

EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA EN LA COMPETENCIA LÉXICA¹

EFFECTS OF TEACHING DERIVATIONAL MORPHOLOGY ON LEXICAL COMPETENCE

ROSA ANA MARTÍN VEGAS
Universidad de Salamanca, España.
rosana@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-7573-9243>

RESUMEN

El estudio sobre cómo la enseñanza de la morfología derivativa de la lengua materna retroalimenta la competencia léxica es un tema no evidenciado en el caso del español. Los libros de texto de Educación Secundaria reflejan una enseñanza explícita de la morfología repetitiva escasamente enfocada a conectar palabras y favorecer, así, la ampliación de vocabulario. El objetivo de esta investigación es medir, mediante una metodología cuantitativa, el impacto que el conocimiento relacional de la morfología tiene en el reconocimiento del léxico para valorar la rentabilidad de la enseñanza y justificar la demanda de cambios metodológicos en la didáctica. En el estudio han participado 144 estudiantes desde 1º de Secundaria a 2º de Bachillerato. Han realizado dos tareas receptivas de juicio morfológico con un total de 87 palabras simples y derivadas seleccionadas según criterios de transparencia morfológica y frecuencia. Se han aplicado estadísticos descriptivos para valorar el rendimiento en las tareas en función del curso, el Test Anova de 1 factor junto al test de contraste entre pares a posteriori para medir la significación de las diferencias entre medias y R^2 para expresar el tamaño del efecto. Los resultados muestran una falta de progresión gradual ascendente según los cursos en el rendimiento de ambas tareas y ausencia de significación estadística en el contraste de variables (tareas y cursos). No hay correlación positiva entre conocimiento relacional de la morfología y curso escolar, por tanto, los efectos de la enseñanza de la morfología en la competencia léxica son pobres y se deben plantear cambios procedimentales profundos que rentabilicen el proceso didáctico.

Palabras clave: Morfología derivativa, enseñanza secundaria, competencia lingüística, conciencia morfológica, aprendizaje léxico, lengua materna.

¹ Esta investigación es parte del proyecto de investigación con referencia I+D+i PID 2020-116110GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 (Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España).

ABSTRACT

The study about how the teaching of the derivational morphology of the mother tongue feeds back into lexical competence is a topic that is not evident in the case of Spanish. Secondary school textbooks reflect a repetitive morphology teaching with little focus on connecting words and favoring vocabulary expansion. The aim of this research is, using a quantitative methodology, to measure the impact that relational knowledge of morphology has on lexical recognition in order to assess the cost-effectiveness of the teaching and to justify the demand for methodological changes in didactics. A total of 144 secondary school students participated in the study. They performed two receptive tasks of morphological judgment with a total of 87 simple and derived words selected according to criteria of morpholexical transparency and frequency. Descriptive statistics were applied to assess performance in the tasks according to grade, the 1-factor Anova test together with the a posteriori paired contrast test to measure the significance of the differences between averages and R2 to express the effect size. The results show a lack of gradual upward progression according to courses in the performance of both tasks and absence of statistical significance in the contrast of variables (tasks and courses). There is no positive correlation between relational knowledge of morphology and school year; therefore, the effects of morphology teaching on lexical competence are poor and deep procedural changes should be considered to make the didactic process profitable.

Keywords: Derivational morphology, secondary education, language competence, morphological awareness, lexical learning, mother tongue.

Recibido: 10/03/2023. *Aceptado:* 20/10/2023.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua materna en España, según reflejan los libros de texto (Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2022; Martín Vegas, 2022a) y las investigaciones metacognitivas realizadas con estudiantes y profesores (Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2023; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, 2023), se centra en la enseñanza de la gramática a pesar de lo indicado en las leyes educativas de las últimas décadas, que inciden en la relevancia del texto como unidad de estudio y en el enfoque metalingüístico de la enseñanza de la gramática. En términos generales, y especialmente en los cursos superiores de la Educación Secundaria y el Bachillerato, se prepara a los estudiantes para hacer exámenes que consisten, principalmente, en evaluar conocimientos sobre la estructura de la lengua más que en valorar el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del estudiante. Las consecuencias de esta didáctica tan focalizada en lo conceptual, en explicaciones taxonómicas con poca proyección para el desarrollo de destrezas básicas como la comprensión lectora, la expresión o las tareas de síntesis son un bajo nivel de

competencia en lectoescritura no solo en estudiantes de Enseñanza Secundaria, como muestran las pruebas de evaluación internacionales (PISA y PIAAC, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, 2020, respectivamente), sino también en estudiantes universitarios, que tienen dificultades para identificar las ideas principales de un texto, organizarlas jerárquicamente o sintetizarlas (Gatti et al., 2020; Duche et al., 2022; Herrada Valverde et al., 2023; Martín Vegas y Seseña Gómez, 2023).

Por otra parte, poco se ha investigado sobre la mediación docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua materna. En concreto, la mediación lingüística, tratada en numerosos estudios teóricos y empíricos en la enseñanza de segundas lenguas (por ejemplo, Nadal y Thome, 2021) no se ha investigado apenas en la didáctica del español como lengua materna (Camps y Fontich, 2021; Rodríguez-Gonzalo, 2022). Sin embargo, conocer qué estrategias utilizan los hablantes para que su mensaje sea descifrado correctamente por su receptor y cómo procesan una información recibida produciendo un texto propio sintetizándolo, ampliándolo o interpretándolo debería formar parte de la didáctica de lengua materna para que los conocimientos lingüísticos redundasen en la conciencia lingüística de los hablantes favoreciendo sus habilidades comunicativas.

En este contexto, indagamos en esta investigación para qué sirve enseñar morfología en las aulas de español como lengua materna. Partimos del hecho de que conocer la estructura de las palabras, su forma y su significado, redundando en el aprendizaje del vocabulario, es decir, favorece la comprensión de esas palabras y de otras relacionadas con ellas por compartir morfemas (afijos o lexemas). El conocimiento de la morfología no solo ha de servir para que el estudiante sea consciente del significado del léxico conocido, sino también para ampliar su vocabulario: por ejemplo, un hablante puede conocer el significado de la palabra *florero* sin ser consciente de la existencia de un segmento llamado sufijo, *-ero*, que significa ‘lugar’, igual que en *paragüero* o *cenicero*; además, ese reconocimiento de la relación entre todos los derivados que comparten el sufijo con el mismo significado le permitirá la comprensión de neologismos (Fuentes et al., 2010) y el enriquecimiento léxico. Se ha investigado cómo determinadas habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica y la competencia léxica inciden en la comprensión lectora y en la lectura en voz alta (Rueda Sánchez y López Bastida, 2016; Riffó et al., 2019), sin embargo, no se ha investigado cómo la conciencia morfológica incide en la conciencia léxica, que consiste en el reconocimiento de las palabras. Este es el objetivo de la presente investigación: conocer cómo los conocimientos de morfología, que se amplían y reafirman según avanzan los cursos escolares, redundan en un mejor reconocimiento de los morfemas que conforman las palabras y en el reconocimiento de la relación entre palabras de la misma familia léxica. De este modo, se estudia qué efectos tiene la enseñanza de la morfología derivativa en la competencia léxica de los estudiantes de los distintos cursos que comprenden la

etapa educativa de Enseñanza Secundaria y Bachillerato en España (12-18 años).

2. MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la gramática en español como lengua materna se cuestiona debido a que la tradición didáctica descriptivista no aplica el conocimiento de la estructura de la lengua al desarrollo de la competencia lingüística (Bosque y Gallego, 2016; España Torres y Gutiérrez Rodríguez, 2018; Cano Cambronero, 2021). Los términos *gramaticalismo* y *examinismo*, acuñados hace décadas para definir la enseñanza de la lengua española (Martín Vegas, 2022a), siguen dominando el sistema a pesar de las indicaciones del currículum educativo. En esta misma línea, el estudio de la morfología, como parte de la gramática basada en la palabra, además de ser minoritario frente a la sintaxis (Martín Vegas, 2023), no se ha centrado en su funcionalidad semiótica, que es el aprendizaje y ampliación del vocabulario (Serrano-Dolader, 2018; Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2022). Los contenidos de morfología se repiten sin apenas modificaciones conceptuales a lo largo de toda la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato mediante explicaciones esquemáticas y ejercicios de segmentación y clasificación de palabras descontextualizados (Cano Cambronero, 2022). Los libros de texto no reflejan una práctica didáctica reflexiva que redunde en el enriquecimiento léxico de los estudiantes. Por este motivo, se reclama un cambio metodológico que promueva el desarrollo de una gramática (morfología) escolar inductiva, orientada al desarrollo de la competencia lingüística (al desarrollo del léxico). Sin embargo, pese a la convicción generalizada entre lingüistas de la necesidad de una reorientación de la enseñanza de la morfología, faltan estudios experimentales que demuestren el impacto que la actual enseñanza de la morfología tiene en el reconocimiento léxico de los estudiantes. Se da por hecho la falta de funcionalidad de la didáctica, sin probar, por una parte, la ineficacia que justifique el cambio metodológico, y por otra, sin demostrar que el enfoque metalingüístico e inductivo propuesto es más rentable (Martí Contreras, 2015; Martín Vegas, 2018).

En esta investigación se estudia experimentalmente el impacto que tienen los conocimientos prácticos de morfología derivativa (saber segmentar palabras derivadas y reconocer las formas primitivas de los derivados) en el conocimiento del léxico (reconocimiento de lexemas y sufijos, y de palabras que comparten el mismo lexema). Se trata de conocer el grado de conciencia morfológica más básico de los hablantes, la llamada morfología relacional por Tyler y Nagy (1989), que consiste en saber hasta qué punto los estudiantes que llevan estudiando morfología distintos años identifican las partes de las palabras porque las reconocen en formas relacionadas (particularmente, en palabras que comparten lexemas). De este modo, se asocia el conocimiento morfológico al nivel léxico, pues, como se

explicará más adelante (instrumentos, tareas 1 y 2), la identificación de segmentos o de la forma primitiva exige el conocimiento del léxico. El objetivo es valorar el efecto del conocimiento relacional de la morfología en la competencia léxica y aportar evidencias sobre el efecto que la enseñanza de la morfología tiene en los conocimientos léxicos de los estudiantes en función de la edad y los seis cursos de secundaria y bachillerato.

Se parte de la idea de que en las aulas no se estudia el léxico en conexión y de que los conocimientos morfológicos no se enfocan explícitamente hacia el desarrollo de la conciencia morfológica que facilita el aprendizaje léxico (Gil Laforga, 2020; Martín Vegas, 2022a). Es en la etapa adolescente cuando mejor se puede aprovechar el conocimiento morfológico en beneficio de la ampliación del vocabulario porque el ritmo de adquisición de palabras sigue siendo alto y existe más madurez metalingüística (Hess Zimmermann, 2019). Sin embargo, como veremos más adelante, los resultados de esta investigación muestran que no hay avance lineal progresivo según ascienden los cursos escolares y que, por tanto, la repercusión de la didáctica de la morfología no es suficientemente eficaz. De esta manera, si no hay una eficiencia didáctica, habría que plantearse cambios metodológicos en relación con la enseñanza de la morfología del español como lengua materna.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo formada por 144 participantes estudiantes de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y los dos cursos de Bachillerato de un centro público de la provincia de Zamora (España). El criterio de inclusión adoptado en la selección del grupo fue la homogeneidad de la muestra en cuanto a formación recibida (aprendizaje guiado por el mismo grupo de profesores y los mismos libros de texto, además de otros rasgos compartidos de carácter socioeconómico y cultural). Así pues, todos los estudiantes debían pertenecer al mismo centro de enseñanza para poder valorar cómo el avance en los conocimientos de morfología adquiridos según se ascendía de curso incidía en el conocimiento del vocabulario. El tamaño de la muestra (N=144) es representativo y con suficiente peso estadístico para esta investigación.

Las características de la muestra se resumen en la tabla I. Por cursos, el grupo mayoritario es el de 2º de ESO (34 alumnos), seguido de 4º de ESO (32), 1º de ESO (21), 1º de Bachillerato (20), 3º de ESO (19) y 2º de Bachillerato (18). El aumento de alumnos en los cursos de 2º y 4º de ESO y la reducción en los cursos de Bachillerato responde al proceso frecuente, aunque no regular, de estancamiento en la mitad y al final de la etapa de la Secundaria Obligatoria (ESO) y a la

marcha hacia otros itinerarios formativos o laborales distintos al bachillerato al finalizar la ESO (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019). Ninguno de los grupos participantes en el estudio fue destacado por ninguna peculiaridad de nivel ni de actitud; todos ellos fueron definidos por sus profesores de lengua castellana y literatura como grupos con rendimiento académico medio-alto a partir del promedio de las calificaciones.

El porcentaje total de chicos (52.1 %) fue ligeramente superior al de chicas (47.9 %). Sin embargo, por cursos se aprecia cierta descompensación en 3º de ESO, con un 84.2 % de chicos frente al 15.8 % de chicas (16 chicos y solo 3 chicas). En el reparto de alumnos por grupos al iniciar el curso escolar no se tuvo en cuenta la distribución por sexo, por lo que este dato es aleatorio. En cuanto a la edad de los participantes, se mueve en los parámetros normales en esta etapa, entre 12 y 18 años, destacando que ningún sujeto tiene más de 18 años, lo que se significa que en 2º de Bachillerato (en este caso, el grupo con el menor número de alumnos) no había estudiantes repetidores.

Tabla I. Características de la muestra: sexo y edad por curso.

Nivel	N	Género			Edad (años)		
		Chicos	Chicas		Mín./Máx.	Media	Desv. Est.
1º ESO	21	47.6 % (10)	52.4 % (11)		12 / 14	12.5	0.68
2º ESO	34	52.9 % (18)	47.1 % (16)		13 / 15	13.7	0.64
3º ESO	19	84.2 % (16)	15.8 % (3)		14 / 16	14.8	0.71
4º ESO	32	50.0 % (16)	50.0 % (16)		15 / 18	15.7	0.82
1º BACH	20	35.0 % (7)	65.0 % (13)		16 / 18	16.5	0.61
2º BACH	18	44.4 % (8)	55.6 % (10)		17 / 18	17.6	0.51
Total	144	52.1 % (75)	47.9 % (69)		12 / 18	15.0	1.74

3.2. Instrumentos

Para la obtención de datos se diseñaron dos tareas para valorar el conocimiento relacional de la morfología de los estudiantes (Tyler y Nagy, 1989). Ambas fueron tareas receptivas de juicio morfológico basadas en las pruebas IECME (Evaluación de la Conciencia Morfológica en Escritura; García y González, 2004) en las que los estudiantes debían identificar segmentos (morfemas) y reconocer palabras base relacionadas con derivados. Para las dos tareas se trabajó con palabras reales del español (no con pseudopalabras), de manera que se podía medir conjuntamente

el conocimiento de la morfología y el reconocimiento del vocabulario, pues tanto para segmentar formas derivadas como para extraer la palabra simple del derivado es necesario reconocer las palabras del español. Los derivados incluidos en las pruebas estaban formados por los diez sufijos más frecuentes en español según Almela et al. (2005): *-ión, -dor, -al, -nte, -dad, -ista, -ero, -ico, -mento, -ivo, -iva*. Como predictores para la selección de las palabras se tuvieron en cuenta la transparencia formal y semántica entre la forma base y la derivada, las relaciones sincrónicas y la frecuencia de uso de ambas formas. De este modo, la combinación de estos tres factores permitió establecer distintas hipótesis sobre qué palabras podrían resultar más fáciles o difíciles de reconocer teniendo en cuenta la relación morfológica.

En la tarea 1, cuyo objetivo era detectar palabras simples y palabras derivadas, se les pidió que dividieran las palabras de la columna titulada “palabra completa”, siempre que fuera posible, en segmentos con significado. Se les especificó en el enunciado de la tarea que no se trataba de separar sílabas, sino de dividir la palabra en partes que identificaran con un significado. También se les advirtió de que algunas de las palabras no podían dividirse, de modo que no se preocuparan si quedaban algunas casillas vacías. Se les dieron dos ejemplos como muestra del ejercicio (tabla II): palabra completa *peligroso*; segmentos de palabra *peligr-oso*; palabra completa *respetable*; segmentos de palabra *respet-able*. Esta tarea se compone de 31 palabras, de las que 18 son derivadas y 13 son simples (con la misma terminación formal que las palabras sufijadas, como por ejemplo, *autista* o *jilguero*).

Tabla II. Tarea 1, detección de palabras simples y derivadas (ejemplo).

palabra completa	segmentos de palabra	palabra completa	segmentos de palabra
1. peligroso	<i>peligr-oso</i>	18. respetable	<i>respet-able</i>
2. dedicación		19. hablador	
3. parlamento		20. provocativo	
4. realista		21. verdadero	

En la tarea 2, cuyo objetivo era descubrir la palabra base a partir de formas derivadas para verificar el conocimiento de la relación léxica entre derivado y palabra primitiva, se les explica que algunas de las palabras de las columnas tituladas “palabra completa” contienen otra palabra más pequeña (palabra base) y se les pide que indiquen en la columna de la derecha cuál es esa palabra más pequeña. Se les advierte de que no en todos los casos es posible encontrar una palabra más pequeña relacionada, de modo que pueden dejar casillas en blanco (tabla III). Esta tarea fue más larga y constó de 56 palabras, de las que solo 50 eran ítems (se incluyeron 6 distractores como *bolso, cocina...*); y de esos 50 ítems, 39 eran palabras

derivadas y 11, palabras simples (por ejemplo, *rinoceronte* o *nocivo*, con las mismas terminaciones que los derivados).

Tabla III. Tarea 2, detección de la palabra base (ejemplo)

palabra completa	palabra base	palabra completa	palabra base
1. peligroso	<i>peligro</i>	18. respetable	<i>respetar</i>
2. información		19. competente	
3. social		20. occidental	
4. rinoceronte		21. nocivo	

La complementación de las dos tareas permitió medir el conocimiento relacional de la morfología. La tarea I podría contener más falsos aciertos debido a una posible segmentación mecánica, pero la segunda tarea implicaba el reconocimiento exacto de la palabra relacionada que debían escribir. Ambas respondían a los dos parámetros en relación que se querían valorar en este estudio: el conocimiento de la morfología (segmentación morfológica y relación entre formas primitivas y derivadas) y el conocimiento del léxico descontextualizado, es decir, el conocimiento de las palabras apoyándose en las relaciones morfológicas entre ellas. Por eso, los resultados clarificarían los efectos que los conocimientos morfológicos tenían en la competencia léxica de los estudiantes. Por otra parte, el tipo de tareas era conocido para los participantes porque responde a los ejercicios habituales de los libros de texto que se repiten estructuralmente en todos los niveles (Martín Vegas, 2022a): segmentar palabras complejas, identificar lexemas, convertir palabras derivadas en simples o al revés.

3.3. Procedimiento

La prueba se pasó en papel a todos los cursos de Secundaria y Bachillerato del mismo centro escolar (con una formación compartida) en presencia del profesor. Se leyó el enunciado de las dos tareas en voz alta con los ejemplos para que estuviera clara la comprensión de los ejercicios y, posteriormente, realizaron las tareas individualmente, en silencio y en un tiempo variable según los estudiantes y el grupo, pero en ningún caso superior a los 17 minutos. Al realizar las mismas tareas en niveles distintos, se podría valorar si la competencia morfológica mejoraba con el avance de los cursos (si hacían mejor las tareas en cursos superiores) y si esa mejora podía considerarse ligada al desarrollo de la competencia léxica, más rica con el aumento del vocabulario en el transcurso de los años. Asimismo, se podría valorar

el último objetivo de esta investigación: si se apreciaba un efecto progresivo de la enseñanza de la morfología en el transcurso de la Educación Secundaria (es decir, si cuanto más tiempo hubieran estudiado morfología, mejor hacían las tareas), significaría que la didáctica de la morfología en toda la etapa redundaba claramente en el mejor conocimiento del léxico de los estudiantes.

3.4. Análisis estadístico

El análisis estadístico se ha efectuado mediante la aplicación informática IBM-SPSS Statistics versión 25. La variable dependiente (resultado de las tareas 1 y 2) se ha descrito mediante las herramientas habituales: media, rango observado y desviación estándar. Se ha aplicado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Para el contraste entre medias de grupos de sujetos distintos (independientes entre sí) se ha empleado el Test Anova de 1 factor junto al test de contraste entre pares a posteriori. Se calculó el tamaño del efecto para expresar la magnitud de las diferencias entre unas y otras muestras. Este tamaño del efecto se expresó en R^2 (escala: 0-1) para que pudiera ser comparado entre distintos tipos de datos en las variables y entre distintos tipos de test estadísticos y de estudios. En todas estas pruebas estadísticas inferenciales se considera significación cuando $p < .05$.

4. RESULTADOS

El análisis de la media de resultados por tareas y cursos (figura 1, tabla IV) muestra que la tarea 1 la realizan mejor que la tarea 2 en todos los cursos (con escasa y nula diferencia respectivamente en 2º de ESO y 2º de Bachillerato), excepto en 3º de ESO, donde sucede lo contrario y realizan mucho mejor la tarea 2. No hay una progresión ascendente que indique mejoría progresiva según los cursos (figura 2): en la tarea 1 se produce un descenso de 1º a 3º de ESO, un posterior ascenso en 4º de ESO y un progreso mínimo hasta 2º de Bachillerato. En la tarea 2 la evolución es distinta: hay una mejora en los resultados de 1º a 3º de ESO, un descenso en 4º de ESO y de nuevo una mejora paulatina, particularmente más destacable, de 1º a 2º de Bachillerato.

La tabla IV resume los valores de las variables de rendimiento en la tarea 1, en la tarea 2 y en la media en ambas tareas en función del curso. Se observa que los mejores resultados de la tarea 1 se encuentran en 4º de ESO (0.73) y que la diferencia entre los cursos extremos, 1º de ESO y 2º de Bachillerato, es solo de 4 centésimas. En la tarea 2 el mejor resultado está en 3º de ESO (0.76), y en este caso, la diferencia entre los resultados de los cursos extremos es de 12 centésimas. La media total del rendimiento de cada tarea marca una diferencia de 3 centésimas

(tarea 1, 0.69 y tarea 2, 0.66). Y en cuanto al promedio de los resultados de ambas tareas, el total es 0.68, con el mejor resultado en 2º de Bachillerato (0.72) y el peor en 1º de ESO (0.64).

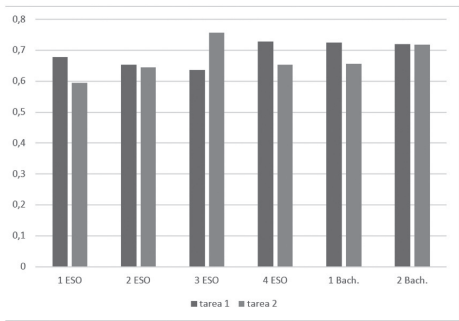


Figura 1. Medias del rendimiento de tareas por cursos.

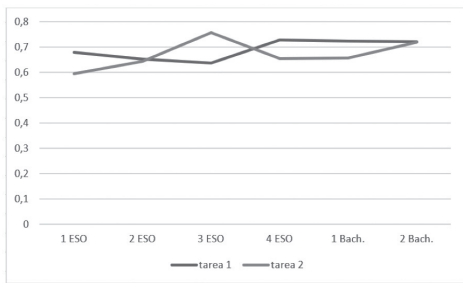


Figura 2. Progresión lineal de la media del rendimiento de tareas por cursos.

Tabla IV. Estadísticos descriptivos del rendimiento en las tareas en función del curso.

Nivel	TAREA 1			TAREA 2			PROMEDIO TAREAS 1 y 2		
	Mín./Máx.	Media	Desv. Est.	Mín./Máx.	Media	Desv. Est.	Mín/Máx.	Media	Desv. Est.
1º ESO	0.35 / 0.94	0.68	0.15	0.38 / 0.74	0.60	0.10	0.44 / 0.78	0.64	0.09
2º ESO	0.26 / 0.97	0.65	0.12	0.36 / 0.98	0.64	0.14	0.41 / 0.88	0.65	0.11
3º ESO	0.45 / 0.90	0.64	0.13	0.50 / 0.94	0.76	0.12	0.48 / 0.87	0.70	0.11
4º ESO	0.35 / 0.94	0.73	0.13	0.44 / 0.84	0.65	0.10	0.50 / 0.89	0.69	0.10
1º BACH	0.52 / 0.90	0.72	0.11	0.30 / 0.86	0.66	0.15	0.46 / 0.86	0.69	0.11
2º BACH	0.48 / 0.87	0.72	0.10	0.50 / 0.86	0.72	0.10	0.58 / 0.82	0.72	0.08
Total	0.26 / 0.87	0.69	0.13	0.30 / 0.98	0.66	0.13	0.41 / 0.89	0.68	0.10

Se observa que el promedio general es muy bajo (0.68) y que no hay una mejo-

ra lineal progresiva en las medias de resultados de sendas tareas. Se producen picos altos en los cursos intermedios: en 4º de ESO en la tarea 1, en 3º de ESO en la tarea 2. Y no hay grandes diferencias entre los cursos: en la tarea 1 las diferencias son menores que en la tarea 2, que es más difícil porque, aunque también se trata de identificar, requiere escribir una palabra que deben reconocer y no hay posibilidad de acierto casual como podría suceder en la primera tarea, que consiste en segmentar. Este dato es indicador de la mayor implicación de la tarea 2 en la medición de la competencia léxica ligada al conocimiento relacional de la morfología, así como que el desarrollo de la conciencia morfológica depende del volumen léxico que, por lo general, aumenta con la edad (de ahí que la diferencia entre 1º de ESO y 2º de Bachillerato sea mayor en la tarea 2, 0.60 vs. 0.72, que en la tarea 1, aunque no haya tampoco una progresión lineal desde el curso más bajo al más alto).

A continuación, se procedió a comprobar si, en cada una de estas variables (rendimiento de la tarea 1 y de la tarea 2), existen diferencias estadísticamente significativas o no entre los cursos (tabla V). Puesto que las variables se distribuían según la normalidad estadística ($p > .05$ en sus respectivos Test KS de bondad de ajuste), se empleó el procedimiento de Anova de 1 factor, junto a los test post-hoc de pares con el método DMS.

Tabla V. Significación de las diferencias entre medias del rendimiento en las tareas en función del curso

	TAREA 1	TAREA 2	Tareas 1 y 2
<i>ANOVA – Valor F</i>	2.34	4.82	2.21
<i>P-valor</i>	.045	.000	.057
<i>Efecto R²</i>	.078	.149	.074
<i>Test de pares (DMS)</i>	<i>P-valor</i>		
<i>1ºE vs 2ºE</i>	.462	.138	.685
<i>1ºE vs 3ºE</i>	.299	.000	.063
<i>1ºE vs 4ºE</i>	.168	.079	.057
<i>1ºE vs 1ºB</i>	.260	.101	.093
<i>1ºE vs 2ºB</i>	.315	.001	.012
<i>2ºE vs 3ºE</i>	.662	.001	.095
<i>2ºE vs 4ºE</i>	.017	.741	.085
<i>2ºE vs 1ºB</i>	.050	.721	.143
<i>2ºE vs 2ºB</i>	.072	.031	.016
<i>3ºE vs 4ºE</i>	.014	.003	.851
<i>3ºE vs 1ºB</i>	.035	.009	.836

Continuación Tabla V.

<i>3ºE vs 2ºB</i>	.049	.330	.489
<i>4ºE vs 1ºB</i>	.899	.947	.967
<i>4ºE vs 2ºB</i>	.824	.063	.339
<i>1ºB vs 2ºB</i>	.928	.103	.366

Los resultados indican lo siguiente:

(1) Tarea 1. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) acompañadas de un tamaño del efecto moderado (7.8 %) que son evidencias estadísticas sólidas para poder afirmar que hay una relación entre el nivel y el rendimiento en la tarea 1. Pero no hay un crecimiento lineal curso a curso. Los valores medios (tabla IV y figura 3) parecen estar indicando un corte entre 3º y 4º ESO, de manera que los tres grupos desde 4º ESO hacia arriba puntúan más. Si se reagrupan los niveles según este criterio, las medias resultantes (0.66 vs. 0.73) son significativamente distintas con $p < .001$ ($F = 10.75$ y $R^2 = .070$), confirmando que el rendimiento en la tarea 1 es superior a partir de 4º ESO. Los test de pares (tabla V) nos dicen que entre los grupos de 1º a 3º ESO no hay diferencias significativas ($p > .05$) como tampoco las hay entre los grupos de 4º ESO a 2º Bach ($p > .05$). Las cinco parejas en las que interviene 1º de ESO ninguna es significativa. Sí hay significación en las parejas en que interviene 3º de ESO (que tiene la media más baja, 0.64) con los niveles superiores (4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato) y 2º de ESO con 4º de ESO y 1º de Bachillerato.

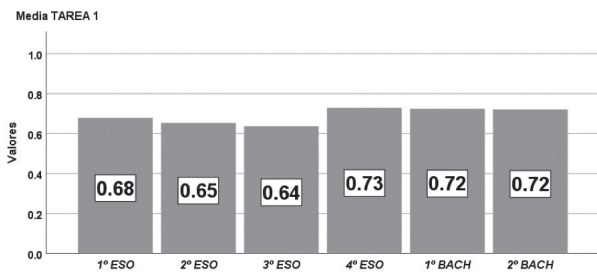


Figura 3. Media del rendimiento de la tarea 1 por cursos.

(2) Tarea 2. En el contraste del rendimiento en la tarea 2, el test determina la existencia de diferencias significativas ($p < .001$), junto a un tamaño del efecto grande (14.9 %), que son, por tanto, evidencias estadísticas muy sólidas para poder aceptar la existencia de una relación entre este rendimiento y el nivel de los alumnos. Pero de nuevo (figura 4), en los valores medios no se aprecia un

crecimiento lineal, sino que hay un corte entre 3º y 4º de ESO, donde cae el rendimiento para volver a crecer en los niveles siguientes. Los test post-hoc de pares (tabla V) determinan que las significaciones aparecen porque son los cursos de 3º de ESO y 2º de Bachillerato los que tienen valores más altos (al menos $p < .05$) con respecto al resto.

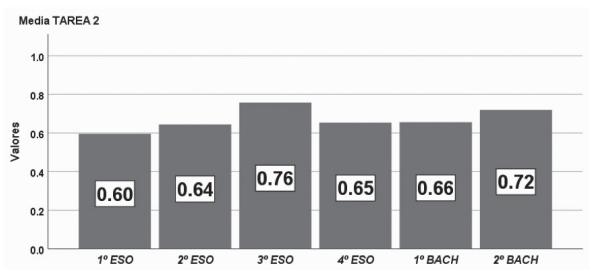


Figura 4. Media del rendimiento de la tarea 2 por cursos.

Si se prueba con la variable dicotomizada como antes (1º + 2º + 3º de ESO vs. 4º ESO + 1º Bachillerato + 2º Bachillerato), las medias resultantes (0.66 y 0.67) ahora no difieren entre sí, $p > .05$ ($F = 0.32$ y $R^2 = .002$). Algo lógico, ya que los cursos de 3º ESO y 2º Bachillerato, que son los que más puntúan, se agrupan uno con cada uno de estos dos bloques que, por tanto, se comportan igual.

(3) Finalmente, al contrastar la variable del rendimiento promedio de ambas tareas (tabla V) se ha encontrado que las diferencias en función del nivel no son significativas ($p > .05$). Los valores medios (figura 5) son menores en 1º y 2º ESO, aumentan a partir de 3º y parecen estabilizarse ahí. Por eso, se han comparado los valores medios de 1º y 2º de ESO con el resto de los cursos. En esta nueva variable, la diferencia entre las medias resultantes (0.64 y 0.70) alcanza significación estadística con $p < .01$ ($F = 9.95$) y efecto moderado del 6.6 % ($R^2 = .066$). Se confirma que hay un corte de 2º a 3º de ESO donde se produce el cambio en el rendimiento conjunto de ambas tareas.

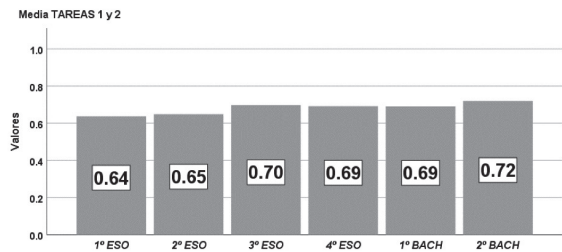


Figura 5. Media del rendimiento conjunto de las tareas 1 y 2 por cursos.

5. DISCUSIÓN

La primera conclusión derivada de este estudio es que, pese a haber una relación entre el rendimiento de los estudiantes en las tareas de morfología (que miden el conocimiento relacional de la morfología) y el curso escolar, no hay un avance progresivo lineal que demuestre que cuanto más tiempo han recibido enseñanza de morfología, mayor es su competencia morfoléxica. Ni en las medias del rendimiento de cada una de las tareas realizadas por cursos (figuras 3 y 4), ni en la media del rendimiento de ambas tareas (figura 5), se aprecia un avance gradual curso a curso que pueda valorarse con la lógica de que cuanta más formación reciben los estudiantes sobre un tema, más competentes son en su dominio. Este dato es el más revelador de este estudio, pues evidencia que la enseñanza de la morfología derivativa en la Educación Secundaria no se corresponde con los conocimientos de los estudiantes en el transcurso de la etapa, pues falta un claro progreso ascendente que refleje que en cada curso se sabe más y, consecuentemente, pueda justificar que se realizan mejor las tareas planteadas.

Este resultado concuerda con dos datos constatados en estudios de índole diferente:

1) La revisión del currículum educativo y de su desarrollo en los libros de texto muestra que los contenidos de gramática, en general (España Torres y Gutiérrez Rodríguez, 2018; Cano Cambronero, 2021), y los de morfología, en particular (Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2022; Martín Vegas, 2022a), se repiten a lo largo de toda la etapa de Secundaria y Bachillerato sin notables cambios que afecten ni a la complejidad de los procesos, ni a la cantidad de prácticas para asimilarlos, ni a la metodología de estudio.

2) La percepción de los estudiantes ya adultos, después de muchos años de estudio de la morfología en su etapa preuniversitaria, es que esta enseñanza no ha tenido apenas incidencia en su desarrollo lingüístico y, en concreto, en la comprensión del léxico (Martín Vegas, 2023). Tanto las investigaciones de revisión de documentos y recursos didácticos, como las de carácter metacognitivo, apuntan a la repetición de contenidos sin constancia de progreso entre cursos ni avance que repercuta en una funcionalidad del conocimiento. La presente investigación muestra esta misma falta de repercusión del conocimiento acumulado curso tras curso en la mejora en la realización de tareas directamente relacionadas con la competencia morfoléxica y corrobora la necesidad de graduar y secuenciar los contenidos curriculares de morfología (Cano Cambronero, 2022) y de realizar cambios metodológicos en la didáctica que permitan el progreso formativo (Bosque y Gallego, 2016; Gil Laforga, 2020).

El promedio de los resultados de ambas tareas en la totalidad de los cursos es muy bajo (tabla IV), 0.68, y solo hay una diferencia de 8 centésimas entre el promedio de resultados del curso inferior y el superior (0.64 en 1º de ESO y 0.72

en 2º de Bachillerato). Es un dato indicativo más de que no hay una correlación positiva entre la enseñanza de morfología y la práctica (los conocimientos prácticos que los estudiantes tienen de la morfología); esto significa, teniendo en cuenta cómo se han configurado las tareas que han debido realizar en las que se mide el reconocimiento de morfemas y de palabras relacionadas por compartir morfemas, que el estudio de la morfología sumativo curso a curso no redunde en una mejora funcional en este reconocimiento del léxico. Las medias reflejan muy poco avance (figura 5), una falta de progresión lineal y, consecuentemente, un ritmo de aprendizaje lento y poco productivo. Si ya en Martín Vegas (2022b) se probó que apenas hay progresión en el conocimiento teórico de la morfología desde 5º de Primaria a 2º de Bachillerato, en este estudio se confirma que tampoco hay efectos correlativos en el conocimiento práctico. Esto significa que la enseñanza de la morfología derivativa en esta etapa educativa no cumple con su funcionalidad de facilitar el reconocimiento del léxico a los estudiantes (Pressley et al., 2007).

Hay una diferencia en los resultados del rendimiento de la tarea 1 y la tarea 2. En las dos tareas hay un corte entre los cursos de 3º y 4º de ESO, pero con comportamientos distintos: en la tarea 1 el rendimiento asciende a partir de 4º y en la tarea 2, desciende en ese mismo curso para después volver a elevarse en Bachillerato. 3º y 4º son los cursos académicamente más complejos de la ESO y, quizás también, más complicados por razones asociadas al desarrollo emocional de los estudiantes en esa edad adolescente (Domínguez Alonso et al., 2022), pero, en ningún caso, hay una explicación ligada al desarrollo lingüístico que explique este diferente rendimiento en estos cursos.

Sí hay razones para entender que el rendimiento de la tarea 2 en el promedio de resultados por cursos presente diferencias estadísticamente significativas junto a un tamaño del efecto grande (14,9 %) y que los resultados de la tarea 1 presenten diferencias estadísticamente significativas, pero con un tamaño del efecto moderado (7,8 %). Las diferencias extremas en los resultados por cursos son mayores en la tarea 2 que en la tarea 1 y hay que entender estos resultados interpretando el objetivo y el proceso necesario para su realización en cada una de las tareas. En la tarea 1 se pide segmentar y, para hacer bien el ejercicio (puesto que hay falsos derivados, esto es, palabras que comparten terminación con las derivadas, pero que son palabras simples), se requiere reconocer el lexema (una parte del derivado que se comparte con otras formas) y reconocer el sufijo. En la tarea 2 se pide escribir la palabra de la que pueden proceder los derivados; en este caso, se requiere no solo reconocer las partes de la forma derivada, sino identificar otra palabra del español relacionada con el derivado. Ambas tareas implican reconocer el léxico, pero mientras en la tarea 1 solo se segmenta, en la tarea 2, además, debe extraerse una palabra del léxico conocido de los estudiantes. La dificultad de esta tarea 2 está directamente ligada al volumen léxico del alumno, pues no hay posibilidad de acertar si no hay una identificación entre dos términos. Por este motivo, se explica

que los resultados de la tarea 2 sean peores, que la significación estadística tenga un tamaño del efecto mayor y que la diferencia en los resultados medios entre 1º de ESO y 2º de Bachillerato sea mayor. El volumen léxico aumenta con la edad (Hess Zimmermann, 2019) y puede explicar las diferencias entre los grupos extremos, pero no entre los intermedios, donde no hay una diferencia progresiva lineal en los resultados como supuestamente debe haberla en el volumen léxico de los estudiantes según su curso y edad. Se ha estudiado la hipótesis de la masa crítica en períodos iniciales del aprendizaje de la lengua (Marchand y Bates, 1994) y en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Mendoza, 2001). Un estudio complementario en estos grupos participantes, donde se midiera el volumen del léxico (Gómez-Devís, 2021), podría darnos información de su disponibilidad léxica y quizás orientarnos hacia una hipótesis de masa crítica que explicara, si hubiera cambios significativos en estos dos cursos concretos, los cortes en el rendimiento de las tareas morfológicas en 3º y 4º de ESO. No obstante, no es fácil explicar la razón de este comportamiento tan desigual entre las dos tareas en estos dos cursos.

La prueba con la variable dicotomizada (1º + 2º + 3º de ESO vs. 4º ESO + 1º Bachillerato + 2º Bachillerato) ofrece resultados estadísticos distintos en las dos tareas: en la tarea 1 las medias resultantes son significativamente distintas (esto podría significar un mayor rendimiento de la enseñanza de la morfología a partir de 4º) mientras que en la tarea 2 no hay significación estadística entre las medias de los dos grupos porque 3º de ESO, que está en el primer grupo, tiene la media superior. Si la tarea 2 es más dependiente del volumen léxico de los estudiantes, como se decía anteriormente, se explica que no exista esa diferencia significativa entre grupos asociados, pues el aumento de vocabulario no tiene por qué ser brusco de unos cursos a otros. En cualquier caso, este resultado apoya la tesis de que no hay signos que muestren un impacto de la enseñanza de la morfología y el conocimiento del léxico ligado al nivel del curso. Lo que sí demuestra el diferente comportamiento de los resultados de las dos tareas es que los estudiantes saben reconocer sufijos mejor que relacionar palabras. Se deriva de este aspecto la segunda importante conclusión de este estudio: la enseñanza de la morfología en Secundaria se orienta más a la segmentación de palabras (al reconocimiento de la forma de las palabras) que a establecer relaciones entre el léxico (que a enseñar palabras relacionadas morfológicamente con el objetivo de aprender y ampliar vocabulario) (Martín Vegas, 2022a).

Por último, el hecho de que no haya significación estadística al contrastar el rendimiento promedio de ambas tareas y los cursos indica claramente la falta de correlación positiva entre conocimiento relacional de la morfología y el curso escolar. Es decir, la enseñanza de la morfología derivativa en el transcurso de la Educación Secundaria (cursos escolares) no tiene un efecto correlativo en la competencia léxica de los estudiantes (valorada en el conocimiento relacional de la morfología

mediante los resultados en las dos tareas). Se constata en esta investigación el poco interés que tiene la enseñanza de la morfología tal y como se plantea en las aulas de Secundaria en España en la actualidad: si el tiempo de instrucción no mejora los resultados, la didáctica no es funcional, pues el esfuerzo multiplicado en la repetición de contenidos lingüísticos no aporta una mejora en el aprendizaje (Martín Vegas, 2022a). A su vez, si como se muestra en la figura 5, a partir de 3º de ESO mejoran los resultados medios totales con diferencia estadística significativa respecto a la media de los otros dos cursos, quizás se puede plantear un desarrollo de la morfología diferente en contenido y en cantidad en los dos grupos de edad. Es muy probable que el aprovechamiento de los conocimientos de morfología (como los del resto de aspectos gramaticales) sea más eficaz en los cursos superiores de la ESO (a partir de 3º), debido al aumento del volumen léxico natural por edad.

6. CONCLUSIONES

Concluimos, en primer lugar, que no existe una relación entre el tiempo de instrucción recibida en morfología y el conocimiento del léxico derivativo de los estudiantes: el efecto de la enseñanza de la morfología en la competencia léxica de los estudiantes se presenta con diferencias mínimas en el transcurso de toda la etapa de educación Secundaria y Bachillerato, de manera que, si la teoría no se correlaciona positivamente con la práctica, se puede hablar de un fracaso didáctico. La repetición de contenidos reflejada en el currículum y en los libros de texto (Montolí, 2020) no supone un avance en el aprendizaje léxico, como se demuestra en esta investigación y en otras donde se refleja que el conocimiento teórico de la morfología tiene resultados medios similares en los cursos más bajos y más altos (Martín Vegas, 2022b). Claramente hay que realizar una renovación metodológica en la enseñanza de la morfología que afecte tanto a la secuenciación de contenidos (Cano Cambroner, 2022) como a la selección de palabras objeto de aprendizaje. Esta nueva metodología ha de permitir la ampliación de redes léxicas de los estudiantes en cada uno de los niveles y siempre progresando.

La segunda conclusión de este estudio es que los estudiantes de todos los cursos reconocen mejor los sufijos en las palabras derivadas que las palabras primitivas de donde proceden. Es decir, saben segmentar mucho mejor que relacionar palabras (realizan mejor la tarea 1 que la tarea 2). Este dato es indicativo de que en las aulas se trabaja desde planteamientos descriptivos que analizan las partes de las palabras complejas y las califican, y no desde propuestas relacionales cuyo objetivo sea aprender palabras conectadas formal y semánticamente tanto para ampliar vocabulario como para afianzar el léxico conocido. Los modelos conectistas que explican la organización del léxico en nuestro cerebro (por ejemplo, Bybee, 1988; Thomas y McClelland, 2008) tienen un potencial didáctico (Martín Vegas, 2018)

que aún debe experimentarse en la enseñanza de la lengua materna en la Educación Secundaria para probar la eficacia que muestran estudios de adquisición (Davis, 2004; Banaruee et al., 2023).

La tercera conclusión es que, tras comprobar que las escasas diferencias en los resultados según los cursos dependen más del volumen léxico que del conocimiento de la morfología y que hay diferencias significativas cuando se agrupan cursos de tres en tres o separados en dos y cuatro (con un corte en 2º de ESO en el promedio de tareas, figura 5), se puede plantear un estudio de la morfología más rentable a partir de 3º o 4º de ESO, cursos en los que los estudiantes tienen un lexicón más amplio que les permite, intrínsecamente, desarrollar mejor su conciencia morfológica y aprovechar cualquier conocimiento descriptivo de la morfología con un fin metalingüístico en beneficio de la competencia lingüística y comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almela, R., Cantos, P., Sánchez, A., Sarmiento, R. y Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Universitas S.A.
- Banaruee, H., Khatin-Zadeh, O. y Farsani, D. (2023). The challenge of psychological processes in language acquisition: A systematic review. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2157961>
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Bybee, J. L. (1988). Morphology as Lexical Organization. En M. Hammond y M. Noonan (Eds.), *Theoretical Morphology: Approaches in Modern Linguistics* (pp. 119-141). Academic Press.
- Camps, A. y Fontich, X. (Eds.) (2021). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*. UNSJ.
- Cano Cambronero, M. A. (2021). Reflexiones y propuesta didáctica para desarrollar la competencia metalingüística. El caso de las categorías gramaticales. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 53-82. <https://doi.org/10.1075/resla.19052.can>
- Cano Cambronero, M. A. (2022). Morfología sincrónica: aportaciones de la descripción morfológica a la Didáctica de la Lengua. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), 13-44. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.13>
- Davis, M. H. (2004). Connectionist modelling of lexical segmentation and vocabulary acquisition. En P. Quinlan (Ed.), *Connectionist models of development:*

- Developmental processes in real and artificial neural networks* (pp. 151-187). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203494028>
- Domínguez Alonso, J., Nieto Campos, B. y Portela Pino, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30413>
- Duche, A. B., Montesinos, M. C., Medina, A. y Siza, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(6), 181-198.
- España Torres, S. y Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- Fuentes, M., Cañete, P., Gerding, C., Kotz, G. y Pecchi, A. (2010). Productividad del sufijo -ero en la neología del español de Argentina, Chile y Uruguay. *Revista signos*, 43(72), 49-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000100003>
- García, J. N. y González, L. (2004). Validación del IECME: producción y juicio. En F. Miras Martínez, N. Yuste Rossell, & F. Valls Fernández (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: calidad educativa* (pp. 1667-1677). Universidad de Almería.
- Gatti, A., Tagliani, S. y Monasterio, I. (2020). Comprensión lectora y estructura textual. Alfabetización académica y lectura crítica. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5, 3-16. Disponible en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/5989>
- Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC*, 2(1), 43-66. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.42>
- Gómez-Devís, M. B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 25, 169-181. <https://doi.org/10.6035/clr.2021.25.10>
- Gumiel Molina, S. y Pérez Jiménez, I. (2022). El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición, *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), 71-106. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.71>
- Herrada Valverde, G., Rodríguez-Conde, M. J. y Herrada Valverde, R. I. (2023). Estudio de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes universitarios mediante tareas de síntesis. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 143-168. Recuperado a partir de <https://revistas.udec.cl/index.php/rla/article/view/11673>
- Hess Zimmermann, K. (2019). Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 193-215.
- Marchand, V. y Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological devel-

- opment: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Martí Contreras, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo. *Revista Normas*, 5, 171-195.
- Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa". *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 34(1), 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Martín Vegas, R. A. (2022a). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos "difusos" en la Enseñanza Secundaria. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(1), 107-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- Martín Vegas, R. A. (2022b). Impacto del conocimiento morfológico en el reconocimiento del léxico. Estudio comparativo. En Y. González Plasencia y I. Molina Sangüesa (Eds.), *Enfoques actuales en investigación filológica* (pp. 299-316). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20495>
- Martín Vegas, R. A. (2023). ¿Conocer la gramática de la lengua permite comprender mejor los textos? Trabajo de investigación en el marco de la Agenda 2030. En C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad* (pp. 247-262). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0347>
- Martín Vegas, R. A. y Rodríguez Muñoz, F. (2023). Incidencia de la enseñanza de la morfología en la comprensión léxica. Investigación metacognitiva. En R. A. Martín Vegas (Coord.), *Adquisición de la morfología* (pp. 77-93). Editorial Pirámide.
- Martín Vegas, R. A. y Seseña Gómez, M. (2023). Herramienta tecnológica de evaluación de la comprensión de un texto argumentativo de español lengua materna. *Texto Livre*, 16, e46444. Disponible en <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/46444>
- Mendoza, E. (2001). Los problemas gramaticales en el TEL. En E. Mendoza Lara (Coord.), *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 85-113). Editorial Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado a partir de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac/piaac-1-ciclo.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (2020). *Pisa 2018. Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. Recuperado a partir de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 3(1), 137-145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- Nadal, L. y Thome, S. (2021). Mediación y aprendizaje de lenguas en contextos de no inmersión: un análisis experimental. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(2), 111-132. <https://doi.org/10.29393/RLA59-13MALS20013>
- Pressley, M., Disney, L. y Anderson, K. (2007). Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. En R. K. Wagner, A. E. Muse y K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 205-232). Guilford Press.
- Riffo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2019). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175-198. Recuperado a partir de <https://revistas.udec.cl/index.php/rla/article/view/688>
- Rodríguez-Gonzalo (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT). *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1104>
- Rodríguez Muñoz, F. y Martín Vegas (2023). Cómo se puede contribuir desde el conocimiento léxico-gramatical a la competencia discursiva del alumnado. Exploración metacognitiva y recursos para argumentar. En M. T. Caro Valverde, J. M. de Amo Sánchez-Fortún y M. T. Martín Sánchez (Eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 111-131). Peter Lang.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21351>
- Rueda Sánchez, M. I. y López Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Metaanálisis. *Anales de Psicología*, 32(1), 60-71. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Serrano Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Thomas, M. S. C. y McClelland, J. L. (2008). *Connectionist models of cognition*. In R. Sun (Ed.), *The Cambridge handbook of computational psychology* (pp. 23-58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816772.005>
- Tyler, A. y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)