

Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura.

Lorena González Sánchez¹, Celestino Rodríguez² y Jesús Gázquez¹

¹Universidad de Almería, ²Universidad de Oviedo,

Resumen

Se realiza una aproximación al concepto de conciencia morfológica desde los diferentes estudios llevados a cabo hasta el momento, así como al desarrollo de dicha conciencia en los niños, argumentándose la posible influencia de este tipo de conciencia en la lectura de palabras y su comprensión. Además, se considera la posibilidad de que la conciencia morfológica contribuya de alguna manera en el proceso de adquisición tanto de la lectura como de la escritura. Se describen así las pautas de desarrollo de la conciencia morfológica en Educación Infantil y primaria en función de diferentes estudios revisados, con el fin de dar respuesta a la pregunta planteada sobre cuándo adquieren los niños realmente este tipo de conciencia. Finalmente, se plantea la posibilidad de que exista una posible influencia de la conciencia morfológica en el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, para lo que se añaden las aportaciones de estudios tanto de revisión teórica como empíricos.

Palabras clave: *conciencia morfológica, conciencia fonológica, habilidades metalingüísticas, lectura y escritura.*

Approximation to the concept of morphological awareness: concept, development and relation with reading and writing.

Abstract

An approximation is realized to the concept of morphological awareness from the different studies carried out up to the moment, as well as to the development of the above mentioned awareness in the children, there being argued the possible influence of this type of awareness in the reading of words and his comprehension. In addition, it is considered to be the possibility that the morphological awareness should contribute somehow in the process of acquisition both of reading and writing. There are described the guidelines of development of the morphological awareness in kindergarten and primary school depending on different checked studies, in order to give response to the question raised on when the children acquire really this type of awareness. Finally, there appears the possibility that there exists a possible influence of the morphological awareness in learning both of reading and writing, for what the contributions of studies are added so much of theoretical review as empirical.

Keywords: *morphological awareness, phonological awareness, metalinguistics skills, reading and writing.*

Recibido, 20 de Febrero de 2011; aceptado 25 de Agosto de 2011

Correspondencia: Celestino Rodríguez, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo s/n. 33003 Oviedo
Teléfono: 985 10 34 11. Email: rodriguezcelestino@uniovi.es

Introducción

Si se parte de la observación de que la lectura y la escritura son formas de comunicación relativas al lenguaje escrito, no resulta una sorpresa estimar que las distintas capacidades de lenguaje que un niño posee afectarán en mayor o menor medida a la adquisición de una adecuada alfabetización. De ahí que, para la consecución de esa correcta alfabetización, se valore como imprescindible que el niño posea una conciencia del lenguaje (Luria, 2001).

La conciencia lingüística en el niño es un fenómeno en desarrollo que implica aptitudes cognitivas de forma combinada con aptitudes lingüísticas. Las posibles limitaciones tanto en las aptitudes cognitivas como lingüísticas condicionarían la emergencia de dicha conciencia. Además, la conciencia lingüística se asocia con la adquisición exitosa de la lectura y la escritura (Seymour, 1997), la cual hace posible a los niños conocer los caminos que llevan del lenguaje oral al escrito, a la vez que proporciona las bases para adquirir de forma más profunda la comprensión de las formas y funciones del lenguaje oral.

La conciencia fonológica es considerada como la más importante para la adquisición de la lectura y escritura si se tienen en cuenta las distintas áreas que integran la conciencia lingüística. De hecho, Moats (2000) señala que el concepto de fonemas y de conciencia fonológica en general, es más familiar para los educadores que el concepto de morfemas o conciencia morfológica. Ya que el aprendizaje de la lectura implica una conversión del lenguaje hablado al sistema escrito, la importancia de la conciencia fonológica en los primeros años de aprendizaje es obvia (Ehri et al. 2001).

Pero además, deberían considerarse otros aspectos de la conciencia lingüística que se creen críticos en la adquisición y desarrollo de la lectura y su comprensión, así como de la escritura. Estamos haciendo referencia a la conciencia gramatical y a la conciencia morfológica (Bowey, 1994; Moats, 2000). Al igual que la conciencia fonémica, la conciencia morfé mica apoya el proceso de decodificación de palabras escritas. Los morfemas son las unidades más pequeñas dotadas de significado, y porque representan unidades fonológicas, ortográficas, sintácticas y semánticas, facilitan tanto la lectura de palabras como la comprensión de éstas en textos escritos.

Antes de comenzar con el desarrollo de la conciencia morfológica en sí, se hacen necesarias una serie de aclaraciones acerca del componente morfológico que pueden hacer más comprensible el concepto de conciencia morfológica, así como del proceso de adquisición y desarrollo de la misma, considerando el lado consciente de la conciencia morfológica y su forma de evaluación. En este sentido, se ha de señalar que el componente morfológico forma parte del lexicon o diccionario y está constituido por elementos de diverso tipo, como elementos sustantivos o formantes y elementos relacionales o reglas (García y Ambadiang, 1999).

En primer lugar, consta de una lista finita de morfemas donde se incluyen palabras simples o monomorfémicas, morfemas afijales, morfemas radicales y quizá, para ciertas lenguas, morfemas temáticos. Es este el punto de partida o "input" de las reglas de formación de palabras.

En segundo lugar, contiene un subapartado donde están almacenadas las reglas de formación de palabras, que son el ámbito propio del componente morfológico. Estas

actúan de dos maneras, como elementos relacionales que caracterizan un conjunto finito de unidades y como reglas generativas por medio de las cuales se construyen las palabras formalmente complejas.

En tercer lugar, el "output" o salida del componente léxico consiste en un conjunto infinito de palabras generadas por medio de las reglas de formación mencionadas anteriormente, a partir de los morfemas registrados en el diccionario-base. Esta sección del lexicon no puede estar almacenada por los hablantes bajo la forma de una lista de diccionario ya que el cerebro humano no es capaz de retener un conjunto infinito de elementos. Se debe incluir por lo tanto, un subconjunto de éstas, es decir, la lista finita de palabras o palabras existentes.

Otro aspecto relevante a considerar es la transición de una conciencia implícita o intuitiva de las estructuras morfélicas de las palabras, a una conciencia más explícita. Para evaluar el desarrollo de la conciencia morfológica nos hemos de centrar en niños de Educación Infantil y primero de Educación Primaria. Para comprender la transición de una conciencia implícita a una conciencia explícita, es necesario atender a comportamientos que puedan dar señales de este cambio y a tareas que puedan aportar evidencias de la existencia de una conciencia explícita. El problema es que existen diferentes puntos de vista sobre qué comportamientos concretos son señales explícitas de una conciencia metalingüística.

El conocer la transición de una conciencia implícita a una conciencia explícita es importante para comprender el desarrollo de la conciencia morfológica en los niños.

Desarrollo de la conciencia morfológica en Educación Infantil

Durante los años de Educación Infantil se produce un enorme crecimiento en la forma del lenguaje a un ritmo muy rápido. Se trata de una época durante la cual hace su aparición la mayor parte de la morfología, sintaxis y fonología adultas. En general, los niños observan en su entorno la presencia de patrones regulares del lenguaje, y a partir de ahí establecen hipótesis sobre las reglas que subyacen a estos patrones. A su vez, tales patrones se comprueban produciendo lenguaje. A lo largo del tiempo, las reglas van cambiando como reflejo de la cada vez mayor sofisticación de los niños para producir y utilizar su código lingüístico. Pasarán muchos meses, e incluso años, antes de que los niños controlen por completo un determinado elemento lingüístico en todos los contextos.

Las etapas del desarrollo del lenguaje durante el período de Educación Infantil se corresponden con los incrementos en la longitud media de las emisiones (LME) de los niños, medidos en morfemas. Esta medida se relaciona muy bien con la edad, y además es fiable y un buen predictor del desarrollo del lenguaje, especialmente de su complejidad (Blake, Quartaro, y Onoratti, 1993). Hasta que se llega a una LME de 4,0, los incrementos en la misma se corresponden con avances en la complejidad sintáctica, pero por encima de 4, la complejidad está más relacionada con el contexto que con la sintaxis (D'Odorico y Franco, 1985). A medida que se incrementa la LME, va cambiando paralelamente el área del lenguaje sobre la que se concentra el desarrollo. Así, se pueden diferenciar etapas delimitadas por la LME que se caracterizan por procesos evolutivos específicos (Brown, 1973) (ver tabla 1).

Tabla 1
Características de las etapas de Brown del desarrollo del lenguaje

<i>Etapas</i>	<i>LME</i>	<i>Edad (meses)</i>	<i>Características</i>
I	1,0-2,0	12-26	Reglas semánticas lineales
II	2,0-2,5	27-30	Desarrollo morfológico
III	2,5-3,0	31-34	Desarrollo de la forma de la frase
IV	3,0-3,75	35-40	Incrustación de elementos
V	3,75-4,5	41-46	Unión de cláusulas
V+	4,5+	47+	

Fuente: Brown (1973)

La etapa I se caracteriza por la emisión de palabras aisladas y las primeras combinaciones de palabras. En la etapa II se produce aparición de los morfemas gramaticales, lo que permite expresar muchas de las relaciones que en la etapa anterior solo podían manifestarse de manera muy limitada. En la etapa III los niños producen oraciones simples y empiezan a modificarlas para hacerlas parecidas a las de los adultos. La etapa IV está determinada por la incrustación de frases y cláusulas dentro de una oración. Por último, la etapa V se caracteriza por la unión o composición de oraciones.

En español no existe ningún morfema para indicar la forma singular de un nombre, por lo que un nombre en singular se caracteriza porque no está marcado con el morfema de plural. El morfema plural presenta tres variaciones o alomorfos dado que en la lengua española se suele dar como regla que las palabras terminadas en vocal configuran su plural en -s, mientras que las terminadas en consonante o diptongo lo hacen en -es. Sin embargo, los niños de esta edad sí son capaces de formar correctamente el plural de palabras que terminan en -s/, por lo que los niños, en principio, deberían actuar como si pensarán que ya están en plural. El hecho de que no lo hagan así, y que además construyan correctamente ambas formas (los dos alomorfos correspondientes), pone de relieve la importancia de la familiaridad de las palabras en el desarrollo de los morfemas.

Los aumentativos y los diminutivos se construyen añadiendo un sufijo a la palabra. Los niños suelen actuar prácticamente igual con los aumentativos y con los diminutivos. Se trata de morfemas que los niños no dominan demasiado bien, aunque los niños españoles parecen hacerlo mejor que los norteamericanos (Pérez-Pereira, 1989). Los niños españoles alcanzaron un nivel significativamente correcto de respuestas a los 6 años de edad, mientras que los niños norteamericanos no empiezan a dominar estos morfemas hasta los 8 ó 10 años. Una explicación razonable de estos morfemas se basa en el hecho de que existen muchas formas diferentes para formar aumentativos y diminutivos, y todas ellas igualmente válidas. Pero, esto supone una dificultad añadida, ya que disminuye la

relación entre la forma y el significado. Además, estos morfemas se utilizan con menor frecuencia que otros, como los de tiempo verbal o el plural, lo que aumenta la dificultad de su adquisición (Snow, 1981).

En lo referente a morfología verbal, Pérez-Pereira (1989) ha mostrado que los niños españoles encuentran relativamente más difícil conseguir el gerundio que los niños de habla inglesa (Berko, 1958). Los errores cometidos con algunos verbos como leer, traer, oír y dormir, son particularmente frecuentes, probablemente porque la propia raíz del verbo debe modificarse para construir el gerundio. Los diferentes tiempos, aspectos y modos de los verbos en español se expresan mediante diferentes terminaciones. Pese a la variedad de conjugaciones y de tiempos pretéritos que hay en dicho idioma, los resultados de Pérez-Pereira (1989) ponen de manifiesto que los niños comprenden bastante bien la formación del pretérito perfecto e imperfecto hacia los 6 años de edad. Los niños españoles, tienden además a regularizar el pasado de verbos irregulares como andar, traer, dormir o conducir, que suelen conjugarse como andó, trayó, dormió o condució.

Desarrollo de la conciencia morfológica en edad escolar

El desarrollo lingüístico que tiene lugar durante la edad escolar consiste en la expansión de las formas sintácticas de manera simultánea con adquisición de nuevas formas. Los niños continúan ampliando el alcance de sus oraciones mediante la elaboración de las frases nominales y verbales. La yuxtaposición y la subordinación también se amplían, y se añade el aprendizaje de la forma pasiva.

Aprender a utilizar una regla morfológica parte de la hipótesis de que un pequeño conjunto de palabras tienen que ser tratadas gramaticalmente de cierta manera. La primera utilización de un marcador morfológico se basa en alguna forma de memorización mecánica. Después, se hará una generalización de la misma, y a partir de ahí se establecerá la regla (Bybee y Slobin, 1982).

Aunque durante los años escolares se van depurando algunos sufijos, el principal desarrollo que tiene lugar en el ámbito de la morfología se refiere a la adquisición de los principales prefijos de inflexión y sufijos de derivación (Nagy, Diakidoy, y Anderson, 1991).

Es en los inicios de la Educación Primaria (primero y segundo), cuando los niños se encuentran en las fases finales de la adquisición de inflexiones (Berko, 1958; Carlisle, 1995; Carlisle y Nomanbhoy, 1993). En este período, también se produce el proceso de aprendizaje de las derivaciones sencillas, como invenciones espontáneas de palabras (por ejemplo, adición de sufijos para formar adjetivos) y el uso de formas productivas tales como el uso de -ero. Los sufijos de derivación, que cambian la clasificación de la palabra, constituyen un conjunto mucho más amplio que los sufijos de inflexión y, generalmente, se utilizan para modificar la palabra básica. Suelen utilizarse para muy pocas cosas y están sujetos a muchas irregularidades. Aproximadamente el 80% de las palabras compuestas por sufijos de derivación ni siquiera significan lo que sus componentes dan a entender (Nagy y Anderson, 1984). A pesar de ello, su conocimiento resulta fundamental para interpretar palabras nuevas (Lewis y Windsor, 1996). En Educación Infantil y Educación Primaria, los niños aprenden formas derivadas que son semántica y fonéticamente transparentes, pero, la adquisición del conocimiento de derivaciones más complejas se desarrolla en un largo período que puede que no concluya hasta quinto de primaria. Así, según Jones (1991),

mientras en los primeros años de escuela los niños aprenden las principales formas de derivación que implican estructuras transparentes y relaciones semánticas, las relaciones más complejas, morfológicamente hablando, que son menos transparentes semánticamente y que implican cambios fonológicos, son aprendidas en años posteriores. En general, se concluye que la adquisición de conocimiento de derivaciones implica un periodo de tiempo más largo que el del conocimiento de inflexiones (Carlisle, 2000; Singson, Mahony, y Mann, 2000; Tyler y Nagy, 1989).

A diferencia de otras lenguas, el español es un sistema alfabético transparente en el que la ortografía está unida a la estructura fonológica, en la que las reglas de conversión grafema-fonema son sencillas dada la correspondencia directa entre ambas. No obstante, existen ciertos casos en los que dichas correspondencias no son biunívocas, como aquellos en los que a un grafema le corresponden dos fonemas o a un grafema no le corresponde ningún sonido. Señalar además, que el grado de consistencia en lectura es distinto que en escritura, siendo esta última menos regular por la existencia de grafonemas inconsistentes.

Conciencia morfológica y lectura

Una de las unidades de acceso al léxico es el morfema, y la investigación sobre el procesamiento morfológico comienza con el modelo de Forster (1976). En español, a pesar de ser una lengua con un sistema inflexional muy complejo, con sufijos de género y número para los nombres y los adjetivos, así como con un alto nivel inflexional en los verbos, hay pocos estudios sobre el papel que juega el morfema en el reconocimiento de palabras.

En este sentido, uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Rodrigo et al. (2004), en el que se comprueba si el reconocimiento del morfema y de la palabra completa contribuye a la lectura en niños españoles con dislexia, y si su contribución es diferente en niños con dificultad lectora y lectores normales. Los resultados obtenidos muestran que el reconocimiento del morfema contribuye a la lectura de niños con y sin problemas de lectura y esta contribución no era diferente en niños con dificultad lectora y niños lectores normales. Sin embargo, cuando se analizó la latencia en la tarea de comprensión morfológica, los resultados mostraron que ésta decrecía durante la presentación. Las conclusiones acerca de este estudio proporcionan alguna evidencia de que la unidad del morfema no parece ser tan relevante como la unidad de la palabra completa en español en niños con dislexia. Sin embargo, el procesamiento léxico parecía estar más afectado que el morfológico en el grupo de lectores con dificultad.

Domínguez, Seguí y Cuetos (2002), han intentado disociar las fuentes del procesamiento ortográfico, morfológico y semántico mediante un paradigma de “priming”. El efecto de facilitación obtenido por las palabras, morfológicamente relacionadas, en todos los experimentos, podría ser interpretado como una manera específica de acceso al léxico. Además, las palabras morfológicamente relacionadas no pueden ser consideradas como diferentes ítems léxicos con diferentes significados y distintas propiedades semánticas.

Los mismos autores habían estudiado anteriormente (Domínguez, Cuetos, y Seguí, 2000) el acceso al léxico para investigar si los significados de las palabras se obtenían por un procedimiento directo, es decir, accediendo a su significado en la memoria. En la presente investigación se concluyó que la mejor opción para las palabras morfológicamente

irregulares podría ser almacenar todas las formas de manera separada en el lexicon. Las palabras morfológicamente regulares, por el contrario, podrían ser reconocidas después de analizar los sufijos por reglas.

Si se atiende a los trabajos desarrollados en otras lenguas, fundamentalmente la inglesa, el papel que desempeña la conciencia morfológica en el acceso al aprendizaje de la lectura se hace más evidente (Carlisle, 1995, 2000; Champion, 1997; Elbro y Arnbak, 1996; Fowler y Liberman, 1995; Singson, Mahoney, y Mann, 2000; Windsor, 2000).

En general, todos los estudios acerca de la relación conciencia morfológica-lectura, se abordan a través de tareas orales, en lo que a morfología se refiere, y lectura de palabras. Las tareas utilizadas varían en diversos niveles, desde las que suponen un análisis de palabras fuera de contexto, a las que deben completar frases en contextos definidos. Los resultados de diversos estudios, aún utilizando métodos diferentes, apuntan a que la relación de la conciencia morfológica y la lectura no sólo es fruto de métodos experimentales. Dicha relación refleja la influencia de una forma global de conciencia lingüística en lectura. La correlación significativa entre ambos factores puede ser un reflejo no tanto de un conocimiento de los componentes del lenguaje por parte del niño, sino más bien una actitud general que va más allá de las formas del lenguaje y su uso (Bowey y Patel, 1988).

Conciencia morfológica y escritura

Aunque se han realizado diferentes investigaciones que estudian la conciencia morfológica en el contexto del desarrollo del lenguaje oral y la lectura, no son comparables con las que se han realizado sobre la conciencia morfológica en escritura. Del mismo modo, tampoco hay suficientes investigaciones que documenten las aportaciones que el conocimiento morfológico puede realizar sobre la habilidad a la hora de escribir. No obstante, el progreso desde hace décadas en torno al conocimiento y comprensión de la composición escrita, ha hecho que surjan modelos teóricos que expliquen los diferentes procesos intervinientes en la misma, modelos en los que, de alguna forma, el conocimiento morfológico ha sido analizado (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996). Así, aunque los aspectos relativos al léxico figuran en algunas ocasiones en el proceso de planificación (McCutchen, 1984), el conocimiento morfológico podría, habitualmente, facilitar la tarea de generación textual y transcripción relativas al proceso de edición. Los niños podrían hacer uso de la morfología para facilitar el desarrollo del vocabulario, a la vez que aumentarlo supondría una ventaja durante el periodo de generación textual. De hecho, McCutchen, Covill, Hoyne, y Mildes (1994) encontraron que los escritores jóvenes hábiles accedían a las palabras desde la memoria más rápido que los escritores menos hábiles.

En definitiva, el conocimiento de transformaciones morfológicas, podría ayudar a los escritores a realizar modificaciones en las oraciones (McCutchen, 1986, 1987) y coordinar estructuras sintácticas dentro de las mismas (Clark y Haviland, 1977). Además, el conocimiento de modelos de ortografía previsibles morfológicamente, podría facilitar los procesos de deletreo incluidos en la transcripción y posterior edición (Moats, 1983).

Las investigaciones realizadas sobre las relaciones entre conocimiento morfológico y habilidades en escritura, raramente han clarificado los procesos que en ellas intervienen. Rubin (1988) investigó la conciencia de estructuras morfológicas en la ortografía de diversas inflexiones en niños de infantil y primaria. Encontró que los niños de primaria con

conocimiento pobre en morfología, omitían más morfemas de inflexión en su ortografía y eran menos capaces de identificar morfemas en palabras habladas que los niños de infantil.

En un segundo estudio, Rubin, Patterson, y Cantor (1991), investigaron el conocimiento morfológico en el lenguaje hablado y escrito. Encontraron que la habilidad para aplicar normas morfológicas y el análisis de estructuras morfélicas de palabras, estaban altamente relacionadas con la precisión en que los sujetos representaban palabras morfológicamente complejas en su lenguaje escrito.

Carlisle (1996) añade información descriptiva acerca del uso de la conciencia morfológica sobre palabras complejas en producciones escritas de niños pertenecientes a segundo y tercer curso. Documentó la evolución sufrida entre tales cursos en relación a las diferencias significativas existentes en la frecuencia con la que la complejidad morfológica ha sido usada. Carlisle (1996) concluye que segundo y tercer curso son periodos transicionales en los que los niños se encuentran consolidando sus conocimientos sobre inflexiones y están comenzando a usar formas derivadas en su escritura espontánea.

Cuando nos ceñimos a analizar la relación entre conciencia morfológica y escritura en una lengua como el español, el cerco de estudios se reduce. Únicamente se hace reseñable la investigación desarrollada por García y González (2006), en la que se refiere a la conciencia morfológica como el mejor predictor del grupo edad en escritura.

En general, se puede decir que existe un apoyo teórico para la idea de que la conciencia morfológica (y en su caso, el conocimiento morfológico) puede influir en las habilidades escritoras y algunas investigaciones, como se observa en el presente trabajo, abordan de forma general la relación que existe entre las dos, pero se hacen necesarias más investigaciones.

Conclusiones

Con todo ello se concluye que la morfología de una lengua recoge el modo como se construyen las palabras y qué combinaciones de morfemas son posibles y cuáles no. En este sentido, la conciencia morfológica podría definirse como el aspecto de la conciencia metalingüística que se refiere al plano consciente de las estructuras morfélicas de las palabras y su habilidad para la reflexión y manipulación de dichas estructuras.

A tenor de lo visto hasta ahora, el elemento clave en el desarrollo morfológico no parece ser la frecuencia de uso en el entorno del niño, sino más bien la relación cognitiva entre la complejidad sintáctica y la semántica. Este hecho se hace más evidente cuando se observa el orden de adquisición en diferentes lenguas.

De forma general, el aprendizaje morfológico exige que los niños fragmenten las palabras en sus morfemas constituyentes, y que las clasifiquen en clases semánticas. De este modo, la segmentabilidad de una lengua es un aspecto que influye de manera decisiva sobre la adquisición de los morfemas gramaticales. En este sentido, el español es una lengua en la que dicha segmentabilidad debe ser tenida en cuenta a la hora de considerar el desarrollo morfológico de un niño. Un aspecto que influye sobre dicha propiedad de la lengua son las características morfológicas de la misma. Así, el castellano pertenece a la categoría de las flexivas, es decir, que poseen tanto morfemas libres como ligados. A su vez, dicha segmentabilidad también puede verse influida por los rasgos rítmicos de la lengua, especialmente si tiene un carácter tónico o silábico. En el caso del español, todas las síla-

bas tienen el mismo peso, con lo que todas se perciben con facilidad.

Otro aspecto que puede influir en la facilidad para identificar los morfemas, radica en la función que éstos expresan. De esta forma, una característica del castellano, y de todas las lenguas flexivas, es que un mismo morfema suele expresar más de una función gramatical, lo que lo hace, en este caso, más difícil de reconocer. De hecho, Tomasello (1987) ha observado que cuando un mismo morfema se utiliza para referirse a contenidos diferentes, su adquisición se retrasa con respecto a otros morfemas que sólo transmiten una función.

Partiendo de los estudios de Aparici, Díaz y Cortés (1996), se concluye que no hay ninguna coincidencia en la secuencia de adquisición de los morfemas entre el español y el inglés. Este dato es relevante, ya que la mayoría de las investigaciones desarrolladas acerca de la conciencia morfológica lo son en lengua inglesa, con lo que las conclusiones extraídas en cada una de ellas no pueden ser extrapoladas a los niños españoles. Esto induce a la puesta en marcha de estudios que indaguen acerca del desarrollo morfológico en los escolares desde etapas tempranas, ya que, las peculiaridades de cada lengua, parecen influir de manera decisiva en la secuencia de adquisición de los morfemas.

De la misma forma, también se hace relevante investigar acerca de la influencia de la conciencia morfológica en áreas como la lectura y la escritura. Según se ha recogido hasta ahora, y a tenor de los estudios referenciados, la incidencia de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura es un hecho. En todos aquellos trabajos desarrollados en lenguas irregulares como el inglés, danés o francés, los resultados muestran que el reconocimiento del morfema puede ser una estrategia compensatoria para el reconocimiento de la palabra tanto en alumnos con dificultades de aprendizaje, como con alumnos sin dificultades (Elbro y Arnbak, 2000).

No en vano, estudios como el de Cassalis y Louis-Alexandre (2000), indican que el desarrollo tanto de la lectura como de la conciencia morfológica no es independiente, de forma que los análisis morfológicos en educación infantil predicen el nivel de lectura en los cursos de primero y segundo de primaria.

Por otro lado, la relación existente entre conciencia morfológica y escritura no es tan clara, ya que no ha sido un tema prioritario en investigación, aún cuando se sabe que es la conciencia morfológica, junto con la conciencia ortográfica, la que incide de forma más positiva en el manejo de transformaciones verbales opacas (inflexiones y derivaciones) o que suponen cambios fonológicos y/u ortográficos. Esto es más importante en lenguajes menos transparentes como el inglés, pero se debe tener en cuenta el que pueda ser relevante para lenguas como el español. Por ello, parece necesario proporcionar orientaciones y guías precisas acerca del desarrollo morfológico y su papel en el ámbito de la escritura. En este sentido, las aportaciones en la revisión de Carlisle (2003) pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones acerca de la naturaleza y eficacia de una instrucción explícita no sólo en lectura, como ella propone, sino también, y como se ha dicho, en la capacidad de escribir.

En síntesis, la conceptualización realizada acerca de la conciencia morfológica hace que asumamos ésta como una habilidad metalingüística que juega un papel, en principio relativamente claro, en la lectura de palabras complejas (Nagy, Anderson, Schommer, Scout, y Stallman, 1989; Stoltz y Feldman, 1995). Que los estudios desarrollados acerca del rol des-

empeñado por la conciencia morfológica en la alfabetización de los niños concluyen que la relación existente entre lectura y conciencia morfológica es relevante, mientras que la establecida entre escritura y dicha conciencia queda por determinar. Que la mayoría de los estudios que apoyan tales afirmaciones se han desarrollado en lengua inglesa, con lo que se hacen necesarios estudios que analicen la implicación del procesamiento ortográfico en dichas áreas en lengua española.

Referencias

- Aparici, M., Díaz, G., y Cortés, M. (1996). El orden de la adquisición de morfemas en catalán y castellano. En M. Pérez-Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego* (pp 207-217). Santiago de Compostela: Universidades de Santiago de Compostela.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Blake, J., Quartaro, G., y Onorati, S. (1993). Evaluating quantitative measures of grammatical complexity in spontaneous speech samples. *Journal of Child Language*, 20, 139-152.
- Bowey, L.A. (1994). Grammatical awareness and learning to read: A critique. En Assink, E. M. H (Ed.), *Literacy acquisition and social context* (pp. 122-149). London: Harvester Wheatsheaf/Prentice Hall.
- Bowey, J.A., y Patel, R. K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367-383.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bybee, J., y Slobin, D. (1982). *Rules and schemas in the development and use of the English past*. *Language*, 58, 265-289.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12 (3-4), 169-190.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Carlisle, J. F., y Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Cassalis, S., y Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- Clark, H. H., y Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. En R. O. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension* (pp. 1-40). Norwood, NJ: Ablex.
- Champion, A. H. (1997). Knowledge of suffixed words in reading and oral language contexts: A comparison of reading disabled and normal readers. *Annals of Dyslexia*, 47, 29-55.
- D'Odorico, L., y Franco, F. (1985). The determinants for baby talk: Relationship to context.

- Journal of Child Language*, 12, 567-586.
- Domínguez, A., Cuetos, F., y Seguí, J. (2000). Morphological processing in word recognition: A review with particular reference to Spanish data. *Psicológica*, 21, 375-401.
- Domínguez, A., Seguí, J., y Cuetos, F. (2002). The time-course of inflexional morphological priming. *Linguistics*, 40, 2, 235-259.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-zadeh, Z., y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis". *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the Mental Lexicon. En R. J. Wales y E. Walker (Eds.), *New Approaches to Language Mechanism*. Amsterdam: North-Holland.
- Fowler, A. E., y Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morpheme awareness. En L. Feldman (Ed.), *Morphemic Aspects of Language Processing* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- García, I., y Ambadiang, T. (1999). Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y español. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 55-76.
- García, J. N., y González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18 (2), 171-179.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.9-20). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jones, N. K. (1991). Development of morphophonemic segments in children's mental representations. *Applied Psycholinguistics*, 12, 217-239.
- Lewis, D. J., y Windsor, J. (1996). Children's analysis of derivational suffix meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 209-216.
- Luque, J. D. (2001). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Método Ediciones.
- Luria, A. R. (2001). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- McCutchen, D. (1984). Writing as a linguistic problem. *Educational Psychologist*, 19, 226-238.
- McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S. H., y Mildes, K. (1994). Individual differences in writing skill: Implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, 86, 256-266.
- Moats, L. (1983). A comparison of the spelling errors of older dyslexic and second-grade normal children. *Annals of Dyslexia*, 33, 121-139.
- Moats, L. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes.
- Nagy, W., y Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English?. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nagy, W. E., Anderson, R., Schommer, M., Scott, J. A., y Stallman, A. C. (1989). *Morphological*

- families and word recognition. Reading Research Quarterly, 24, 262-282.*
- Pérez-Pereira, M. (1989). The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research, 18, 289-312.*
- Rodrigo, M., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Ortiz, M. R., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., y Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: El papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2(2), 105-126.*
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech, 31, 337-355.*
- Rubin, H., Patterson, P., y Cantor, M. (1991). Morphological development and writing ability in children and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22, 228-235.*
- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. En Perfetti, C. A.; Rieben, L. y Fayol (Eds), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 319-337). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Singson, M., Mahony, D., y Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12, 219-252.*
- Stolz, J. A., y Feldman, L. B. (1995). The role of orthographic and semantic transparency of the base morpheme in morphological processing. En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 109-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. (1987). Learning to use prepositions: A case study. *Journal of Child Language, 14, 79-98.*
- Tyler, A., y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language, 28, 649-667.*
- Windsor, J. (2000). The role of phonological opacity in reading achievement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43, 50-61.*