de vocabulario nuevas vistas en el aula para presentar los demás miembros de sus familias morfológicas, podríamos facilitar el acceso a un mayor número de unidades léxicas.

Gráficos 29 y 30: Medias de respuestas correctas en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente de la tarea de palabras simples

Finalmente, el número de palabras posibles escritas por los sujetos en la tarea de palabras simples nos proporciona uno de los datos más interesantes de este trabajo. En efecto, se observa un efecto significativo simple de test, $F(1,60)=49,988$, $p<.01$ y una

interacción significativa entre grupo y test, $F(1,60)=51,813$, $p<.01$. Esto significa que el grupo crítico presenta un número de palabras posibles ($M=4,14$) significativamente mayor que el grupo control ($M=1$) en el post-test y que esta evolución es significativa con respecto a los resultados del mismo grupo en el pre-test ($M=.76$), lo cual nos indica que la instrucción mejoró la conciencia combinatoria de los sujetos. En cuanto al estudio evolutivo, recordemos que no se observó evolución alguna entre los diferentes niveles para esta tarea concreta. Explicamos este último dato por la dificultad que presentan los conocimientos combinatorios para nuestros sujetos, del mismo modo que para los niños que desarrollan la conciencia morfológica en su L1. Sin embargo, tanto en la tarea de palabras simples como en la de sufijos, la instrucción presentó un efecto significativo sobre este tipo de conocimientos, ya que permitió a los sujetos escribir un número significativamente mayor de palabras posibles, uniendo un sufijo correcto a una base léxica dada y viceversa. Parece confirmarse aquí que recurrir a actividades de este tipo sería central en una instrucción morfológica para alumnos norteamericanos de ELE.

Gráficos 31 y 32: Medias de respuestas posibles en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente de la tarea de palabras simples

5.2.1.3. Prueba 3

Para analizar el efecto de la instrucción en la realización de la prueba 3 llevamos a cabo un análisis de varianza mediante una ANOVA de 2 (grupo crítico vs. control) x 2 (pre-test vs. post-test). Los resultados nos muestran un efecto simple significativo de test, $F(1,56)=9,172$, $p<.01$, pero la interacción entre grupo y test solo resultó marginalmente significativa, $F(1,56)=3,586$, $p>.063$. Esto nos indica que la instrucción no proporcionó una ayuda significativa a la hora de realizar esta tarea. Cabe resaltar aquí que, aunque la interacción no fuera estadísticamente significativa, sí que marcó una tendencia clara hacia una diferenciación entre los resultados en el post-test del grupo crítico ($M=4,15$) con respecto al grupo control ($M=2,94$). Este último dato nos muestra que la instrucción sí que tuvo un efecto en las respuestas de los sujetos del grupo crítico

en el post-test. Si recordamos los resultados del estudio evolutivo, pudimos observar una evolución significativa en los diferentes niveles, demostrando que la tarea no parecía plantear graves dificultades a los sujetos. Nos encontramos aquí con un patrón de resultados parecido al de la prueba 1 en la cual observamos una evolución por niveles y ningún efecto de la instrucción explícita. En la prueba 3, a pesar de un efecto marginalmente significativo de la instrucción, la evolución por niveles se presenta mucho más rápida y eficaz, por lo cual podemos llegar a la misma conclusión que en el caso de la prueba 1: este tipo de tarea, utilizada recurrentemente, podría resultar poco eficaz en una instrucción explícita sobre morfología léxica en español.

Gráficos 33 y 34: Medias de respuestas correctas en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente

5.2.1.4. Prueba 4

Para analizar los resultados de la prueba 4 llevamos a cabo un análisis de varianza mediante una ANOVA de 2 (grupo crítico vs. control) x 2 (pre-test vs. post-test). Se observó un efecto simple significativo de test, $F(1,53)=9,995$, $p<.01$, pero la interacción entre grupo y test no resultó significativa, $p>.1$. Una vez más, los datos muestran una mejora entre el pre-test y el post-test tanto en el grupo control como en el grupo crítico sin distinción entre ambos, lo cual nos indica que la instrucción no presentó una ayuda significativa para los sujetos a la hora de realizar la prueba 4. Si nos fijamos en el estudio evolutivo, observamos que las respuestas correctas de los sujetos sí que aumentaron significativamente entre niveles. Nos encontramos, de nuevo, con el mismo fenómeno que en las pruebas 1 y 3: los resultados presentan una evolución más efectiva sin instrucción que con ella, mostrándonos que no sería tan recomendable incluir este tipo de tarea en una instrucción morfológica para estudiantes norteamericanos de ELE.

Gráficos 35 y 36: Medias de respuestas correctas en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente

5.2.1.5. Prueba 5

En los resultados del estudio instruccional de la prueba 5 se confirma la dificultad presentada por los sujetos en el estudio evolutivo con respecto a la detección de palabras complejas. En efecto, tras llevar a cabo un análisis de varianza mediante una ANOVA de 2 (grupo crítico vs. control) x 2 (pre-test vs. post-test), no observamos ni un efecto simple de test ni una interacción significativa de grupo y test, todos $p > .05$. Podemos plantear aquí una cuestión interesante ya que esta tarea es la única que, exigiendo de los sujetos el uso de sus conocimientos relacionales, que fueron trabajados explícitamente en la instrucción, no evoluciona ni en el estudio evolutivo ni en el instruccional. En este aspecto se relaciona con el número de palabras correctas escritas en la tarea de palabras simples de la prueba 2 en la que observamos que los conocimientos relacionales, cuando se exigen en tareas que no ofrecen ningún tipo de modelo o ayuda a los sujetos, no evolucionan. Esto resulta particularmente llamativo, ya que las tareas ofrecidas habitualmente en las pruebas de conciencia morfológica son de carácter más guiado, ofreciendo palabras a escoger o sufijos para elegir. Por esta razón, podría interpretarse que las evoluciones observadas y la aparente facilidad con la que los sujetos desarrollaban sus habilidades relacionales podían estar vinculadas con el tipo de tarea en la que debían activar dichas habilidades. Así, a pesar de que nuestro test incluye tareas de tipo relacional, solo aquellas que presentan algún tipo de guía para los sujetos presentan resultados altos y evoluciones significativas bien por niveles, bien por efecto de la instrucción.

Gráficos 37 y 38: Medias de detecciones correctas en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente

Por otro lado, el análisis de las divisiones correctas sí que presentó un efecto simple significativo de test, $F(1,50)=12,562$, $p<.01$, y una interacción significativa entre test y grupo, $F(1,50)=5,425$, $p<.05$. Esto nos indica que los sujetos del grupo crítico presentaron una mayor evolución entre el pre-test y el post-test que el grupo control, confirmando el patrón obtenido en el estudio evolutivo, en el cual el número de detecciones correctas se estancaba en todos los niveles mientras que las divisiones correctas evolucionaban de manera significativa entre los niveles 200 y 300. Se trataba pues de una evolución tardía. Así, cabe resaltar que, aunque se observó una evolución tanto en el estudio evolutivo como en el instruccional, dicha evolución fue tardía en el primero y rápida en el segundo, ya que los resultados mejoraron significativamente tras solo cuatro sesiones de instrucción. Como ocurría en el número de palabras correctas escrito en la tarea de sufijos de la prueba 2, la instrucción no viene aquí a solventar un problema evolutivo sino a acelerar el proceso de desarrollo de una habilidad específica relacionada con la conciencia morfológica. Por esta razón, creemos que sería útil desarrollar actividades de este tipo en una instrucción morfológica completa.

Gráficos 39 y 40: Medias de divisiones correctas en el estudio evolutivo e instruccional respectivamente

5.2.2. Conclusiones

Si nos centramos en los efectos de la instrucción sobre cada una de las tareas realizadas por los sujetos del estudio instruccional, podemos concluir que solo las pruebas 2 y 5 se beneficiaron de manera clara de la presentación de contenidos

explícitos sobre morfología léxica del español. Los resultados de la prueba 2 resultan particularmente interesantes, ya que la instrucción surtió dos efectos. Por un lado, en el caso de las palabras posibles, los sujetos mejoraron significativamente tras la instrucción cuando no se había observado evolución alguna por niveles, demostrando que el aprendizaje explícito más eficaz se logró en las tareas relacionadas con los aspectos combinatorios de la morfología léxica y en aquellas cuya realización resultaba menos guiada por las propias instrucciones, que no se desarrollaban mediante la simple evolución del nivel de dominio de español. En cuanto a la tarea de sufijos, la evolución se observó tanto en el estudio evolutivo como en el instruccional, pero el resultado final fue significativamente mejor en el segundo que en el nivel 300 del primero. Esto nos indica que, aunque se daba una mejora en el estudio evolutivo, esta se vio superada por el efecto de la instrucción explícita, lo cual demuestra que con solo cuatro sesiones de veinte minutos se puede mejorar más que en tres años de clases de español, si la tarea se presta a este tipo de aprendizaje. Este mismo fenómeno se pudo observar en el caso de las divisiones correctas de la tarea 5 ya que también aumentaban en ambos estudios, aunque la evolución tras la instrucción superaba la alcanzada por los sujetos de nivel 300.

Cabe resaltar en este punto que la prueba de palabras simples de la tarea 2 fue una de las dos que no mostró correlación alguna con el nivel de vocabulario de los alumnos. Nos preguntamos, en el capítulo 3, si este hecho podría conllevar consecuencias en el efecto de la instrucción morfológica. En efecto, planteábamos la hipótesis de que esta tarea podría resultar más difícil para los sujetos por ser más específicamente morfológica y no permitir, por ello, su resolución a partir de recursos léxicos. En este sentido, nuestra hipótesis parece confirmarse, ya que esta tarea es una de las que mayor beneficio obtienen de la instrucción. Por otro lado, podríamos preguntarnos por qué este fenómeno no se observa en la prueba de detección de la tarea 5. Una posible respuesta se sitúa en el ámbito de lo cualitativo. Recordemos que, en el capítulo 4, observamos cómo la presencia en dicha prueba de tres palabras que incluían los sufijos *-ez* y *-eza*, podría haber llevado a un estado de bloqueo de la evolución de la tarea global. Parecería que el carácter idiosincrásico de estos sufijos, solo presentes en español y sin equivalente en inglés, conlleva importantes dificultades a la hora de detectarlo. Esta dificultad, de hecho, se mantiene a pesar de la breve instrucción proporcionada en este estudio. Así, una cuestión que podríamos plantearnos es si este problema desaparecería

en niveles superiores o mediante una instrucción más larga o enfocada en estos sufijos específicos. En todo caso, en los sujetos norteamericanos de niveles iniciales con los que trabajamos, este sufijo parece plantear demasiadas dificultades como para poder proporcionar rápidamente beneficios en el ámbito de la comprensión de vocabulario nuevo desconocido, por ejemplo.

Por otro lado, si bien es cierto que dos de las pruebas evolucionaron de manera significativa, también hay que reconocer que tres de ellas no lo hicieron, lo cual podría llevar a pensar que la instrucción no fue eficaz. No olvidemos, sin embargo, que la instrucción no trataba de ofrecer una formación completa que permitiera adquirir conocimientos nuevos y automatizarlos, sino que, dada su brevedad y el carácter eminentemente teórico de la misma, se centró simplemente en la activación de conocimientos que los sujetos estaban preparados para aprender. Volviendo a la idea de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygostky, 1978; 1934), no es que la instrucción estuviera implantando nuevos conocimientos, sino proporcionando a los sujetos la información necesaria para desarrollar los ya presentes, poniéndolos en evidencia. En efecto, hemos podido observar cómo los sujetos podían desarrollar sin instrucción algunas tareas en las que se les proporcionaba más ayuda en el enunciado, mientras que en aquellas en las que debían aplicar sus conocimientos de manera más libre se quedaban bloqueados a pesar de estar mejorando su competencia lingüística general en español. Esto nos indica que, al no disponer de guías para la realización de las tareas 2 y 5, la instrucción explícita les permitió darse cuenta de los componentes morfológicos de las palabras, identificar mejor los morfemas, etc.

De hecho, resulta llamativo observar cómo nuestros resultados presentan cierto parecido con los de Morin (2003), que presentamos en el apartado 1.3. Una de sus conclusiones más significativas es que la instrucción morfológica es más eficaz para mejorar las tareas de creación de nuevas palabras que las de detección de elementos morfológicos en palabras existentes. Es decir, la instrucción tiene principalmente el efecto de favorecer la creatividad mediante la adopción de estrategias de formación de palabras posibles y el conocimiento de sufijos y prefijos. En el caso de esta autora, también trabajó con estudiantes norteamericanos de niveles iniciales y llegó a formular la siguiente afirmación:

Explicit vocabulary instruction that focuses on morphological analysis may appear to produce no immediate benefits for low proficiency learners if we look at the statistical analysis, but the fact that 33% of the learners in the experimental group were able to produce novel words indicates that such instruction was not completely useless and may yield positive long-range results that will be more manifest as the learner's proficiency increases. (p. 213)

Esta propuesta nos indica una futura vía de investigación en este sentido, tratando de proporcionar una misma instrucción a grupos de diferentes niveles de dominio del español. Así, si nos remitimos a las palabras de Bialystok y Frohlich (1980), según las cuales “certain benefits of L2 knowledge are accessible only with the attainment of minimally acceptable levels of linguistic competence” (p. 27), sería posible plantear la hipótesis de que el efecto de la instrucción podría aumentar en niveles superiores. Sin embargo, sería importante resaltar aquí que el grupo crítico mostró una clara ventaja en varias tareas, demostrando que, ya desde las primeras etapas del desarrollo lingüístico, las estrategias morfológicas pueden ser adoptadas y aplicadas por nuestros estudiantes. Es decir, si bien puede ser que el beneficio sea mayor en niveles más altos de dominio de la LE, también es verdad que una mínima intervención en los niveles iniciales puede mostrar efectos de manera inmediata. El hecho de comenzar este tipo de instrucción en niveles bajos puede ser tanto más útil en el sentido de que lo que aprenden entonces lo pueden seguir aplicando a todas las palabras complejas que se vayan encontrando en los niveles superiores.

Por otro lado, cabe resaltar que una de las posibles vías para explicar que nuestra instrucción no presentara un efecto generalizado en todas las tareas podría relacionarse con la brevedad de la misma. En efecto, los estudios instruccionales en el área de la psicología de la educación suelen incluir un mayor número de sesiones (Bowers y Kirby, 2010; Bowers, Kirby y Deacon, 2010).²⁶ En nuestro caso, ya argumentamos que no deseábamos plantear un programa de enseñanza a largo plazo sino ver el efecto directo de la puesta en evidencia de los sufijos de la LE en la realización de la tareas en el post-test. De todos modos, y para confirmarnos en nuestra idea de que la instrucción no debe ser necesariamente larga para ser eficaz, cabe recordar los resultados de Friedline (2011). Este autor establece dos grupos de sujetos a los que les ofrece varias sesiones de instrucción en morfología derivativa en inglés como lengua extranjera. Cada

²⁶ Este no es el caso, sin embargo, de Friedline (2011), quien incluye solamente 5 sesiones de 15-20 minutos, utilizando un tipo de instrucción más cercano al nuestro.

grupo sigue un tipo de instrucción basado en metodologías distintas. Sin embargo, los resultados de ambos grupos resultan idénticos, lo cual le lleva a concluir que:

Hence, the fact that both treatment sessions brought the features of derivational morphology into focus (noticing) for learners for the very first time may go a long way to explain why the treatment groups developed in tandem. In this case, the novelty effect of noticing derivational morphology may have overridden any inherent benefit of the generation effect. Put another way, five 15-20 minute treatment sessions were sufficient to induce a general awareness of derivational morphology among both groups but were not sufficient to see any real advantage for the output group. (p. 243)

Así, Friedline (2011) nos confirma que un número muy limitado de sesiones puede resultar en un claro beneficio en el desarrollo de la habilidades relacionadas con la morfología derivativa. Pero, su conclusión sobre la metodología nos resulta más interesante aún, ya que nos muestra que lo que hay que hacer no es tanto enseñar morfología como un contenido que deba estudiarse, sino ofrecer a los alumnos evidencias que les permitan desarrollar y hacer conscientes ciertas estrategias morfológicas. Así, lo importante es llamar la atención de los estudiantes sobre los fenómenos morfológicos y no tanto el modo concreto en el que se lleve a cabo este cometido. En este sentido, nos encontramos en un terreno que se mueve entre la competencia lingüística y la competencia estratégica (Canale y Swain, 1980), razón por la cual la labor del profesor será tanto enseñar estrategias como hacerlas conscientes, basándose en un conocimiento profundo del estado de desarrollo lingüístico de sus estudiantes.

tarea	conocimiento	tarea	libertad	vocabulario	niveles	instrucción
Tarea producción prueba 1	relacional	producción	muy guiado	sí	sí	no
Tarea detección prueba 1	relacional	detección	muy guiado	sí	sí	no
Tarea sufijos prueba 2 (correctas)	relacional	producción	muy libre	sí	sí	sí
Tarea sufijos prueba 2 (posibles)	combinatorio	producción	muy libre	sí	no	sí
Tarea palabras simples prueba 2 (correctas)	relacional	producción	muy libre	no	no	no
Tarea palabras simples prueba 2 (posibles)	combinatorio	producción	muy libre	no	no	sí
Prueba 3	gramatical	producción	guiado	sí	sí	marginal
Prueba 4	semántico	detección	muy guiado	sí	sí	no
Detecciones correctas prueba 5	relacional	detección	libre	no	no	no
Divisiones correctas prueba 5	combinatorio	detección	libre	sí	sí	sí

Tabla 15: Características y evolución en los estudios evolutivo e instruccional de las tareas de conciencia morfológica

En cuanto a los datos comparativos de los estudios evolutivo e instruccional podrían interpretarse a la luz de la *Noticing Hypothesis* (Schmidt, 1990; 1995; 2001; Truscott, 1998). En efecto, en dicho marco teórico, la instrucción explícita no se plantea como un aporte de información sino como un modo de llamar la atención sobre una estructura lingüística dada a la que los estudiantes están ya expuestos y que podría desarrollarse potencialmente de manera incidental. No se trata, pues, de explicarles a los sujetos que existe el concepto abstracto de sufijo, sino de hacerles conscientes de las regularidades presentes en una gran cantidad de palabras que presentan un mismo sufijo o, en los términos adoptados por Bruton, García y Esquiliche (2011), de inducir la saliencia de una estructura o elemento lingüístico dado. Con respecto al aprendizaje del vocabulario, definen su idea como:

Induced vocabulary salience is where either specific vocabulary items in the linguistic discourse *input*, or the expected linguistic discourse output, are intentionally made more

salient or prominent for the language learner by other parties, especially teachers and/or materials. (Bruton, García y Esquiliche, 2011, p.765)”

En este marco, podemos ver cómo el proceso de concienciación con respecto a los sufijos se dio de dos modos en el caso de nuestras tareas: a través de los propios enunciados de la tarea o mediante la enseñanza explícita en el estudio instruccional. Así, observamos cómo el efecto de la instrucción fue más ventajoso para las tareas en las que los enunciados no les ofrecían a los sujetos guías para su realización. Es decir, si los propios enunciados ofrecían una ayuda, resaltando de alguna manera (lista de palabras, de sufijos, contexto oracional, etc.) las características formales de las palabras, no era necesaria ninguna explicación explícita suplementaria. Si, en cambio, no se les ofrecían opciones de respuesta cerradas o modelos en los que basarse y se les dejaba mayor libertad en la realización de la tarea, el profesor debía guiarles hacia las estructuras clave, aportarles la información necesaria para tomar mayor conciencia de la forma de las palabras. Esta observación parece particularmente relevante ya que, contrariamente a lo que se había planteado en estudios anteriores sobre conciencia morfológica, puede que una de las claves del desarrollo de la misma, en el caso de los estudiantes de segundas lenguas, no sea la clasificación por tipos de conocimientos subyacentes al uso de morfemas, ni el paso de la producción a la detección, o vice-versa, sino las propias tareas en las que dichos conocimientos deben ponerse en uso. De acuerdo con esta idea, nos inclinaremos hacia la redefinición de la *Noticing Hypothesis* de Truscott (1998), según el cual “noticing is necessary for the acquisition of metalinguistic knowledge but not for competence” (p. 103). En efecto, lo que hemos podido observar es que la llamada de atención sobre un tipo de forma lingüística dada se limita a la tarea concreta en la que se lleva a cabo. De este modo, aunque los conocimientos relacionales de los sujetos parezcan desarrollados, solo lo están en unas tareas determinadas, mientras que necesitan descubrirse en el marco de otras. Esto nos indica que la competencia relacional puede estar desarrollándose, utilizable en contextos concretos, pero que esto no conlleva una generalización de los conocimientos adquiridos incidentalmente a tareas para las cuales se requiere otro tipo de conocimiento metalingüístico. De cara a una propuesta de instrucción, esto nos lleva a considerar que los resultados deberían ser tanto mejores cuantos más tipos de actividades distintas se centren en un mismo tipo de conocimiento, pero desde perspectivas distintas.

Nuestra última observación no desestima, no obstante, la idea, comprobada en nuestro estudio evolutivo, de que algunos tipos de conocimientos morfológicos parecen más difíciles de adquirir que otros. En efecto, los conocimientos combinatorios se desarrollan de manera más lenta y dificultosa que los gramaticales, semánticos o relacionales, independientemente de la tarea en la que se tengan que utilizar. Por otro lado, los datos cualitativos obtenidos en el estudio evolutivo también nos ofrecen importantes aportaciones sobre las dificultades principales de nuestros sujetos con respecto a tipos de palabras o sufijos concretos. Dada la falta de evolución observada en tres de las tareas en el estudio instruccional y la debilidad estadística de los resultados obtenidos para los ítems individuales²⁷, no ofreceremos datos cualitativos para este estudio. Para nuestra propuesta de instrucción, de todas maneras, tendremos en cuenta estas tres fuentes de información: las etapas evolutivas propuestas en estudios anteriores sobre la adquisición de la morfología derivativa en niños, los tipos de palabras y sufijos que presentaban mayores dificultades para los sujetos y las tareas concretas que evolucionaron en ambos estudios.

²⁷ Para cada ítem teníamos un máximo de 30 celdas de datos ya que el grupo completo de sujetos era de 62 sujetos, de los cuales no todos completaron todas las tareas, y los análisis comprendían una variable intersujetos de grupo y otra intrasujetos de test. Aunque algunos resultados muestran claras tendencias, estas no resultan significativas salvo en contados casos, volviendo imposible la tarea de extraer conclusiones de tan limitados datos.

6. Propuesta de instrucción: ¿qué hay que enseñar en el aula?

Este capítulo tiene por finalidad ofrecer una propuesta de instrucción que pueda ser utilizada de manera práctica por los profesores de ELE que estén interesados en introducir el componente morfológico derivativo en sus clases. Para ello, hemos optado por dividir la propuesta en dos partes. Por un lado, estableceremos una lista de puntos que deberán tenerse en cuenta a la hora de diseñar instrucciones o materiales didácticos específicos para enseñar morfología derivativa en el aula. Esta lista se basará en el resumen de las principales necesidades de los alumnos que habremos podido ver en los capítulos anteriores. Además, ofreceremos soluciones posibles para cada una de estas necesidades. Por otro lado, desarrollaremos una segunda propuesta aplicada específicamente a los manuales de ELE. esto es importante porque la mayor parte de los profesores recurren a este tipo de textos, y pensamos que una propuesta de instrucción que les permita sacar provecho de los materiales a los que están acostumbrados podría resultar más fácil de adoptar. Así, lo que sugerimos es aprovechar los recursos, ejercicios, explicaciones gramaticales y léxicas presentes en los manuales para introducir elementos de morfología derivativa sin necesidad de crear una instrucción específica independiente. Finalmente, cabe resaltar que la instrucción que propondremos no tendrá un carácter general sino que se centrará específicamente en la enseñanza de la morfología a estudiantes anglófonos de niveles iniciales.

Para poder sustentar nuestra segunda propuesta en observaciones reales, en este capítulo ofreceremos también una revisión de manuales de ELE en los que trataremos de analizar el tratamiento dado a la morfología derivativa. Antes de proponer nada, pensamos que sería útil analizar lo que se ha venido haciendo hasta el momento en los

métodos de enseñanza de español a extranjeros. Para ello, nos centraremos en manuales de niveles iniciales (A1/A2), ya que todo nuestro trabajo se ha centrado en sujetos de estos niveles, e incluiremos principalmente libros adaptados a las premisas del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Pero antes de esto, revisaremos las propuestas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* con respecto al tratamiento de la morfología derivativa en los diferentes niveles de referencia. Así, el objetivo de este primer apartado de análisis de materiales será ofrecer una visión general sobre el panorama en el que enmarcamos nuestra propuesta y aprovecharlo como base de la que partir. Trataremos, pues, de extraer los puntos fuertes y débiles de la situación actual de la morfología léxica en ELE y basaremos nuestra segunda propuesta en dichas observaciones.

Finalmente, cabe resaltar que las propuestas de instrucción que aportamos no son unidades didácticas, ni ofrecerán una guía metodológica para usar en el aula. No se trata, en efecto, de proporcionar una lista de recursos sino una serie de propuestas a tener en cuenta para poder crear dicha lista en un futuro. Recordemos que el objetivo del trabajo es mostrar el estado real de los conocimientos morfológicos de nuestros sujetos para poder resaltar aquellos aspectos que dominan por sí solos y aquellos en los que necesitan ayuda complementaria. Nuestras propuestas van en este sentido. Así, trataremos de recordar cuáles han sido las conclusiones principales de los diferentes capítulos y cómo se podrían utilizar para optimizar el aprendizaje en el aula. En cuanto a la cuestión metodológica, antes de proponer un método detallado se debería llevar a cabo, en paralelo, estudios instruccionales basados en diferentes aproximaciones metodológicas que nos permitieran comparar los efectos de los mismos y valorar cuáles podrían resultar más eficaces. Este es un aspecto que deberá tratarse en futuras investigaciones y en el que no nos centraremos aquí.

6.1. La morfología derivativa en el PCIC

El tratamiento de la morfología léxica en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* resulta mínimo y poco sistemático. En este apartado, nos centraremos en ofrecer una descripción del texto mediante la presentación de los datos ofrecidos en la introducción de la obra y en algunos de sus descriptores. La finalidad de este análisis del *PCIC* es plantear que, a pesar del rechazo oficial a la inclusión de sufijos en los descriptores, estos están presentes y podrían organizarse por niveles.

Comenzando por la introducción del *PCIC*, podemos observar que los autores plantean que la morfología léxica no debería ser presentada en los descriptores por su falta de regularidad y la dificultad que supondría establecer un orden en la inclusión de los diferentes afijos en cada nivel. Así, concretamente, se puede leer que:

No se ha incluido tampoco el tratamiento de la morfología derivativa o composicional, puesto que (1) sería prácticamente imposible determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras habrían de incluirse en cada nivel, (2) se trata más de una cuestión léxica y metodológica que puramente gramatical y requiere, por ello, un tratamiento de carácter pedagógico que trasciende el ámbito de la definición de contenidos. (*PCIC*, p.46)

El segundo argumento, si bien podría parecer convincente en un principio, presenta una incoherencia con respecto a la estructura misma del *PCIC*. En efecto, este propone una estructuración del léxico por niveles. De hecho, se establecen claramente las palabras de vocabulario que deberían conocer los estudiantes en cada nivel. En este sentido, la idea de que los sufijos no se pueden enseñar porque forman parte del componente léxico contradice esta observación. Al fin y al cabo, si el componente léxico se incluye en los descriptores, y la morfología derivativa es una cuestión léxica, ¿por qué no enseñar también los diferentes tipos de sufijos que existen en español? ¿por qué no tratar de establecer una organización de estos por niveles?

Por otro lado, la única referencia explícita a la morfología léxica en el cuerpo del *PCIC* aparece en el apartado de *Procesamiento y Asimilación del Sistema de Lengua*, concretamente en el descriptor 1.2.2. correspondiente a la *Elaboración e Integración de la Información*, en la que se explicita:

Análisis de formas lingüísticas: Aplicación de reglas de composición y derivación para extraer el significado de las unidades léxicas. Ejemplos de aplicación: Reconstruir el significado de una palabra compuesta a partir de la suma de los significados de las partes (“sacacorchos”: ‘sacar’ + ‘corcho’).

De la unión de ambas citas se podría concluir que el *PCIC* no considera la morfología léxica como un contenido que deba aprenderse sino como un procedimiento del que podrían hacer uso los estudiantes de ELE para asimilar y sistematizar sus conocimientos léxicos. Se trata pues de una estrategia de aprendizaje de la cual se da por hecho que los estudiantes disponen y que deberían poder utilizar sin formación

previa. A la vista de los resultados de nuestro estudio evolutivo podemos asegurar, sin embargo, que, al menos los sujetos con los que trabajamos, no presentaban suficientes conocimientos morfológicos como para activarlos sin previa formación y aplicarlos de manera libre y activa en la adquisición de vocabulario nuevo, por ejemplo. En efecto, pudimos observar cómo las actividades menos guiadas eran aquellas en las que más dificultades mostraban los sujetos. Esto era particularmente llamativo en el caso de las pruebas centradas en la utilización de conocimientos de tipo relacional, supuestamente básicos para los sujetos. Por otro lado, y volviendo al análisis del *PCIC*, cabe resaltar que varios sufijos sí que han sido incluidos de manera explícita en algunos descriptores de gramática y nociones específicas en los diversos niveles. Así, en el nivel A1/A2, encontramos dos descriptores gramaticales que incluyen referencias explícitas a los sufijos *-dor* e *-ista*, aunque estos se usen para describir el género gramatical de las palabras que los incluyen.

El sustantivo	El adjetivo
Género del sustantivo	Género del adjetivo
<p>* sustantivos terminados en <i>-dor</i>, <i>-tor</i>, <i>-sor</i></p> <p>el gobernador/la gobernadora, el secador</p> <p>* nombres de persona terminados en <i>-ista</i></p> <p>el/la artista, el/la pianista</p>	<p>* derivados terminados en <i>-dor</i>, <i>-tor</i>, <i>-sor</i></p> <p>creador/creadora, receptor/receptora</p>

En el mismo nivel encontramos también tres descriptores de nociones específicas que incluyen pares de palabras que presentan una relación morfológica, lo cual indica que, si se aprendieran juntas, tendría todo el sentido explicar también la relación que las une entre sí. Además, cabe resaltar que dos de los sufijos presentados en este descriptor se corresponden con los del descriptor gramatical anterior: *-ista* y *-dor*.

Comercio: Transacciones comerciales y mercado	Actividades artísticas	Alimentos: Dieta y nutrición
* vendedor, comprador * vender, comprar	* arte, artista * dibujo, dibujar * pintor, pintar	*desayuno, comida, merienda, cena *desayunar, comer, merendar, cenar

A pesar de que el *PCIC* declaraba en su introducción que sería muy difícil especificar qué sufijos deberían enseñarse en cada nivel, ya se han introducido de manera clara en los niveles A1/A2 descriptores que incluyen los sufijos *-dor*, *-ista* o *-ar*. Esta tendencia se mantiene en los niveles siguientes, incluyendo palabras que podrían ser presentadas a partir de sus relaciones morfológicas con otras del mismo descriptor o anteriores. Así, en los niveles B1/B2, se incluyen los sustantivos *tristeza* y *enfado* en el descriptor *Individuo: dimensión perceptiva y anímica, Sentimientos y Estados de Ánimo*, habiéndose presentado previamente en los niveles A1/A2 los adjetivos *triste* y *enfadado*. Aprovechando la presentación de pares de palabras de este tipo, y ofreciendo más ejemplos, no sería descartable plantear, por ejemplo, que se estudiaran los sufijos *-eza* y *-(a/i)do* en los niveles B1/B2. Finalmente, en los niveles C1/C2 nos encontramos con otro descriptor del que se podrían extraer informaciones sobre posibles sufijos que se podrían incluir en el nivel:

Individuo: Dimensión Perceptiva y Anímica
Carácter y Personalidad
* hospitalidad, prepotencia, austeridad, humildad * hospitalario, prepotente, austero, humilde

De acuerdo con este descriptor, se podría plantear incluir los sufijos *-ario*, *-ncia*, *-nte* y *-dad* en los niveles C1/C2. En relación con todo lo visto anteriormente, podríamos resumir la situación de la siguiente manera: por un lado, el *PCIC* pretende no incluir descriptores relativos a los sufijos derivativos, ya que sería difícil proponer un orden de presentación de los mismos, por la irregularidad que los caracteriza. Sin embargo, en diferentes descriptores a lo largo de la obra se incluye información morfológica de

manera directa, describiendo la terminación sufijal de algunas palabras, o de manera velada, incluyendo en un mismo descriptor palabras relacionadas morfológicamente entre sí. De este modo, a pesar de la limitada información morfológica incluida en el *PCIC*, podemos tratar de ofrecer una clasificación de sufijos que deberían incluirse en los diferentes niveles, basándonos en los descriptores previamente presentados. Así, nuestra propuesta no pretende cambiar los descriptores, sino aprovecharlos para explicar elementos de morfología derivativa e introducir ejercicios que permitan desarrollar la conciencia morfológica de nuestros alumnos. Desde esta perspectiva, en los niveles A1/A2, podrían introducirse los sufijos *-dor* e *-ista*, en los niveles B1/B2, *-eza* y *-(i/a)do* y, por fin, en los niveles C1/C2, *-ario*, *-nte*, *-ncia* y *-dad*.

6.2. La morfología derivativa en los manuales de ELE

En este apartado llevaremos a cabo un análisis de los ejercicios y explicaciones presentes en 22 manuales de ELE que, de manera directa o indirecta, podrían relacionarse con contenidos de morfología derivativa. Los manuales analizados fueron los siguientes:

- Sueña 1 y 2	- Aula 1 y 2
- Prisma Comienza	- Nuevo ELE Inicial 1 y 2
- Prisma Continúa	- Agencia ELE 1
- Nuevo Prisma A1	- Mañana 1 y 2
- Español en Marcha 1 y 2	- Nuevo Ven 1 y 2
- Primer Plano	- Gente 1
- Nuevo Español sin Fronteras	- Planet@ 1
1	- Redes 1 y 2

Escogimos los libros usando como criterio que se adecuaran a la división por niveles de referencia propuesta en el marco del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Al haber escogido manuales que se correspondieran con los niveles de los sujetos con los que realizamos los estudios previos, necesitábamos limitarnos a aquellos que siguieran la misma clasificación. Además, como hemos ofrecido previamente datos sobre el tratamiento de la morfología derivativa en el *PCIC* resulta interesante poder contrastar los descriptores de este y su realización concreta en los manuales que siguen una misma clasificación por niveles.

En cuanto a la metodología de análisis, llevamos a cabo un primer rastreo de los índices de todos los manuales, tratando de averiguar si los temas relacionados con la morfología derivativa, los sufijos o la formación de palabras en español, se presentaban

explícitamente como temas que debieran estudiarse. Los resultados de esta primera aproximación nos mostraron que ningún manual considera estas cuestiones como contenidos que deban explicitarse en una unidad concreta. No los presentan ni en los aspectos funcionales o comunicativos ni en los gramaticales o léxicos. La morfología derivativa, ya sea vista como mecanismo para crear unidades léxicas de manera productiva o como método de organización del vocabulario aprendido, no aparece en los índices de los manuales consultados.

Cabe resaltar, sin embargo, que existen tres temas relacionados con aspectos léxicos que se repiten en todos los manuales y que se podrían relacionar con algunos sufijos específicos. Estos son los adjetivos de nacionalidad (*e.g. italiano, coreano, americano*), los nombres de profesiones (*e.g. carnicero, pescadero, frutero*) y los de establecimientos de venta (*e.g. carnicería, pescadería, frutería*). Decidimos por ello, analizar su presentación en las unidades temáticas correspondientes, los ejercicios propuestos y el contexto en el que se exponen. Si bien los dos primeros temas aparecen en las primeras unidades de los manuales de A1, no parecen aprovecharse para explicar los mecanismos morfológicos subyacentes a su formación sino para introducir la cuestión del género en español. Así, por ejemplo, no se les enseña a los estudiantes cómo formar gentilicios en base a nombres de países sino que, según la terminación del adjetivo, se les muestra cómo formar el femenino o el masculino correspondiente.

Esto ocurre en *Redes 1* (p.11), *Español en Marcha 1* (p.10), *Nuevo Ven* (p. 14), *Nuevo ELE 1* (p. 15), *Nuevo Prisma 1* (p.12) o en *Prisma 1* (p.13), donde la presentación de los diferentes gentilicios sirve para introducir la cuestión de la flexión de género, haciendo un ejercicio en el que el objetivo no es crear adjetivos sino encontrar el femenino o el masculino de un adjetivo de nacionalidad dado. De hecho, en un intento de sistematizar la flexión de género en los adjetivos de nacionalidad, en el *Nuevo Ven 1* (p. 14) podemos ver una explicación gramatical en la que se distinguen diferentes formas que varían en femenino y masculino y otras que no. Para ello se basan en las terminaciones de las palabras. Así, explican que las palabras terminadas en *-ense* (*norteamericano, costarricense, canadiense, etc.*) y aquellas terminadas en *-í* (*iraní, iraquí, etc*) no varían según que se trate de un referente femenino o masculino. Esta clasificación parece basarse en una clasificación morfológica de los adjetivos según los sufijos que incluyen. Sin embargo, aquellos que sí presentan variación de género mediante el uso de *-o* en masculino y *-a* en femenino se incluyen en una sola categoría:

palabras en *-o/-a*, independientemente de que los sufijos que comprendan sean *-eño* (*congoleño, brasileño*) o *-ano* (*americano, italiano*), por ejemplo. Es decir, en el primer caso usan un criterio de clasificación de terminaciones basada en los sufijos derivativos y, en el segundo, se centran en la sufijación flexiva de género, desaprovechando la ocasión para organizar los adjetivos por los sufijos que los forman.

Algunos manuales, como *Pasaporte Compilado A* (p. 8), *Sueña I* (p. 11) o *Planeta ELE I* (p. 13), incluyen un ejercicio en el que los alumnos deben relacionar el nombre de una serie de países con las nacionalidades correspondientes o combinan este recurso con la creación de los femeninos correspondientes, como ocurre en *Nuevo ELE I*. Si bien este tipo de ejercicios no presenta ningún tipo de explicación sobre las reglas de formación de gentilicios ni sobre los sufijos usados en su creación, sí que ofrece una aproximación asociativa en la que se procura que los alumnos lleguen a aprender el vocabulario nuevo mediante relaciones con otras palabras de la L2 (los nombres de países). No obstante, se echa de menos una sistematización de estas relaciones o una llamada de atención sobre los sufijos que forman adjetivos de nacionalidad que, a pesar de ser múltiples (*-ense, -eño, -ano, etc.*) también están limitados. Solo en *Gente I* encontramos un ejercicio en el que se les pide a los alumnos que se fijen en las terminaciones de los gentilicios, para tratar de extraer generalizaciones. No se trata de una regla explícita incluida en un recuadro gramatical o de un ejercicio en el que se entrene la formación de palabras mediante derivación, pero sí de una actividad que permite llamar la atención de los alumnos sobre los sufijos que forman gentilicios en español. El enunciado del ejercicio dice así:

Aquí tienes los nombres de algunos países en español. Encuentra abajo los adjetivos de nacionalidad correspondientes. Luego, con un compañero, intenta clasificar los adjetivos según sus terminaciones. (*Gente I*, p. 24)

Podemos observar cómo un ejercicio de este tipo no pretende enseñar cómo se forman los gentilicios, sino simplemente mostrar a los estudiantes que existen diferentes opciones de creación, basadas en una serie de sufijos que tienen que identificar. De acuerdo con las ideas de la *Noticing Hypothesis* (Schmidt, 1990), este sería un modelo de ejercicio que favorece el aprendizaje, no ya mediante información gramatical explícita, sino guiando la atención de los alumnos, de manera implícita, sobre estructuras morfológicas concretas. Lo más interesante es que propone dos actividades

complementarias. Por un lado, pide a los estudiantes que relacionen nombres de países con adjetivos de nacionalidades, como se hacía en otros manuales, lo cual evidencia una relación semántica y formal entre ambas formas léxicas. Se trata, pues, de que el alumno se centre en la identificación de la base léxica. Por otro lado, se exige de los alumnos que también se fijen en las terminaciones de las palabras, llamando así la atención sobre los sufijos utilizados. Además, no se ofrecen las soluciones, sino que les pide a los alumnos que realicen ellos mismos la clasificación, haciéndolos responsables de su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de actividades de concienciación que se centran en las raíces léxicas y las relaciones semánticas por una parte y en las familias de palabras organizadas por sufijos parece de gran utilidad en el marco de una toma de conciencia sobre la existencia de relaciones morfológicas y de estructuras productivas en español.

Si nos centramos en los nombres de profesiones (*e.g. carnicero, pescadero, frutero*) y establecimientos de venta (*e.g. carnicería, pescadería, frutería*) llama la atención que, a pesar de las obvias relaciones semánticas, contextuales y morfológicas entre ambas categorías léxicas, no se suelen presentar conjuntamente. En efecto, en la mayoría de manuales vemos cómo se presentan las diferentes secciones de un supermercado y se trabaja con ejercicios en los que se pide a los alumnos que expliquen el tipo de alimentos que se compran en cada sección. Por ejemplo, en *Nuevo Ven I* (p. 89), se les da a los alumnos una lista de la compra y se les pregunta dónde se pueden comprar los diferentes productos (*plátano, filete, huevos, etc.*). Ejercicios parecidos aparecen en *Mañana I* (p. 46) o *Pasaporte Compilado A* (p. 68). Esto podría usarse de manera sistemática para que los estudiantes pudieran observar claramente la regularidad del sufijo *-ería*, en *carnicería, joyería, pollería, frutería, etc.* Sin embargo, todas las palabras se mezclan de tal modo que la lista incluye indistintamente *farmacia* y *panadería*, o incluso, en lugar de aparecer *frutería* escriben *sección de frutas y verduras*.

Es decir, disponiendo de un grupo de palabras amplio que presenta un sufijo altamente productivo, no se aprovecha este fenómeno y se obliga a los alumnos a recurrir a la memorización por listas de palabras relacionadas solo por el contexto en el que aparecen. Esto no quiere decir que las asociaciones contextuales o semánticas no sean útiles, pero la memorización a largo plazo se ve favorecida por la creación de un número mayor de asociaciones con elementos relacionados en diversos niveles de

procesamiento (Craik y Lockhart, 1972) como son el semántico, el formal o el morfológico.

En este mismo sentido, llama la atención que no se aproveche tampoco la relación entre palabras de profesión terminadas en *-ero* (e.g. *carnicero*, *frutero*, *pescadero*), con los lugares de venta en los que trabajan dichos profesionales y cuyo nombre se forma con el sufijo *-ería* (e.g. *carnicería*, *frutería*, *pescadería*). Ni un solo manual llama la atención sobre este fenómeno. De hecho, en *Sueña 1*, por ejemplo, las profesiones se presentan en el tema 1 y los lugares de venta correspondientes no se incluyen hasta el tema 4, dificultando así que los alumnos puedan llegar a relacionar ambos grupos de palabras. Resulta llamativo que no se saque mayor provecho de la existencia de dos paradigmas tan productivos y regulares que, además, presentan un paralelismo claro y explicable en el contexto comunicativo de la compra en un supermercado. Si bien es verdad que, como se dice en el *PCIC*, la morfología léxica es particularmente irregular y su tratamiento sistemático por niveles supone, por ello, una gran dificultad, también parece claro que algunos paradigmas puntuales como estos son particularmente regulares y estables y serían fácilmente explotables en el marco de la enseñanza de vocabulario.

Otra observación interesante está relacionada con el uso de los sufijos derivativos para explicar especificidades en la flexión de género de algunas palabras. Así, es frecuente encontrar en los manuales referencia a ciertos sufijos que no varían en femenino y masculino como *-ista*, otros que son específicamente masculinos, como *-aje* o femeninos como *-ción*. Sin embargo, cabe resaltar casos como el de *Sueña 2*, en el que se explica en la página 110 que las palabras terminadas en *-or*, como *tenedor*, *comedor* u *ordenador*, son masculinas, con dos excepciones: *flor* y *labor*. Aquí podemos observar cómo el hecho de evitar recurrir a los sufijos como clave de interpretación de un fenómeno gramatical lleva a errores. En efecto, no es que todas las palabras acabadas en *-or* sean masculinas, con dos excepciones, sino que todas las palabras que incluyen el sufijo *-dor* lo son, sin ninguna excepción. Si, en lugar de usar un criterio ortográfico, los autores hubieran recurrido a una clasificación por sufijos, la regla sería estable y no se daría confusión alguna en el caso de *flor* y *labor*. Un caso parecido, en el que no se aprovecha la información morfológica para precisar mejor las afirmaciones sobre el género de las palabras se observa en *Aula 1* (p. 77) cuando los autores explican que todos los adjetivos acabados en *-e* tienen la misma forma en masculino y femenino,

dando como ejemplos *inteligente* y *paciente*, por un lado, y *responsable* y *amable*, por otro. No aprovechan, sin embargo, la presentación por grupos para resaltar, aunque fuera con una negrita, las terminaciones sufijales idénticas en estas parejas de adjetivos. En el caso de las palabras acabadas en *-ista*, sí que recurren, en cambio, al sufijo para explicar que todas las palabras que lo incluyen son idénticas en ambos géneros. Esto nos lleva a pensar que los autores de manuales de ELE suelen tratar de evitar el recurso a los sufijos, salvo en casos en los que resulta demasiado difícil sortearlo, y prefieren referirse a las terminaciones, casi siempre correspondientes con criterios ortográficos y no morfológicos. Esto, sin embargo, lleva a errores y, sobre todo, impide hacer uso de un recurso que permitiría explicar mejor la cuestión del género en español, sin tantas excepciones. Una vez más, a pesar de la aparente variabilidad en la morfología derivativa, en algunos casos, los paradigmas sí que son productivos y estables y podrían utilizarse para facilitar el aprendizaje de vocabulario o de puntos gramaticales importantes.

También resulta relevante observar que casi todos los manuales presentan algún recuadro gramatical en el que explican la formación de los aumentativos y superlativos y muchos incluyen algún ejercicio sobre los adverbios en *-mente*²⁸. Por otro lado, también llama la atención la cantidad de espacio reservado a la formación de formas flexivas, especialmente en el marco de los paradigmas verbales de tiempo y modo. Si bien es verdad que los paradigmas flexivos son más regulares y productivos que los derivativos, cabe resaltar que los procesos de creación son paralelos. En *Sueña 1* (p. 113), por ejemplo, se propone un ejercicio en el que aparecen las raíces léxicas de una serie de verbos y se les pide a los alumnos que apliquen a dichas raíces los sufijos flexivos correspondientes a un tiempo verbal dado. En este sentido, cabe plantearse si, una vez explicado cómo se obtiene la raíz léxica de los verbos de las diferentes conjugaciones, no sería interesante incluir un ejercicio de formación de sustantivos y adjetivos deverbales en lugar de limitarse a completar únicamente formas flexivas. Así, una vez ofrecida la forma *nac(i)-* del verbo *nacer*, se podría incluir *nacimiento*, además

²⁸ Este sufijo resulta particularmente difícil de definir en cuanto a su pertenencia a la lista de fenómenos derivativos o compositivos. En efecto, la *NGLE* explica que:

“A pesar de que *-mente* se suele considerar un sufijo con el significado ‘de manera’ (*lealmente* ‘de manera leal’), mantiene algunas de las propiedades que tuvo como unidad léxica independiente, por lo que se asimila en parte a los elementos compositivos de la lengua actual.” (7.6.1)

Por esta razón, a pesar de ser altamente productivo en cuanto a la formación de palabras, no lo estudiaremos específicamente en este trabajo.

de *naciste, nacimos, nacisteis, etc.* La inclusión de los paradigmas derivativos en los ejercicios habituales de flexión verbal, por ejemplo, podría resultar menos específica que el planteamiento de ejercicios de derivación específicos e independientes. En este sentido, se podría plantear que los verbos no solo varían en cuanto al tiempo y al modo sino que, incluso, pueden servir para formar sustantivos y adjetivos.

En este sentido, solo tres manuales de los analizados incluyen ejercicios específicos de formación de palabras, aunque el modo en que se introducen en el texto general no nos parece el más adecuado. En *Sueña I* (p. 141 y 143) nos encontramos con dos ejercicios en los que se les pide a los estudiantes que escriban los sustantivos correspondientes a una serie de verbos (*e.g. nacer, crecer, viajar, enfermar*). No olvidemos, sin embargo, que no se ha explicado anteriormente nada sobre los procesos de formación de palabras en español y, ni siquiera, se ha llamado la atención sobre ningún sufijo en particular. Si unimos esto a los datos de nuestros estudios que nos muestran que los estudiantes de niveles iniciales, a pesar de tener ciertos conocimientos sobre la formación de palabras en español, aún encuentran muchas dificultades y se benefician ampliamente de una instrucción específica, cabe plantearse si realmente un alumno sería capaz de realizar esta tarea correctamente. También podríamos preguntarnos si la resolución de la tarea se basa en criterios morfológicos o semánticos. En efecto, al ver el verbo *vivir*, es probable que escriban el sustantivo *vida*, que no presenta una forma derivativa transparente. En este sentido, a pesar de la apariencia de ser una tarea morfológica, el proceso de realización de la misma puede acabar siendo semántico si no se les ofrecen indicaciones específicas sobre lo que se espera de ellos.

Español sin fronteras I, por otro lado, ofrece un ejercicio en el que se pide que los alumnos escriban los adjetivos correspondientes a una lista de sustantivos (*e.g. tranquilidad, pasión, calor, peligro*). En este caso, llama la atención que ni siquiera el procedimiento para encontrar los sustantivos sea siempre de creación y que se incluya *tranquilidad*, que es derivada de *tranquilo*. Es decir, se espera que los estudiantes encuentren el sustantivo correspondiente pero no basándose en un proceso regular sino en el recuerdo de vocabulario conocido. Este tipo de actividades, aparentemente morfológicas, nos muestran que, en realidad, se trata de establecer relaciones léxicas entre las palabras de una misma familia y no de aprender a formar palabras siguiendo un proceso de formación determinado. En cuanto a *Agencia ELE I*, este ofrece en dos ocasiones (p. 66 y 74) las parejas de palabras *desayunar/desayuno, comer/comida*,

merendar/merienda y cenar/cena. En este caso no se trata de realizar una tarea de formación de palabras, sino simplemente de una información ofrecida por los autores para unir un verbo a un sustantivo correspondiente. Este fenómeno es interesante, ya que no resulta habitual y parece, sin embargo, muy natural. Cabe resaltar, de todos modos que este tipo de presentación de palabras que presentan una regularidad morfológica, podría ser más generalizada. De hecho, la idea de aprovechar paradigmas léxicos cerrados, como el caso de las comidas del día y los verbos que les corresponden, puede resultar útil, ya que reduciría la variabilidad de los recursos morfológico utilizados. En lugar de partir de una regla demasiado general, nos permitiría proporcionar una lista definida de ejemplos de la cual extraer la conclusiones adecuadas sobre procedimientos de formación de palabras.

Cabe resaltar aquí que *Redes 2* ofrece también dos ejercicios que podrían tener una base morfológica aunque, en realidad resultan poco fiables desde una perspectiva descriptiva. En la página 37 proponen un ejercicio en el que ofrecen una serie de nombres de persona: *Diego, Santi, Mónica, Fede y Sofía*, y una serie de apellidos imaginarios: *Tallista, Ista, Sera, Pático, Ble*. Las instrucciones precisan que deben unir a cada nombre un apellido, de tal manera que se formen adjetivos de personalidad como, por ejemplo: *Diego + ista = Diegoista*. Este tipo de actividad, que incluye un componente creativo, podría ser útil en el aula para introducir cierta distensión a la hora de ejercitar un conocimiento gramatical nuevo. Sin embargo, aunque la idea parece buena, la inclusión de dos sufijos verdaderos y de tres terminaciones puramente ortográficas impide que los alumnos puedan extraer ningún tipo de regularidad, de regla y el ejercicio se puede quedar en la mera anécdota. Así, cabría plantearse incluir actividades basadas en esta idea, pero que solo incluyeran sufijos reales.

En el mismo sentido, en la página 71 del mismo manual se incluye un ejercicio en la sección “Juega con el español” que trata de formar nombres de empresa que terminen en *-sa*, basándose en las siglas S.A. de *Sociedad Anónima*. Esta primera etapa del ejercicio puede parecer poco relevante en la medida en que ni siquiera se basa en un sufijo existente. De hecho, parece llamativo que, disponiendo de tantos sufijos como hay en español, los autores escogieran una terminación no productiva y exclusiva del ámbito empresarial. Esta confusión entre sufijos reales y meras terminaciones empeora con la segunda parte de la tarea en la que se les pide a los estudiantes que hagan la lista de todas las palabras españolas que conocen acabadas en *-sa*. El propio manual ofrece

unas soluciones, que son las siguientes: *estudiosa, silenciosa, famosa, preciosa, mesa, lisa y prensa*. Una vez más, como ocurrió con las palabras acabadas en *-or*, anteriormente, por evitar el recurso a la morfología léxica, nos encontramos con que un ejercicio que podría haber resultado útil para facilitar el acceso a palabras con una misma terminación sufijal acaba siendo, de nuevo, anecdótico por su falta de rigor. Incluir bajo un mismo rótulo de “*palabras acabadas en -sa*” *graciosa, peligrosa y mesa* indistintamente es ofrecer a nuestros estudiantes información contradictoria y poco útil en su desarrollo lingüístico. No olvidemos que este tipo de actividades, diseñada con un criterio morfológico estricto, va en el mismo sentido que la prueba de fluidez de nuestro test de conciencia morfológica, para la cual la instrucción morfológica suponía un importante beneficio.

La impresión general con respecto a las tareas supuestamente morfológicas que se incluyen en los manuales es que, por un lado, son poco rigurosas en su diseño y, por otro, asumen que el estudiante es capaz de hacer cosas que no son tan evidentes. Nuestro estudio evolutivo nos ha podido demostrar que las tareas de conciencia morfológica no resultan fáciles para los estudiantes de ELE y, por ello, requieren de una guía, bien en las instrucciones de las mismas o mediante una instrucción explícita en el aula. En este mismo sentido, cabe resaltar que varios manuales, siguiendo la idea del *PCIC* de que la morfología derivativa resulta más útil en el marco de las estrategias que pueden utilizar los estudiantes para fijar el vocabulario que como contenidos gramaticales que se deban explicitar en el aula, incluyen algún tipo de referencia al uso de familias léxicas para memorizar palabras nuevas. Así, en *Sueña I* (p. 151) se plantea una serie de procedimientos que se pueden adoptar cuando no se conoce el significado de una palabra determinada. Uno de ellos es deducirlo por la forma. Y para dar un ejemplo, hacen las siguientes preguntas: “¿con qué palabras relacionas *enfermizo* y *enfermería*? ¿Y *portero* y *portería*?”. Una vez más, asumir que un estudiante va a detectar la presencia de *enfermo* en *enfermería* es razonable, hasta cierto punto, pero que lo haga de *puerta* en *portero* es más dudoso, dada la falta de transparencia en la relación morfológica entre ambas palabras. *Prisma I* (p. 116) resulta más general en su aproximación al tema y solo propone, sin dar ejemplos, que una opción para deducir el significado de una palabra nueva es buscar más palabras similares de la misma familia. Cabe recordar aquí que esta afirmación es tentadora, pero poco realista si nos atenemos a los datos de la tarea de palabras simples de la prueba de fluidez que diseñamos. Los

resultados de nuestros sujetos fueron cercanos a cero en todos los niveles y solo mejoraron en el campo de las palabras posibles, pero no de las correctas, indicándonos que la organización del léxico por familias morfológicas no resulta tan fácil como podría parecerlo inicialmente.

En conclusión, parece evidente la necesidad de una reflexión profunda sobre el tratamiento que habría que darle a la morfología en el aula de ELE. Por un lado, los datos de nuestros estudios nos muestran que la conciencia morfológica se compone de una serie de sub-habilidades que no resultan precisamente sencillas a los estudiantes de ELE. Las ayudas proporcionadas por las instrucciones precisas de una tarea así como una instrucción explícita sobre los mecanismos de formación de palabras en español resultan clave a la hora de completar correctamente las diferentes pruebas. En este sentido, la idea propuesta por el *PCIC*, y desarrollada en los manuales, de que la morfología léxica es un recurso, una estrategia, de la que puede hacer uso el aprendiz de español desde los primeros pasos de su desarrollo lingüístico resulta incorrecta y no se corresponde con la realidad observada en nuestro trabajo. Esta creencia falsa se ve reflejada en los pocos ejercicios que introducen un componente morfológico ya que se puede observar claramente en ellos unas instrucciones muy básicas que asumen que los alumnos sabrán completarlas sin necesidad de mayores explicaciones.

Por otro lado, también parece claro que los autores suelen preferir recurrir a criterios ortográficos más que morfológicos cuando se trata de clasificar palabras por sus características formales. Esto lleva a problemas como el que observamos con la supuesta diferencia entre palabras en *-or* masculinas (*comedor*, *tenedor*, etc.) y las supuestas excepciones como *flor* o *labor*, que no deberían considerarse como tales ya que no incluyen el mismo sufijo. También pudimos ver cómo algunos ejercicios que sí podrían ser útiles en el desarrollo de la conciencia morfológica, como el juego de formar nombres de personajes, resultan poco beneficiosos porque presentan evidentes confusiones entre criterios ortográficos y morfológicos. Para crear *Diegoista* a partir de *Diego* sí que se usa el sufijo *-ista*, pero para crear *Fedetallista*, lo que se une a *Fede* es *Tallista*²⁹, que no presenta ningún tipo de entidad sufijal. Así, los intentos de crear actividades de posible utilidad en el campo de la morfología no solo son limitados sino que evidencian una falta de reflexión real sobre cómo se podría explotar la morfología

²⁹ Claro está que, en este contexto, no se trata de la palabra *tallista* con significado de ‘persona que hace tallados artísticos’. (*DRAE*, 2001)

léxica en el marco de las tareas habituales de los libros de ELE. No resulta, sin embargo, sorprendente esta observación en manuales que se basan en los descriptores del *PCIC*, ya que este último expresa claramente su rechazo al estudio de la morfología como contenido gramatical o léxico.

6.3. Propuestas de instrucción

En este apartado ofreceremos dos propuestas de instrucción morfológica. Cada una responderá a necesidades distintas de los profesores en el aula. Así, en una primera propuesta trataremos de resumir las conclusiones de los diferentes capítulos previos para ofrecer una lista de elementos imprescindibles que deberían tenerse en cuenta a la hora de introducir la morfología derivativa en el aula. De este modo, ofreceremos una guía resumida de las dificultades morfológicas de los estudiantes norteamericanos de ELE de niveles iniciales. Unidos a esta descripción aportaremos una serie de consejos sobre el tratamiento de cada uno de los problemas observados. En este sentido, nuestra primera propuesta se centrará en las necesidades de los alumnos y en unas recomendaciones básicas para los profesores que quieran incluir actividades o explicaciones de morfología derivativa en sus clases.

Una vez que hayamos indicado claramente los aspectos más relevantes que deberían abordarse en el aula, pasaremos a unir estas observaciones con el análisis de manuales que realizamos en el apartado 6.2. De este modo, trataremos de aplicar de manera concreta las observaciones de los capítulos anteriores a un tipo de material de aula concreto como son los manuales. En este caso, nos centraremos en una propuesta limitada a la mejora de los libros mediante la explotación de conocimientos empíricos sobre las dificultades de los estudiantes en el campo específico de la morfología derivativa. Creemos, en efecto, que este tipo de aproximación es clave para el desarrollo de materiales de aula. La creación de manuales generales, debería tener en cuenta, a nuestro parecer, los avances proporcionados por las investigaciones de corte lingüístico, psicológico, psicolingüístico y educativo para cada ámbito concreto de la lengua que se enseña en ellos. Así, los ejercicios no deberían limitarse a entrenar los conocimientos que los profesores piensan intuitivamente que podrían ser útiles, sino que deberían responder a necesidades reales de los alumnos. En este sentido, aunque nuestra intención es desarrollar esta idea, en un futuro, mediante el diseño de un método de enseñanza de morfología derivativa, creemos que una primera etapa, útil para los

docentes de ELE, es ofrecer una forma simple de optimizar los recursos ya disponibles. Por esta razón, plantearemos una propuesta muy concreta que permita el uso de los manuales adaptándolos a las necesidades observadas.

6.3.1. Propuesta general de instrucción: descripción de las necesidades de los alumnos y de los recursos de los que disponemos

En el capítulo 1 pudimos ver cómo algunos estudiosos de la conciencia morfológica han venido defendiendo que el desarrollo de esta última es clave en el aprendizaje de vocabulario nuevo, la comprensión de textos o la ortografía. Por otro lado, algunos estudios instruccionales han demostrado que su enseñanza es beneficiosa para los alumnos nativos y no nativos. Sin embargo, nadie había establecido claramente cuáles deberían ser los contenidos de dicha enseñanza. Para responder a esta pregunta nos planteamos que deberíamos basarnos en la observación cuantitativa y cualitativa de las necesidades reales de los estudiantes. Así, decidimos llevar a cabo un estudio evolutivo en el que observamos cómo diferentes tareas específicas de conciencia morfológica se desarrollaban en tres grupos de estudiantes de ELE repartidos por niveles de dominio del español. De este estudio extrajimos tres conclusiones principales. Primero, llegamos a la conclusión de que las tareas que más difíciles les resultaban a los sujetos eran aquellas centradas en los conocimientos combinatorios y, en segundo lugar, aquellas cuyas instrucciones resultaban menos detalladas, más libres. En cuanto a los tipos de sufijos que presentaban mayores dificultades, estos eran claramente aquellos que, como *-eza*, no presentaban un sufijo equivalente en inglés.

Una vez realizado el estudio evolutivo, llevamos a cabo un estudio instruccional en el que comparamos los resultados en las tareas de conciencia morfológica de un grupo de alumnos después de una instrucción explícita sobre sufijos y reglas de formación de palabras en español con los de un grupo control que no había recibido ningún tipo de instrucción en este sentido. Los resultados nos mostraron que aquellas tareas que peor evolucionaban por niveles eran las que más mejoraban tras la instrucción. Esto nos indica que una ayuda explícita en el ámbito de la morfología léxica puede resultar beneficiosa para realizar tareas menos guiadas en las que el alumno puede utilizar los sufijos aprendidos de manera creativa y explotarlos como estrategia de aprendizaje. Cabe resaltar que esta instrucción no requiere ser muy extensiva sino simplemente llamar la atención de los alumnos sobre los recursos

morfológicos de los que dispone la lengua española. Así, los efectos observados se dieron tras solo cuatro sesiones de veinte minutos, indicándonos que con la simple explicitación de la existencia de sufijos y familias de palabras, sin necesidad de llevar a cabo sesiones de entrenamiento y automatización, los alumnos fueron capaces de aplicar sus conocimientos nuevos a tareas muy poco guiadas. Esto nos señala que los alumnos no necesitan una gran cantidad de ejercicios de entrenamiento pero sí una presentación explícita y directa de los sufijos existentes en español.

En este sentido, nuestros resultados difieren de los de Morin (2003), quien defiende que “helping learners to use morphological analysis to build vocabulary involves developing a skill, not teaching specific words” (p. 203). A pesar de que tampoco creemos que la instrucción deba fijarse en palabras concretas, porque esto conllevaría un tipo de enseñanza clásica del vocabulario, no basada en criterios morfológicos, sí que hemos podido observar que las habilidades morfológicas de los estudiantes están presentes muy pronto en el desarrollo lingüístico. No quiere esto decir que dichas habilidades estén plenamente aprovechadas, pero sí que pudimos observar en nuestro estudio evolutivo que casi todas las tareas evolucionaban por sí solas sin necesidad de instrucción. Y, por otro lado, aquellas que no evolucionaban eran las que más se beneficiaron de la instrucción por breve que fuera. En conclusión, nuestros datos nos indican que no se trata de desarrollar una habilidad sino de ofrecer *input* relevante al que los alumnos puedan aplicar sus conocimientos procedimentales.

Cabe resaltar, además, que los resultados de los experimentos de *priming* nos mostraron que los sujetos recurrían al procesamiento automático por descomposición. Sin embargo, presentaron resultados idénticos en las condiciones ortográfica y morfológica, indicando que descomponían toda palabra en la que identificaran una base léxica, ya fuera esta real (*solar*) o meramente ortográfica (*soldado*). Estos resultados son interesantes por dos razones: primero porque nos confirman que los sujetos disponen de una ruta descompositiva, probablemente mediante un fenómeno de transferencia, y, en segundo lugar, porque nos llaman la atención sobre la dificultad de nuestros sujetos para diferenciar entre relaciones morfológicas y ortográficas. Estas observaciones nos confirman que no sería tan necesaria la ejercitación de procedimientos de descomposición en morfemas, ya que los sujetos los utilizan en su L1, sino la exposición a morfemas concretos, diferenciándolos de otro tipo de terminaciones no sufijales. Para llevar a cabo esta exposición, concluimos que el mejor

modo sería recurrir a actividades variadas, combinando tareas más guiadas con otras en las que el alumno tenga que responder sin modelo alguno.

Por otro lado, en el estudio de correlaciones que llevamos a cabo entre los resultados de la tarea de fluidez léxica y los tiempos de reacción en la condición morfológica pudimos observar cómo los segundos disminuían en el caso de sujetos capaces de recordar un mayor número de miembros de una misma familia morfológica. Esto nos indica que recurrir a tareas de este tipo en las que se les pide a los estudiantes que recuerden vocabulario ofreciéndoles una clave morfológica podría ser de utilidad para crear redes léxicas más amplias.

En resumidas cuentas, podemos concluir este apartado proponiendo una serie de puntos en los que debería fijarse el docente al que le interesara incluir contenidos morfológicos derivativos en su práctica docente cotidiana.

1. Los conocimientos de tipo combinatorio son los que más difíciles les resultan a los estudiantes norteamericanos de niveles iniciales, mientras que los semánticos, relacionales y gramaticales parecen suponer menos problemas. En efecto, observamos en las pruebas de sufijos y palabras simples de la tarea 2 que el número de palabras posibles escritas por los sujetos era cercano al cero en todos los niveles. Este número solo aumentaba tras la instrucción explícita en morfología. Esto nos indica que la dificultad observada en el estudio evolutivo no se solventa con la evolución lingüística general de los sujetos y que requiere una intervención específica. Por esta razón, creemos que toda instrucción morfológica debería centrarse principalmente en el desarrollo de los conocimientos combinatorios. Recordemos que se trataría de mejorar la conciencia de los estudiantes sobre las limitaciones combinatorias de los sufijos españoles, haciéndoles ver cómo, por ejemplo, *-ción* no se puede aplicar a adjetivos ni *-ble* a sustantivos. Esto podría hacerse sin necesidad de explicaciones explícitas presentando de manera sistemática las palabras sufijadas (*e.g. limitación, aceptación, etc.*) que vayan apareciendo en los textos a los que se enfrentan los estudiantes al lado de sus palabras base (*e.g. limitar, aceptar, etc.*). Al final de cada unidad, además, se podría retomar el vocabulario, tratando de relacionar todas las palabras que presentan una misma raíz o un mismo sufijo. Así, si se utilizaran actividades de este tipo a lo largo de todo un curso, sería más fácil para los alumnos darse cuenta de las relaciones morfológicas entre palabras con un detalle mayor, incluyendo las restricciones

combinatorias de los sufijos más frecuentes en el vocabulario estudiado.

2. Las tareas que mayores dificultades presentan son aquellas que no ofrecen opciones de respuesta en sus enunciados. Recordemos que los peores resultados del test de conciencia morfológica aparecieron en las palabras correctas de la tarea 2 y la prueba de identificación de palabras complejas en la tarea 5. Concretamente, en la tarea 2 se les pedía a los alumnos que escribieran, en un minuto, todas las palabras que incluyeran una palabra o un sufijo determinado. Se trata de una tarea en la que los sujetos no disponían de ninguna clave ni ayuda para responder. Disponían de un tiempo largo en el que se tenían que enfrentar solos a sus conocimientos, sin guía alguna. En cuanto a la tarea 5, se les pedía que reconocieran de entre veinte palabras aquellas que eran complejas. De nuevo, no se les proporcionaba ninguna clave de observación, ni una lista de sufijos que les ayudara a identificar palabras que incluyeran más de un morfema. No olvidemos, por otra parte, que ambas tareas requerían el uso de conocimientos relacionales, que parecían desarrollados en el nivel 300 tanto en la prueba 1, en la que los sujetos debían detectar analogías entre parejas de palabras relacionadas morfológicamente, como en la división de las palabras complejas detectadas en la tarea 5. Esto nos indica que, aunque la instrucción debería centrarse en la enseñanza explícita de los aspectos combinatorios de la formación de palabras en español, como vimos en el punto 1, también se deberían entrenar los conocimientos relacionales, gramaticales y semánticos mediante actividades variadas. No se trataría de enseñar explícitamente cómo identificar palabras complejas sino llevar a los alumnos a identificarlas y reconocerlas en diversos tipos de tareas. Dichas tareas deberían llevarse a cabo simultáneamente para asegurarnos que no se estableciera una estrategia de respuesta para un tipo de actividad específico, que impidiera el desarrollo de las habilidades morfológicas concretas que se querían entrenar.

3. Los sufijos que más lentamente descubren los estudiantes son aquellos que no presentan un equivalente formal o semántico en la lengua materna de los estudiantes. En el caso concreto de los sujetos norteamericanos de niveles iniciales con los que trabajamos, pudimos observar cómo los sufijos *-ez* y *-eza* llegaron a bloquear la evolución por niveles de la tarea 5. También pudimos ver cómo los sufijos *-ero*, *-dero* y *-dor*, presentaron problemas en todas las tareas por sus diferencias formales y combinatorias con respecto a los sufijos más parecidos formalmente en inglés: *-er* y *-or*. Esto nos indica que los contenidos concretos en los que se debe centrar una instrucción

morfológica eficaz dependerán de la L1 de los estudiantes con los que se trabaje. Así, en el caso de estudiantes cuya lengua materna presente sufijos equivalentes con la L2, se recomienda identificar cuáles son y darles prioridad en las primeras etapas de la instrucción. Creemos, en efecto, que la introducción de sufijos más difíciles y específicos debería realizarse progresivamente. Recordemos cómo el efecto de bloqueo de los sufijos *-ez* y *-eza* en la tarea 5 se mantuvo incluso después de la instrucción. Esto nos indica que los estudiantes no estaban aún en condiciones de sacar provecho de las indicaciones que se les ofreció sobre esos sufijos determinados. Concluimos, por ello, que estos deberían enseñarse de manera explícita en niveles más avanzados, aunque no descartamos el uso de procedimientos de realce que permitieran a los alumnos una toma de conciencia progresiva de los sufijos más difíciles. Así, se recomienda, por ejemplo, la puesta en relación sistemática de las palabras como *belleza* o *tristeza* con los adjetivos correspondientes: *bello* y *triste*.

4. Las palabras que más ayudan al alumno a darse cuenta de los fenómenos morfológicos en español son aquellas formadas a partir de una raíz y un sufijo que presentan ambos un alto grado de cognición entre la L1 y la L2. Los buenos resultados y las evoluciones significativas de *futbolista* o *maquinista*, nos muestran que no solo es importante que el sufijo incluido en la palabra disponga de un equivalente formal en inglés, sino que también debe hacerlo la raíz léxica. Sin embargo, observamos que esto solo se confirma cuando la palabra compleja resultante no es un cognado total en ambas lenguas. Así, palabras como *regional* o *admiración* presentan resultados muy bajos en el nivel 100, lo cual nos indica que los cognados totales son interpretados inicialmente como palabras simples, cuyo parecido con el equivalente inglés es global y no resultante de la suma de dos morfemas. Esto nos muestra que una instrucción eficaz debería iniciarse recurriendo a palabras del tipo de *futbolista* o *maquinista* para pasar luego a explotar los cognados totales y, por fin, las palabras españolas que presenten un sufijo que no dispone de equivalente alguno en inglés.

5. La única tarea que presentó una correlación significativa con los tiempos de reacción del experimento 1 de *priming* fue la prueba de palabras simples de la tarea 2. Esto significa que los sujetos que mayor número de palabras fueron capaces de recordar tras la presentación de una palabra activadora, como podría ser *pan*, eran los que mayor facilitación morfológica presentaban. Se podría concluir que el entrenamiento en tareas de este tipo podría presentar beneficios a la hora de optimizar el procesamiento

morfológico automático que nuestros sujetos parecían mostrar en los experimentos de *priming*. No obstante si efectivamente se comprobara el efecto beneficioso de este tipo de entrenamiento basado en el uso de tareas de fluidez léxica a partir de palabras simples, creemos que el profesor debería ofrecer un feedback constante en el proceso. Esto sería importante porque hemos podido observar cómo los errores de tarea, en los que los estudiantes escribieron palabras como *panda* o *pantuflas*, como derivados de *pan*, no disminuían por niveles. Dicha observación puede unirse a los datos del segundo experimento de *priming* en el que vimos cómo los sujetos no parecían procesar de manera distinta palabras relacionadas morfológicamente, como *solar* con *sol*, y ortográficamente, como *soldado* con *sol*. Esto nos indica que los profesores que realicen actividades de fluidez con sus alumnos deberán corregir sistemáticamente aquellas palabras que no presenten una verdadera relación morfológica con la palabra simple ofrecida en el enunciado. En caso contrario, las dificultades de los estudiantes en la diferenciación entre los procesos de descomposición de palabras complejas y simples, podrían agudizarse.

6.3.2. Una aplicación concreta de la propuesta a los manuales de ELE

En este apartado trataremos de llevar a cabo un ejercicio de aplicación de nuestras observaciones previas a un tipo de materiales concretos usados en el aula de ELE: los manuales. Esta vez, no intentaremos hacer una propuesta genérica sino ver cómo los resultados obtenidos en los capítulos anteriores nos pueden indicar maneras de mejorar los libros con los que trabajan diariamente los profesores y los alumnos de español como lengua extranjera. La propuesta presentada en el apartado 6.3.1. se centró en la descripción de las necesidades de los alumnos, observadas en los diversos estudios, de *priming*, evolutivo e instruccional que se presentaron en los capítulos anteriores. Vistas estas necesidades establecimos una lista de cinco puntos que deberían tenerse en cuenta a la hora de plantear una instrucción morfológica. Dichos puntos se completaron con unas recomendaciones básicas sobre el tratamiento que habría que darles en el aula. Esta primera aproximación se basa exclusivamente en las dificultades observadas en nuestro trabajo, sin tener en cuenta los materiales utilizados habitualmente en el aula. Esto significa que iría principalmente dirigida a profesores que quieran desarrollar actividades propias relacionadas con la morfología derivativa, independientemente de los ejercicios y explicaciones ya presentes en los manuales de ELE. La segunda propuesta, que presentamos a continuación, trata de abordar las cuestiones morfológicas

desde la perspectiva del profesor que quiere aprovechar los materiales que ya usa en el aula, dándoles un nuevo enfoque en el que la morfología podría jugar un papel importante. Además, servirá para dotar de ejemplos concretos a las recomendaciones teóricas realizadas en el apartado anterior. Para ello, recordaremos brevemente los resultados del análisis de manuales llevado a cabo en el apartado 6.2. y, posteriormente, propondremos una serie de cambios que creemos podrían promover el desarrollo de los conocimientos morfológicos de los alumnos.

Si nos fijamos ahora en el tratamiento de la morfología derivativa en el *PCIC* y en los manuales de ELE analizados previamente, observamos cómo la realidad no se corresponde con las necesidades de los alumnos. En efecto, las pocas tareas que parecen exigir del estudiante el recurso a conocimientos morfológicos parecen asumir unas habilidades que no se confirman en los resultados de las pruebas de nuestros estudios evolutivo e instruccional. Así, presentan unas instrucciones muy someras, sin ningún tipo de indicación sobre la estrategia a seguir en su resolución. Por otro lado, muchos de estos ejercicios pueden llegar a confundir al alumno, incluyendo relaciones morfológicas y ortográficas indistintamente. No olvidemos en este punto que es esta, precisamente, una de las debilidades de nuestros alumnos ya que son capaces de procesar palabras por la vía descompositiva pero, al no distinguir los sufijos reales de las terminaciones ortográficas, procesan igual *solar* que *soldado*. En este sentido, la falta de rigor mostrado en dichas actividades no resulta solo inútil sino claramente dañina, por contribuir a mantener una confusión ya presente en los alumnos norteamericanos de ELE.

Finalmente, cabe llamar la atención sobre el poco provecho que se saca de paradigmas derivativos tan estables y productivos como el de *-ería* en la formación de nombres de locales de venta o *-ero* e *-ista* para nombres de profesionales. Esto resulta particularmente llamativo cuando los propios manuales de ELE, siguiendo las indicaciones del *PCIC*, consideran que una de las estrategias de aprendizaje de vocabulario es la memorización por familias morfológicas y por la observación de la construcción morfémica de las palabras. Así, que aparezcan en *Sueña 1*, por ejemplo, *carnicero*, *pescadero* o *frutero* en el tema 1 y haya que esperar hasta el tema 3 para que aparezcan *carnicería*, *pescadería* o *frutería* es un claro ejemplo de cómo los manuales no favorecen especialmente que los alumnos recurran a la estrategia previamente propuesta. En este sentido, una simple puesta en relieve de las terminaciones sufijales y

la presentación agrupada de palabras con un mismo sufijo podría ser una forma simple, pero efectiva, de promover el uso de las relaciones morfológicas en el aprendizaje de vocabulario.

El panorama, sin embargo, no es tan desolador como podría parecerlo. En efecto, todos los manuales incluyen ejercicios que, solo con regularizarlos siguiendo un criterio morfológico claro, podrían utilizarse para mejorar la conciencia morfológica de nuestros alumnos norteamericanos de niveles iniciales. Por otro lado, las palabras complejas son parte del vocabulario presente en los manuales, razón por la cual no deberían introducirse palabras nuevas, sino que se trataría de aprovechar estrategias morfológicas para aprender mejor las que hay. Además, los ejercicios de morfología flexiva ya han mostrado a los estudiantes cómo descomponer una palabra e identificar su raíz. Lo único que necesitan aprender de manera clara es qué sufijos aplicarles para crear palabras nuevas.

En conclusión, creemos que los propios manuales contienen muchos materiales útiles para mejorar las habilidades morfológicas de los alumnos³⁰. Así, pensamos que no se trataría de enseñar contenidos nuevos, sino de explotar las propias actividades presentes en los manuales para introducir un componente morfológico de modo transversal a lo largo de todos los temas. Concretamente, en los niveles A1 y A2, podrían enfatizarse los sufijos correspondientes a los tres tipos de palabras que comentamos anteriormente: gentilicios, nombres de profesiones y nombres de establecimientos de venta. Para ello, se podrían utilizar recursos de realce como son la organización de las listas de palabras por sufijos, presentando *italiano*, *americano* y *sudafricano* en una columna y *costarricense* y *canadiense* en otra, por ejemplo. Además, se podría simplemente poner los sufijos en negrito o subrayados con el fin de hacerlos sobresalir y volver más evidente la terminación sufijal común de las palabras de cada columna. No se trataría así de incluir aspectos morfológicos como contenidos nuevos sino de respetar la idea del *PCIC* de que la morfología derivativa puede usarse como estrategia de aprendizaje. Simplemente se trataría de dejar de asumir que es algo que el alumno puede hacer solo y se debería llamar la atención sobre los sufijos de la lengua para favorecer la distinción entre relaciones morfológicas y ortográficas en

³⁰ Esta misma opinión ofrece Baralo Ottonello, M. (2001), al defender que “Las técnicas y recursos didácticos que pueden facilitar la adquisición del léxico en las clases de E/LE son muy variadas y se encuentran ya incorporadas en los manuales más modernos” (p. 35).

español. Este tipo de procedimiento podría utilizarse siempre que surgiera una ocasión en la que los sufijos pudieran explicar una regularidad gramatical específica, como puede ser que todos los sustantivos acabados en *-ista* son masculinos, igual que los que terminan en *-dor*. Para ello, no haría falta introducir ningún cambio específico sino aprovechar los recuadros sobre género gramatical para realzar los sufijos más utilizados que, de hecho, son los que ya aparecen en el *PCIC* en los descriptores correspondientes a los niveles A1 y A2: *-dor* e *-ista*. A estos dos sufijos deberían sumarse los que formen gentilicios y, sobre todo *-ería* y *-ero* como formadores de sustantivos de profesión o de lugar en el que se desempeñan dichas profesiones. Sufijos más difíciles como *-eza*, *-ncia* o *-nte* podrían realzarse en niveles posteriores.

Estos procedimientos de realce responderían a la necesidad de guiar a los alumnos hacia una concienciación de los mecanismos de sufijación en español. Para promover este tipo de exposición tan no invasiva y poco basada en la explicación gramatical, nos basamos en tres argumentos. Por un lado, el uso generalizado del enfoque comunicativo en los manuales de ELE actuales nos lleva a plantear que la gramática debe introducirse sin necesidad de recurrir a terminología especializada. Por esta razón, al proceder simplemente a una puesta en evidencia visual de los sufijos españoles evitamos explicar qué es un sufijo y favorecemos así el aprendizaje inferencial de los alumnos que puede llevarles a un verdadero proceso de adquisición guiada (Ellis, 2008).

Por otro lado, hemos podido observar en nuestro estudio instruccional que los alumnos empiezan rápidamente a utilizar de manera creativa y productiva los recursos morfológicos de su L2 cuando se les proporciona una breve experiencia de instrucción. En este sentido, si en solo cuatro sesiones de veinte minutos nuestros sujetos fueron capaces de mejorar sustancialmente por encima de los niveles obtenidos en el nivel 300 en tareas tan poco guiadas como la de fluidez, podemos plantearnos que el objetivo de la instrucción no debe ser la automatización de procesos de los que ya disponen, sino la concretización de los elementos lingüísticos a los que aplicarles dicho procesamiento. No olvidemos, en efecto, que los alumnos norteamericanos de nivel inicial ya hacen usos de vías de procesamiento descompositivas. Así, se trata de especificar que las palabras que acaban con una serie de sufijos sí que deben descomponerse, mostrando así que la descomposición de soldado en *sol-* y *-dado*, en cambio, no resulta ventajosa a la hora de acceder al significado de la unidad léxica completa. Este procedimiento, por fin, sería consistente con la idea de la *noticing hypothesis* (Schmidt, 1990) de que el

papel del profesor no es provocar un proceso de adquisición, que solo puede iniciar el alumno, sino guiar dicho proceso mediante la exposición de evidencias que le permitan al estudiante extraer conclusiones en las que basar su adquisición. No se trata, pues, de enseñar, sino de guiar hacia la adquisición.

En cuanto a los ejercicios que deberían implementarse, hemos podido ver cómo los propios manuales ofrecen una serie de propuestas que, si bien resultan poco útiles en su versión actual, por mezclar terminaciones ortográficas con otras realmente sufijales, pueden llegar a ser una buena base de la cual partir. En efecto, basándonos en las actividades de los manuales, proponemos tres tipos de ejercicios que creemos podrían ser de utilidad en el proceso de toma de conciencia de la existencia de sufijos específicos en español. Una primera propuesta de ejercicios sería simplemente aprovechar las actividades destinadas a entrenar los conocimientos sobre morfología flexiva para introducir sufijos derivativos. Así, no se trataría de crear un ejercicio específico sino de aprovechar aquellos en los que se trabajan los paradigmas verbales, por ejemplo. Así, como pudimos observar anteriormente, algunos manuales presentan una raíz léxica y piden a los alumnos que la completen con un sufijo flexivo correspondiente a un tiempo y una persona determinada. Si, en esos mismos ejercicios se introdujeran los sufijos derivativos que proponemos incluir en los niveles A1/A2 no solo nos limitaríamos a poder crear *comer* > *comía*, pero también *comedor*, por ejemplo.

Por otro lado, del mismo modo que aparecen ejercicios en los que se pide que los alumnos relacionen palabras por su relación semántica o contextual podría plantearse la inclusión de ejercicios de fluidez morfológica como utilizamos en la tarea 2 de nuestro test de conciencia morfológica. Esta idea está relacionada con la de Varela Ortega (2003) cuando propone incluir los recursos morfológicos como alternativa a la organización nocional-funcional de algunos ejemplos que muestran diferentes niveles de formalidad en los enunciados. Así, por ejemplo, explica que se podrían utilizar los ejemplos de (1) en lugar de los de (2), ya que los primeros incluyen una presentación organizada morfológicamente, mientras que los segundos no aprovechan esta realidad lingüística.

- (1) a. {Te / le} estoy muy agradecido por {tu regalo / sus atenciones}.
b. Te agradezco mucho el regalo.
c. Sus atenciones son muy de agradecer.
- (2) a. Muchas gracias por tu regalo /por sus atenciones.
b. ¡No sabes cuánto me ha gustado tu regalo!
c. No tengo palabras para tantas atenciones como me ha dispensado.

Volviendo a nuestras observaciones de los manuales, los alumnos están acostumbrados a completar ejercicios relativos a la lista de la compra en los que se les pide, por ejemplo, que escriban todas las cosas que se pueden comprar en la frutería. También aparecen ejercicios en los que se les pide que escriban los opuestos de una serie de palabras dadas, aprovechando las relaciones de antonimia como claves de memorización. Lo que planteamos aquí es que una de las relaciones posibles es la morfológica y que, por ello, ejercicios en los que se les pide que escriban todas las palabras que incluyan fruta (*e.g. frutero, frutería*) o todas las palabras que recuerden que acaban en *-ista*, pueden resultar útiles para favorecer una codificación más profunda del vocabulario estudiado (Craik y Lockhart, 1972). En este sentido, nuestra propuesta se ve avalada por dos argumentos. Por un lado, la idea de Richards (1976), que se ha venido confirmando a lo largo de los últimos años (Nassaji, 2006), de que el vocabulario se aprende mejor cuando llegamos a tener un conocimiento más profundo de las unidades léxicas de la L2. En palabras de Schmitt (2008): “The overriding principle for maximizing vocabulary learning is to increase the amount of engagement learners have with lexical items” (p. 329). Es decir, que no se trata de aprender palabras sueltas sino de comprometerse con su aprendizaje en la medida en que el alumno descubre una misma palabra en contextos distintos y en el marco de relaciones distintas.

En este marco, la morfología derivativa es uno de los aspectos que permiten llegar a un conocimiento más profundo de las palabras, descubriendo su estructura. Por esta razón, una palabra como *frutería* debería estudiarse en sus relaciones con *pescadería*, *carnicería*, *librería* o *joyería*, pero también con la palabra *fruta* y con *frutero*, a parte de incluirse en el contexto comunicativo de la compra o la comida. Concretamente, lo que proponemos es que todas aquellas palabras que puedan relacionarse entre sí morfológicamente y contengan un sufijo adecuado al nivel en el que se encuentre el alumno, deberían ser utilizadas en ejercicios de fluidez. Así, ofreciéndole la palabra *fruta* a los alumnos, se les daría un minuto para escribir todas las formas léxicas que

conocen que incluyan esa palabra. Por otro lado, este tipo de actividad parece particularmente apropiada, ya que fue la única que mostró una correlación con los tiempos de reacción en la condición morfológica del primer experimento de *priming*. Esto nos indica que su uso puede resultar útil no solo para el desarrollo de conocimientos morfológicos sino para la optimización del uso de las vías de procesamiento descompositivas.

Finalmente, los manuales incluyen ejercicios propiamente morfológicos pero que, como hemos podido observar, presentan inconsistencias que pueden llevar a confundir a los estudiantes. Por esta razón, se podrían utilizar las actividades ya presentes en los libros pero asegurándonos de que todas las terminaciones que ofrecen son sufijos y no aparecen *-tallista* e *-ista* como terminaciones posibles, cuando solo la segunda forma es sufijal. En este sentido, no se trataría siquiera de reformular los enunciados, sino de retomar los ítems utilizados y asegurarnos de que son consistentes y exclusivamente morfológicos.

7. Conclusiones

El propósito de este trabajo era ofrecer una propuesta de instrucción morfológica que respondiera a las necesidades reales de los estudiantes norteamericanos de ELE en niveles iniciales. Esta idea es particularmente interesante dado que ningún trabajo previo, que conozcamos, ha tratado la cuestión de la enseñanza de la morfología en el aula como respuesta a la realidad del proceso de adquisición de los alumnos. Varios autores han hecho propuestas sobre los contenidos morfológicos que deberían tenerse en cuenta en la enseñanza de español a extranjeros (Montero Curiel, 2009), basando dichas propuestas en intuiciones lingüísticas, pero no en la observación de los conocimientos y dificultades específicos de los estudiantes. Por otro lado, algunos estudios instruccionales (Morin, 2006) han demostrado que enseñar morfología resulta ventajoso para adquirir más vocabulario en menos tiempo o para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, estos no explican cuáles son los contenidos precisos que debería comprender una instrucción morfológica ni los niveles en los que deberían incluirse. Como vemos, era necesario solventar estas carencias, planteando un trabajo completo que aunara propuestas de instrucción concretas con observaciones empíricas que las sostuvieran. Así, nuestro estudio se plantea como una verdadera declaración de intenciones, ya que defendemos la introducción de la investigación en el aula de tal manera que toda instrucción morfológica pueda ofrecer respuestas adecuadas a los docentes y estudiantes que la ponen en práctica.

Además, nuestro trabajo se sitúa en un ámbito eminentemente interdisciplinar, ya que creemos que los conocimientos morfológicos son una cuestión compleja que requiere ser estudiada desde sus múltiples facetas. Así, en el ámbito de la lingüística, el morfema es una unidad descriptiva que nos puede proporcionar información importante, por ejemplo, al analizar los errores producidos por nuestros sujetos. La comparación entre elementos comunes y divergentes en las gramáticas de la L1 y L2 de los sujetos también nos da interesantes claves para comprender mejor, y de manera más precisa, las

dificultades de los estudiantes. Es interesante, de hecho, preguntarse cuál puede ser el influjo de los parecidos formales y semánticos entre palabras, sufijos y procesos entre ambas lenguas.

Desde una perspectiva psicolingüística, la existencia de morfemas permite el procesamiento léxico de palabras complejas mediante mecanismos automáticos de descomposición. Así, los hablantes nativos de español disponen de dos rutas de procesamiento. Por un lado, la léxica, relacionada con los conocimientos declarativos, que permite acceder de manera directa a las palabras almacenadas en el lexicón. Por otro lado, la ruta descompositiva, relacionada con los conocimientos procedimentales, conlleva un proceso de descomposición morfológica que permite acceder a las palabras del lexicón a partir de sus morfemas constituyentes. Esta doble opción permite optimizar el procesamiento léxico, haciéndolo más rápido y eficaz. Esto nos lleva a preguntarnos si los sujetos no nativos con los que trabajamos disponen de este tipo de recursos procedimentales, inconscientes. Los resultados al respecto han sido, hasta ahora, inconsistentes. Algunos autores (Clahsen, Felser, Neubauer, Sato y Silva, 2010; Clahsen y Neubauer, 2010) han observado que los hablantes no nativos de inglés usan extensivamente sus conocimientos declarativos (ruta léxica) mientras que los procedimentales (ruta descompositiva) parecen ser más limitados. Los resultados de otros autores (Diependaele, Duñabeitia, Morris y Keuleers, 2011) en cambio, muestran que los estudiantes de segundas lenguas de niveles altos ambos tipos de conocimientos de manera eficaz.

Por otro lado, también han de tenerse en cuenta, en este ámbito, los conocimientos más conscientes, relacionados con la conciencia morfológica. Estos se han desglosado tradicionalmente en conocimientos relacionales, gramaticales y combinatorios (Tyler y Nagy, 1989). Los primeros se refieren a la toma de conciencia de las relaciones existentes entre palabras como *aceptar* y *aceptación* o *taxista* y *economista*. Los segundos se centran en el reconocimiento de que, por ejemplo, el sufijo *-ción* solo aparece en sustantivos. Por fin, los conocimientos combinatorios se refieren a la habilidad de los sujetos para saber que *-ción* solo se puede aplicar a verbos y nunca a adjetivos. Lo que resulta interesante aquí es ver cuáles de estos conocimientos precisos presentan mayores dificultades para los alumnos.

Nuestro trabajo trata de tener en cuenta todos estos puntos de vista, uniéndolos en una serie de estudios específicos que pretenden responder a las siguientes preguntas: ¿qué saben hacer nuestros alumnos con respecto a la morfología derivativa en español?, ¿cómo evolucionan estos conocimientos con el desarrollo lingüístico general?, ¿qué efecto tiene una instrucción morfológica explícita? Estas preguntas principales se ven completadas por otras referentes a los tipos de tareas. Así resulta relevante plantearse si algún tipo de actividad de aula concreta puede ser más útil que otras a la hora de desarrollar los conocimientos morfológicos de los estudiantes. Nuestra propuesta de instrucción final se basa en las respuestas a estas cuestiones desde una triple perspectiva lingüística, psicolingüística y educativa. En efecto, creemos que una instrucción eficaz debe tener en cuenta los conocimientos iniciales de los alumnos en las primeras etapas de su desarrollo lingüístico, su capacidad real para conseguir que dichos conocimientos mejoren y las dificultades específicas para las cuales necesitan una intervención externa por parte de un profesor.

En cuanto a la estructura del trabajo, recordemos que se compone de siete capítulos que nos han ido guiando hacia una propuesta de instrucción sustentada en una base teórica y empírica sólida. Primero ofrecimos un estado de la cuestión en el que argumentamos por qué la morfología derivativa debería enseñarse en el aula de ELE. Vimos que algunas investigaciones (Morin, 2003) habían demostrado que los alumnos con mayor conciencia morfológica eran aquellos que más vocabulario conocían. Esto ofrecía un primer argumento a favor de la enseñanza de la morfología ya que nos sugiere que una instrucción morfológica podría llevar a mejorar el componente léxico. Por otro lado, recordemos que los errores morfológicos parecen ser particularmente persistentes incluso en hablantes con niveles muy altos de dominio de su L2 (Lardiere, 2006). Esto nos indica, una vez más, que los estudiantes de segundas lenguas se verían beneficiados por una instrucción morfológica. Dicha intuición se vio confirmada por estudios instruccionales (Morin, 2006) que demostraban que los estudiantes americanos de ELE sacaban provecho de una enseñanza explícita de los recursos morfológicos de formación de palabras. No obstante, hasta ahora, no se había establecido una guía clara en la que se describiera cuáles son los aspectos de la morfología derivativa en los que se debería centrar una instrucción eficaz. Para llegar a responder a esta carencia, planteamos cuatro estudios que pretendían ofrecer un panorama completo de las necesidades reales de los alumnos.

Así, en el capítulo 2 presentamos los resultados de dos experimentos de *priming* morfológico en los que observamos cómo nuestros sujetos presentaban cierta ventaja en la condición morfológica (*solar-SOL*) con respecto a la no relacionada (*papel-SOL*). Esto nos indicó que probablemente estuvieran usando la vía descompositiva, que permite un procesamiento más rápido y eficaz de las palabras complejas en español. Sin embargo, los resultados del segundo experimento no mostraron una diferencia significativa entre la condición morfológica (*solar-SOL*) y la ortográfica (*soldado-SOL*). Esto podría interpretarse como un uso indebido de la ruta descompositiva. En efecto, parece que nuestros sujetos la utilizan para segmentar todo tipo de palabras que presenten una apariencia morfológica, independientemente de que esta sea correcta o no. Así, descompondrían tanto *solar* como *soldado*, tratándolos como derivados de *sol*.

Por otro lado, en el capítulo 3 presentamos un estudio evolutivo en el que pudimos observar el desarrollo de varias tareas de conciencia morfológica a lo largo de tres niveles de dominio del español. Los resultados nos mostraron que casi todas las tareas evolucionaban, aunque se observó una ventaja en las que respondían a conocimientos de tipo relacional, semántico o gramatical. Las que requerían el uso de conocimientos combinatorios fueron las que mostraron una menor evolución por niveles, indicando que los sujetos no desarrollan dichos conocimientos solo por la mejora general de sus conocimientos lingüísticos.

También averiguamos, en este capítulo, que se daba una correlación positiva entre el número de palabras que un sujeto es capaz de escribir en un minuto tras la presentación de una palabra activadora como podría ser *pan*, y los tiempos de reacción en la condición morfológica del experimento 1 de *priming*. Así, los que podían recordar *panadería*, *panadero* y *panera* a partir de *pan*, presentaban una mayor facilitación morfológica en la prueba de *priming* que los que solo recordaban *panadería*. Este resultado nos llevó a concluir que el uso de tareas en las que los alumnos deban tratar de recordar todas las palabras que puedan, de una misma familia morfológica, puede ser particularmente útil para desarrollar los conocimientos procedimentales subyacentes al fenómeno del *priming*.

En el capítulo 4 ampliamos los datos del estudio evolutivo aportando una perspectiva cualitativa. Así, nos interesaba averiguar qué palabras y sufijos concretos supusieron mayores problemas para los alumnos. Nuestras conclusiones fueron

principalmente dos. Primero, observamos que los sufijos que más dificultades presentaban eran aquellos que no disponían de un equivalente formal o semántico en inglés. Así, por ejemplo, los sufijos *-ez* y *-eza* plantearon problemas repetidas veces en las diferentes tareas. Por otro lado, nos dimos cuenta de que las palabras que más favorecían el desarrollo de los conocimientos morfológicos en los niveles iniciales eran aquellas que, como *maquinista* o *futbolista*, son el resultado de la unión de una raíz léxica (*máquina* y *fútbol*) con un sufijo (*-ista*) que presentan ambos un equivalente en la L1 (*machine*, *football* e *-ist*).

En el capítulo 5 presentamos los resultados de un estudio instruccional en el que pudimos comprobar los efectos de una breve formación en morfología derivativa en un grupo de estudiantes de nivel 100 (A1). Para este estudio utilizamos el mismo test de conciencia morfológica que para el evolutivo. Los resultados nos mostraron que las tareas en las que se observó un mayor beneficio de la instrucción fueron aquellas que menos evolucionaban por niveles. Así las tareas relacionadas con conocimientos combinatorios mejoraron sustancialmente indicándonos que la instrucción fue más útil en estas que en las demás. También vimos cómo se establecía una distinción entre tareas más y menos guiadas por los propios enunciados. Así, aquellas cuyo enunciado proponía el uso de un modelo sobre el cual basar la respuesta u ofrecía una lista de sufijos para escoger el más adecuado no mejoraron sustancialmente tras la instrucción. Las tareas que, en cambio, debían realizarse de manera más libre fueron las que presentaron un mayor efecto de instrucción.

En el capítulo 6 planteamos dos propuestas de instrucción que pretendían responder a necesidades distintas. Por un lado, creamos una lista de cinco puntos que deberían tenerse en cuenta en todo proyecto de creación de materiales o de actividades de aula relacionados con la morfología derivativa en ELE a partir de los hallazgos derivados de los capítulos anteriores. Estos puntos incluyen el planteamiento de una necesidad observada y de una solución específica. Por ser esta una de las aportaciones más importantes de nuestro trabajo, creemos que sería relevante recordar resumidamente la propuesta que ofrecemos. No se trata, de hecho, de un resultado final en sí, sino de una base metodológica sobre la cual asentar futuras investigaciones en el campo de la enseñanza de la morfología derivativa en ELE. Así, los cinco puntos que proponemos son los siguientes:

1. Los conocimientos de tipo combinatorio son los que más difíciles les resultan a los estudiantes norteamericanos de niveles iniciales, mientras que los semánticos, relacionales y gramaticales parecen suponer menos problemas. Por esta razón, toda instrucción morfológica debería centrarse en la enseñanza de los aspectos combinatorios de la morfología derivativa.
2. Las tareas que mayores dificultades presentan son aquellas que no ofrecen opciones de respuesta en sus enunciados. Creemos, por ello, que sería interesante utilizar más tareas de este tipo, para favorecer el desarrollo de conocimientos morfológicos menos dependientes de las estrategias de respuesta asociadas con el propio enunciado.
3. Los sufijos que más lentamente descubren los estudiantes son aquellos que no presentan un equivalente formal o semántico en la lengua materna de los estudiantes. Se recomienda, por ello, establecer una gradación en el nivel de dificultad de los sufijos en función de este criterio. Así, la instrucción debería comenzar con sufijos como *-ista*, que dispone de un equivalente inglés *-ist*, y evolucionar, lentamente, hacia los sufijos más idiosincrásicos del español como *-ez* o *-eza*.
4. Las palabras que más ayudan al alumno a darse cuenta de los fenómenos morfológicos en español son aquellas que, como *maquinista*, están formadas por una raíz (*máquina/machine*) y un sufijo (*-ista/-ist*) que presentan ambos un alto grado de cognición entre la L1 y la L2. Este fenómeno excluye, sin embargo, a los cognados totales del tipo de *regional* o *gracioso*, que parecen interpretarse como unidades léxicas completas. Pensamos que una instrucción morfológica eficaz debería introducir primero palabras como *maquinista*, seguidas de los cognados totales y, por fin, de formas léxicas cuya raíz o sufijo no exista en inglés.
5. El único resultado que presentó una correlación significativa con los tiempos de reacción del experimento 1 de *priming* fue el número de palabras correctas recordado por los sujetos tras la presentación de un activador léxico como *pan*, por ejemplo. Se podría concluir que el entrenamiento en tareas de este tipo podría presentar beneficios a la hora de optimizar el procesamiento morfológico automático que nuestros sujetos parecían mostrar en los experimentos de *priming*.

Partiendo de estas observaciones y de un análisis de manuales que realizamos también en este capítulo, decidimos dar un paso más en la vertiente aplicada de nuestro trabajo y plantear una propuesta más concreta centrada en la introducción de modificaciones en los materiales ya presentes en los libros de ELE. Así, establecimos tres vías de acción principales que permitirían llamar la atención de los alumnos sobre algunos fenómenos morfológicos del español sin distorsionar por ello las dinámicas de aula habituales. Esta segunda propuesta es importante por dos razones. Primero, va enfocada a la aplicación de nuestras propuestas teóricas a un ámbito más cercano de la realidad cotidiana de los profesores de ELE, como son los manuales. Esto nos permite volver más fácil el paso de los resultados de investigación a la explotación didáctica de los mismos. Por otro lado, este tipo de aproximaciones también pone en evidencia la necesidad de crear manuales en los que los contenidos que se insertan correspondan con necesidades reales de los alumnos, observadas empíricamente. Es decir, que no se trata de incluir ejercicios morfológicos porque sí, simplemente porque la morfología derivativa es parte de la lengua, sino porque los estudiantes los necesitan para hacer su aprendizaje más efectivo. Las tres vías que proponemos son las siguientes:

1. Utilizar métodos de realce de los sufijos, como son la presentación en columnas de palabras que contengan un mismo sufijo o una misma raíz o el uso de la negrita para poner en evidencia los sufijos que pensamos que les pueden ser más útiles a los alumnos.
2. Aprovechar los ejercicios de morfología flexiva, incluyendo sufijos derivativos entre las opciones de respuesta.
3. Corregir las incoherencias de los ejercicios más específicamente enfocados en la morfología derivativa.

Dichas vías de actuación no suponen cambiar la estructura de las unidades didácticas y de los temas comprendidos en los manuales, sino que ofrecen un modo, fácilmente explotable, de introducir el componente morfológico en el aula de ELE. Esto permite que el profesor no deba separarse del temario establecido, a la vez que aumenta la conciencia de los alumnos con respecto a los mecanismos de formación de palabras y los sufijos de la lengua española.

En conclusión, los resultados de este trabajo, llevados a su máximo grado de concreción en la propuesta de instrucción que acabamos de presentar, se pueden ver como un paso importante en el planteamiento de una enseñanza de lenguas extranjeras

Conclusiones

basada en resultados de investigación cuantitativos y cualitativos. Creemos, en efecto, que esta vía de estudio debería seguir desarrollándose, porque proporciona información de gran valor que nos permite conocer mejor a nuestros estudiantes y proponer medidas adaptadas a sus necesidades específicas. Así, solo mediante un diagnóstico profundo de las dificultades seremos capaces de proporcionar soluciones reales a problemas concretos.

Anexos

ANEXO 1: ESTÍMULOS EXPERIMENTO 1

ANEXO 2: ESTÍMULOS EXPERIMENTO 2

ANEXO 3: DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

ANEXO 4: ENCUESTA DE DATOS DEMOGRÁFICOS

ANEXO 5: TAREA 1

ANEXO 6: TAREA 2.

ANEXO 7: TAREA 3

ANEXO 8: TAREA 4

ANEXO 9: TAREA 5

ANEXO 10: PORCENTAJE DE USO DE LOS SUFIJOS EN LA TAREA 2 DE PALABRAS SIMPLES

ANEXO 11: MATERIALES DE LA INSTRUCCIÓN

ANEXO 1: ESTÍMULOS EXPERIMENTO 1

TARGET	frec	long	morfológico	frec	long	no relacionado	frec	long
análisis	87,68	8	analista	0,54	8	banco	46,96	5
árabe	16,25	5	arabista	0,71	8	logro	10	5
arte	114,46	4	artista	34,82	7	consejo	34,64	7
cuento	49,11	6	cuentista	0,18	9	jardín	61,96	6
diente	6,96	6	dentista	3,39	8	barba	21,43	5
estilo	64,64	6	estilista	0,18	9	helado	13,39	6
flauta	4,82	6	flautista	0,89	9	zapato	13,04	6
flor	33,04	4	florista	0,54	8	fruta	12,68	5
golf	7,68	4	golfista	0,89	8	pastel	8,39	6
guión	17,68	5	guionista	6,07	9	mensaje	49,29	7
humor	41,07	5	humorista	1,61	9	cuchillo	15,36	8
masaje	3,04	6	masajista	1,43	9	carta	84,29	5
moda	22,14	4	modista	1,07	7	molino	8,57	6
piano	33,57	5	pianista	5	8	mina	16,25	4
taxi	22,5	4	taxista	13,75	7	carbón	17,5	6
tenis	14,46	5	tenista	3,93	7	toro	13,21	4
novela	90,18	6	novelista	10,89	9	cabra	11,25	5
latín	16,96	5	latinista	0,71	9	camión	21,43	6
contrato	27,5	8	contratista	0,71	11	leche	54,11	5
columna	37,5	7	columnista	1,79	10	cárcel	51,43	6
copia	12,32	5	copista	0,71	7	nadar	7,14	5
coro	11,07	4	corista	0,89	7	cazar	7,68	5
renta	20,18	5	rentista	0,54	8	perder	79,29	6
ensayo	22,32	6	ensayista	0,54	9	vender	22,86	6
mármol	18,57	6	marmolista	0,36	10	repartir	8,39	8
pensión	21,25	7	pensionista	2,32	11	limpiar	10,18	7
deporte	47,68	7	deportista	4,29	10	explorar	7,86	8
fútbol	93,04	6	futbolista	8,39	10	acceso	47,32	6
violín	5,18	6	violinista	0,71	10	accidente	34,82	9
anatomía	10,71	8	anatomista	0,36	10	activo	25,36	6
grande	112,68	6	grandeza	15	8	acusar	3,75	6
estrecho	16,07	8	estrechez	3,39	9	adaptar	3,93	7
entero	40,89	6	entereza	6,43	8	admirar	5	7
firme	41,25	5	firmeza	11,79	7	adoptar	14,82	7
delgado	22,86	7	delgadez	3,93	8	asistir	20,89	7
pequeño	130,54	7	pequeñez	1,61	8	magia	19,29	5
raro	39,64	4	rareza	2,5	6	clásico	23,04	7
duro	63,75	4	dureza	16,07	6	confesar	10,89	8
ligero	20	6	ligereza	5,18	8	contar	65	6
puro	42,14	4	pureza	10,18	6	evaluar	7,32	7
ridículo	25,36	8	ridiculez	0,89	9	héroe	29,82	5
extraño	64,29	7	extrañeza	8,39	9	limón	6,61	5
ácido	20,89	5	acidez	6,43	6	pintar	8,39	6
sencillo	27,5	8	sencillez	8,39	9	símbolo	26,25	7
pesado	15,18	6	pesadez	3,21	7	vocación	28,21	8
brillante	38,75	9	brillantez	4,11	10	invitar	3,57	7
desnudo	27,14	7	desnudez	4,29	8	raza	20,36	4
idiota	12,68	6	idiotéz	1,43	7	presentar	32,14	9
líquido	23,57	7	liquidez	2,32	8	pescar	5,36	6
pálido	14,29	6	palidez	5,54	7	diseñar	8,21	7

redondo	16,61	7	redondez	1,61	8	controlar	29,11	9
sólido	14,82	6	solidez	7,14	7	disfraz	6,43	7
cálido	12,32	6	calidez	1,43	7	armario	21,43	7
pobre	100,89	5	pobreza	21,25	7	maravilla	10,18	9
sutil	15,89	5	sutileza	3,21	8	orden	159,46	5
áspero	6,43	6	aspereza	2,86	8	susto	14,82	5
justo	68,75	5	justeza	1,25	7	rubio	33,21	5
agudo	12,14	5	agudeza	3,93	7	norma	22,86	5
vivo	62,32	4	viveza	1,79	6	solo	206,43	4
fijo	15,36	4	fijeza	5,54	6	encuesta	15,89	8

ANEXO 2: ESTÍMULOS EXPERIMENTO 2

simple	frec	long	morfológico	frec	long	ortográfico	frec	long	no relacionado	frec	long
abrir	49,11	5	abridor	0,18	7	abrigo	23,93	6	banquero	7,14	8
amigo	158,39	5	amigable	0,18	8	amígdala	0,18	8	cuaderno	14,11	8
amor	267,50	4	amoroso	9,29	7	amortizar	0,89	9	comparar	11,61	8
andar	43,04	5	andadura	3,75	8	andaluz	17,5	7	confesión	11,96	9
animal	73,04	6	animalidad	1,07	10	anímico	2,32	7	contable	3,39	8
arte	114,46	4	artista	34,82	7	arteria	5,71	7	idealista	5	9
azul	73,39	4	azulado	2,86	7	azufre	5,89	6	fruta	12,68	5
comer	86,96	5	comedor	33,04	7	comercio	29,46	8	evaluar	7,32	7
deporte	47,68	7	deportista	4,29	10	depositar	4,64	9	heroísmo	3,39	8
ganar	71,07	5	ganador	9,29	7	gancho	4,46	6	globo	10,18	5
grande	112,68	6	grandeza	15	8	granada	18,04	7	conejo	6,61	6
libro	194,29	5	librería	5,89	8	librar	2,14	6	limonada	1,07	8
mal	274,11	3	maldad	8,04	6	malabar	0,18	7	marginal	3,75	8
mar	154,11	3	marino	15	6	marciano	1,43	8	miserable	11,07	9
médico	93,21	6	medicina	43,39	8	medición	6,43	8	molecular	9,46	9
mesa	172,14	4	mesero	0,71	6	mestizo	1,96	7	oriental	11,07	8
pan	54,64	3	panera	0	6	panda	2,14	5	perverso	3,93	8
perder	79,29	6	perdedor	2,5	8	perdiz	1,07	6	pintor	19,82	6
pobre	100,89	5	pobreza	21,25	7	poblado	7,68	7	racista	5	7
región	44,29	6	regional	13,04	8	registro	18,04	8	bebé	16,96	4
rosa	47,32	4	rosal	2,32	5	rosca	1,61	5	realismo	19,64	8
sol	186,07	3	solar	27,68	5	soldado	23,93	7	recital	1,79	7
pelo	100,71	4	peludo	1,61	6	pelota	18,39	6	taxi	22,5	4
doce	65,54	4	docena	25	6	docente	2,5	7	sintaxis	5,71	8
barba	21,43	5	barbero	4,46	7	barbacoa	0,71	8	tropical	5,54	8
canal	31,07	5	canalizar	1,79	9	canario	5,54	7	urgencia	20,18	8
carne	86,07	5	carnívoro	0,89	9	carnaval	9,11	8	verbal	11,96	6
hora	216,96	4	horario	13,21	7	horno	7,14	5	golf	7,68	4
mano	387,14	4	manual	12,86	6	manzana	11,07	7	violín	5,18	6
casa	629,82	4	casero	3,21	6	castigo	22,86	7	accesible	1,61	9
solo	206,43	4	soltero	5,36	7	solicitar	7,32	9	limón	6,61	5
sur	57,5	3	sureño	0,54	6	surgir	10,89	6	acróbata	0,36	8
plato	30,89	5	platillo	1,96	8	plátano	2,5	7	activar	2,14	7
dedo	50,89	4	dedal	0,54	5	dedicar	8,93	7	acusación	13,93	9
comprar	41,25	7	comprador	5,18	9	compresa	0,36	8	adaptable	0,18	9
acción	127,5	6	accionista	3,57	10	accidente	34,81	9	admirable	14,46	9
duro	63,75	4	dureza	16,07	6	durmiente	3,21	9	adopción	7,68	8
verde	69,46	5	verdoso	1,61	7	verdugo	5,36	7	pera	4,64	4
dolor	99,29	5	doloroso	8,21	8	dolmen	0,54	6	asistir	20,89	7
color	128,75	5	colorido	4,11	8	colocar	19,64	7	atlético	13,93	8

ANEXO 3: DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaración de consentimiento informado

He sido informado/a de que mi participación en este experimento es voluntaria. He sido informado/a de que mi participación no implica riesgo para la salud ni molestia alguna. He sido informado/a de que el investigador adquiere el compromiso de responder a cualquier pregunta que se le haga sobre los procedimientos, diseños o hipótesis una vez concluida la investigación. He sido informado/a de que soy libre de retirarme del experimento en cualquier momento.

Doy mi consentimiento informado para participar en este estudio. Consiento la publicación de los resultados de los estudios siempre que la información sea anónima. Entiendo que, aunque se guardará un registro de mi participación en el experimento, el investigador adquiere el compromiso de que todos los datos experimentales recogidos de mi participación solo serán identificados por un número y en ningún caso se mostrarán asociados a mi identidad.

He sido informado/a de la responsabilidad que asumo con mi participación para el adecuado desarrollo del conocimiento científico de la *Psicolingüística* y de los estudios sobre la *Adquisición de Segundas Lenguas*. Por estas razones, he sido informado de la importancia de comportarme de forma honrada, esforzándome en hacerlo lo mejor posible en las diversas situaciones de esta investigación. Por último, es importante que no comente las características de los procedimientos o los objetivos de este experimento hasta que haya concluido toda la investigación.

Experimentador/a: Claudia Sánchez Gutiérrez

Participante:

Fecha:

Firma:

Participante:

Edad

Lengua materna:

Nacionalidad

¿Cómo valoras tu conocimiento del español?	1	2	3	4	5
bajo			intermedio		excelente

Si sí, ¿durante cuánto tiempo? _____

¿Cuántas horas al día hablas español? _____

¿Cuántas horas al día hablas inglés? _____

¿Cuántas horas al día estás expuesto/a pasivamente al español?

¿Cuántas horas al día estás expuesto/a pasivamente al inglés? _____

ANEXO 5: TAREA 1

Instrucciones

En este ejercicio se trata de rellenar la casilla vacía con la palabra que creas que corresponde.

Para encontrar la respuesta correcta, fíjate en las casillas superiores.

Veamos un ejemplo:

a.	trabajador	trabajar
	perdedor	[perder]

Aquí, la palabra que debería aparecer en la casilla vacía es la palabra “**perder**”, ya que es la que mantiene la misma relación con “perdedor” que “trabajar” con “trabajador”.

1.	aburrir	aburrimiento
	calentar	

2.	ganador	ganar
	contenedor	

3.	miedo	miedoso
	gracia	

4.	fútbol	futbolista
	máquina	

5.	insultante	insultar
	descendiente	

6.	musical	música
	regional	

7.	jardín	jardinero
	pescado	

8.	librería	libro
	juguetería	

ANEXO 6: TAREA 2.

Instrucciones

En este ejercicio deberás escribir todas las palabras que conozcas o creas que son posibles en español de acuerdo con las instrucciones que se te dan. Para cada serie tendrás **un minuto** para responder. **Espera a que el experimentador te de la señal para empezar.** También te señalará el final del minuto.

1. Escribe todas las palabras que conozcas con la terminación “-al”
2. Escribe todas las palabras que conozcas con la terminación “-miento”
3. Escribe todas las palabras que conozcas que contengan la terminación “-ista”.
4. Escribe todas las palabras que puedan crearse a partir de la palabra “guapo”. No te limites a las que conoces, y crea todas las palabras que se te ocurran.
5. Escribe todas las palabras que puedan crearse a partir de la palabra “abrir”. No te limites a las que conoces, y crea todas las palabras que se te ocurran.
6. Escribe todas las palabras que puedan crearse a partir de la palabra “pan”. No te limites a las que conoces, y crea todas las palabras que se te ocurran.

ANEXO 7: TAREA 3

Instrucciones:

En esta prueba deberás rellenar los huecos de un texto con palabras que **vienen de las palabras entre paréntesis**. Para ayudarte, te presentamos una serie de terminaciones de las cuales deberás escoger la necesaria para crear la palabra correcta. Cada una de las terminaciones puede usarse más de una vez, y es posible que alguna terminación no la uses nunca.

Veamos un ejemplo:

- ista	- ido/a	-ero/a	-nte	-ico/a
-ez/a	-miento		-ario/a	

Esta tarde ha sido muy (1. aburrir) No había nada (2. interesar) en la televisión.

Aquí las respuestas correctas serían:

1. **aburrida**: uniendo la terminación “-ido/a” a la palabra “aburrir”
2. **interesante**: uniendo la terminación “-nte” a la palabra “interesar”

- ista	- dor/a	-ero/a	-nte	-ico/a
-ez/a	-ción	-ario/a	- miento	-oso/a

Cuando era niño, yo quería ser (1. jugar) de fútbol pero mis padres me convencieron de que tenía que ser más (2. real) Me dijeron que era muy (3. estudiar) y que, como era muy (4. trabajar) podría conseguir algo mejor. En ese momento sentí una gran (5. triste), pero comprendí que tenían razón. Por eso, ahora trabajo en una empresa. Cuando salgo de la oficina, voy a buscar a mi hijo a la escuela y jugamos juntos al fútbol. Él es muy (6 brillar) Algún día será (7. fútbol) y sentiré mucha (8. admirar) Esta es la (9. grande) de ser padre. Y, por ello, me siento (10. orgullo)

ANEXO 8: TAREA 4

Instrucciones

En esta prueba deberás completar una serie de definiciones con la palabra que te parezca **más adecuada para el contexto**. La palabra correcta será una de las palabras de la lista que está debajo de la definición. Deberás escoger la palabra correcta y subrayarla.

Por ejemplo:

1. Una situación es la que tiene muchos pedifos.

a. pedifosa b. pedifista c. pedifante

En este caso, la respuesta correcta es “**pedifosa**”.

2. La persona que pustiga todos los días es el

a. pustigal b. pustigo c. pustigador

En este caso, la respuesta correcta sería “**pustigador**”.

Ahora te toca empezar la tarea. ¿Te queda alguna duda?

1. El árbol en el que crecen las sefias es el

a. sefial b. sefiador c. sefioso

2. Algo que se podría frentar es algo

a. frentador b. frentista c. frentable

3. El lugar en el que se venden guseros es la

a. guserante b. gusería c. guserista

4. El efecto de capalir es el

a. capalimiento b. capalista c. capalor

5. La persona cuyo trabajo es nedrir es un

a. nedrería b. nedridad c. nedridor

6. El que trabaja en una biglería es el

a. biglismo b. biglero c. biglante

ANEXO 9: TAREA 5

Instrucciones

En esta prueba verás una lista de palabras. Para cada una de ellas deberás decidir si se puede dividir en dos o no. Para las palabras que se puedan dividir, deberás marcar con una línea, el lugar de la división.

Por ejemplo:

varia/ción es una palabra que se compone de “**varia(r)-**” y “**-ción**”. Por eso ponemos una línea entre sus dos partes.

ventana, en cambio, es una palabra que no se puede dividir.

¿Estás listo para hacer la prueba? Si tienes alguna pregunta, es el momento de hacérsela al experimentador.

1. lámpara	6. proceder	11. masajista	16. accesible
2. elemento	7. mochila	12. votante	17. cocina
3. heladero	8. delgadez	13. mañana	18. pintar
4. calendario	9. museo	14. patinador	19. belleza
5. asistencia	10. primero	15. heroísmo	20. firmeza

ANEXO 10: PORCENTAJE DE USO DE LOS SUFIJOS EN LA TAREA 2 DE PALABRAS SIMPLES

	100	200	300	nativos
ería	8,86	3,37	11,11	11,83
dero	0,00	1,12	0,00	11,83
ero/a	6,33	2,25	7,69	10,22
ura	1,27	0,00	0,00	9,68
dor	11,39	6,74	10,26	8,60
miento	18,99	19,10	17,09	8,06
ista	15,19	22,47	11,97	4,84
(a/i)do	10,13	2,25	9,40	4,84
al	3,80	7,87	2,56	4,30
eras	0,00	0,00	0,00	4,30
oso	6,33	3,37	1,71	3,76
eza	0,00	0,00	0,00	3,23
azo	0,00	0,00	0,00	3,23
ción	2,53	0,00	1,71	2,15
ear	1,27	0,00	0,00	1,61
ificar	0,00	0,00	0,00	1,61
ar	5,06	15,73	6,84	1,08
ico	1,27	0,00	1,71	1,08
nte	0,00	3,37	1,71	1,08
mente	3,80	8,99	8,55	0,54
ismo	2,53	1,12	5,98	0,54
ble	1,27	0,00	0,00	0,54
(á/í)stico	0,00	1,12	0,00	0,00
dad	0,00	1,12	0,86	0,00

ANEXO 11: MATERIALES DE LA INSTRUCCIÓN

SESIÓN 1

1.

sol	
-----	--

 a. soldado b. solar c. luna d. solución e. luz
2.

arte	
------	--

 a. arteria b. artista c. cuadro d. museo e. artículo

1. círculo > circular

2. luna > lunar

3. espectáculo > espectacular

4. familia > familiar

5. tenis > tenista

6. piano > pianista

7. deporte > deportista

8. golf > golfista

Objetivos:

1. Conocer algunos de las terminaciones más usados en español
2. Saber cómo se unen a palabras simples para crear nuevas palabras
3. Ser capaces de entender palabras nuevas gracias a sus morfemas

TAREA 1

-AR, -AL (-ar: molecule > molecular/-al: culture > cultural)

espectáculo > espectacular

pulmón >

círculo > circular

familia > familiar

triángulo > triangular

rectángulo > rectangular

luna > lunar

crepúsculo >

En algunas palabras, en lugar de la terminación -ar se usa -al. Son dos formas de una misma terminación, y tienen el mismo significado:

nación > nacional

cerebro > cerebral

región >

pasión > pasional

profesión >

música >

1. ¿A qué palabras se aplican -al y -ar?

2. ¿Qué palabras forman -al y -ar?

- sustantivos - verbos - adjetivos

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación -ar/-al?

.....

4. ¿Cuándo se usa -al y cuándo se usa -ar? Intenta encontrar la regla.

.....

5. ¿Cómo se forman las palabras con -ar y -al?

1. cuando la palabra base acaba en consonante (región > regional)

.....

2. cuando acaba en vocal (triángulo > triangular, horizonte > horizontal)

.....

Nota importante: la terminación -al se usa también para **nombres de árbol:**

rosa > rosal

pera > peral

- ISTA, -ISMO (-ist: violin > violinist/ -ist: national > nationalist)

guión > guionista

acordeón > acordeonista

violín >

piano > pianista

letra > letrista

archivo > archivista

1. ¿A qué palabras se aplica -ista?

2. ¿Qué palabras forma -ista?

- sustantivos - verbos - adjetivos

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación -ista?

.....

4. ¿Cómo se forman palabras con la terminación -ista?

1. palabra base acabada en consonante (guión > guionista)

.....

2. palabra base acabada en vocal (piano > pianista)

.....

OTRO USO DE -ISTA

La terminación -ista también se utiliza para crear palabras como *marxista*, *budista* o *consumista*. En estos casos, el significado de la palabra acabada en -ista es distinta.

violín > violinista: persona que trabaja con violines, toca el violín (**profesión**)

guión > guionista: persona que escribe guiones de películas, series, etc (**profesión**)

Buda > budista: persona que cree en Buda (**creencia, ideología**)

consumo > consumista: persona que cree que las cosas de su nación son las mejores (**ideología**)

Nota importante: con el segundo tipo de palabras en -ista (ideología) se pueden crear palabras con la terminación **-ismo**:

Buda > budista / budismo

consumo > consumista / consumismo

¿Podríamos crear palabras como **taxismo* o **maquinismo*? **NO**

- ERO, -ERÍA (-er, -or: prison > prisoner, survive > survivor/ -ry: nurse> nursery)

libro > librero / librería

zapato > zapatero /zapatería

pollo > / pollería

fruta >/ frutería

reloj > relojero / relojería

pastel>..... /

joya > joyero /

helado > heladero / heladería

jardín > jardinero

camión >

1. ¿A qué palabras se aplica -ero?

2. ¿Qué palabras forma –ero?

- sustantivos - verbos - adjetivos

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación – ero?

.....
.....

4. ¿Qué significado aporta la terminación –ería?

.....
.....

5. ¿Cómo se forman las palabras en –ero y –ería?

1. palabra base acabada en consonante (reloj > relojero/relojería)

.....
.....

2. palabra base acabada en vocal (zapato > zapatero/zapatería)

.....
.....

OTROS USOS DE –ERO

gallina > gallinero

flor > florero

moneda > monedero

sal > salero

maleta > maletero

azúcar > azucarero

En estos casos, la terminación –ero expresa la idea de “lugar donde se guarda”

gallinero: **lugar donde** viven las gallinas
maletero: **lugar donde** se guardan las maletas

Nota importante: La terminación –ero también forma nombres de árboles:

limón > limonero

melocotón > melocotonero

- EZ, -EZA

bello > belleza

líquido > liquidez

noble > nobleza

pequeño > pequeñez

grande > grandeza

redondo >

pobre >

ridículo > ridiculez

Nota importante: No hay una regla para saber cuándo se usa –eza y cuándo –ez

1. ¿A qué palabras se aplica –ez(a)?

2. ¿Qué palabras forman –ez(a)?

- sustantivos - verbos - adjetivos

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación –ez(a)?

.....

4. ¿Cómo se forman las palabras con –ez(a)?

.....

- **OSO** (-ous: famous, nervous)

fama > famoso / famosa

maravilla > maravilloso / maravillosa

lujo > lujoso / lujosa

nervio > nervioso / nerviosa

1. ¿A qué palabras se aplica –oso(a)?

2. ¿Qué palabras forma –oso(a)?

- sustantivos - verbos - adjetivos

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación –oso(a)?

.....

4. ¿Cómo se forman las palabras con –oso(a)?

.....

- BLE (-able: accept > acceptable)

transportar > transportable

evitar > evitable

solucionar >

lavar > lavable

acceptar >

razonar > razonable

temer > temible

oponer > oponible

sostener >

vencer > vencible

abatir > abatible

sustituir > sustituible

atribuir >

exigir > exigible

1. ¿A qué palabras se aplica - ble?

- sustantivos - verbos - adjetivos

2. ¿Qué palabras forma -ble?

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación – ble?

.....
.....
.....

4. ¿Cómo se forman palabras con la terminación -ble?

1. verbos en -ar (planificar > planificable)

.....
.....
.....

2. verbos en -er (sostener > sostenible)

.....
.....
.....

3. verbos en -ir (exigir > exigible)

.....
.....
.....

- CIÓN (-tion: graduate > graduation)

crear > creación

variar > variación

nacionalizar > nacionalización

alimentar >

acceptar > acceptación

adaptar >

perder > perdición

demoler > demolición

definir > definición

prohibir > prohibición

1. ¿A qué palabras se aplica –ción?

- sustantivos - verbos - adjetivos

2. ¿Qué palabras forma –ción?

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación –ción?

.....

.....

.....

4. ¿Cómo se forman las palabras con –ción?

1. verbos en -ar (planificar > planificación)

.....

.....

.....

2. verbos en -er (demoler > demolición)

.....

.....

.....

3. verbos en -ir (definir > definición)

.....

.....

.....

- MIENTO (-ment: assign > assignment)

aparcar > aparcamiento

acercar > acercamiento

adelantar > adelantamiento

tratar >

plantear >

alejar > alejamiento

crecer > crecimiento

agradecer > agradecimiento

recoger > recogimiento

entender >

descubrir > descubriimiento

cumplir >

sufrir > sufrimiento

surgir > surgimiento

1. ¿A qué palabras se aplica – miento?

2. ¿Qué palabras forma –miento?

- sustantivos - verbos - adjetivos

- sustantivos - verbos - adjetivos

3. ¿Qué significado aporta la terminación – miento?

.....
.....
.....

4. ¿Cómo se forman las palabras con –miento?

1. verbos en -ar (aparcar > aparcamiento)

.....
.....
.....

2. verbos en -er (entretener > entretenimiento)

.....
.....
.....

3. verbos en -ir (sufrir > sufrimiento)

.....
.....
.....

Nota importante: Las terminaciones –ción y –miento son dos terminaciones muy habituales en español y que tienen el mismo significado y crean los mismos tipos de palabras. Cuando se puede utilizar uno para crear una palabra nueva, también se puede usar el otro.

SESIÓN 2

PALABRA BASE ✓	palabra resultado >	sustantivos	adjetivos
SUSTANTIVOS			
ADJETIVOS			
VERBOS			

1. ¿Qué terminaciones empiezan por una vocal?
.....
2. ¿Qué terminaciones empiezan por una consonante?
.....
3. ¿Cómo se forman las palabras con terminaciones que empiezan por una vocal?
 - 3.1. cuando la terminación se aplica a un sustantivo o un adjetivo acabado en consonante (región, real, natural, Marx, violín, etc.)
.....
 - 3.2. cuando la terminación se aplica a un sustantivo o un adjetivo acabado en vocal (peligro, Buda, carta, globo, grande, etc.)
.....
4. ¿Cómo se forman las palabras con terminaciones que empiezan por una consonante?
 - 4.1. cuando la terminación se aplica a verbos terminados en -ar (aceptar, volar, consolar, perdonar, etc.)
.....
 - 4.2. cuando la terminación se aplica a verbos terminados en -er (establecer, cometer, crecer, etc.)
.....
 - 4.3. cuando la terminación se aplica a verbos terminados en -ir (competir, abrir, cumplir, surgir, etc.)
.....

TAREA 2

Paso 1:

Paso 2:

Paso 3:

Paso 4: regla:

Paso 1:

Paso 2:

Paso 3:

Paso 4: regla:

Paso 1:

Paso 2:

Paso 3:

Paso 4: regla:

SESIÓN 3

¿es tu palabra base un **VERBO**?

¿quieres hacer un sustantivo?

(-ción, -miento)

¿quieres hacer un adjetivo?

(-ble)

¿-ar?

¿-er?

¿-ir?

¿-ar?

¿-er?

¿-ir?

QUITA LA TERMINACIÓN VERBAL (VOCAL + R)

AÑADIR TERMINACIÓN

-ación, -amiento

-ición, -imiento

-able

-ible

¿es tu palabra un **SUSTANTIVO**?

¿quieres hacer un sustantivo?

(-ista, -ismo, -ero, -ería)

¿quieres hacer un adjetivo?

(-al, -ar, -oso(a))

¿termina en vocal? ¿termina en consonante? ¿termina en vocal? ¿termina en consonante?

eliminar vocal

mantener intacta

eliminar vocal

mantener intacta

AÑADIR TERMINACIÓN

¿es tu palabra un **ADJETIVO**?

¿quieres hacer un sustantivo?

(-ez(a))

¿termina en vocal?

¿termina en consonante?

eliminar vocal

mantener intacta

AÑADIR TERMINACIÓN

NACIONALIZAR	-ción
	-ble

GLOBALIZAR	-ción
	-ble

Ejemplos:

1. estéril > esterilizar
2. alfabeto > alfabetizar

3. moderno > modernizar
4. global > globalizar

NACIONAL	

NACIÓN	
--------	--

GLOBAL	

TAREA 3:

MODERNIZACIÓN	
MODERNIZAR	
MODERNO	

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5

SESIÓN 4:

Tu palabra más larga:

MÁS TERMINACIONES EN ESPAÑOL:

- dor: trabajar > trabajador
- dad: variar > variedad
- nte: combatir > combatiente, amar > amante
- ario: beca > becario
- ncia: tender > tendencia
- anza: esperar > esperanza

ENCUESTA FINAL

1. ¿Antes de esta semana, habías recibido alguna clase sobre la creación de palabras en español?

2. ¿Sabías lo que es un morfema?

2.1. ¿Sabías lo que es un sufijo?

3. Valora la utilidad de las sesiones sobre creación de palabras en español, en una escala del 1 (totalmente inútil) al 7 (muy útil).

1	2	3	4	5	6	7
totalmente inútil			bastante útil		muy útil	

3.1. ¿Para qué crees que puede servir saber cómo se crean palabras nuevas en español?

3.2. ¿Crees que podría ser útil aprender las reglas correspondientes a otros terminaciones que no hemos estudiado todavía?

4. Valora el nivel de dificultad de las sesiones, en una escala del 1 (muy fácil) al 7 (muy difícil).

1	2	3	4	5	6	7
muy fácil			bastante difícil		muy difícil	

5. ¿Cómo crees que se podrían mejorar estas sesiones?

Bibliografía

- Almela, R. C., Sánchez, A., Sarmiento, R. y Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Universitas.
- Amenós, J., Gil-Toresano, M. y Soria, I. (2008). *Agencia ELE I*. Madrid: SGEL.
- Anderson, M. y Bower, G. (1973). *Human associative memory*. Washington: Winston and Sons.
- Aronoff, M. (1976). Word formation in generative grammar. Linguistic Inquiry Monograph 1. Cambridge: MIT Press.
- Blanco, J. y Donley, P. (2008). *Vistas. Introducción a la lengua española* (3ª ed.). Boston: Vista Higher Learning.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Balota, D. (1994). Visual word recognition: The journey from features to meaning. En *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- Baayen, H., Piepenbrock, R. y van Rijn, H. (1993). The CELEX lexical database. CD-ROM . Philadelphia.
- Baayen, H., Wurm, L. y Ayccock, J. (2007). Lexical dynamics for low- frequency complex words. A regression study across tasks and modalities. *The Mental Lexicon* , 2 (3), 419–463.
- Baralo Ottonello, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En Pastory Salazar, *endencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (págs. 23-38). Alicante: Universidad de Alicante.
- Baumann, J., Edwards, E., Font, G., Tereshinski, C., Kame'enuei, E. y Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly* , 37 (2), 150–176.
- Bertram, R., Laine, M. y Virkkala, M. M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology* , 41 (4), 287–296,.
- Bialystok, E. y Frohlich, M. (1980). Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin* , 5 (1), 3-30.
- Borobio, V. (2007). *Nuevo ELE Inicial 1*. Madrid: SM.
- Borobio, V. (2007). *Nuevo ELE Inicial 2*. Madrid: SM.

- Bourassa, D., Treiman, R. y Kessler, B. (2006). Use of morphology in spelling by children with dyslexia and typically developing children. *Memory and Cognition* , 34 (4), 703-714.
- Bowers, P. y Kirby, J. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing* , 23, 515-537.
- Bowers, P., Kirby, J. y Deacon, H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research* , 80 (2), 144-179.
- Bradley, D. (1979). Lexical representation of derivational relation. En M. A. (Eds.), *Juncture*. Saratoga: Anna Libri.
- Bruton, A., García, M. y Esquiliche, R. (2011). Incidental L2 Vocabulary Learning: An Impracticable Term? *TESOL Quarterly* , 46 (4), 759-768.
- Burani, C., Dovetto, F., Spuntarelli, A. y Thornton, A. (1999). Morpholexical access and naming: The semantic interpretability of new root-suffix combinations. *Brain and Language* , , 68, 333-339.
- Burani, C., Marcolini, S. y Stella, G. (2002). How early does morpho-lexical reading develop in readers of a shallow orthography? *Brain and Language* , 81, 568-586.
- Butterworth, B. (1983). Lexical Representation. *Language Production* , 2, 257-294.
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* , 10, 425-455.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Clahsen, H. y Neubauer, K. (2010). Morphology, frequency, and the processing of derived words in native and non-native speakers. *Lingua* , 120, 2627-2637.
- Clahsen, H., Felser, C., Neubauer, K., Sato, M. y Silva, R. (2010). Morphological structure in native and nonnative language processing. *Language Learning* , 60 (1), 21-43.
- Carcedo, A. (1998). Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica. *Lingüística* , 10, 5-68.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* , 12, 169-190.

- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L. Feldman, *Morphological aspects of language processing* (págs. 189–209). Hillsdale: Erlbaum.
- Carlisle, J. (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived word forms by learning-disabled and normal students. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR 89/90, 105-120.
- Carlisle, J. y Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *Scientific Studies of Reading*, 7 (3), 239-253.
- Carlisle, J. y Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first grades. *Applied Psycholinguistics*, 14 (2), 177-195.
- Carreiras, M., Perdomo, A. y Meseguer, E. (2005). Are stem homographs and ortographic neighbors processed differently during silent reading? *Language and Cognitive Processes*, 20 (1/2), 317-339.
- Casalis, S. y Louis-Alexander, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 12 (3), 303-335.
- Castro Viúdez, F., Díaz Ballesteros, P., Rodero Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2007). *Español en marcha 1* (4ª ed. ed.). Madrid : SGEL.
- Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2007). *Español en Marcha 2* (2ª ed. ed.). Madrid: SGEL.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R. y Rosa, S. (2003). *Nuevo Ven 1*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó. y Llovet, B. (1998). *Plantet@ 1* (séptima reimpresión (2006) ed.). Madrid: Edelsa.
- Colé, P., Beauvillain, C., Pavard, B. y Segui, J. (1986). Organisation morphologique et accès au lexique. *Année Psychologique*, 86, 349-365.
- Collins, A. y Loftus, E. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82 (6), 407-428.
- Coltheart, M. y Rastle, K. (1994). Serial Processing in Reading Aloud: Evidence for Dual-Route Models of Reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1197-1211.
- Coane, J. H. y Balota, D. (2011). Face (and nose) *priming* for book: the malleability of semantic memory. *Experimental Psychology*, 58 (1), 62-70.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. En R. A. y P. Rosenbaum, *Readings in English transformational grammar*. Waltham: Ginn.
- Longtin, C. M., Segui, J. y Hallé, P. A. (2003). Morphological *priming* without morphological relationship. *Language and Cognitive Processes* , 18 (3), 313–334.
- Longtin, M. C. y Meunier, F. (2005). Morphological decomposition in early visual word processing . *Journal of Memory and Language* , 53 (1), 26–41.
- Consejo de Europa. (2001). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. New York: Cambridge University Press.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2005). *Aula 1*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2003). *Aula 2*. Barcelona: Difusión.
- Craik, F. y Lockhart, R. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of verbal learning and verbal behavior* , 11, 671-684.
- Christianson, K., Johnson, R. y Rayner, K. (2005). Letter transpositions within and across morphemes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* , 31, 1327-1339.
- Dal Maso, S. (2009). The recognition of prefixed words by advanced learners of Italian L2: A first survey on frequency effect. En F. Montermini, G. Boyéy J. Tseng (Ed.), *Selected Proceedings of the 6th Décembrettes* (págs. 156-165). Somerville: Cascadilla Proceedings.
- Davis, C. J. y Perea, M. (2005). BuscaPalabras: A program for deriving orthographic and phonological neighborhood statistics and other psycholinguistic indices in Spanish. *Behavior Research Methods* , 37, 665-671.
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning* , 46 (3), 529-555.
- de Groot, A. (1993). Word-Type effects in bilingual processing tasks. Support for a mixed representational system. En R. Schreudery B. Weltens, *The bilingual lexicon: an overview* (págs. 27-53). Philadelphia: John Benjamins.
- de Groot, A. y Keijzer, R. (2000). What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign□Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning* , 50 (1), 1-56.
- Deacon, H. y Bryant, P. (2006). Getting to the root: Young writer's sensitivity to the role of root morphemes in the spelling of inflected and derived words. *Journal of Child Language* , 33 (2), 401-417.

- Deacon, H. y Bryant, P. (2006). This turnip's not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 567-575.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing Second language grammar. En C. J. Doughty J. Williams, *Focus on form in second language acquisition* (págs. 42 – 63). New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. J. Doughty J. Williams, *Handbook of second language learning* (págs. 313 – 348). Oxford: Blackwell.
- Diependaele, K., Duñabeitia, J. A., Morris, J. y Keuleers, E. (2011). Fast Morphological Effects in first and Second Language Word Recognition. 64 (4), 344-358.
- Diependaele, K., Sandra, D. y Grainger, J. (2005). Masked cross-modal morphological *priming*: Unravelling morpho-orthographic and morpho- semantic influences in early word recognition. *Language and Cognitive Processes*, 20, 75-114.
- Dimitrijević, N. (1969). *Lexical availability*. Heidelberg, Germany: Julius Gross Verlag.
- Domínguez, A., Seguí, J. y Cuetos, F. (2002). The time-course of inflectional morphological *priming*. *Linguistics*, 40 (2), 235-259.
- Duñabeitia, J. A., Laka, I., Perea, M. y Carreiras, M. (2009). Is Milkman a superhero like Batman? Constituent morphological *priming* in compound words. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21 (4), 615-640.
- Duñabeitia, J. A., Perea, M. y Carreiras, M. (2008). Does darkness lead to happiness? Masked suffix *priming* effects. *Language and Cognitive Processes*, 23 (7/8), 1002-1020.
- Duñabeitia, J. A., Perea, M., Gutiérrez, E., Menay. y Carreiras, M. (2007). *Priming* morfológico: algo más que *priming* ortográfico. *Anuario de Psicología*, 38, 9-23.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305 – 352.
- Ellis, N. (2008). Explicit knowledge and Second language learning and Pedagogy. En Cenoz N. H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition* (págs. 143 – 153).
- Emmorey, K. (1989). Auditory morphological *priming* in the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 4 (2), 73-92.
- Feldman, L. B. y Soltano, E. (1999). Morphological *priming*: The role of *prime* duration, semantic transparency, and affix position. *Brain and Language*, 68, 33-39.

- Feldman, L. B., Kostic, A., Basnight-Brown, D., Filipovic Durdevic, D. y Pastizzo, M. (2010). Morphological facilitation for regular and irregular verb formations in native and non-native speakers: Little evidence for two distinct mechanisms. *Bilingualism* , 13, 119-135.
- Feldman, L. B., Rost, R. y Pnini, T. (1995). Decomposing words into their constituent morphemes: Evidence from English and Hebrew. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* , 21, 947-960.
- Feldman, L. B., Soltano, E., Pastizzo, M. y Francis, S. (2004). What do graded effects of semantic transparency reveal about morphological processing? . *Brain and Language* , 90, 17-30.
- Forster, K. y Davis, C. (1984). Repetition *priming* and frequency attenuation in lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* , 10 (4), 680-698.
- Fowler, C., Napps, S. y Feldman, L. B. (1985). Relations among regular and irregular morphologically related words in the lexicon as revealed by repetition *priming*. *Memory and Cognition* , 13, 241-255.
- Friedline, B. (2011). Challenges in the second language acquisition of derivational morphology: From theory to practice. *Tesis Doctoral* . Pittsburgh, EE.UU.
- García Oliva, C. y Quiñones Calonge, M. J. (2008). *Redes 1*. Madrid: SM.
- García Oliva, C. y Quiñones Calonge, M. J. (2003). *Redes 2*. Madrid: SM.
- García, J. N. y González Sánchez, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. . *Psicothema* , 18 (2), 171-179.
- Giraud, H. y Grainger, J. (2003). On the role of derivational affixes in recognizing complex words: Evidence from masked *priming*. En B. Harald, *Aspects of Morphological Processing*. New York: Mouton de Gruyter.
- Giraud, H. y Grainger, J. (2001). *Priming* complex words: Evidence for supralexical representation of morphology. *Psychonomic Bulletin and Review* , 8 (1), 127-131.
- González Sánchez, L., Rodríguez Pérez, C. y Gázquez Linares, D. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica : concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister* , 23, 135-146.
- González, L., Rodríguez, C., Gázquez, J. J., González, P. y Álvarez, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en educación infantil y primaria. *Psicothema* , 23 (2), 239-244.

- González, L. y García, J. N. (2007). Evaluación de la Conciencia Morfológica en escritura (IECME). . En J. N. García, *Instrumentos de evaluación y programas de intervención en las dificultades del desarrollo* (págs. cap. 28, CD-ROM). Madrid: Pirámide.
- Grainger, J., Colé, P. y Segui, J. (1991). Masked Morphological *Priming* in Word Recognition. *Journal of Memory and Language* , 30, 370-384.
- Grainger, J. y Ferrand, L. (1996). Masked orthographic and phonological *priming* in visual word recognition and naming: Cross-task comparison. *Journal of Memory and Language* , 35, 623-647.
- Graves, M. y Hammond, H. (1980). A Validated Procedure for Teaching Prefixes and Its Effect on Students' Ability to Assign Meaning to Novel Words. En J. Kamilly J. Moe, *Perspectives on reading research and instruction: Twenty-ninth yearbook of the national reading conference* (Vol. 29, págs. 184-188). Washington: National Reading Conference.
- Halle, M. (1973). Prolegomena to a theory of Word Formation. *Linguistic Inquiry* , 4, 3-16.
- Hahne, A., Mueller, J. y Clahsen, H. (2006). Morphological processing in a second language: behavioral and Event-related potential evidence for storage and decomposition. *Journal of Cognitive Neuroscience* , 18 (1), 121-134.
- Hay, J. (2001). Lexical frequency in morphology: is everything relative? *Linguistics* , 39 (6), 1041-1070.
- Hay, J. y Baayen, H. (2005). Shifting paradigms: gradient structure in morphology. *Trends in Cognitive Sciences* , 9, 342-348.
- Hernández, N.; Izura, C; Tomé, C. (en prensa). Cognitive aspects of lexical availability in L2. En Jiménez Catalán, R. (ed.) *Lexical availability in second and foreign languages*. Springer.
- Hernández Muñoz, N. (2006). Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Holmes, V. y Langford, J. (1976). Comprehension and recall of abstract and concrete sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* , 15, 559-566.
- Jackendoff, R. (1972). Semantic Interpretation in Generative Grammar. Cambridge: MIT Press.
- Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second language reading comprehension. *The Modern Language Journal* , 95 (2), 217-235.

- Jiang, N. (2004). Morphological insensitivity in second language processing. *Applied Psycholinguistics* , 25, 603-634.
- Kemp, N. (2006). Children's spelling of base, inflected and derived words: Links with morphological awareness. *Reading and Writing* , 19, 737-765.
- Kieffer, M. y Lesaux, N. (2012). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing* , 25 (2), 347-373.
- Kieffer, M. y Lesaux, N. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing* , 21, 783-804.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. New York: Longman.
- Lardiere, D. (2006). Knowledge of Derivational Morphology in a Second Language Idiolect. En M. G. O'Brien, C. Sheay J. Archibald (Ed.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)* (págs. 72-79). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- López Barberá, I., Bartolomé Alonso, M. P., Alzugaray Zaragüeta, P. y Blanco Gadañón, A. I. (2006). *Mañana 1* (2ª ed. ed.). Madrid: Anaya.
- López Barberá, I., Bartolomé Alonso, M. P., Alzugaray Zaragüeta, P. y Blanco Gadañón, A. I. (2006). *Mañana 2* (2ª ed. ed.). Madrid: Anaya.
- López Morales, H. (1999). La disponibilidad léxica de Puerto Rico. Madrid: Arco Libros.
- Lowie, W. (1998). The Acquisition of Interlanguage Morphology: a study into the role of morphology in the L2 learner's mental lexicon. *Tesis Doctoral* . Rijksuniversiteit Groningen.
- McCormick, S., Rastle, K. y Davis, M. (2008). Is there a “fete” in “fetish”? Effects of orthographic opacity on morpho-orthographic segmentation in visual word recognition. *Journal of Memory and Language* , 58, 307- 326.
- MacKey, W. F. (1971). Le vocabulaire disponible du français. Paris: Didier.
- Mahony, D., Singson, M. y Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* , 191-218.

- Manelis, L. y Tharp, D. (1975). The Processing of Affixed Words. *Memory and Cognition* , 5, 690-695.
- Marcos Miguel, N. (2010). Grapho-morphological awareness in Spanish L2 reading. *Tesis de máster* . Pittsburgh: Pittsburgh University.
- Marslen-Wilson, W. y Zhou, X. (1999). Abstractness, allomorphy, and lexical architecture. *Language and Cognitive Processes* , 14, 321-352.
- Marslen-Wilson, W., Komisarjevsky Tyler, L., Waksler, R. y Older, L. (1994). Morphology and Meaning in the English Mental Lexicon. *Psychological Review* , 101 (1), 3-33.
- Marsick, V. y Watkins, K. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* , 89, 25–34.
- Martín García, J. y Varela Ortega, S. (2009). La prefijación en E/LE: prefijos deverbales. En D. Serrano Dolader, M. A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro, *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (págs. 67-89). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente 1*. Barcelona: Difusión.
- Medina, S. y Rueda, M. (2012). El papel de la conciencia morfológica en las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Trabajo de Fin de Máster no publicado* . Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Meunier, F. y Longtin, M. C. (2007). Morphological decomposition and semantic integration in word processing. *Journal of Memory and Language* , 56, 457–471.
- Montero Curiel, M. (2009). La enseñanza del sistema sufijal español a estudiantes extranjeros como herencia de la gramática tradicional y de los manuales escolares. En D. Serrano Dolader, M. A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro, *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (págs. 91-116). Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Morin, R. (2006). Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families. *Hispania* , 89 (1), 170-182.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal* , 87 (2), 200-221.
- Myers, J. (2007). Generative Morphology as Psycholinguistics. En G. Jarema y G. Libben (Eds.), *The mental lexicon: Core perspectives* (pp. 105-128). Amsterdam: Elsevier.

- Napps, S. y Fowler, C. (1987). Formal relationships among words and the organization of the mental lexicon. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16 (3), 257-272.
- Nassaji, H. (2006). The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 387-401.
- Neubauer, K. y Clahsen, H. (2009). Decomposition of inflected words in a second language: an experimental study of German participles. *Studies in second language acquisition*, 31, 403-435.
- Nunes, T., Bryant, P. y Bindman, M. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, 33 (4), 637-649.
- Otto, E. (2012). Morphological Processing in Bilingual Speakers of German and English. *Tesis doctoral*. Londres: No publicada.
- Palomino, M. Á. (2000). *Primer Plano*. Madrid: Edelsa.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Perea, M. y Rosa, E. (1999). Psicología de la lectura y procesamiento léxico visual: Una revisión de técnicas experimentales y procedimientos de análisis. *Psicológica*, 20, 65-90.
- Ramirez, G., Chen, X., Geva, E. y Luo, C. (2011). Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish and Chinese speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 32, 601-618.
- Ramirez, G., Chen, X., Geva, E. y Kiefer, H. (2010). Morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: within and cross-language effects on word reading. *Reading and Writing*, 23, 337-358.
- Rastle, K. y Davis, M. (2003). Reading morphologically complex words: Some thoughts from masked *priming*. En S. K. (Eds.), *Masked priming: State of the art* (págs. 279-305). Hove: Psychology Press.
- Rastle, K., Davis, M. H. y New, B. (2004). The broth in my brother's brothel: Morpho-orthographic segmentation in visual word recognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 11 (6), 1090-1098.
- Rastle, K., Davis, M. H., Marslen-Wilson, W. y Tyler, L. K. (2000). Morphological and semantic effects in visual word recognition: A time-course study. *Language and Cognitive Processes*, 15 (4/5), 507-537.

- SPSS Inc Released (2009). PASW Statistics for Windows Versión 18.0. Chicago: SPSS Inc.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española (22ª Edición)*. Madrid: Espasa.
- Reed, D. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K-12. *Learning disabilities: Research and practice* , 23 (1), 36-49.
- Rehak, K. y Juffs, A. (2010). Native and non-native processing of morphologically complex English words: Testing the influence of derivational prefixes. En G. Granena (Ed.), *Selected Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum* (págs. 125-142). Somerset: Cascadia Proceedings Project.
- Reynolds, A. y Paivio, A. (1968). Cognitive and emotional determinants of speech. *Canadian Journal of Psychology* , 22, 164-175.
- Richards, J. (1976). The role of vocabulary learning. *TESOL Quarterly* , 10 (1), 77-89.
- Robinson, P. (2005). Cognitive Complexity and Task Sequencing: Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* , 43 (1), 1-32.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* , 22 (1).
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech* , 31 (4).
- Rueda, M. y Incera, S. (2011). Diferencias en conciencia morfológica entre buenos lectores y alumnos con dificultades en lectoescritura. En J. Román Sánchez, M. Carbonero Martíny J. Valdivieso Pastor, *Educación Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (págs. 8327-8339). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Sánchez-Gutiérrez y Hernández Muñoz (en prensa). ¿Es la detección de morfemas una tarea simple? Actas del VIII Encuentro de Morfólogos: los afijos.
- Schiff, R., Schwartz-Nahston, S. y Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annals of Dyslexia* , 61 (1), 44-63.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt, *Attention and awareness in*

- foreign language learning* (págs. 1-63). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching y Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson, *Cognition and second language instruction* (págs. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* , 11, 129-158.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* , 12 (3), 329–363.
- Schmitt, N. y Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition* , 1, 17-36.
- Schmitt, N. y Zimmerman, C. B. (2002). Derivative Word Forms: What Do Learners Know? *TESOL Quarterly* , 36 (2), 145-171.
- Schreuder, R. y Baayen, H. (1997). How complex simplex words can be. *Journal of Memory and Language* , 37, 118-139.
- Schreuder, R. y Baayen, H. (1995). Modelling Morphological Processing. En L. B. Feldman, *Morphological Aspects of Language Processing* (págs. 131-154). Hillsdale: Erlbaum.
- Scott, M. (2008). *WordSmith Tools version 5.0*. Liverpool: Lexical Analysis Software
- Sánchez Lobato, J., Moreno García, C. y Santos Gargallo, I. (2006). *Nuevo español sin fronteras I*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, C., Navarro, J. J. y Rueda, M. (2012). Prueba de evaluación de la conciencia morfológica. *Documento Interno sin publicar* . Salamanca: UADLE.
- Samper Padilla, J. A., Bellón, J. J. y Samper Hernández, M. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Avila, J. A. Samper y H. Ueda, *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)* (págs. 20-27). Frankfurt, Alemania: Vervuert.
- Sebastián-Gallés, N., Martí, M. A., Cuetos, F. y Carreiras, M. (2000). *LEXESP. Léxico informatizado del español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Segui, J. y Zubizarreta, M. L. (1985). Mental representation of morphologically complex words and lexical access. En e. A. Cutler and U. Frauenfelder, *Crosslanguage Psycholinguistics: sublexical and lexical processing*. Special issue of *Linguistics*.

- Silva, R. y Clahsen, H. (2008). Morphologically complex words in L1 and L2 processing: Evidence from masked *priming* experiments in English. *Bilingualism: Language and Cognition* , 11 (2), 245–260.
- Spencer, A. (1991). *Morphological Theory*. Oxford: Blackwell.
- Stoller, F. y Grabe, W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. En T. Huckin, M. Haynesy J. Coady, *Second Language Reading and vocabulary learning* (págs. 24-45). Norwood: Ablex.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. *Handbook for reserahc in second language teaching and learning* , 471-483.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* , 16, 371-391.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics* , 16 (3), 371-391.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2003). Talking it through: Two French immersion learner's response to reformulation. *Internation Journal of Educational Research* , 37, 285-304.
- Tabatabaei, O. y Yakhabi, M. (2011). The relationship between morphological awareness and vocabulary size of EFL learners. *English Language Teaching* , 4 (4), 262-273.
- Taft, M. (1994). Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing. *Language and Cognitive Processes* , 9, 271-294.
- Taft, M. (1979). Recognition of Affixed Words and the Word Frequency Effect. *Memory and Cognition* , 7 (4), 263-272.
- Taft, M. y Forster, K. (1976). Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words. *Journal of verbal Learning and verbal behavior* , 15, 607-620.
- Taft, M. y Forster, K. (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* , 14, 638-647.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary Mental Abilities. *Psychometric monographs* , 1.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research* , 14 (2), 103-135.
- Tyler, A. y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language* , 28, 649-667 .

- Ullman, M. (2004). Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition* , 92, 231-270.
- Ullman, M. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. En C. Sanz, *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory and practice* (págs. 141-178). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Van Patten, B. (1996). Input processing and grammar instruction in second language acquisition. Norwood: Ablex.
- Van Patten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* , 52 (4), 755-803.
- Varela Ortega, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* , 17, 571-588.
- Vega, M. y Fernández, Á. (2011). Datos normativos de concreción de 730 palabras utilizadas por sujetos de habla castellana. *Psicológica* , 32, 171-206.
- VV.AA. (2010). Nueva Gramática de la Lengua Española - Manual. Madrid: Espasa.
- VV.AA. (2012). *Nuevo Prisma A1*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- VV.AA. (2007). *Prisma. Comienza*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2006). *Prisma. Continúa* (2ª ed.). Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2008). *Pruebas de Nivel ELE*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. (2006). *Sueña 1* (3ª ed.). Madrid: Anaya.
- VV.AA. (2006). *Sueña 2* (3ª ed.). Madrid: Anaya.
- Vygostky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, *Mind in Society* Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1934). *Thinking and Speech*. Traducción de M. M. Rotger (1995) Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Whitley, S. (2004). Lexical errors and the acquisition of derivational morphology in Spanish. *Hispania* , 87 (1), 163-172.
- Wysocki, K. y Jenkins, J. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly* , 22 (1), 66-81.

Zhang, D. y Koda, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. *Reading and Writing* , 25 (5), 1195-1216.