
Cámara Oscura: investigaciones del área

Estudio del aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología (Proyecto LEXIMOR)



Study of lexical learning based on knowledge of morphology (LEXIMOR Project)

Estudo da aprendizagem lexical com base no conhecimento da morfologia (Projeto LEXIMOR)

Martín Vegas, Rosa Ana

Rosa Ana Martín Vegas rosana@usal.es
Universidad de Salamanca, España

Tavira. Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria
Universidad de Cádiz, España
ISSN-e: 2792-9035
Periodicidad: Anual
núm. 28, 2023
tavira.fpcll@uca.es

Recepción: 27 Septiembre 2023
Aprobación: 10 Noviembre 2023
Publicación: 14 Noviembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ame/journal/822/8224162010/>

Resumen: La investigación desarrollada en el proyecto LEXIMOR surge de la necesidad de justificar empíricamente un cambio metodológico en la enseñanza de la morfología en español como lengua materna y orientar, en función de los resultados, su didáctica. La investigación se ha estructurado en dos partes: 1) una exploración metacognitiva realizada con 355 estudiantes universitarios y 106 profesores de enseñanza secundaria mediante dos cuestionarios distintos (ExCoge y ECOMorfo), para recabar las experiencias, conocimientos y opiniones en torno a la gramática escolar, y 2) una investigación empírica de corte psicolingüístico realizada con 144 estudiantes de secundaria para medir su conocimiento relacional, sintáctico y combinatorio de la morfología y valorar los rasgos predictores del reconocimiento léxico a partir del conocimiento morfológico. Los resultados se han analizado estadísticamente en ambas investigaciones y muestran, conjuntamente, una ausencia de desarrollo secuencial que indique los efectos del tiempo de enseñanza de la morfología y una percepción generalizada de falta de eficacia de la didáctica estructural. Los efectos del currículum repetitivo se reflejan en los resultados de las pruebas empíricas y avalan la necesidad de un cambio metodológico centrado en la morfología relacional y en un modelo conexionista que priorice el significado morfológico.

Palabras clave: Gramática, Léxico, Lengua materna, Didáctica, Aprendizaje.

Abstract: : The research developed in the LEXIMOR project arises from the need to empirically justify a methodological change in the teaching of morphology in Spanish as a mother tongue and to guide, based on the results, its didactics. The research has been structured in two parts: 1) a metacognitive exploration carried out with 355 university students and 106 secondary school teachers by means of two different questionnaires (ExCoge and ECOMorfo), to collect their experiences, knowledge and opinions about school grammar, and 2) an empirical research of psycholinguistic nature carried out with 144 secondary school students to measure their relational, syntactic and combinatorial

knowledge of morphology and to assess the predictive features of lexical recognition based on morphological knowledge. The results have been statistically analyzed in both investigations and show, jointly, an absence of sequential development indicating the effects of morphology teaching time and a generalized perception of lack of effectiveness of structural didactics. The effects of the repetitive curriculum are reflected in the results of the empirical tests and support the need for a methodological change focused on relational morphology and a connectionist model that prioritizes morpholexical meaning.

Keywords: Grammar, Lexicon, Mother tongue, Didactics, Learning.

Resumo: A investigação levada a cabo no âmbito do projeto LEXIMOR surge da necessidade de justificar empiricamente uma mudança metodológica no ensino da morfologia do espanhol como língua materna e de orientar, em função dos resultados, a sua didática. A investigação foi estruturada em duas partes: 1) uma exploração metacognitiva realizada com 355 estudantes universitários e 106 professores do ensino secundário através de dois questionários diferentes (ExCoge e ECOMorfo), para recolher as suas experiências, conhecimentos e opiniões sobre a gramática escolar, e 2) uma investigação psicolinguística empírica realizada com 144 estudantes do ensino secundário para medir o seu conhecimento relacional, sintático e combinatório da morfologia e para avaliar as características preditivas do reconhecimento lexical com base no conhecimento morfológico. Os resultados foram analisados estatisticamente em ambas as investigações e mostram, em conjunto, uma ausência de desenvolvimento sequencial que indica os efeitos do tempo de ensino da morfologia e uma perceção generalizada de falta de eficácia da didática estrutural. Os efeitos do currículo repetitivo reflectem-se nos resultados dos testes empíricos e apoiam a necessidade de uma mudança metodológica centrada na morfologia relacional e num modelo conexionista que dê prioridade ao significado morfológico.

Palavras-chave: Gramática, Léxico, Língua materna, Didática, Aprendizagem.

1. INTRODUCCIÓN

En el proyecto de investigación LEXIMOR investigamos el impacto que tiene la enseñanza de la morfología en el aprendizaje del léxico de los estudiantes de enseñanza secundaria con el objetivo de realizar un diagnóstico y orientar, en su caso, cambios metodológicos que puedan mejorar la funcionalidad de la didáctica. En este trabajo se resumen los resultados fundamentales del proyecto, algunos ya publicados, o en prensa (Martín Vegas, 2021, 2022a, 2022b, 2023; Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2023; Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en prensa a, b) y otros preliminares, que están en proceso de evaluación o de redacción.

El marco teórico parte, como justificación de la investigación, del cuestionamiento de la enseñanza de la gramática (en concreto, de la morfología) cuando se trata de la lengua materna. Para qué sirve enseñar gramática y cómo

debe hacerse es una discusión ya tónica entre lingüistas y especialistas de la didáctica de la lengua (por ejemplo, España Torres y Gutiérrez Rodríguez, 2018; Cano Cambrero, 2021), y generalizada entre los estudiantes y entre, probablemente, la mayor parte de los hablantes, que entienden que para saber hacer cuentas o conocer la organización política mundial, hay que ir a la escuela, pero que, para aprender a hablar, basta con interactuar con el entorno desde que nacemos, aprendiendo estrategias de comunicación con la propia práctica de la vida. De este modo, surgen dos conceptos, el de adquisición y aprendizaje, planteados de manera dicotómica por Krashen (1981) y adoptados en nuestra investigación de forma interactiva. Nos proponemos conocer cómo el conocimiento morfológico aprendido conscientemente en las aulas incide en la conciencia morfológica adquirida por los hablantes de forma inconsciente y cómo repercute en el desarrollo de su competencia léxica (Martín Vegas, 2021).

Para responder a estas tres preguntas, para qué, cuándo y cómo enseñar morfología, en LEXIMOR hemos realizado un diagnóstico estructurado en dos tipos de estudios: por una parte, una exploración metacognitiva con estudiantes universitarios y profesores de secundaria, y por otra, un estudio empírico con estudiantes de ESO y bachillerato con distintas pruebas para medir los tres conocimientos de la morfología: el relacional, el sintáctico y el combinatorio (Tyler y Nagy, 1989).

Las investigaciones metacognitivas han cobrado importancia en los estudios de ciencias de la educación y, particularmente, en la didáctica de las lenguas (Wijnands et al., 2022). Hay estudios precedentes que demuestran que cuando se reflexiona sobre lo aprendido, cómo se ha aprendido o enseñado y para qué ha servido, se desarrollan ideaciones, creencias epistémicas o habilidades que inciden positivamente en el propio aprendizaje o en la docencia. Por eso, la exploración metacognitiva desarrollada en el proyecto ofrece resultados válidos para superar el debate sobre la metodología didáctica de la morfología y valorar si los grupos participantes, estudiantes universitarios que se forman para ser maestros y profesores de secundaria, tienen unas creencias acordes con la crítica más extendida: trabajo docente poco actualizado, contenidos gramaticales descontextualizados y repetitivos (Martín Vegas, 2021; Gumiel Molina y Pérez Jiménez, 2021), falta de motivación (Lozano Fernández et al., 2000)...

Esta investigación se complementa con pruebas empíricas que miden los conocimientos morfológicos de los estudiantes de enseñanza secundaria. La investigación empírica de corte psicolingüístico que se ha desarrollado en el proyecto estudia si hay un desarrollo secuencial en el aprendizaje de la morfología y un progreso en el dominio léxico que indique los efectos del tiempo de enseñanza. Se presenta como una investigación imprescindible para poder determinar si el cuestionamiento de la didáctica está fundamentado con los resultados de aprendizaje y para marcar pautas metodológicas que permitan graduar la selección léxica y orientar la enseñanza de la morfología al desarrollo de la competencia léxica y, en última instancia, discursiva. De esta manera, teniendo en cuenta los conceptos de conciencia y conocimiento morfológico, objetivos “difusos” en la enseñanza secundaria (Martín Vegas, 2021), se estudian los tres niveles de conocimiento de la morfología (Tyler y Nagy, 1989) para valorar las diferencias de aprendizaje en cada caso y plantear dónde debe focalizarse la nueva didáctica.

Los resultados de ambas investigaciones completan un diagnóstico de la didáctica de la morfología en la enseñanza secundaria que nos permitirá avanzar en la creación y el pilotaje de un modelo más funcional.

2. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación heterogénea compuesta de dos líneas de actuación que se desarrollan con tres grupos de participantes diferentes y se analizan, en cada caso, con métodos y estadísticos apropiados al tipo de estudio. Para mayor claridad expositiva, se presentan estas dos líneas indagatorias por separado. En la descripción de instrumentos se explican las técnicas de análisis ligadas al objetivo y las preguntas de investigación en cada caso.

2.1. Exploración metacognitiva

2.1.1 Participantes

La investigación se ha realizado con dos grupos de participantes y mediante dos cuestionarios distintos, ExCoge y ECOMorfo, cada uno destinado a un colectivo, estudiantes universitarios y profesores de secundaria, respectivamente.

El primer grupo de participantes son 355 estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria (un 7,6 % de doble grado, Infantil y Primaria), de las Universidades de Salamanca (54,5 %), Almería (37,9 %) y otras (7,65 %). Mayoritariamente son estudiantes del tercer curso (75,8 %), seguidos de estudiantes de segundo curso (16,3 %). La edad predominante son los 20-21 años (53,8 %), seguida de los 18-19 años (24,2 %). En su constitución respecto al género, el 70,7 % son mujeres. La homogeneidad del grupo, en cuanto a edad y formación universitaria, es relevante en este estudio debido, por una parte, a que su formación en lengua española en la etapa preuniversitaria es relativamente reciente, y por otra, a que se están formando para ser maestros y enseñar en un futuro lengua española a niños. De este modo, el proceso metacognitivo que promueve la cumplimentación del cuestionario ExCoge supone para los estudiantes un proceso de reflexión sobre cómo han aprendido la gramática y cuáles son los efectos de ese aprendizaje que puede ayudarles a reorientar su didáctica en su futuro como maestros y a no reproducir los modelos pedagógicos de sus profesores si no los consideran efectivos.

El mismo efecto metacognitivo tiene el desarrollo del cuestionario ECOMorfo con el segundo grupo de participantes, en este caso para reflexionar sobre su práctica docente. Esta exploración se ha llevado a cabo con 106 profesores de enseñanza secundaria de la materia de Lengua Castellana y Literatura, profesores en centros de enseñanza públicos (80,2 %) y en centros concertados (19,8 %). El grupo de edad mayoritario lo forman profesores de entre 41 y 50 años (45,3 %), seguido de los que tienen entre 51-60 años (27,4 %), entre 31-40 años (16 %), entre 21-30 años (8,5 %) y los mayores de 61 años (2,8 %). En cuanto a los años de experiencia como profesores de enseñanza secundaria, el grupo mayoritario tiene entre 16-25 años de experiencia docente (40,6 %), seguido del de 6-15 años (26,4 %), del de 26-35 años (17 %), y, finalmente, del grupo de menos de 5 años de

experiencia (13,2 %) y de más de 35 años (2,8 %). Trabajan en siete comunidades autónomas, perteneciendo el grupo mayoritario a Castilla y León (37,7 %). En su mayoría (un 80,2 %) son mujeres.

2.1.2 Instrumentos y técnicas de análisis

Los cuestionarios ExCoge y ECOMorfo, destinados cada uno a un grupo de participantes, comparten la estructura en tres bloques de preguntas: experiencias, conocimientos y opiniones en torno a la gramática escolar. ExCoge se centra en el proceso de aprendizaje de la gramática (los destinatarios son estudiantes) y ECOMorfo en el proceso de enseñanza de la gramática (los destinatarios son profesores). Ambos cuestionarios fueron validados por consenso de expertos (método Delphi). Se realizaron las modificaciones de algunos ítems hasta obtener resultados del alfa de Cronbach para cada indicador evaluado (relevancia, utilidad, redacción y claridad) por encima de .8. Los dos contienen preguntas cerradas (medidas en escala Likert) y preguntas de comentario libre, que fueron analizadas cuantitativa y cualitativamente comparando medias, estableciendo correlaciones y categorizando respuestas mediante Atlas.Ti.

El cuestionario ExCoge consta de 14 preguntas cerradas, 7 de comentario libre y 3 preguntas de control. A continuación, se muestran las principales cuestiones planteadas en la investigación y las preguntas relacionadas en el cuestionario que permiten obtener resultados.

1) ¿Qué incidencia tiene la enseñanza de la morfología (siempre según las ideaciones de los estudiantes) en la comprensión del léxico? (Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2023). Para realizar este estudio, se les ha preguntado qué contenidos gramaticales estudian en su mayor parte en las clases de lengua, morfología (P2), sintaxis (P3) o semántica (P4), y se ha realizado una comparación de medias. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis correlacional de las preguntas 2 y 4 con una pregunta 11, en que se pregunta si el conocimiento de la gramática ha contribuido a comprender mejor las palabras. De este modo, se determina si los que más instrucción morfológica recibieron consideran que la gramática les ha ayudado en mayor o menor medida a comprender las palabras, o si son los que más han trabajado la semántica en clase los que consideran su mayor utilidad para la comprensión léxica. Se trata de valorar la relación directa entre la instrucción morfológica y la comprensión o entre la instrucción semántica y la comprensión.

2) ¿Qué metodología ha primado en la enseñanza gramatical, la estructural-deductiva o la comunicativo-inductiva? (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en prensa, a). Para contestar a esta pregunta de investigación se ha llevado a cabo una comparación de medias entre las preguntas 5 (P5: las actividades que trabajé sobre gramática partieron de un texto) y 6 (P6: las actividades que trabajé sobre gramática partieron de explicaciones teóricas), medidas en escala Likert.

3) ¿Cuál de las dos metodologías ha impactado más en el desarrollo de la comprensión y expresión textuales? (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en prensa, a). Para realizar este estudio se ha establecido un análisis correlacional entre la P5 y la P6 con una P12, en la que se mide, igualmente con valores de 1 a 5, el nivel en que el conocimiento de la gramática ha contribuido a entender mejor los textos y a poder comentarlos. De este modo, se analiza si los estudiantes son

conscientes de una mayor utilidad de la gramática en función de una metodología de aprendizaje.

4) ¿Perciben los estudiantes una necesidad de cambio metodológico que predisponga sus intenciones docentes? (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en prensa, b). Se ha realizado un análisis cualitativo a partir de las respuestas a tres preguntas en relación con su motivación respecto al estudio de la gramática (P7), su voluntad de enseñarla (P13) y su predisposición hacia el modelo de enseñanza gramatical transmitido por sus profesores (P14). Se han categorizado las causas asociadas a la falta de motivación de los participantes hacia el estudio de la gramática, las afirmaciones asociadas a la intención de enseñar o no enseñar gramática en el futuro y se ha establecido una correlación entre la motivación experimentada hacia el estudio de la gramática y la intención de replicar modelos didácticos.

El cuestionario ECOMorfo, destinado a profesores de enseñanza secundaria, consta de 26 preguntas: 12 preguntas cerradas para medir en escala Likert, 9 preguntas de respuesta abierta y 5 de selección múltiple. El estudio de todos los ítems aún no se ha concluido. Se resume aquí un análisis preliminar de la investigación:

1) ¿Qué valor tiene la morfología dentro de la enseñanza de la lengua española en la educación secundaria y bachillerato? Para responder a esta pregunta se han comparado las medias de tres preguntas sobre el peso de la morfología en el programa de la asignatura de lengua española (P1), si ese peso es suficiente (P2) y si es útil enseñar morfología (P3).

2) ¿Los contenidos de morfología progresan curso a curso en cantidad y/o en dificultad? Se ha realizado una comparativa de medias entre las preguntas 6 y 7.

3) ¿Para qué sirve enseñar morfología? Esta cuestión se ha planteado mediante dos tipos de análisis. Por una parte, se ha llevado a cabo una comparativa de medias entre cuatro preguntas que reflejan si la utilidad de la morfología repercute, en valores de 1 a 5, en escribir (P15), comprender palabras (P17), ampliar vocabulario (P19) y hablar mejor (P21). Por otra parte, se han categorizado las respuestas a una pregunta abierta (P4) donde se pedía una explicación sobre la utilidad del estudio de la morfología para los estudiantes.

4) ¿Se sienten preparados los profesores para la didáctica de la morfología? Se ha valorado mediante dos preguntas si los profesores consideran que tienen conocimientos suficientes de morfología para enseñar a sus estudiantes (P23) y si están satisfechos con cómo la enseñan (P25). El análisis correlacional de ambas preguntas nos verificará la hipótesis de que el mayor conocimiento de la materia redundará en la satisfacción con su aplicación didáctica.

Todas estas preguntas van destinadas a conocer cuál es la demanda formativa de los profesores en materia de didáctica de la morfología.

2.1.3 Procedimiento

Los dos cuestionarios se han desarrollado en la aplicación de administración de encuestas Google Forms y se han realizado de forma online. En el caso de la investigación realizada mediante el instrumento ECOMorfo, además del cuestionario, se han realizado 22 entrevistas individuales y telemáticas para triangular resultados. La selección de los participantes entrevistados se ha

realizado mediante el criterio de precisión de los comentarios realizados en las preguntas abiertas. Las entrevistas han servido para matizar respuestas en el análisis cualitativo de esta investigación.

2.2. Investigación psicolingüística

2.2.1 Participantes

El estudio empírico se ha llevado a cabo con 144 estudiantes de educación secundaria del mismo centro de enseñanza. El reparto por cursos ha sido el siguiente: 1º ESO: 21 estudiantes, 2º ESO: 34, 3º ESO: 19, 4º ESO: 32, 1º bachillerato: 20 y 2º bachillerato: 18. La edad está comprendida entre los 12 y los 18 años y el reparto por género es del 52,1 % chicos y el 47,9 % chicas.

2.2.2 Instrumentos y técnicas de análisis

Se realizaron 5 tareas para medir el conocimiento relacional (tarea 1 y 2), sintáctico (tarea 3), combinatorio (tarea 4) y explícito (tarea 5) de la morfología. Las pruebas fueron diseñadas tomando como base la prueba IECME para la evaluación de la conciencia morfológica en escritura (García y González, 2004). Son tareas de juicio morfológico, todas de recepción (identificar), excepto la tarea 4, que es de producción. Se ha trabajado la morfología léxica derivativa con los diez sufijos que Almela et al. (2005) señalan como más frecuentes en español: -ión, -dor, -al, -nte, -dad, -ista, -ero, -ico, -mento, -ivo/-iva.

1) Tarea 1. Mide el conocimiento relacional de la morfología detectando palabras simples y derivadas. Se les pide que segmenten, siempre que sea posible, formas con significado, es decir, que dividan las palabras dadas en partes que identifiquen con un significado. Se les advierte que no todas las palabras pueden dividirse. De las 31 palabras dadas, 18 son derivadas y 13, simples. Se les señalan dos ejemplos: palabra completa peligroso – palabra segmentada peligr-oso; palabra completa respetable – palabra segmentada respet-able. Pero, como se ha dicho, no todas son derivadas sincrónicamente: por ejemplo, adjetivo o rinoceronte; sin embargo, todas tienen la terminación de los diez sufijos seleccionados para el estudio.

2) Tarea 2. Mide el conocimiento relacional de la morfología, pero, en este caso, la tarea consiste en detectar la palabra base. La lista se compone de 56 palabras y 50 ítems (hay 6 distractores). De esos ítems, 39 son derivadas y 11 simples. La instrucción advierte a los estudiantes de que no todas las palabras de la columna titulada “palabra completa” contienen otra más pequeña. Los ejemplos dados son: palabra completa peligroso – palabra base peligro; palabra completa respetable – palabra base respetar. La selección de las palabras tiene en cuenta cuatro criterios: la transparencia formal y semántica entre palabra base y derivada, y la frecuencia de uso de la palabra base y de la derivada. Los niveles de transparencia morfológica se establecen a partir de Bertinetto et al. (2015). Con esta tarea, además del conocimiento relacional de la morfología, se mide la prevalencia de la transparencia y la frecuencia como factores predictores de la relación entre términos.

3) Tarea 3. Mide el conocimiento sintáctico de la morfología. Como se trata de la lengua materna de los estudiantes, para verificar el conocimiento morfológico (sufijo y categoría del derivado) sin ningún condicionamiento semántico, se ha optado por seleccionar pseudopalabras. Frente a las tareas 1 y 2, en esta tarea no influye el conocimiento del léxico, pues solo se ha de reconocer el valor sintáctico del sufijo. Por eso, el resultado de esta actividad se considera índice del conocimiento morfológico frente al resultado de las dos primeras tareas, donde el conocimiento relacional de la morfología implica el reconocimiento del léxico del español. La tarea consta de 12 frases en las que han de optar entre 24 pseudopalabras, expuestas por pares. Se les pide que elijan la mejor opción en cada frase, por ejemplo, “Mi primo Pablo es _____. taragoso / taragamiento”, donde la opción correcta es taragoso porque -oso forma adjetivos.

4) Tarea 4. Mide el conocimiento combinatorio de la morfología. Es una tarea de producción donde tienen que formar derivados a partir de una palabra base inventada apoyándose en el contexto de la frase, que permite saber la categoría morfológica de la palabra que deben crear. Para formar las pseudopalabras, no solo deben reconocer la categoría que deriva el sufijo, también el proceso formativo, es decir, a qué tipo de base se une cada sufijo para formar el derivado. La tarea consta de un texto con 14 frases y 14 huecos donde se debe incluir una pseudopalabra creada por ellos a partir de una base inventada y de los diez sufijos trabajados en la investigación. Por ejemplo, en “Esta tarde ha sido muy (apaular) _____”, una posible respuesta correcta es apaulante. Se trabajan 4 procesos derivativos: formación de sustantivos y adjetivos denominales y deverbales.

4) Tarea 5. Mide conocimientos teórico-prácticos de morfología, la llamada morfología explícita. Consta de 12 preguntas donde tienen que nombrar tipos de morfemas o unir palabras con su tipología morfológica (simple, derivada, compuesta).

2.2.3 Procedimiento

Las tareas fueron cumplimentadas en papel y se realizaron por grupos simultáneamente y en presencia del profesor. El vaciado de datos para la organización necesaria para el análisis estadístico fue llevado a cabo por la investigadora principal del proyecto en el programa Excel.

3. RESULTADOS

3.1. Exploración metacognitiva

3.1.1 Resultados a partir del cuestionario EXCoge

Los resultados más destacados de esta investigación en relación con las preguntas expuestas en 2.1.2. son los siguientes:

1) ¿Qué incidencia tiene la enseñanza de la morfología en la comprensión del léxico? (Martín Vegas y Rodríguez Muñoz, 2023). Los resultados muestran una mayor presencia de la sintaxis, seguida de la morfología y la semántica —Figura

1— con diferencias por pares altamente significativas ($p < .001$) y un tamaño del efecto grande ($R^2 .178$). Los resultados muestran una mayor presencia de la sintaxis, seguida de la morfología y la semántica —Figura 1— con diferencias por pares altamente significativas.

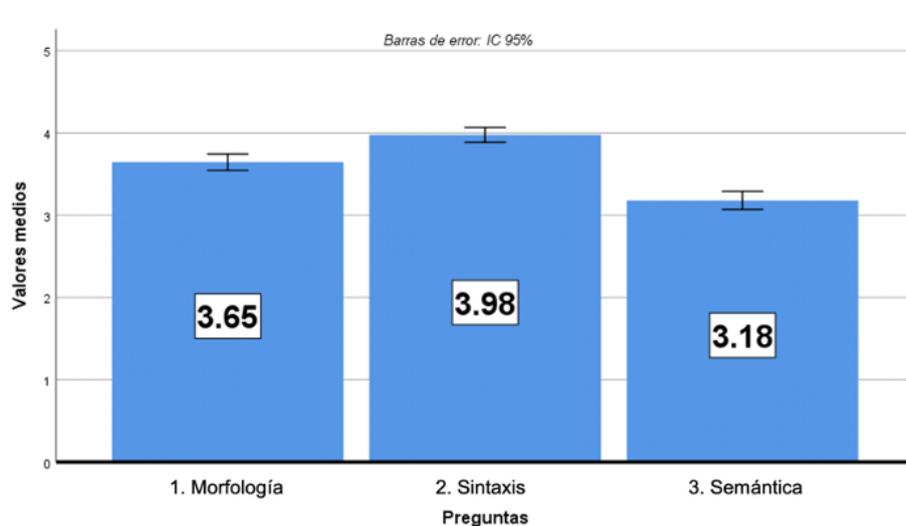


Figura 1.

Presencia de la morfología, la sintaxis y la semántica en la asignatura de Lengua Castellana

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

En el estudio de la correlación entre la P2, sobre el tiempo dedicado a la morfología en clase de lengua, y la P11, sobre la incidencia del conocimiento morfológico en la comprensión léxica —Tabla 1—, se han obtenido valores de correlación casi nulos (muy cerca de 0) y, por tanto, no significativos ($p > .05$) de forma muy evidente. En consecuencia, no se puede aceptar que estas dos variables estén asociadas entre sí.

Tabla 1.

Porcentajes de respuesta y coeficientes de correlación entre instrucción morfológica y comprensión léxica

		Morfología					Coeficiente	Valor	p-valor
		1	2	3	4	5			
Comprensión de las palabras	5	0.3	2.3	5.9	8.7	5.4	<i>Cramer</i>	0.05	.213
	4	0.6	3.1	16.6	17.7	6.8	<i>Pearson</i>	+0.02	.767
	3	---	3.1	9.0	7.0	3.7	<i>Spearman</i>	+0.02	.779
	2	0.3	0.8	1.1	1.7	3.7			
	1	---	---	1.1	0.3	0.8			

Fuente: Elaboración propia desde resultados obtenidos con IBM-SPSS-Statistics 25

Por el contrario, en el estudio de la relación entre la P4, sobre la instrucción semántica en clase de lengua, y la P11 —Tabla 2—, sí se han detectado valores de correlación altamente significativos ($p < .001$), aunque de intensidad moderada-leve. En conclusión, podemos aceptar que hay suficientes evidencias estadísticas como para aceptar que se da la tendencia lógica de que, cuando se ha trabajado mucho la semántica de las palabras, los alumnos tienden a comprenderlas mejor.

Tabla 2.

Porcentajes de respuesta y coeficientes de correlación entre instrucción semántica y comprensión léxica

		Semántica					Coeficiente	Valor	p-valor
		1	2	3	4	5			
Comprensión de las palabras	5	1.1	2.8	6.8	7.3	4.5	Cramer	0.22	.000
	4	0.8	7.9	18.3	13.5	4.2	Pearson	+0.25	.000
	3	2.0	7.3	7.3	4.5	1.7	Spearman	+0.25	.000
	2	----	3.1	2.5	0.8	1.1			
	1	1.1	0.3	0.3	0.6	----			

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

2) ¿Qué metodología ha primado en la enseñanza gramatical, la estructural-deductiva o la comunicativo-inductiva? (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en prensa, a). Los estudiantes reconocen la metodología ligada a explicaciones teóricas de manera significativamente más frecuente que la metodología de enseñanza de la gramática ligada al texto —Figura 2—.

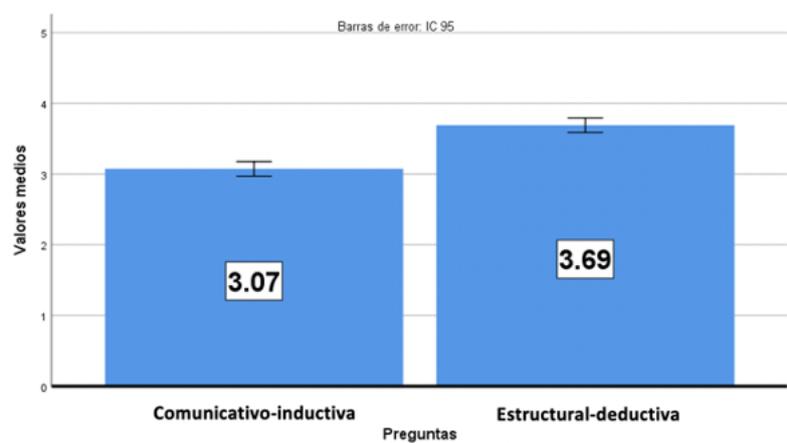


Figura 2.

Presencia de metodologías en la enseñanza de la gramática

Fuente: Elaboración propia a partir de IBM SPSS Statistics 25

3) En cuanto a la incidencia de estas metodologías en la comprensión y expresión textuales, hay una correlación clara con la metodología inductiva, pues los que contestaron que habían trabajado más la gramática a partir de textos, son conscientes de una mayor utilidad del conocimiento gramatical para comprender y expresarse. La correlación no es fuerte (tabla 3), pero sí hay indicios suficientes para aceptar que los participantes que más han trabajado la gramática desde una metodología comunicativa, por ejemplo, a partir de textos, tienden a manifestar que poseen un mayor desarrollo de la comprensión y la expresión textuales. Por el contrario, no hay correlación entre la metodología estructural y la comprensión y expresión.

Tabla 3.

Incidencia de la metodología comunicativo-inductiva en el desarrollo de la comprensión y expresión textuales

		Metodología comunicativo-inductiva					Coeficiente	Valor	p-valor
		1	2	3	4	5			
<i>Desarrollo comprensión y expresión textuales</i>	5	1.1	4.5	11.5	5.9	2.5	<i>Cramer</i>	0.20	.000
	4	2.0	9.6	16.1	14.4	3.7	<i>Pearson</i>	+0.18	.001
	3	0.6	7.6	7.0	5.6	0.6	<i>Spearman</i>	+0.14	.010
	2	---	1.7	1.4	1.7	---			
	1	1.1	1.1	---	0.3	---			

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

4) ¿Perciben los estudiantes una necesidad de cambio metodológico que predisponga sus intenciones docentes? (Rodríguez Muñoz y Martín Vegas, en prensa, b). Se ha realizado un análisis cualitativo para conocer las creencias epistémicas de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje de la gramática, su motivación y sus futuras intenciones docentes. Se han categorizado 240 comentarios (correspondientes al 62,2 % de los participantes) con valores negativos en motivación (3 o menos puntos sobre 5) en 6 causas asociadas, en las que destaca, muy por encima del resto, el trabajo docente como responsable de la falta de motivación de los estudiantes y las actividades mecánicas que provocan aburrimiento.

Con respecto a la pregunta de si replicarían los modelos pedagógicos de sus profesores, más de la mitad afirma que no (el 56,6 %) aludiendo con comentarios a la necesidad de una gramática más práctica, contextualizada y fácil, orientada al desarrollo de competencias. Es interesante la correlación entre la motivación experimentada hacia el estudio de la gramática y la intención de replicar modelos —Tabla 4—.

Tabla 4.

Correlación entre la motivación experimentada hacia el estudio de la gramática y la intención de replicar modelos didácticos

		Motivación experimentada hacia el estudio gramatical					Coeficiente	Valor	p-valor
		1	2	3	4	5			
<i>Intención de replicar modelos didácticos heredados</i>	5	0.6	1.7	3.1	14.6	2.8	<i>Cramer</i>	0.42	.000
	4	1.4	3.4	3.1	5.9	1.1	<i>Pearson</i>	+0.53	.000
	3	2.8	10.1	9.0	7.0	1.1	<i>Spearman</i>	+0.52	.000
	2	5.1	8.5	5.6	3.4	---			
	1	5.9	2.0	0.6	0.8	0.3			

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

3.1.2 Resultados a partir del cuestionario ECOMorfo

De esta investigación se obtienen los siguientes resultados en relación con las preguntas expuestas en 2.1.2.:

1) ¿Qué valor tiene la morfología dentro de la enseñanza de la lengua española en la educación secundaria y bachillerato? Se han analizado las medias de tres

preguntas mediante la prueba no paramétrica *W* de Wilcoxon para muestras dependientes (los mismos sujetos). Las medias resultantes del peso que tiene la morfología en el programa de la asignatura, si es más o menos suficiente y si es útil, son altas, con valores por encima de 3 sobre 5 —Figura 3—, pero destaca el valor de la utilidad, lo que indica que consideran que la enseñanza de la morfología es útil, pero no tiene el peso suficiente.

	M (D.T.)	Mdn	Rango
Ítem 1_Peso	3.60 (1.12)	4.00	4
Ítem 2_Suficiencia	3.31 (1.15)	3.00	4
Ítem 3_Utilidad	4.23 (0.85)	4.00	3

Figura 3.

Valoración de la morfología en la enseñanza de la lengua española

Fuente: Elaboración propia desde resultados obtenidos con Jamovi 1.6.16 (versión 2.3)

2) ¿Los contenidos de morfología progresan curso a curso en cantidad y/o en dificultad? La comparativa de medias entre las preguntas 6 y 7 nos indican que los contenidos progresan poco en cantidad y aún menos en dificultad —Figura 4—.

	M (D.T.)	Mdn	Rango
Ítem 6_Cantidad	3.03 (1.06)	3.00	4
Ítem 7_Dificultad	2.99 (0.76)	3.00	4

Figura 4.

Valoración de la morfología en la enseñanza de la lengua española

Fuente: Elaboración propia desde resultados obtenidos con Jamovi 1.6.16 (versión 2.3)

3) ¿Para qué sirve enseñar morfología? Las respuestas abiertas a esta pregunta se categorizaron en cinco categorías. Las de mayor frecuencia son su utilidad para comprender y expresarse mejor (48 %) y su utilidad para aprender vocabulario (32 %). No obstante, los comentarios son pocos precisos, en general. Los que se refieren a la comprensión, se limitan a decir que la morfología sirve para hablar y escribir correctamente, y los que se refieren a ampliación del léxico, aluden mayoritariamente a la utilidad para conocer la estructura de las palabras ($n=13$) y conocer el significado ($n=10$). En otras cuatro preguntas cerradas, donde se separa su impacto en la escritura, expresión oral, aprendizaje de vocabulario y comprensión léxica, las medias resultantes más altas se refieren al impacto en el léxico (4.39 y 4.42), con diferencias significativas en la comparativa por pares con los ítems dedicados a la escritura y expresión oral. Pero, cuando se les pide que expliquen por qué y cómo trabajan este impacto, las respuestas son muy vagas. La triangulación de datos con las entrevistas individuales semiestructuradas tampoco mostró argumentaciones en sus respuestas que apoyasen la metodología defendida. Es decir, parece que los profesores son más conscientes de lo que se promulga como positivo en la didáctica moderna que de lo que realmente se desarrolla en clase para conseguirlo.

4) ¿Se sienten preparados los profesores para la didáctica de la morfología? Existe una correlación (ρ de Spearman=.48) entre las preguntas 23 (conocimientos suficientes de morfología) y 25 (satisfacción con la didáctica). Esto significa que la formación redundante en la satisfacción profesional. El análisis

de estas dos variables por grupos de edad ofrece resultados interesantes —Figura 5—, pues la conciencia formativa y su satisfacción con la docencia aumenta progresivamente con la edad de los docentes y es correlativa en todos los grupos de edad excepto en el grupo de los profesores más jóvenes, que se sienten más satisfechos con su docencia que formados en conocimientos para impartirla.

Figura 5.

Correlación entre conocimientos y grado de satisfacción con la docencia según grupos de edad del profesorado

	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70
Ítem 23_Conocimientos	3.44 (1.13)	3.71 (0.77)	4.25 (0.76)	4.31 (0.89)	4.67 (0.58)
Ítem 25_Satisfacción	3.89 (0.78)	3.53 (0.51)	3.58 (0.92)	3.62 (1.05)	4.33 (0.58)

Fuente: Elaboración propia desde resultados obtenidos con Jamovi 1.6.16 (versión 2.3)

Los datos avalan una necesidad de demanda formativa en didáctica de la morfología.

3.2. Investigación psicolingüística

Se resumen a continuación los resultados más destacados atendiendo a las principales preguntas e hipótesis de trabajo planteadas en la investigación.

1) ¿Los estudiantes de niveles superiores reconocen mejor el léxico derivativo? (Martín Vegas, 2022b). La hipótesis previsible es que cuanto más tiempo de instrucción morfológica reciben los estudiantes, mayor conocimiento del léxico tienen. Sin embargo, analizando las medias de las tareas 1 y 2 —Figura 6—, que miden el conocimiento relacional de la morfología, no hay una mejora lineal y progresiva en los resultados, lo que indica que la teoría (la instrucción) no se correlaciona positivamente con la práctica.



Figura 6.

Progresión del conocimiento léxico según los cursos

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

El comportamiento es distinto en cada tarea —Figura 7—. El promedio general no es alto (no llega a 0.70 en ningún caso). Es un poco superior en la tarea 1, donde las diferencias entre los resultados peores y mejores son menores

que en la tarea 2 (0.04 vs. 0.12). Los picos más altos se producen en los cursos intermedios, 3º y 4º de ESO, con comportamientos distintos en cada tarea: bajada en 3º ESO y subida en 4º ESO en la tarea 1, y al revés, subida en 3º ESO y bajada en 4º ESO en la tarea 2.

Nivel	TAREA 1			TAREA 2			PROMEDIO TAREAS 1 y 2		
	Min./Máx.	Media	Desv. Est.	Min./Máx.	Media	Desv. Est.	Min./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

Figura 7.

Estadísticos descriptivos del rendimiento de las tareas en función del nivel

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

2) ¿Qué sufijos se identifican mejor? Se estudia, por una parte, si hay sufijos que se reconocen mejor que otros independientemente del derivado que formen debido a factores lingüísticos relacionados con la transparencia sígnica, la frecuencia, el rendimiento o la productividad. Por otra parte, se investiga si existen diferencias en ese reconocimiento de sufijos en función de los años de instrucción escolar, es decir, si se pueden establecer diferencias significativas que señalen que determinados sufijos se adquieren o aprenden antes dependiendo de la edad de los escolares. Este segundo aspecto puede orientar una didáctica de la morfología que, por un lado, muestre una enseñanza eficaz de la derivación con resultados progresivos en función del curso escolar, y por otro lado, justifique una enseñanza gradual de la morfología derivativa según los sufijos. El fin último es conocer qué sufijos deben ser estudiados en el aula explícitamente según los niveles.

Los resultados de las tareas 1 y 2 muestran porcentajes de aciertos muy similares en la mayoría de los derivados que comparten sufijos, con algunas diferencias en el reconocimiento de sufijos entre las tareas. Por otra parte, así como en la tarea 1 solo hay diferencias significativas entre niveles en 4 palabras (población, dedicación, preferente y recreativo), en la tarea 2 las diferencias significativas afectan a 15 palabras y 8 sufijos (-ista: lingüista, activista, periodista-, -ico: alcohólico, periódico, lírico, soviético, -al: bucal, habitual, social). Se aprecia una tendencia progresiva en los aciertos a partir de 4º ESO en muchas palabras de la tarea 2 que puede relacionarse con el aumento de volumen léxico según la edad.

3) ¿Qué efectos tienen la transparencia morfológica y la transparencia semántica en el aprendizaje de la morfología derivativa? La hipótesis predice que los derivados más transparentes se reconocen y que la transparencia semántica es dominante. Si se analizan en la tarea 2 las palabras derivadas cuya forma base ha obtenido mayor o menor número de aciertos —Figura 8—, se aprecia, por una parte, que no hay progresión en los aciertos según niveles, y, por otra, que las palabras mejor identificadas son todas transparentes formal y semánticamente —Figura 9—. Las que se identifican peor con su forma base son semitransparentes o no transparentes semánticamente (excepto soviético-soviet) y formalmente son transparentes o semitransparentes. Esto significa que

la transparencia semántica es el índice prevalente en la identificación de palabras relacionadas morfológicamente.

	Niveles						Total	P-valor entre niveles
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH		
<i>Descubrimiento</i>	95.2 %	94.1 %	94.7 %	100 %	95.0 %	100 %	96.5 %	.729
<i>Sangrante</i>	100 %	94.1 %	100 %	96.9 %	90.0 %	100 %	96.5 %	.388
<i>Violinista</i>	85.7 %	94.1 %	100 %	100 %	65.0 %	100 %	95.8 %	.123
<i>Frutero</i>	85.7 %	94.1 %	100 %	93.8 %	85.0 %	100 %	93.1 %	.252
<i>Alcohólico</i>	76.2 %	91.2 %	100 %	96.9 %	100 %	88.9 %	92.4 %	.031
<i>Recibidor</i>	85.7 %	79.4 %	94.7 %	100 %	100 %	94.4 %	91.7 %	.025
<i>Significativo</i>	85.7 %	79.4 %	100 %	96.9 %	95.0 %	83.3 %	89.6 %	.090
<i>Altivo</i>	33.3 %	29.4 %	26.3 %	25.0 %	25.0 %	33.3 %	28.5 %	.976
<i>Periódico</i>	9.5 %	23.5 %	63.2 %	25.0 %	20.0 %	16.7 %	25.7 %	.003
<i>Social</i>	23.8 %	14.7 %	47.4 %	3.1 %	25.0 %	50.0 %	23.6 %	.001
<i>Pañal</i>	9.5 %	14.7 %	36.8 %	28.1 %	20.0 %	16.7 %	20.8 %	.253
<i>Lírico</i>	0.0 %	17.6 %	10.5 %	0.0 %	25.0 %	38.9 %	13.9 %	.001
<i>Periodista</i>	0.0 %	14.7 %	36.8 %	12.5 %	10.0 %	11.1 %	13.9 %	.032
<i>Soviético</i>	0.0 %	0.0 %	0.0 %	3.1 %	25.0 %	0.0 %	4.2 %	.000

Figura 8.
Porcentajes de aciertos (más altos y más bajos) en la tarea 2
Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

	Transparencia semántica	Transparencia morfológica	
<i>Descubrimiento</i>	1	1	1=transparente 2=cambios prosódicos en la base 3=semicultismos fonéticos
<i>Sangrante</i>	1	1	
<i>Violinista</i>	1	1	
<i>Frutero</i>	1	1	
<i>Alcohólico</i>	1	1	
<i>Recibidor</i>	1	1	
<i>Significativo</i>	1	1	
<i>Altivo</i>	0	1	Prevalece la transparencia semántica
<i>Periódico</i>	0	2	
<i>Social</i>	0	1	
<i>Pañal</i>	0	1	
<i>Lírico</i>	0	1	
<i>Periodista</i>	0	2	
<i>Soviético</i>	1	2	

Figura 9.
Porcentajes de aciertos (más altos y más bajos) en la tarea 2
Fuente: Elaboración propia

4) ¿Qué efectos tienen el factor frecuencia en el aprendizaje de la morfología derivativa? La hipótesis predice que los derivados más frecuentes se reconocen mejor. Sin embargo, comparando los datos de frecuencia (según tokens en el Corpus de referencia del español actual, CREA, Real Academia Española, 2021) entre las formas con peores resultados y los derivados más opacos formal y semánticamente, no hay conclusiones claras, pues hay formas con el mismo porcentaje de aciertos y frecuencias de uso muy distinto (por ejemplo, *periodista*-

período, lírico-lira). En el conjunto de formas estudiadas, cuando hay opacidad formal y la relación semántica es débil, la frecuencia no es decisiva.

5) ¿Hay diferencias (correlativas o no) entre los tres tipos de conocimiento morfológico? Se supone que el dominio de la morfología difiere según el tipo de conocimiento (relacional, sintáctico, combinatorio). Los resultados muestran grandes diferencias —Figura 10—: la media de los aciertos es mucho más alta en la tarea sintáctica (tarea 3) y destacan los bajos resultados en la tarea combinatoria (tarea 4). Se contrastaron estos valores medios mediante un test Anova MR resultando estas diferencias altamente significativas con $p < .001$ ($F=805.59$; $P\text{-valor}=.0000$) con un tamaño del efecto (R^2) muy elevado (.849). También las diferencias por pares son altamente significativas ($p < .001$). Por tanto, tenemos evidencias estadísticas muy sólidas para poder afirmar que el nivel del rendimiento en la ejecución de las tres tareas es muy distinto, siendo muy bueno el de la tarea sintáctica (91%), notable el de la relacional (69%) y bajo, el de la combinatoria (solo 36%).

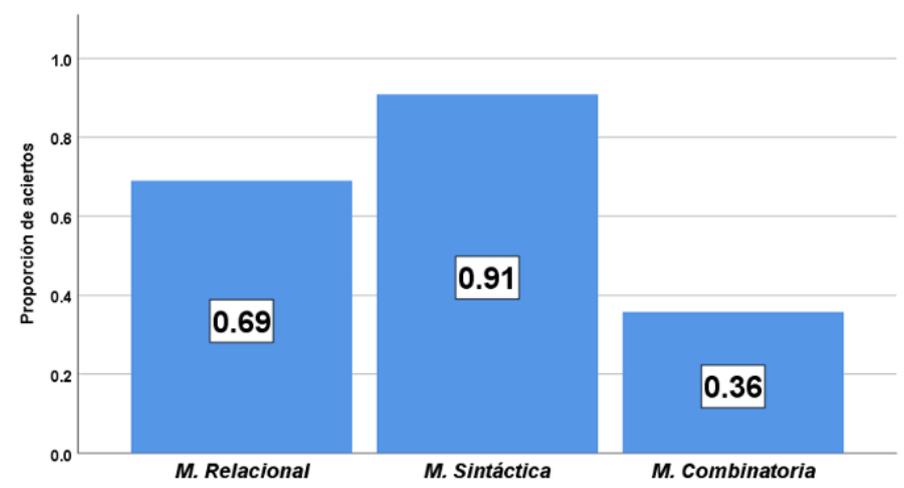


Figura 10.

Medición de tipos de conocimiento morfológico

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los dos tipos de investigación llevados a cabo en el proyecto LEXIMOR completan el diagnóstico sobre el interés que tiene la didáctica de la morfología en la enseñanza secundaria actual. Por una parte, la exploración metacognitiva aporta datos sobre la conciencia que profesores y estudiantes tienen sobre la utilidad de la didáctica de la gramática y, en particular, de la morfología, y datos sobre la metodología desarrollada en las aulas. Por otra parte, mediante una investigación psicolingüística, hemos corroborado con estudiantes de enseñanza secundaria la dimensión del conocimiento morfológico, su impacto en el reconocimiento léxico y los efectos del aprendizaje por cursos. Las dos investigaciones se complementan y nos aportan resultados muy interesantes para orientar el cambio didáctico demandado y la nivelación de propuestas de aula. El siguiente paso será el diseño de un modelo piloto de intervención didáctica, que deberá validarse.

Las conclusiones principales derivadas de los aspectos expuestos en este trabajo son las siguientes:

1) Este estudio confirma dos apreciaciones populares discutidas en foros de profesores y pendientes de resolver en la práctica educativa: a) en la enseñanza obligatoria se estudia más gramática que semántica (y más sintaxis que morfología), y b) el estudio de la morfología no redundante en el aprendizaje del léxico, solo la semántica ayuda a conocer mejor las palabras. Este segundo punto incita indudablemente a la necesidad de un cambio en el planteamiento metodológico de la didáctica de la morfología (ligada a la semántica, ligada al contexto...). Los estudiantes conciben la morfología como el estudio de la forma de las palabras sin relación con la semántica y por ello no entienden que su conocimiento facilite la comprensión del vocabulario.

2) La investigación nos permite establecer una relación directa entre metodología y conciencia positiva de aprendizaje constatando una correlación significativa entre la metodología comunicativo-inductiva de enseñanza de la gramática y el desarrollo de la competencia discursiva. Por tanto, los resultados apoyan la validez de una didáctica de la gramática ligada al texto (Martín Vegas, 2023), de orientación metalingüística...

3) La renovación metodológica de la enseñanza de la morfología incluye la revisión de los contenidos, repetitivos en toda la etapa. La agrupación de los comentarios que realizan los estudiantes induce a centrar la atención en el problema de la progresión (Bosque, 2015), la complejidad (Martín Vegas, 2018, p. 194), la sobrecarga de la gramática en el conjunto de la asignatura y la confusión, terminológica y conceptual, en muchos casos (Bosque y Gallego, 2021). Hay que nivelar los contenidos de morfología, pues cada edad tiene su madurez, también para la reflexión metalingüística. Además, a propósito de la motivación hacia el estudio gramatical, no hay que olvidar otros factores relacionados con las capacidades de los alumnos y habilidades personales, que son muchas veces causantes de la falta de interés y desmotivación en general.

4) Los profesores acuden a tópicos imprecisos propios de la tradición didáctica taxonómica y estructuralista cuando explican el impacto que tiene la enseñanza de la morfología en el aprendizaje del léxico. Estos comentarios reflejan la necesidad de una formación en didáctica de la morfología verificada con los resultados del análisis correlativo entre el nivel de formación en contenidos de morfología y el bajo nivel de satisfacción con su didáctica.

5) Las pruebas empíricas reflejan que no hay una mejora progresiva lineal en ninguno de los conocimientos de la morfología y que solo hay diferencias significativas entre cursos en el conocimiento relacional (tarea 1 y 2). Dada la falta de progresión, este dato se acusa al volumen léxico de los estudiantes, no al impacto de la didáctica de la morfología.

6) El predictor más fuerte de las conexiones léxicas es la transparencia semántica. De este modo, hay que tener en cuenta los niveles de transparencia semántica y formal para nivelar los ejercicios de morfología. Asimismo, la frecuencia del tipo y del uso de palabras y sufijos (Bybee, 1985, 1988), también deben considerarse para la gradación de tareas por niveles.

7) Se aprende más a segmentar y a reconocer sufijos y categorías morfológicas que a relacionar palabras. Hay que potenciar el trabajo de la morfología relacional, que es la que permite conectar palabras, la que potencia la conciencia morfológica

(Martín Vegas, 2021, 2022b) y la fundamental en el proceso de adquisición de la lengua (Tyler y Nagy, 1989).

Todas estas conclusiones nos permiten afirmar que es necesario un cambio metodológico en la didáctica de la morfología donde se prioricen las asociaciones semánticas entre formas (lexemas y afijos) con el fin de generar modelos relacionales que permitan conocer mejor las palabras y ampliar el vocabulario. La defensa de los modelos conexionistas para un aprendizaje rentable de la morfología (Thomas y McClelland, 2008; Martín Vegas, 2018, 2022a) mediante ejercicios contextualizados y propulsores de una metodología reflexiva (Serrano Dolader, 2018) debe ponerse en práctica mediante un programa piloto que debemos ejecutar. En la última fase de LEXIMOR, debemos probar si estas conclusiones derivadas de la investigación permiten mejorar la didáctica de la morfología para que el conocimiento instruido repercute en la conciencia morfológica y esta, a su vez, favorezca el enriquecimiento del léxico. Queda mucho por hacer: idear y discutir modelos, probarlos, medir su impacto... Pero se ha avanzado mucho, pues la investigación de diagnóstico nos aclara la línea de actuación para la mejora didáctica.

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.
- Bertinetto, P. M., Celata, C., y Tálamo, L. (2015). Morphotactic effects on the processing of Italian derivatives. En V. Pirrelli, C. Marzi, y M. Ferro (Eds.), *Word Structure and Word usage. Proceedings of the NetWordsS Final Conference*, Pisa, March 30-April 1, 2015. <https://acortar.link/CKAGen>
- Bosque, I. (2015, 5 de febrero). *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos* [Conferencia]. II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. <https://acortar.link/buq6Nk>
- Bosque, I., y Gallego, A. (2021). La terminología gramatical en secundaria y bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51-78. <https://doi.org/10.31810/rse.51.2.4>
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A Study of the Relation Between Meaning and Form*. John Benjamins.
- 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.
- 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>
- 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/reqroc.19>
- García, J. N. y González, L. (2004). Validación del IECME: producción y juicio. En F. Miras Martínez, N. Yuste Rossell, y F. Valls Fernández (Eds.), *Actas*

- del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: calidad educativa (pp. 1.667-1.677). Universidad de Almería.
- Gumiel Molina, S., y Pérez Jiménez, I. (2021). 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>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford. Pergamon Press.
- Lozano Fernández, L. M., García Cueto, E., y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347. <https://acortar.link/PPtgH6>
- Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *Rilce. Revista De Filología Hispánica*, 34(1), 262-85. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Martín Vegas, R. A. (2021). 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. (2022a). Impacto del factor frecuencia en la didáctica de estructuras verbales preposicionales en español para sinohablantes. *Porta linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 38, 9-26. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.16850>
- 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.
- Real Academia Española (2021). *Banco de datos (CREA). Corpus de Referencia del Español Actual*. <https://acortar.link/zTt4Yc>
- Rodríguez Muñoz, F. y Martín Vegas, R. A. (en prensa, a). 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*. Peter Lang.
- Rodríguez Muñoz, F. y Martín Vegas, R. A. (en prensa, b). Creencias epistemológicas de futuros maestros sobre la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias. *Revista Complutense de Educación*.
- 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. En 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)

Wijnands, A., van Rijt, J., y Coppen, P. A. (2022). Measuring epistemic beliefs about grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.362>