

La adquisición y la enseñanza de lenguas

Reflexiones teóricas y propuestas didácticas

Lucía Brandani, Martín Califa y Cristina Magno (editores)

or lengua pa
ilanguage h
on qallu en

Colección Educación

a p
ng
ue

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Lucía Brandani, Martín Califa
y Cristina Magno
(editores)

**La adquisición
y la enseñanza de lenguas**
Reflexiones teóricas
y propuestas didácticas

Teresa Acuña, Alicia Avellana, Vanina Barbero, Bettiana Andrea Blázquez,
Lucía Brandani, Martín Califa, Alejandra Eva Dabrowski, Horacio Dotti,
Clara Formichelli, Claudia Herczeg, Silvia Iummato, Mayra Juanatey,
Israel Ramiro Lagos y Cristina Magno

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

La adquisición y la enseñanza de lenguas : reflexiones teóricas y propuestas didácticas / Teresa Acuña ... [et al.] ; editado por Lucía Brandani ; Martín Califa ; Cristina Magno. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.

Libro digital, PDF - (Educación ; 31)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-496-2

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Lenguas Extranjeras. 3. Didáctica. I. Acuña, Teresa. II. Brandani, Lucía, ed. III. Califa, Martín, ed. IV. Magno, Cristina, ed.

CDD 407.1

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de la colección: Andrés Espinosa / Ediciones UNGS

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Gustavo Castaño

Hecho el depósito que marca la Ley 11723

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Prólogo.....	9
<i>Lucía Brandani, Martín Califa y Cristina Magno</i>	
La adquisición del lenguaje en contextos multilingües. Aportes para la reflexión sobre el contacto de las lenguas español y guaraní y su proyección en el ámbito escolar.....	15
<i>Alicia Avellana y Lucía Brandani</i>	
Lenguas indígenas como L2: reflexiones en torno a la confección de un material de clase en quichua santiagueño	41
<i>Mayra Juanatey</i>	
Comprensión oral en las clases de inglés y español como L2: una mirada desde la fonología	67
<i>Alejandra Eva Dabrowski, Bettiana Andrea Blázquez e Israel Ramiro Lagos</i>	
El rol de la morfología en la comprensión lectora en L2. El caso de los compuestos sintéticos del inglés	89
<i>Martín Califa</i>	
El problema del vocabulario: ¿es posible adquirir nuevas palabras a través de encuentros recurrentes en distintos textos?.....	113
<i>Vanina Barbero</i>	
Delimitaciones y resultados	127
<i>Silvia Iummato</i>	
Del texto a la palabra y de la palabra al texto	145
<i>Cristina Magno</i>	

Un estudio sobre la adquisición de elementos del discurso académico oral por estudiantes universitarios.....	167
<i>Claudia Herczeg y Teresa Acuña</i>	
Omisión de argumentos verbales en niños con trastorno específico del lenguaje: estudio piloto.....	193
<i>Horacio Dotti y Clara Formichelli</i>	
Autores y autoras.....	215

El rol de la morfología en la comprensión lectora en L2. El caso de los compuestos sintéticos del inglés

Martín Califa

Introducción

La comprensión de textos es una destreza fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta destreza integra el elenco de las cuatro habilidades, junto con las producciones oral y escrita y la comprensión auditiva. Muy frecuentemente, sin embargo, se la elige como foco exclusivo de la enseñanza por la centralidad que tiene la lectura de textos en ciertos ámbitos y por los obvios beneficios en términos de proficiencia que reporta dedicarle más tiempo a expensas de las otras habilidades. Efectivamente, este es el caso de la mayoría de los cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) en el nivel superior en nuestro país.

Dentro de la multiplicidad de conocimientos necesarios para comprender un texto en lengua extranjera, el léxico ocupa un lugar fundamental. Frente a esto, los alumnos suelen aducir la falta de vocabulario como el obstáculo percibido más importante para poder comprender un texto. Un posible motivo para esto seguramente responda a que los espacios de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior se caracterizan por una marcada heterogeneidad en diferentes órdenes, lo que conspira contra el trazado de objetivos y estrategias de enseñanza claros. Por ejemplo, es común que los saberes previos de

los alumnos sean muy desparejos, tanto en el dominio lingüístico como en el aparato disciplinar y cultural que muchas veces demanda la comprensión de determinados textos.

No obstante, por razones poco discernibles, la enseñanza del léxico en este tipo de cursos no suele recibir mucha atención. Mientras que este es un contenido nuclear en cualquier curso de cuatro habilidades, en los de comprensión lectora se dedica mucho tiempo y esfuerzo a la creación de conciencia genérica, a la formulación de inferencias a partir del paratexto y a los patrones gramaticales, entre otros aspectos, pero se trabaja poco con la reflexión sobre el vocabulario y su aprendizaje. Aunque es verdad que a menudo se trabaja activamente con las nociones de préstamos, transparencias y “falsos amigos”, la práctica revela que resultan insuficientes para afianzar un léxico general y especializado.

El objetivo de este capítulo es fundamentar y acercar propuestas para la enseñanza del vocabulario para el desarrollo de la comprensión de textos en lengua extranjera desde la perspectiva de la morfología de la formación de palabras. Más específicamente, el foco estará puesto en el desafío que presentan los compuestos sintéticos del tipo N+V-*ed*, como *computer-assisted*, y los del tipo N+V-*ing*, como *job hunting*, que poseen características peculiares y a los que generalmente se les presta poca atención en los materiales didácticos. Como se verá, a diferencia de otros contenidos típicos de la enseñanza del léxico, la enseñanza de compuestos involucra un cruce con contenidos de naturaleza gramatical.

El capítulo se divide en dos partes. La primera presenta una investigación original sobre la comprensión y la enseñanza de los compuestos sintéticos del tipo indicado arriba. Para ello, se expone el marco teórico que brinda las bases para la comprensión y la discusión. Allí se abordan cuestiones elementales de la comprensión de textos, el rol de la morfología en este proceso y una breve descripción de los compuestos sintéticos. Luego, se expone una experiencia llevada a cabo con alumnos para evaluar el papel de ciertos factores en la comprensión de estos compuestos con implicancias para su enseñanza. Se brinda información sobre los participantes de la experiencia, una descripción de la prueba, el procedimiento mediante el que se administró, para finalmente presentar los resultados y su discusión. Por último, la segunda parte del capítulo ofrece algunas sugerencias sobre cómo encarar la enseñanza de los compuestos sintéticos aquí discutidos en el marco de un curso de comprensión lectora. Una aclaración resulta pertinente en este punto. Si bien los destinatarios más inmediatos de las siguientes líneas son los docentes de ILE que dictan cursos

de comprensión lectora, muchas de las reflexiones y sugerencias son potencialmente útiles e implementables para la enseñanza de las otras habilidades, que, en definitiva, siempre se alimentan del insumo básico del léxico.

Parte I

Marco teórico

¿Qué es la comprensión lectora y qué procesos involucra?

A pesar de lo que puede sugerir lo cotidiano de su práctica, la comprensión de un texto es un proceso que dista de ser simple. Muy por el contrario, se caracteriza por una naturaleza compleja, compuesta por subprocesos que interactúan entre sí de modos diversos (Perfetti, Landi y Oakhill, 2005). Siguiendo a Grabe (2009), estos pueden caracterizarse como procesos de orden inferior y de orden superior (*lower-level* y *higher level*). Los primeros comprenden operaciones que por su recurrencia pueden automatizarse, como el reconocimiento de una palabra (qué significado y propiedades formales tiene), el procesamiento sintáctico (la segmentación de la oración en partes significativas) y la codificación del significado proposicional (entender quién hizo qué, por ejemplo), entre otras. Los procesos de orden superior, por su parte, constituyen operaciones más directamente ligadas a la comprensión global, como la construcción de un modelo textual (qué partes componen el texto y cómo se relacionan) y de un modelo de situación (cómo se vincula el texto con el mundo exterior), junto con otras, como el uso de estrategias de lectura (cómo abordar el texto según los fines perseguidos).

Cuando encaramos la comprensión de un texto, entonces, toda esta maquinaria cognitiva se pone en movimiento y nos demanda distintos grados de esfuerzo según el dominio que tengamos de los procesos arriba descritos. Ciertamente, el dominio de uno de los subprocesos no implica para nada que se manejen los otros, lo que deriva en diferentes niveles de comprensión según el caso. Por ejemplo, puede darse que un especialista en un tema posea un conocimiento muy fino del léxico específico y del estado de la investigación que le compete, pero no de la gramática de la lengua en la que está escrito el texto. Así, es muy probable que pueda llevar a cabo una comprensión global más que suficiente para sus fines, pero sin lugar a duda escapan a su entendimiento aquellos significados que se articulan en patrones morfosintácticos que desco-

noce (los matices de los auxiliares modales, por caso). En contraposición, puede pensarse en lo que ocurre cuando intentamos leer un texto en español sobre una temática que nos resulta totalmente ajena. Tanta puede ser la dificultad para comprender un texto, que muchas veces no es exagerado decir que sentimos que ese texto está “en otro idioma”.

El reconocimiento de palabras, entonces, es un ingrediente fundamental, aunque no el único, para comprender un texto. Pero ¿qué involucra reconocer una palabra en la lectura? Puede decirse que se da cuando “el *input* visual de la palabra en la página activa entradas léxicas en el léxico del lector que tienen información definida de cuatro tipos: ortográfica, fonológica, semántica y sintáctica” (Grabe, 2009: 23; traducción propia). Esto significa que, cuando leemos la palabra *knots*, nos damos cuenta de que está formada por cuatro letras (ortografía), de las que la primera no se pronuncia (fonología); nos damos cuenta, además, de que significa “nudos” (semántica), que es un nombre contable y que, como tal, se puede combinar con una palabra como *many*, pero no con *much* (sintaxis). Obviamente, puede ocurrir que este proceso se dé solo de manera parcial: sabemos lo que significa, pero no sus posibilidades de combinación con otras palabras; o quizá vemos que es un sustantivo, pero ignoramos su significado; o puede suceder que no sepamos absolutamente nada sobre esa palabra. Según el caso, nuestra comprensión de la palabra va a ser diferente y su impacto en la comprensión del texto en el que se encuentra va a variar en consecuencia.

¿Por qué importa la morfología para la comprensión de textos?

En este panorama es concebible que la morfología —la estructura interna de una palabra— también juegue un rol en el reconocimiento de las palabras. Pero ¿cuán importante es? Hay evidencia que sugiere que el léxico mental se organiza, al menos en parte, según pautas morfológicas, es decir, que almacenamos y accedemos a unidades como bases, sufijos, prefijos, etcétera (Baayen y Schreuder, 1999; Feldman y Soltano, 1999). Entonces, al reconocer una palabra, una de las tareas que emprendemos es reflexionar y manipular su estructura interna. Retomando el ejemplo de *knots*, esto implica darse cuenta de que su estructura es *knot-s* y, por lo tanto, de que su singular es *knot*. Este conocimiento específico se denomina *conciencia morfológica* (*morphological awareness*) y su papel

fundamental en la comprensión de textos está ampliamente probado (Carlisle, 2000; Zhang y Koda, 2012).

La morfología suele dividirse en dos grandes campos. Por un lado, están las alteraciones en la estructura de las palabras según el contexto sintáctico en el que aparezcan; este es el caso de la manifestación de la *-s* en los verbos de tercera persona en presente, como en *Paul works hard*. Debe notarse que, pese a que *works* es distinta de *work*, no podríamos decir que se trata de dos palabras diferentes, sino de dos formas de la misma palabra. Esta parte de la palabra se llama flexión y la disciplina encargada de estudiar este tipo de fenómenos es la morfología flexiva. Por otro lado, están los cambios en la estructura de las palabras para generar efectivamente palabras nuevas, que constituye el objeto de la morfología de la formación de palabras. Por ejemplo, a partir de *work* se puede obtener *worker*; esta es claramente una palabra distinta, puesto que hay un cambio de categoría (verbo a nombre). Aquí, *work* funciona como base a la que se añade un sufijo, y el proceso involucrado recibe el nombre de derivación. Otro cambio posible sería tomar *work* y, en lugar de agregarle un sufijo, combinarla con otra palabra, como en *hard-working*. Este segundo proceso se denomina composición.

Hay estudios que apuntan a que la conciencia morfológica opera con derivados (Kiefer y Lesaux, 2008) y compuestos (Zhang y Koda, 2008), y que en todos los casos reporta beneficios para la comprensión de textos en una lengua extranjera. La lógica sería más o menos la siguiente: comprender textos supone identificar, comprender e integrar significados en distintos niveles; la conciencia morfológica implica hacer eso al nivel de la palabra –segmentar las partes, reconocer qué significan, y todo en una unidad coherente–, por lo que su desarrollo redundaría en una buena capacidad de comprensión. Asimismo, en algunos casos se ha visto una conexión entre la conciencia morfológica de la lengua madre y la de la segunda lengua, en ambas direcciones (Wang, Cheng y Chen, 2006; Wang, Ko y Choi, 2009). En otras palabras, tener un buen entendimiento de la morfología del español favorece lo propio para la del inglés y viceversa, lo que brinda un argumento para concederle cierto espacio a la enseñanza de la morfología en las aulas de lenguas.

Habiendo repasado los fundamentos para la importancia de la morfología en la enseñanza de la comprensión lectora en ILE, el resto del capítulo se enfoca en los compuestos sintéticos del tipo N+V-*ed*, como *computer-assisted*, y N+V-*ing*, como *language-teaching*.

Los compuestos sintéticos

Los compuestos sintéticos son la combinación de una palabra derivada de un verbo mediante algún afixo (sufijo y/o prefijo) más otra palabra, generalmente un nombre (Fabb, 2001: 68). Son varios los tipos de esta clase de compuestos, pero en este capítulo vamos a enfocarnos solo en los ejemplificados en (1).

- 1) a. *car-making, life-changing, breath-taking*
- b. *student-controlled, emotion-driven, court-ordered*

En (1.a) se ejemplifican los compuestos del tipo N+V-*ing*, con la forma -*ing* del verbo, invariable para todos los verbos. Estos compuestos pueden comportarse como nombres o adjetivos: *car-making is a significant source of income* “la fabricación de autos es una fuente de ingresos significativa”, *a life-changing experience* “una experiencia que me cambió la vida”. Lo particular de estos compuestos es que el primer elemento suele interpretarse como el paciente del verbo (el “objeto” de la acción), con un sentido exclusivamente genérico. La estructura semántica necesaria para interpretarlos correctamente puede expresarse en el siguiente esquema: N_{PACIENTE}+V-*ing*.

En (1.b), por su lado, se observan los compuestos del tipo N+V-*ed*, con el participio pasado del verbo. Estos compuestos se desempeñan como adjetivos: *a student-controlled school* “una escuela controlada por estudiantes”, *an emotion-driven person* “una persona llevada por las emociones”, *the summons was court-ordered* “la citación fue ordenada por la corte”. Como puede apreciarse en estos ejemplos, a diferencia de los de (1.a), el primer elemento es interpretado como agente¹ (el que lleva a cabo la acción). El esquema que recupera la estructura semántica necesaria para su interpretación es: N_{AGENTE}+V-*ed*.

La comprensión correcta de este tipo de compuestos, entonces, implica la asignación adecuada de los roles semánticos del verbo según su forma, atendiendo a que en cada caso hay un rol que es asignado obligatoriamente al nominal del compuesto. Pero ¿eso es todo? Además del rol semántico obligatoriamente asignado, en ambos casos, en la estructura argumental del verbo (la parte de su significado que especifica qué y quiénes están involucrados en el evento) hay otro rol disponible que potencialmente puede recaer en otro nombre. En la frase nominal *a life-changing experience*, el verbo *change* le asigna a *life* el rol

¹ Aquí ignoramos otras variedades de este compuesto, como *Madrid-located* (ubicado en Madrid) o *hand-made* (hecho a mano), en las que el nominal tiene el rol de locativo o de instrumental, respectivamente.

de paciente; el rol semántico restante de agente (quién o qué cambió la vida de alguien) es asignado al núcleo de la frase nominal *experience*. En la frase nominal *an emotion-driven person*, por el contrario, el verbo *drive* le asigna el rol de agente al nominal del compuesto *emotion*; el rol de paciente que queda disponible (a quién movilizan las emociones) es asignado al núcleo de la frase nominal *person*.

Es relevante preguntarse si algunos de estos compuestos son posibles en español. En esta lengua existen los compuestos del tipo V+N, como *abrecaminos* o *lustrabotas*. Estos expresan la misma estructura semántica que los compuestos del tipo N+V-*ing*, con el nominal con rol de paciente, aunque, centralmente, con el orden de los constituyentes invertido: en inglés, el nominal está en primera posición, y en español, en segunda. En cuanto a la estructura semántica con un agente, como expresan los del tipo N+V-*ed* del inglés, el español no posee equivalentes morfológicos para expresar esta relación. En términos contrastivos, entonces, los dos compuestos tienen una relación asimétrica respecto de la morfología del español.

Uno de los motivos principales para las reflexiones contrastivas de esta naturaleza es que a menudo se ha argumentado que la adquisición o el aprendizaje del patrón gramatical de una lengua extranjera puede verse facilitado o dificultado por la presencia o la ausencia de un equivalente en la lengua madre. Así, para los compuestos sintéticos del tipo N+V-*er*, como *stamp-collector*, Lardiere (1995) encontró que los hispanohablantes muestran errores de producción que involucran la falta de reducción del plural regular (**stamps collector*) y la inversión del orden de los elementos (**eater flies*), algo aparentemente atribuible a que los equivalentes del español tienen precisamente esas características.

Aunque estos argumentos apuntan a la similitud formal de los compuestos, es válido preguntarse si se produce un efecto facilitador o no cuando hay un patrón morfológico que expresa la misma relación semántica en la lengua madre. En concreto, el interrogante crucial aquí es si para un hispanohablante los compuestos del tipo N+V-*ing* pueden ser de más fácil adquisición o aprendizaje que los del tipo N+V-*ed*, puesto que la relación semántica expresada por los primeros también recibe expresión morfológica, mientras que la segunda no. Respecto de su producción, hay evidencia de que los compuestos del primer tipo, con análogos semánticos en francés (como en español), no están exentos de problemas. Boucher, Danna y Sébillot (1993) reportaron que, cuando se les pedía expresar con un compuesto la frase *a dog that hunts birds* “un perro que caza aves”, los francoparlantes producían secuencias o bien agramaticales,

como **hunting-dog bird* o **hunting-bird dog* (que siguen el orden V+N de los compuestos romances), o bien no respetaban el significado solicitado y producían secuencias que invertían la asignación de roles correcta, como en *dog-hunting bird* “un ave que caza perros”. Cabe preguntarse, entonces, si algo similar se da para la comprensión escrita. Esto es parte del objetivo del estudio descrito en la siguiente sección.

Desarrollo

En esta sección se describirá un breve estudio que se llevó a cabo para evaluar la comprensión de la estructura de los compuestos ejemplificados en (1) en hablantes de español estudiantes de inglés como lengua extranjera. A continuación se hace un recorrido por las cuestiones metodológicas involucradas, para luego pasar a los resultados y su análisis.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de la UNGS de Inglés Lectocomprensión II (Grupo A) y III (Grupo B). La prueba se administró a principios de semestre, lo que suponía que cada grupo tenía 48 y 96 horas de clase, respectivamente. El Grupo A estaba compuesto por 19 personas (11 varones y 8 mujeres), y el Grupo B, por 15 (8 varones y 7 mujeres). Es importante señalar que estos alumnos habían recibido una intensa exposición a textos escritos en inglés de una amplia variedad de géneros y múltiples temáticas, a la vez que se les había brindado instrucción gramatical sobre diversas cuestiones de la lengua, pero, crucialmente, no se les había provisto instrucción formal explícita y específica sobre los compuestos sintéticos del tipo de (1).

Prueba

La prueba estaba conformada por 30 estímulos que los participantes debían interpretar. Los ítems constaban de frases nominales con un compuesto como premodificador. Según el tipo de compuesto, los ítems caían en tres categorías: N+V-*ing*, N+V-*ed* o N+N. Los dos primeros eran claramente los blancos principales del estudio, mientras que el tercero era el ítem distractor. Dado que el

foco estaba puesto en la comprensión y la interpretación de los compuestos, se escogió una tarea de opción múltiple con las interpretaciones en español para asegurarse de que no intervinieran factores de producción.

La razón por la que se eligió evaluar la comprensión de los compuestos en el marco de una frase nominal es que su aparición en ella implica su comprensión en un contexto lingüístico mayor y no de manera aislada, lo que supone una aproximación a pequeña escala a lo que ocurre con estos patrones morfológicos en los textos. Como se explicó arriba, el núcleo nominal es un candidato potencial a recibir el otro rol semántico del verbo del compuesto, lo que vuelve este contexto sintáctico particularmente propicio para evaluar la asignación adecuada de roles semánticos necesaria para la interpretación. A continuación se ejemplifican y explican cada uno de los tres tipos de estímulos.

El primer tipo tenía como blanco los compuestos N+V-*ing*. Considérese el siguiente ejemplo:

2) *A lion-eating tiger*

- a) Un león que come tigres.
- b) Un tigre que es comido por leones.
- c) Un tigre que come leones.
- d) Un tigre que los leones comen.

La frase nominal de (2) tiene el compuesto N+V-*ing*, que, como se señaló en el apartado “Los compuestos sintéticos”, implica la estructura semántica N_{PACIENTE}+V-*ing*. Al nombre núcleo de la frase nominal se le asigna el otro rol disponible del verbo del compuesto, por lo que su estructura semántica es N_{PACIENTE}+V-*ing* N_{AGENTE}. En consecuencia, en el ejemplo, la opción correcta es (c): “Un tigre que come leones”. Nótese que las opciones (b) y (d) expresan la estructura incorrecta N_{AGENTE}+V-*ing* N_{PACIENTE} (con “leones” en posiciones diferentes en las relativas, pero con el rol de agente). La opción (a), por su lado, es también incorrecta, pero por razones distintas: en ese caso, el análisis sintáctico de toda la frase nominal está errado, puesto que toma el nominal del compuesto como núcleo sin reconocer al compuesto como tal.

El segundo tipo de estímulo es el ejemplificado en (3).

3) *A corporation-funded government*

- a) Un gobierno que es financiado por corporaciones.
- b) Un gobierno que financia corporaciones.
- c) Un gobierno que a las corporaciones financia.
- d) Una corporación que es financiada por el gobierno.

Aquí la frase nominal tiene el compuesto N+V-*ed*, que supone la estructura semántica N_{AGENTE}+V-*ed*. El nombre núcleo de la frase nominal recibe como resultado el rol paciente, por lo que su estructura semántica es N_{AGENTE}+V-*ed* N_{PACIENTE}. La opción correcta, por lo tanto, es (a): “Un gobierno que es financiado por las corporaciones”. Nótese que las opciones (b) y (c) expresan la estructura incorrecta N_{PACIENTE}+V-*ed* N_{AGENTE} (con “corporaciones” en posiciones diferentes en las relativas, pero con el rol de paciente en ambos casos). La opción (d) también es incorrecta, pero, como arriba, a raíz de un análisis sintáctico erróneo, dado que toma al nominal del compuesto como núcleo y no reconoce al compuesto como tal.

El tercer estímulo es el que se ejemplifica en (4).

4) *A calendar girl photo*

- a) Una chica de la foto del calendario.
- b) Una foto de la chica del calendario.
- c) Un calendario de fotos de la chica.
- d) Una foto del calendario de la chica.

Aquí la frase nominal está modificada por un compuesto del tipo N+N. Estos compuestos se caracterizan por habilitar una variedad muy amplia de relaciones semánticas entre sus elementos (Lieber, 2009): *calendar girl* es convencionalmente “chica del calendario (que aparece en él)”, pero concebiblemente podría ser “chica que tiene el calendario” o “chica que está a cargo del calendario”. Desde el punto de vista de la adquisición, se ha comparado estos compuestos con los del tipo N+ *de* +N en español, como *jardín de infantes* o *cucharita de té* (Kornfeld, 2009: 699); en efecto, en la mayoría de los casos, esta es la traducción que se da a los compuestos N+N del inglés. Nótese, sin embargo, que el orden de los constituyentes es el opuesto: *calendar girl* da *chica del calendario*, con el núcleo en segunda y primera posición respectivamente.

En la prueba se proporcionó, en un caso, la interpretación correcta, y en el resto, el desafío de los participantes estribaba en determinar las relaciones jerárquicas de modificación entre los nombres de manera correcta. Así, la opción (b) era la correcta porque reconoce que el núcleo de la frase nominal es *photo* “foto”, y que, dentro del compuesto que lo modifica, *calendar* “calendario” es el dependiente de *girl* “chica”; esquematizado, resulta [[*calendar* [*girl*]] *photo*]. El resto de las opciones son incorrectas porque, o bien se toma alguno de los otros dos nombres como núcleo de la frase (a, c), o bien no se reconoce la relación jerárquica de los nombres del compuesto (d).

Cabe aclarar que el compuesto N+N no es un compuesto sintético y que, por ende, no será centro de nuestra atención; se lo incluyó en los estímulos que ofician de distractores. Sin embargo, estos ítems suministran información valiosa sobre la interpretación de un compuesto no sintético, lo que resulta de interés para contrastar las dificultades diferenciales que pueden reportar los diversos tipos de compuestos.

Es de notar que en todos los casos se tomaron precauciones para que los nominales fueran candidatos semántica y pragmáticamente plausibles por igual para cualquiera de los dos roles. En términos experimentales, decimos que estas son dos variables que deben controlarse, es decir, neutralizarse, de modo tal que no influyan en los resultados. Así, una frase como *a fruit-eating tiger* “un tigre que come fruta” no habría sido un buen estímulo porque *fruit* no es un nombre al que se le pueda asignar el rol de agente de un verbo como “comer”; aquí no tendríamos modo de saber si la interpretación correcta surge de una adecuada comprensión de la estructura del compuesto o de la semántica de los elementos de la frase. Tampoco sería un buen estímulo una frase como *a lion-eating iguana* “una iguana que come leones” porque, si bien *iguana* sí puede desempeñarse como agente de “comer”, nuestro conocimiento del mundo desalienta fuertemente tal interpretación (a saber, un animal insectívoro y pequeño como una iguana difícilmente podría comer leones); aquí no podríamos saber con certeza si la interpretación correcta resulta de la comprensión de la estructura o de factores extralingüísticos. En otras palabras, en cada caso es esencial que las relaciones semánticas entre el nombre del compuesto y el núcleo sean potencialmente reversibles para poder concluir con certeza que la comprensión de la estructura del compuesto es la que guía la interpretación.

Otra variable que fue preciso controlar fue el léxico. Como se apuntó en la introducción, los cursos de comprensión lectora suelen convocar a un colectivo de alumnos con conocimientos heterogéneos y desparejos, entre los que se cuenta el vocabulario. Para evitar que influyera en los resultados, se tuvo cuidado en diseñar todos los estímulos con léxico transparente (*lion* “león”) o claramente conocido para alguien con conocimientos básicos de la lengua, como era el caso de los participantes (*eat* “comer”).

Por último, también se atendió a que las cuatro opciones en español siguieran el mismo patrón sintáctico. En el caso de los estímulos con N+V-*ing* y N+V-*ed*, todas las opciones son del patrón “un N que X”. En el caso de (2), la interpretación correcta podría expresarse como “un tigre come-leones”, pero se diferenciaría formalmente de un modo que tal vez podría inducir (o no) su

elección. En el caso de los estímulos con compuestos N+N, todas las opciones tienen la forma de una frase nominal con sucesivos posmodificadores.

Procedimiento

La prueba se administró a principios de semestre. Se les entregaron a los estudiantes las pruebas organizadas en tres juegos, donde los 30 estímulos se presentaban en órdenes diferentes. Se les dio 40 minutos para completar la tarea y se les pidió que indicaran en forma clara la respuesta que consideraran acertada. Se les explicó que si no podían decidirse por una de las opciones previstas, podían dejar el ítem en blanco, en cuyo caso se tomaba como incorrecto.

Resultados y discusión

La tabla 1 muestra los resultados, expresados en porcentajes de respuestas correctas elegidas sobre la base del total de respuestas elegidas.

Tabla 1. Resultados de interpretaciones correctas

	N+V-<i>ing</i>	N+V-<i>ed</i>	N+N
Grupo A	51%	52%	77,3%
Grupo B	57,3%	56%	75,3%

Puede verse que para los compuestos N+V-*ing* hay un número levemente mayor de respuestas correctas en el Grupo B (57,3%) que en el Grupo A (51%). En el caso de los compuestos N+V-*ed*, también se registra un pequeño incremento en el Grupo B (56%) respecto del Grupo A (52%). Para las frases nominales que tenían compuestos N+N como premodificadores, se observa la tendencia opuesta, es decir, un porcentaje levemente menor en el Grupo B (75,3%) respecto del Grupo A (77,3%). En síntesis, en el caso de los dos compuestos sintéticos, la exposición (medida en términos de horas de clase; para detalles, ver el apartado “Participantes”) parece tener un impacto mínimo; en el caso del compuesto N+N, el patrón curiosamente se revierte, aunque mínimamente también.

Dentro del Grupo A, la variación entre respuestas correctas para los dos compuestos sintéticos es mínima: 51% para N+V-*ing* y 52% para N+V-*ed*. La gran diferencia se observa en el contraste entre estos dos últimos y el compuesto N+N: este obtuvo un 77,3% de respuestas correctas, casi un 25% más que los otros dos. El mismo patrón se verifica para el Grupo B: la variación entre los dos compuestos sintéticos es mínima (57,3% y 56% respectivamente), pero la diferencia con el compuesto N+N también es importante: este alcanza un 75,3%, cerca de un 20% por encima de los otros.

Los resultados anteriores, sin embargo, no revelan los tipos de errores cometidos. Recuérdese que para los compuestos sintéticos los estímulos estaban diseñados de modo tal que dos de las respuestas incorrectas se debían a la mala asignación de los roles semánticos, mientras que la restante se debía a un mal análisis sintáctico de la frase nominal, que no reconocía ni el núcleo ni el compuesto como tal. Esto implicaba que en un caso como *a lion-eating tiger* en los dos tipos de errores se eligieran interpretaciones como “un tigre que es comido por leones” o “un tigre que los leones comen”; en ambas situaciones, tigre se interpreta como paciente, y leones, como agente. En el error sintáctico, la interpretación fallida era “un león que come tigres”. En la tabla 2 se vuelcan los porcentajes de los dos tipos de errores sobre el total de respuestas elegidas.

Tabla 2. Resultados de errores

	N+V- <i>ing</i>		N+V- <i>ed</i>	
	Asignación de rol incorrecta	Análisis sintáctico erróneo	Asignación de rol incorrecta	Análisis sintáctico erróneo
Grupo A	31,5%	17,5%	36,3%	11,7%
Grupo B	30%	12,7%	28%	16%

Puede verse que en ambos grupos, y para ambos tipos de compuestos sintéticos, la mayoría de los errores cometidos se deben a interpretaciones basadas en una asignación incorrecta de los roles semánticos. Nuevamente, no hay diferencias sustanciales entre los dos grupos o los dos tipos de compuestos. Solo una minoría de los errores en cada caso surge de un análisis sintáctico erróneo.

A partir de los resultados, se pueden extraer una serie de conclusiones. Es fundamental resaltar que el carácter de estas es sumamente provisional, puesto

que resultan de un estudio aproximativo, con muchos puntos a mejorar, pero que tiene la virtud de señalar a grandes rasgos direcciones en las cuales proseguir y profundizar la investigación. Los resultados de la tabla 1 sugieren que la mera exposición sin instrucción específica sobre los compuestos no parece tener un efecto facilitador para el aprendizaje de los compuestos en general, dado que, pese a que en el caso de los sintéticos hay un incremento de respuestas correctas, este es muy pequeño. Debe advertirse que esto no significa que la instrucción sí tendría un efecto facilitador; para esto debería llevarse a cabo un estudio que contemple esta variable. Sin embargo, dado que para los contenidos que sí son objeto de instrucción suele observarse progreso (como son los compuestos N+N de los distractores), puede inferirse preliminarmente que la instrucción explícita de los compuestos sintéticos podría tener beneficios para su aprendizaje/adquisición.

Tampoco se registra un efecto facilitador en el caso de los compuestos N+V-*ing* por el hecho de que en español exista un compuesto que expresa la misma relación semántica; estos exhiben una tasa de aciertos muy similar a la de los N+V-*ed*, sin análogos en español. Recuérdese que, pese a la similitud semántica, los compuestos del inglés y el español difieren formalmente en el orden de sus constituyentes, algo que en el estudio con francoparlantes de Boucher, Danna y Sébillot (1993) se sugiere que podría tener influencia. Apparentemente, entonces, lo que parece importar es la similitud formal entre los compuestos de las dos lenguas.

Los compuestos que sí muestran una diferencia importante son los del tipo N+N, que se interpretan correctamente en un porcentaje considerablemente mayor. No resulta evidente por qué es así, aunque pueden arriesgarse dos explicaciones. Una es que la instrucción intensiva que reciben los participantes en la interpretación de frases nominales es fácilmente transpolable a la interpretación de los compuestos N+N. En *a hot and humid day* “un día húmedo y caluroso”, el núcleo se ubica a la derecha de la frase, como ocurre con los compuestos. Esto, sumado a que los compuestos sintéticos no tienen equivalentes formales en español y aparentemente son más difíciles de interpretar, podría explicar el sesgo a favor de los N+N. Este hecho apuntala la idea de que el foco sobre la forma en la instrucción podría ser beneficioso. La otra explicación es más trivial, y es que quizá sea un efecto del diseño del estímulo. En contraste con los sintéticos, las opciones correctas para los ítems con N+N tenían un compuesto en español (4.b) y no un nombre posmodificado por una relativa; quizás esto facilitaba su reconocimiento. Aquí nos inclinaremos preliminarmente por la

primera explicación, infiriendo que la enseñanza de los compuestos sintéticos con foco en su forma amerita tiempo y atención.

Por último, el hecho de que el grueso de los errores en los compuestos sintéticos se deban a una mala asignación de roles semánticos y no a un análisis sintáctico erróneo, sugiere que en los participantes hay un alto grado de conciencia morfológica, porque reconocen al compuesto como una unidad que modifica al núcleo. Si se suman estos errores con los aciertos, se ve que en alrededor del 80% de los casos los participantes se dieron cuenta de que estaban frente a un compuesto; el error se producía en algunos casos por no hacer la asignación de roles adecuada. Esto lleva a pensar que, para la instrucción de los compuestos, el acento debería ponerse en el reconocimiento de las formas específicas y en qué implicancias tienen para la asignación de roles temáticos.

Conclusiones

En este trabajo abordamos el rol de la morfología en la comprensión lectora en lengua extranjera. Más específicamente, nos concentramos en los compuestos sintéticos de los tipos *N+V-ing* y *N+V-ed* y describimos sus particularidades estructurales y semánticas y los desafíos que pueden reportar para un hispanohablante. Conjeturamos que, puesto que en español existe un compuesto que expresa la misma relación semántica que el de tipo *N+V-ing* del inglés (aunque con diferencias formales), este último podía resultar de más sencillo aprendizaje que el de tipo *N+V-ed*, que no tiene una contraparte ni formal ni semántica en español.

Para evaluar esta hipótesis, se elaboró una experiencia de comprensión de frases nominales en la que estos compuestos funcionaban como modificadores. En el diseño de esta experiencia, se introdujo la variable de la exposición, contrastando dos grupos con distinto grado de exposición e instrucción sobre la lectura comprensiva de textos en inglés, aunque crucialmente sin instrucción enfocada en los compuestos. Se incluyeron, además, ítems distractores con compuestos del tipo *N+N*. En contra de lo hipotetizado, los resultados no arrojaron grandes diferencias entre los compuestos de tipo *N+V-ing* y los de tipo *N+V-ed*, ambos gravitando alrededor del 50%, lo que sugiere que la similitud semántica de los primeros con los del español no es un factor facilitador para su aprendizaje. Aparentemente, las diferencias formales sí serían relevantes, algo en consonancia con estudios llevados a cabo con francoparlantes. Por otro

lado, los resultados tampoco exhibieron diferencias sustanciales entre los dos grupos, lo que lleva a pensar que el grado de exposición sin instrucción formal no facilita el aprendizaje de los compuestos. Curiosamente, la interpretación de las frases nominales con los compuestos del tipo N+N, presentes en los ítems distractores, sí representó un porcentaje considerablemente mayor que en el caso de los otros dos compuestos. Si bien es necesaria una mayor investigación sobre el tema, los resultados son consistentes con la idea de que la enseñanza con foco sobre la forma podría resultar beneficiosa para el aprendizaje de los compuestos sintéticos aquí analizados.

Con esto último en mente, la segunda parte de este capítulo acerca una serie de propuestas de enseñanza concretas para abordar el aprendizaje de los compuestos sintéticos de los tipos N+V-*ing* y N+V-*ed*. Los ejercicios y las recomendaciones van acompañados de información sobre su implementación en el aula, así como sobre el nivel al que se apunta y el tiempo estimado para su trabajo. El conjunto del material, sin embargo, solo pretende ser un ejemplo de cómo encarar la enseñanza de estos contenidos, por lo que está abierto a modificaciones y reformulaciones que lo vuelvan más apto para su uso en otros contextos de los aquí insinuados.

Parte II

Propuesta didáctica

Actividad 1

Destinatarios: alumnos principiantes, con conocimientos acerca de cómo interpretar frases nominales.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Contenido principal: los compuestos N+V-*ing* como núcleos nominales y modificadores.

Descripción general: el material textual son títulos de artículos de investigación. Para familiarizarlos con los tópicos de cada uno, se les da una tarea de apareamiento de los títulos con la información de publicación de cada uno. Luego hay una serie de preguntas de comprensión orientadas específicamente al significado de los compuestos en contexto. A partir de eso, se hace foco en

el patrón formal del compuesto y en cómo interpretarlo. Por último, se suministran algunos ejercicios de consolidación.

1. Lea los siguientes títulos de artículos de investigación y determine a partir de sus tópicos los datos de publicación correctos.

- a. Substituting time-consuming pencil drawings in arthropod taxonomy using stacks of digital photographs
 - b. The functional equivalence of problem solving skills
 - c. Job-creating performance of employee owned firms
 - d. A text scanning mechanism simulating human reading process
 - e. The ethical challenge of infection-inducing experiments
 - f. Theory of rumour spreading in complex social networks
- Corey Rosen and Katherine Klein
National Center for Employee Ownership, USA.
Monthly Labor Review, 15 (1983).
 - G. Miller Franklin and Christine Grady
Department of Clinical Bioethics, National Institutes of Health, Bethesda, Maryland, USA.
Clinical Infectious Diseases, Volume 33, Issue 7, 1 October 2001, Pages 1028-1033.
 - M. Nekoveea; Y. Morenob; G. Bianconic and M. Marsilic
Physica A: Statistical Mechanics and its Applications, Volume 374, Issue 1, 15 January 2007, Pages 457-470.
 - Charles Oliver Coleman
Museum für Naturkunde, Invalidenstraße 43, D-10115 Berlin, Germany.
E-mail: oliver.coleman@museum.hu-berlin.de.
Zootaxa 1360: 61-68 (2006).
 - Bei Xu, Hai Zhuge
Nanjing University of Posts and Telecommunications, China.
Key Lab of Intelligent Information processing, Chinese Academy of Sciences, China.

E-mails: xubei@njupt.edu.cn, zhuge@ict.ac.cn.

Proceedings of the Twenty-Third International Joint Conference on Artificial Intelligence.

- Herbert Simon
Department of Psychology, Carnegie-Mellon University, USA.
Cognitive Psychology, Volume 7, Issue 2, April 1975, Pages 268-288.

2. Responda las siguientes preguntas sobre los títulos de las publicaciones.

- ¿Por qué en el artículo (a) el autor propone sustituir los dibujos de artrópodos por fotografías?
- ¿A qué tipo de destrezas se hace referencia en (b)?
- ¿Qué tipo de desempeño en las empresas en manos de sus empleados examina (c)?
- ¿Qué tipo de mecanismo que simula el proceso humano de lectura se presenta en (d)?
- ¿En qué consiste el desafío ético de los experimentos aludidos en (e)?
- ¿Sobre qué es la teoría a la que se hace referencia en (f)?

3. Lea la siguiente explicación y, luego, elija la opción correcta de la regla.

“Un compuesto es una palabra formada por dos palabras. En los textos anteriores hay varios ejemplos del compuesto de tipo N+V-*ing*. Por ejemplo: *The functional equivalence of problem solving skills*”.

Regla: en los compuestos N+V-*ing*, la palabra que termina en -*ing* indica una acción, y la palabra que aparece en primer lugar indica *al que se le hace la acción / el que hace la acción*.

4. ¿Cuál de los títulos en inglés le parece que describe mejor los títulos en español? Puede ayudarlo subrayar los compuestos que acabamos de ver.

Título: “Los efectos del desarrollo profesional sobre las prácticas de la enseñanza de la ciencia y la cultura del aula”.

- The effects of professional development on practice teaching science and classroom culture.
- The effects of professional development on science teaching practices

and classroom culture.

- c. The effects of professional development on teaching practice science and classroom culture.

Título: “Variables que afectan la elección de las estrategias de aprendizaje de lenguas por parte de estudiantes universitarios”.

- a. Variables affecting choice of language learning strategies by university students.
- b. Variables affecting choice of learning language strategies by university students.
- c. Variables affecting choice of language strategies learning by university students.

Título: “Un sistema de reseñas de libros computarizado”.

- a. A computerized system reviewing book.
- b. A computerized book reviewing system.
- c. A computerized system book reviewing.

Actividad 2

Destinatarios: alumnos con un nivel intermedio bajo.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Contenido principal: los compuestos N+V-*ed* como modificadores.

Descripción general: el material textual consiste en fragmentos iniciales de noticias. Para familiarizarlos con el contenido global, se les pide que sintetizen los tópicos mediante cinco palabras claves. A continuación, hay una serie de preguntas de comprensión orientadas a los compuestos de tipo N+V-*ed* presentes en el texto y un ejercicio de sistematización del patrón formal y su interpretación. Para reafirmar lo aprendido, hay dos ejercicios adicionales: uno en el que tienen que interpretar más fragmentos de noticias con ejemplos de compuestos y otro en el que tienen que manipular los compuestos analizados al comienzo para lograr otras interpretaciones.

1. Observe los siguientes fragmentos iniciales de noticias tomadas del sitio de la BBC y determine el tópico de cada uno mediante la elección de cinco palabras claves.

- **Facebook uncovers “Russian-funded” misinformation campaign**

Dave Lee, North America technology reporter

7 September 2017

Facebook says it has discovered a Russian-funded campaign to promote divisive social and political messages on its network.

The company says \$100,000 (£77,000) was spent on about 3,000 ads over a two-year period, ending in May 2017.

The ads did not back any political figures specifically but instead posted on topics including immigration, race and equal rights.

Facebook said it was co-operating with a US investigation into the matter.

- **China looks at plans to ban petrol and diesel cars**

10 September 2017

China, the world's biggest car market, plans to ban the production and sale of diesel and petrol cars and vans

The country's vice minister of industry said it had started “relevant research” but that it had not yet decided when the ban would come into force.

“Those measures will certainly bring profound changes for our car industry's development”, Xin Guobin told Xinhua, China's official news agency.

China made 28 million cars last year, almost a third of the global total.

Both the UK and France have already announced plans to ban new diesel and petrol vehicles by 2040, as part of efforts to reduce pollution and carbon emissions.

Chinese-owned carmaker Volvo said in July that all its new car models would have an electric motor from 2019.

- **Italy has three chikungunya fever cases in Anzio**

8 September 2017

Three people have been diagnosed with mosquito-borne chikungunya fever in Anzio, 50 km (30 miles) south of Rome, Italian media report. The viral disease causes acute fever and joint pain, and there is no cure, but it is rarely fatal.

It is widespread in the tropics, but the three people in Anzio district are believed to have caught it locally.

2. Sobre la base de los fragmentos anteriores, responda las siguientes preguntas:

- a. ¿Quién impulsó la campaña de información falsa en Facebook?
- b. ¿Quiénes son los dueños de la compañía Volvo?
- c. ¿Qué rol tienen los mosquitos en la transmisión de la chikunguña?

3. a. Lea la siguiente explicación y, luego, elija la opción correcta de la regla.

“Un compuesto es una palabra formada por dos palabras. En los textos anteriores hay varios ejemplos del compuesto de tipo N+V-*ed*. Por ejemplo: ‘... a Russian-funded campaign to promote divisive social and political messages on its network’”.

- En los compuestos N+V-*ed*, la palabra que termina en -*ed* indica una acción, y la palabra que aparece en primer lugar indica *al que se le hace la acción / el que hace la acción*.
- b. ¿A qué tipo pertenece el compuesto *mosquito-borne*? ¿Por qué cree que no termina en -*ed*?

4. Interprete las siguientes oraciones tomadas de otras noticias.

- The Trump administration has barred the sale of a US technology firm to a Chinese-backed company, citing national security risks.
- The BBC’s Jonathan Head was one of a few journalists taken on a government-run tour recently and witnessed Muslim villages being burned with police doing nothing to stop it.

- The referendum, which was approved in the separatist-dominated regional parliament, has been suspended by Spain's constitutional court but Catalan leaders have vowed to hold it regardless.

5. A partir de las reglas vistas, forme compuestos para describir las siguientes situaciones hipotéticas.

- Si la campaña de información falsa en Facebook hubiera sido financiada por el gobierno.
- Si Volvo fuera propiedad de los franceses.
- Si la chikunguña fuera transmitida por el aire.

Referencias bibliográficas

- Baayer, H. y Schreuder, R. (1999). "War and peace: morphemes and full forms in a noninteractive activation parallel dual-route model", en *Brain and Language*, 68, pp. 27-32.
- Boucher, P.; Danna, F. y Sébillot, P. (1993). "Compounds: An intelligent tutoring system for learning to use compounds in English", en *Computer Assisted Language Learning*, 6, 3, pp. 249-272.
- Carlisle, J. (2000). "Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169-190.
- Eskey, D. (2008). "Reading in a second language", en Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, pp. 206-248. Nueva York: Routledge.
- Fabb, N. (2001). "Compounding", en Spencer, A. y Zwicky, A. (eds.), *The Handbook of Morphology*, pp. 502-567. Cornwall: Blackwell.
- Feldman, L. y Soltano, E. (1999). "Morphological priming: The role of prime duration, semantic transparency and affix position", en *Brain and Language*, 68, pp. 33-39.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Kiefer, M. y Lesaux, N. (2008). "The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, pp. 783-804.
- Koda, K. (2012). "Development of second language reading skills. Cross-linguistic perspectives", en Gass, S. y Mackey, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Routledge.
- (2004). *Insights Into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kornfeld, L. (2009). "IE, Romance: Spanish", en Štekauer, P. y Lieber, R. (eds.), *The Oxford Handbook of Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Lardiere, D. (1995). "L2 acquisition of English synthetic compounding is not constrained by level-ordering (and neither, probably, is L1)", en *Second Language Research*, 11, 1, pp. 20-56.
- Lieber, R. (2009). "IE, Germanic: English", en Štekauer, P. y Lieber, R. (eds.), *The Oxford Handbook of Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Magno, C. y Scagnetti, A. (2011). *Lectocomprensión en inglés. Módulo I*. Los Polvorines: UNGS.
- Perfetti, C.; Landi, N. y Oakhill, J. (2005). "The acquisition of reading comprehension skill", en Snowling, M. y Hulme, C. (eds.), *The Science of Reading. A Handbook*, pp. 509-578. Londres: Blackwell.
- Wang, M.; Cheng, C. y Chen, S. (2006). "Contribution of morphological awareness to Chinese-English biliteracy acquisition", en *Journal of Educational Psychology*, 98, 3, pp. 542-553.
- Wang, M.; Ko, I. y Choi, J. (2009). "The importance of morphological awareness in Korean-English biliteracy acquisition", en *Contemporary Educational Psychology*, 34, pp. 132-142.
- Zhang, D. y Koda, K. (2012). "Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, pp. 1195-1216.
- (2008). "Contributions of L1 reading sub-skills to L2 reading development in English as a foreign language among school aged learners", en *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4, 1, pp. 740-812.