

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



**COMPETENCIA MORFOLÓGICA DERIVACIONAL EN EL IDIOMA INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**P R E S E N T A**

**ANA ABIGAHIL FLORES HERNÁNDEZ**

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. PAULINE MOORE HANNA**

TOLUCA, MÉXICO

MAYO DE 2015

# ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. La competencia comunicativa y su adquisición	
1.1. Adquisición de segundas lenguas	4
1.2. Competencia y actuación	6
1.3. ¿Qué es la competencia comunicativa?	7
1.4. Umbral lingüístico e <i>intermediate plateau</i>	9
1.5. Aspectos cognitivos en la adquisición de una segunda lengua	11
1.5.1. Aprendizaje basado en el funcionamiento cerebral y lateralización relativa	12
1.5.2. Estilos cognitivos al servicio del aprendizaje de lenguas	14
1.5.3. Procesos controlados y procesos automáticos	17
1.5.4. El léxico mental en segundas lenguas	19
Capítulo 2. Morfología, conciencia morfológica y competencia morfológica	
2.1. Procesos morfológicos flexivos	23
2.2. Procesos morfológicos derivacionales	24
2.3. Conciencia morfológica y competencia morfológica	26
2.4. Competencia morfológica derivacional	27
2.4.1. Competencia relacional	28
2.4.2. Competencia sintáctica	29
2.4.3. Competencia distribucional	30
Capítulo 3. Competencia morfológica derivacional en el idioma inglés como lengua extranjera	
3.1. Adquisición de la competencia morfológica derivacional	32
3.1.1. Competencias receptivas	34
3.1.2. Competencias productivas	34

3.2.	Impacto de la competencia morfológica derivacional en el inglés como lengua extranjera	35
3.2.1.	Impacto de la competencia morfológica derivacional en la competencia léxica	36
3.2.2.	Impacto de la competencia morfológica derivacional en el nivel de dominio de una segunda lengua	37
Capítulo 4. Metodología		
4.1.	Tipo de investigación	39
4.2.	Objetivos	40
4.3.	Etapas	40
4.4.	Sujetos	41
4.5.	Instrumentos	42
4.5.1.	Cuestionario de estilos cognitivos	42
4.5.2.	Protocolos de pensamiento en voz alta	46
Capítulo 5. Presentación y análisis de los resultados		
5.1.	Cuestionario de estilos cognitivos	50
5.1.1.	Perfiles cognitivos de los estudiantes en niveles avanzados de la facultad de lenguas de la UAEMex	53
5.1.2.	Perfiles cognitivos de los cuatro informantes seleccionados	56
5.2.	Protocolos de pensamiento en voz alta	60
5.2.1.	Items aislados en las grabaciones	61
5.2.2.	Códigos de procesos observados	62
5.2.3.	Etiquetas de clasificación de códigos	73
5.2.4.	Tarea uno: <i>Word transformation</i>	77
5.2.5.	Tarea dos: <i>Word transformation</i>	81
5.2.6.	Tarea tres: Redacción	84
5.3.	Reportes retrospectivos	91
	Discusión	94

Conclusiones	108
Referencias	113
Anexos	
Anexo A. Cuestionario de estilos cognitivos	122
Anexo B. Tarea 1. Word transformation Informante 1 (David)	125
Anexo C. Tarea 2. Word transformation Informante 1 (David)	126
Anexo D. Tarea 1. Word transformation Informantes 2 y 3 (Karl/Jane)	127
Anexo E. Tarea 2. Word transformation Informantes 2 y 3 (Karl/Jane)	128
Anexo F. Tarea 1. Word transformation Informante 4 (Mary)	129
Anexo G. Tarea 2. Word transformation Informante 4 (Mary)	130
Anexo H. Tarea 3. Redacción Informante 1 (David)	131
Anexo I. Tarea 3. Redacción Informantes 2 y 3 (Karl/Jane)	132
Anexo J. Tarea 3. Redacción Informante 4 (Mary)	133
Anexo K. Convenciones utilizadas en la transcripción de las grabaciones	134
Anexo L. Ítems codificados en las transcripciones por tarea	135
Anexo M. Reportes retrospectivos redactados por cada uno de los informantes	147

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<b>Tabla 1.1</b> Modelo de la competencia comunicativa de acuerdo con las propuestas de Bachman y Palmer (1983), Canale y Swain (1980) y el Consejo de Europa (2001)	8
<b>Tabla 1.2</b> Características de los aprendientes con dominancia cerebral de los hemisferios izquierdo y derecho (adaptada de Jensen 2008, pp.20)	13
<b>Tabla 1.3.</b> Estilos cognitivos y lateralización relativa	17
<b>Tabla 4.1</b> Distribución de los ítems utilizados en el cuestionario de estilos cognitivos relacionados con las escalas de Ehrman y Leaver (2003)	45
<b>Tabla 4.2</b> Distribución de las tareas aplicadas a cada informante	48
<b>Tabla 5.1</b> Procedimiento de cálculo de los puntajes para determinar las etiquetas de las siete sub-categorías (estilos cognitivos específicos)	52
<b>Tabla 5.2</b> Puntajes obtenidos en cada una de las siete sub-categorías (estilos cognitivos específicos).	53
<b>Tabla 5.3</b> Perfil cognitivo específico de los cuatro sujetos seleccionados	57
<b>Tabla 5.4</b> Distribución de los ítems encontrados en las transcripciones	61
<b>Tabla 5.5</b> Procesos observados en la resolución de los ítems, sus codificaciones y ocurrencias generales	75
<b>Tabla 5.6</b> Clasificación de los códigos de procesos observados en la resolución de los ítems.	76
<b>Tabla 5.7</b> Ocurrencias de los códigos de procesos observados en la resolución de la tarea uno y sus etiquetas de clasificación.	78
<b>Tabla 5.8</b> Puntajes obtenidos por los informantes en la tarea uno	80

<b>Tabla 5.9</b> Ocurrencias de los códigos de procesos observados en la resolución de la tarea dos y sus etiquetas de clasificación	82
<b>Tabla 5.10</b> Puntajes obtenidos por los informantes en la tarea uno	83
<b>Tabla 5.11</b> Ocurrencias de los códigos de procesos observados en la resolución de la tarea dos y sus etiquetas de clasificación	85
<b>Tabla 5.12</b> Resumen detallado de ocurrencias de los códigos de procesos observados por cada una de las tareas asignadas a los informantes	88
<b>Tabla 5.13</b> Resumen detallado de ocurrencias de los códigos de procesos observados por cada uno de los informantes	89
<b>Tabla 5.14</b> Resumen de ocurrencias de las etiquetas de clasificación de los códigos de procesos observados por cada una de las tareas asignadas a los informantes	90
<b>Tabla 5.15</b> Resumen de ocurrencias de las etiquetas de clasificación de los códigos de procesos observados por cada uno de los informantes	90
<b>Figura 5.1</b> Distribución de los perfiles cognitivos generales de todos los sujetos encuestados	54
<b>Figura 5.2</b> Distribución de los perfiles cognitivos específicos o detallados (por sub-escala o estilo cognitivo)	55

## INTRODUCCIÓN

La competencia morfológica derivacional es la capacidad para llevar a cabo procesos de formación de palabras principalmente por afijación, esta competencia se ubica en el apartado de la competencia lingüística dentro del concepto general de la competencia comunicativa. Su desarrollo y uso en estudiantes de inglés como lengua extranjera representa un impacto benéfico en el tamaño del vocabulario, pues implica la adquisición de una mayor cantidad de unidades léxicas y por lo tanto de un mayor número de elementos que utilizar para explotar la creatividad lingüística.

Uno de los aspectos relacionados con la manera en la que los aprendientes de inglés como lengua extranjera utilizan la competencia morfológica derivacional, está ligado a las diferencias entre los procesos cognitivos de los sujetos, teniendo en cuenta que la cognición es el procesamiento de información que realiza un sujeto para la resolución de una tarea. En este caso, las tareas asignadas a los informantes requieren de la aplicación del conocimiento sobre los procesos derivacionales de prefijación y sufijación de la lengua. De esta manera, esta investigación pretende explorar el proceso cognitivo que siguen los aprendientes de inglés como lengua extranjera para resolver tareas de formación de palabras por derivación; así como explicar este proceso por medio del contraste de las estrategias utilizadas con un perfil cognitivo detallado de cada uno de los participantes.

El perfil cognitivo a que se refiere el párrafo anterior, se genera a partir del constructo de la dominancia de los hemisferios cerebrales izquierdo-derecho de Jensen (2008) y siete dicotomías de estilos cognitivos tomados de Ehrman y Leaver (2003). Considerando que, la teoría de lateralización, separa la cognición en un estilo sistemático lógico-matemático y un segundo holístico sensible al entorno; mientras que las siete dicotomías de estilos cognitivos utilizadas, se dividen en: independiente y dependiente de campo, que es la necesidad o no necesidad de un contexto; secuencial y aleatorio, el seguimiento de un orden específico o la ausencia de éste; global y particular, la comprensión de la información por sus partes o en su conjunto; deductivo e inductivo, la preferencia por las

reglas o por la inferencia de las mismas; analítico y sintético, la separación de conceptos o su unificación relacionando sus similitudes; abstracto y concreto, la preferencia por el sistema de la lengua o su uso en la práctica; y finalmente reflexivo e impulsivo, que es la preferencia por la corrección o por la rapidez de respuesta.

El estudio de la competencia morfológica derivacional y de las estrategias que los informantes de esta investigación utilizan para la resolución de tareas, puede contribuir a la comprensión del impacto de las diferencias entre aprendientes en la adquisición de una lengua extranjera, específicamente en la adquisición del idioma inglés por nativo hablantes del español mexicano que se han desempeñado en ambientes estrictamente académicos. Adicionalmente, los resultados obtenidos pueden auxiliar en la generación de técnicas de enseñanza específicas para el desarrollo de la competencia morfológica derivacional y por ende a colaborar en la tarea de todo profesor de lengua inglesa de estudiantes de niveles intermedios: contribuir a que éstos puedan acceder a niveles más altos de dominio de la lengua.

En el primer capítulo de este trabajo, se explora la competencia lingüística y los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua extranjera, además se describen a detalle las diferencias cognitivas entre aprendientes. En el capítulo dos, se realiza un acercamiento al concepto de la competencia morfológica y se especifica la competencia morfológica derivacional, sus aspectos y perspectivas relacionadas con las habilidades receptivas y productivas. En el capítulo tres se toma el concepto de la competencia morfológica derivacional llevado hasta la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, se exploran estudios realizados a este respecto y se profundiza acerca del papel de la competencia morfológica derivacional en la adquisición del inglés como lengua extranjera. En el capítulo cuatro, se hace mención de la metodología de esta investigación, se describe a los participantes del estudio, los instrumentos y la aplicación de los fundamentos teóricos que sirvieron de sustento para su diseño, además de enlistarse las etapas de aplicación de los mismos. Finalmente, en el capítulo cinco, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de cada uno de los instrumentos diseñados, así como los métodos y herramientas de análisis utilizados.





# CAPÍTULO 1

## LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y SU ADQUISICIÓN

### 1.1. La adquisición de segundas lenguas

Durante la niñez casi todo ser humano dentro de su desarrollo integral como un nuevo individuo pasa por el proceso gradual y sistemático de adquirir su lengua materna, capacidad única de nuestra especie, la cual permitirá a este nuevo miembro de la sociedad comunicarse con sus semejantes (Ortega, 2009). Este proceso de adquisición, abarca el conocimiento de todos los aspectos del lenguaje que son necesarios para tener un dominio integral de éste: fonético, semántico, discursivo, sintáctico, sociolingüístico y pragmático. Estos conocimientos brindan al individuo una amplia gama de habilidades lingüísticas y comunicativas, que le permiten hacer uso natural y casi automatizado de la lengua sin ser totalmente conscientes del proceso que se lleva a cabo; además de hacer posible con tan poco conocimiento explícito, utilizarla correctamente en un sinnúmero de ocasiones y situaciones a lo largo de nuestra vida.

Una segunda lengua es aquella que sucede a la adquisición de la lengua materna, aquella que se puede aprender en diferentes situaciones y por innumerables motivos: para entender textos en otro idioma, para viajar al extranjero, para comunicarse con extranjeros por motivos personales o de trabajo, para tener acceso a la educación, a un ascenso laboral o simplemente por mero interés en la cultura y la lengua. Saville-Troike (2006) hace las siguientes distinciones: segunda lengua, es aquella que es dominante en la sociedad y es necesaria para la educación, el trabajo o algún otro propósito básico; lengua extranjera, aquella que no se puede utilizar en el contexto del aprendiente pero tal vez para viajar, conocer otra cultura o como parte del currículo de estudio; *library language*, aquella que se utiliza con el objeto de entender literatura en otro idioma; y finalmente lengua auxiliar, requerida para alguna función política o para expandir su comunicación en una situación específica; mientras que para Ellis (1997) y Ortega (2009), una segunda lengua es toda aquella que se aprende adicional a la lengua materna sin importar el contexto o propósito de aprendizaje.

Es importante remarcar que aunque existen diferentes clasificaciones de las lenguas adquiridas posteriormente a la lengua materna, en general, los principios de adquisición aplican a todas éstas en tanto sean diferentes de la lengua adquirida en la infancia, en el núcleo familiar primario antes de la existencia de cualquier otra. Sin embargo, para los propósitos del presente trabajo se hace una distinción básica entre segunda lengua, que es aquella requerida en el contexto del aprendiente y lengua extranjera, que se adquiere con cualquier propósito, pero dentro de un contexto donde la lengua no se utiliza.

De acuerdo con Saville-Troike (2006), la adquisición de una segunda lengua es un área que ha sido estudiada exhaustivamente desde diferentes enfoques y perspectivas, centradas a su vez en los diferentes aspectos y/o factores que intervienen en este proceso. Así, tenemos la perspectiva lingüística, que abarca el conocimiento del lenguaje por medio del lenguaje mismo, de sus reglas y patrones de uso; la perspectiva desde el proceso cognitivo y la manera en que el lenguaje se encuentra representado en el cerebro humano; la perspectiva social, que establece como fin último del lenguaje la comunicación e interacción social y; finalmente, la perspectiva centrada en el individuo que aprende, que toma en cuenta características particulares, necesidades, aptitudes y actitudes del individuo.

Todas estas teorías, más en su conjunto que de manera aislada, tienen por objeto explicar los procesos y fases de adquisición de una segunda lengua, así como los factores internos y externos que intervienen en ello. Así, es posible, en cierta medida, comprender como es que un aprendiente logra ciertos niveles de competencia en una lengua extranjera; determinar el conocimiento que debe adquirir para lograrlo y; la manera efectiva en que la instrucción puede intervenir en todo este proceso. Las teorías de adquisición son sin duda, una de las bases principales para la metodología en enseñanza de lenguas y el punto primero de partida para cualquier análisis dentro de esta área.

## **1.2. Competencia y actuación**

La distinción entre competencia y actuación fue descrita por Chomsky (1965), dentro de su propuesta de una gramática generativa, que ve al lenguaje como algo inherente a todo ser humano, algo natural e innato propio de nuestra especie, una capacidad genética para la cual estamos predispuestos. Esta teoría considera que el lenguaje comprende dos aspectos importantes a distinguir; la competencia y la actuación. La competencia es el conocimiento que tiene un hablante de la lengua, se relaciona con la habilidad del individuo, con todo el conocimiento de las estructuras y el funcionamiento del lenguaje que tiene almacenado y su habilidad para crear a partir de ello un sinnúmero de exponentes para las diferentes funciones comunicativas, es algo interno. La actuación es el uso de la lengua en situaciones concretas, representa los actos reales del habla que establece el individuo en su necesidad por comunicarse, es decir, la forma en la que externaliza ese conocimiento, esta capacidad.

Podemos referirnos a la competencia como la capacidad que tiene todo ser humano para adquirir la lengua, pero no una lengua específica, sino cualquiera que le sea necesaria o inculcada dentro de su núcleo familiar primario, independientemente de cuales sean sus principios o estructura, ya todo ser humano nace con la capacidad de desarrollar la lengua que su contexto le señale, pues el LAD o dispositivo de adquisición de la lengua, tiende a seleccionar los principios que le son aplicables a lo que será su lengua materna desde prácticamente sus primeros días de vida. La actuación en cambio, se trata del desarrollo y el reflejo de ésta habilidad en las distintas situaciones comunicativas de la vida real, el acto del habla en sí.

Hymes (1971) hizo una diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa, pues consideró que el hecho de realizar actos comunicativos valiéndose del lenguaje, no solo implica el conocimiento de éste sino también diversos aspectos afectivos y cognitivos, esta competencia comunicativa entendida como la habilidad de usar el lenguaje en situaciones reales con propósitos comunicativos, lo cual sitúa a la competencia no solamente dentro de lo gramatical, pues no solo se requiere de la habilidad de utilizar las reglas del lenguaje, sino también de conocer las convenciones de la sociedad, para poder interactuar dentro de ella.

### 1.3. ¿Qué es la competencia comunicativa?

La función del lenguaje es la comunicación, por medio de este los individuos expresan sus ideas, pensamientos y sentimientos, y en un medio social como en el que vivimos comunicarse es indispensable para la convivencia y por ello la supervivencia. La gramática universal de Chomsky (1965) hace referencia al lenguaje como un sistema dual de actuación y competencia, donde el individuo guarda en su memoria un conjunto de reglas (gramática) que le dan la capacidad de utilizar este lenguaje y las refleja en los actos de habla.

Desde el punto de vista de la comunicación, la competencia comunicativa es la capacidad de interactuar, de hacer un intercambio de ideas, opiniones y saberes que tienen los seres humanos, sin embargo para ello no solo es necesario el conocimiento del lenguaje sino también lo que Coseriu (1977) denomina saber expresivo, una serie de conocimientos prácticos relacionados con los factores que afectan o intervienen en la comunicación tales como el contexto social o los factores afectivos. Por lo que se puede agregar que “esta competencia se sitúa en el acto del habla, en la realización, en el momento en que el hablante concreto utiliza el lenguaje como un medio para conseguir diversos objetivos, en el lenguaje como actividad” (Grimaldi, 2009:4).

Hymes (1971) menciona los siguientes componentes a considerar en el acto comunicativo: situación, localización espacial y temporal y escena psicosocial; participantes, características socioculturales y las relaciones entre ellos; finalidades, las metas u objetivos para los que se establece la comunicación; la organización y estructura de la información que se está intercambiando; código, grado de formalidad e informalidad; instrumentos, el canal por medio del cual se establece la comunicación; normas de interacción; y el género y tipo de discurso. Todos estos aspectos forman un todo integral que se refleja en cada ser humano al momento de establecer la comunicación y que se adquieren sistemáticamente a medida que las personas interactúan entre sí.

Por otro lado Canale y Swain (1980) dividen la competencia comunicativa en tres aspectos: competencia lingüística o competencia gramatical que equivale a la noción de

Chomsky de competencia, la cual abarca el conocimiento de las reglas gramaticales de una lengua relacionadas con la sintaxis, semántica, morfología y fonología, lo cual permite producir enunciados correctos; competencia sociolingüística, que permite utilizar la lengua en diferentes contextos de uso, en los cuales influye no solo el lugar sino las personas con las que se interactúa, la relación entre ellos, la intención y las normas sociales que en su caso regulen estos actos comunicativos; competencia discursiva, la capacidad para armar un discurso genérico en el que se note cierta intencionalidad y estilística; y finalmente competencia estratégica, relacionada al uso efectivo de la lengua para comunicar lo que se desea. A esta propuesta J. Van Ek (1986), agrega la competencia sociocultural, relacionada con los conocimientos sobre la cultura y la sociedad hablante de la lengua en cuestión.

<b>Competencia lingüística</b>	<b>Competencia pragmática o discursiva</b>	<b>Competencia Sociolingüística</b>	<b>Competencia Estratégica</b>
Sintáctica Morfológica Fonológica Semántica	Léxica Cohesión Coherencia	Registro <i>Nativeness</i> Metafórica	Paralingüística

**Tabla 1.1 Modelo de la competencia comunicativa, de acuerdo con las propuestas de Bachman y Palmer (1982), Canale y Swain (1980) y el Consejo de Europa (2001).**

En este trabajo, la noción de competencia comunicativa, abarca los cuatro aspectos descritos en las propuestas de Bachman y Palmer (1982), Canale y Swain (1980) y el Consejo de Europa (2001), La competencia lingüística, relacionada con el conocimiento de las reglas del sistema de la lengua, la Competencia pragmática o discursiva, que comprende la competencia léxica; la competencia sociolingüística, relacionada con aspectos del desempeño lingüística en relación con el contexto social y finalmente la competencia estratégica, que implica el apoyo de recursos paralingüísticos en la comunicación. Este modelo, puede observarse en la tabla 1.1.

#### **1.4. Umbral lingüístico e *intermediate plateau***

Dentro de la adquisición de una lengua extranjera, de acuerdo con el Consejo de Europa (2001), existen diferentes niveles de dominio de una segunda lengua, los cuales están

determinados por diversos factores como el tiempo de estudio, las oportunidades de práctica, la metodología, entre otras. Sin embargo, es importante señalar ¿cuándo se considera a un estudiante de lengua extranjera como poseedor de un conocimiento suficiente o aceptable?

El nivel umbral, marcado como B1 en el Marco Común Europeo, es un concepto desarrollado por el Consejo de Europa (2007), el cual considera este nivel umbral como el nivel mínimo de dominio de un idioma que se pueda reconocer, ya que los niveles inferiores pueden cubrir ciertas necesidades o funciones, pero no se consideran como dominio general de una lengua, el cual se entiende como aquel que sirve a los hablantes para enfrentar situaciones cotidianas incluyendo aquellas para las que no han sido preparados específicamente.

A parte de la noción de umbral lingüístico, existen muchas coincidencias entre los autores sobre la existencia de una etapa intermedia del aprendizaje del idioma denominada *intermediate plateau*, en la cual se presentan diversos fenómenos que constriñen el acceso a niveles más avanzados de dominio del idioma en cuestión. El *intermediate plateau* se caracteriza por ser una etapa en la que los estudiantes de una lengua extranjera perciben un rezago en su aprendizaje y una dificultad para lograr un progreso significativo. Las características de los estudiantes que se encuentran en este periodo son según Richards (2008):

- Una brecha significativa entre sus habilidades receptivas y sus habilidades productivas, lo cual supone que los alumnos son capaces regularmente de comprender mucho más de lo que son capaces de expresar, es decir sus habilidades productivas no se encuentran desarrolladas al mismo nivel de sus competencias productivas.
- Desarrollo de la fluidez a expensas de la complejidad del lenguaje, debido a que su comunicación se encuentra a un nivel aceptable en el que pueden lidiar con una gran variedad de situaciones en una cierta variedad de contextos, los alumnos no se arriesgan a producir exponentes más complejos de las funciones que

normalmente expresan, utilizan un vocabulario elemental que les permite tener cierta fluidez por la facilidad que les representa, dejando de lado la incorporación de los nuevos elementos que impediría tener acceso a ellos a la misma velocidad de los ya conocidos.

- Un vocabulario limitado, a pesar de las largas horas de estudio y la vasta cantidad de vocabulario que se estudia a estos niveles, los alumnos utilizan en su actuación ciertas expresiones y palabras más o menos repetitivamente sin conseguir incorporar el nuevo vocabulario a su actuación diaria.
- Un desempeño adecuado pero no natural, aunque su producción y su comunicación es aceptable, no consiguen expresarse de manera natural, y utilizan formulas similares aprendidas para expresarse.
- Finalmente, se presenta foslización de algunos errores, ya que los alumnos en esta etapa tienden a seguir cometiendo errores estructurales que son difíciles de modificar debido a que su repetición de los mismos ha hecho que se den automática e inconscientemente.

Según algunos estudios realizados por Xu (2009) esta transición de estados intermedios a niveles más avanzados es algunas veces frustrante ya que genera en los estudiantes una sensación de estancamiento, debido a que es una etapa en la que no se trata de la adquisición de nuevos conocimientos sino de expansión y consolidación de lo ya adquirido.

Yi (2007), considera arraigadas las causas de este fenómeno a tres factores: las condiciones de aprendizaje, como la similitud o diferencia entre lengua materna y la lengua meta y el contexto de aprendizaje; el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionado con el material y la metodología; y finalmente las características de los estudiantes, como sus aspectos personales y afectivos. Aborda el estudio y análisis del *intermediate plateau* desde una perspectiva psicolingüística, donde menciona que para diagnosticar esta etapa en los estudiantes no bastan sus resultados en un examen o la observación de su mero desempeño académico, ya que existen algunas actitudes que se hacen presentes como: falta de interés por las actividades o pasividad, dificultad para



recordar nuevas palabras y estructuras y por ende, para incorporarlas a su actuación, retraso en la entrega de las tareas asignadas, se enfocan principalmente a la lectura y la escritura y no se muestran tan interesados en participar en ejercicios de comprensión auditiva y producción oral y aun a estos niveles continúan monitoreando su producción en lugar de concentrarse en una comunicación más natural y espontánea. Dentro de los aspectos psicológicos, los estudiantes que se encuentran en este periodo muestran una gran ansiedad en relación a su aprendizaje y comienzan a perder su confianza y determinación, ya que desarrollan una especie de barrera protectora de su ego.

Es importante hacer mención que para ayudar a los estudiantes del inglés como lengua extranjera existen diferentes factores a tomarse en cuenta, tales como fomentar los factores personales y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes Xu (2009); o analizar minuciosamente las causas de esta etapa desde las condiciones de aprendizaje, el proceso de enseñanza aprendizaje y las características de los aprendientes Yi (2007); o analizando y atacando cada una de las características señaladas Richards (2008).

## **1.5. Aspectos cognitivos en la adquisición de una segunda lengua**

En la adquisición de segundas lenguas intervienen diversos factores personales como la motivación, estrategias de aprendizaje, edad, etc. Uno de estos factores son las diferencias cognitivas, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Ellis (1985), los factores cognitivos que afectan la adquisición de una segunda lengua se relacionan a la naturaleza de las estrategias que utiliza un aprendiente para la resolución de problemas, específicamente a la manera en la cual los aprendientes de una segunda lengua procesan, almacenan, conceptualizan y recuperan información. Ahora bien, las principales propuestas que se consideran en este trabajo para describir las diferencias cognitivas de los aprendientes son las siguientes:

### **1.5.1. Aprendizaje basado en el funcionamiento cerebral y lateralización relativa**

El enfoque del aprendizaje basado en las funciones cerebrales (*Brain-based learning*), de acuerdo con Jensen (2008) consiste en el uso de estrategias basadas precisamente en la comprensión del funcionamiento cerebral en el aprendizaje. Esto, en respuesta precisamente a las diferencias que existen entre individuos, ya que a nivel cognitivo existen también diferencias entre lo que para un sujeto o para otro es más conveniente para su aprendizaje. Así, este enfoque trata de conducir el aprendizaje de la manera en la que el cerebro está naturalmente orientado para aprender y uno de los conceptos que toma en cuenta, es la teoría de la lateralización cerebral.

Inicialmente propuesta por Sperry (1981), la teoría de lateralización indica inicialmente, diferencias funcionales entre los dos hemisferios cerebrales, de manera y diferentes modos de procesar la información en cada uno, considerando el hemisferio derecho como holístico y el izquierdo analítico. Para Jensen, esta propuesta de lateralización no es solo anatómicamente incorrecta, sino incluso peyorativa. Por lo tanto, se considera de acuerdo con nuevas investigaciones al respecto, que no existe una lateralización definitiva pues regularmente se utiliza el cerebro en conjunto y el procesamiento de la información depende fisiológicamente de diversos como el género y el hecho de ser diestro o zurdo (Proverbio, Brignone, Matarazzo, Del Zotto y Zani, 2006 y Brewster, Mullin, Dobrin and Steeves, 2010); o la naturaleza de la tarea a resolver, el proceso cognitivo requerido y el estímulo (Stephan, Marshall, Friston, Rowe, Ritzel, Zilees and Fink, 2003). En el aprendizaje basado en las funciones cerebrales, se mencionan los aspectos del dominio de un hemisferio u otro como un tipo de procesamiento que no es definitivo y si, más bien como preferencias, es decir considerando que los dos hemisferios cerebrales controlan diferentes «modos» del pensamiento, de tal forma que “cada individuo privilegia un modo sobre el otro” (Velázquez, Calle y Remolina, 2006:237). Por todo lo anteriormente mencionado, Jensen (2008), menciona esta perspectiva de lateralización, como lateralización relativa, no fisiológica, no determinante sino metafórica.

Ahora bien, la descripción de los hemisferios cerebrales determina según Lee Williams (1986), que el hemisferio izquierdo, es lógico, secuencial, racional analítico, objetivo y

atiende a las partes que conforman los sistemas, este hemisferio es exacto y detallado lo cual permite los cálculos matemáticos. El hemisferio derecho en cambio, es memorístico, sensorial, holístico y subjetivo por lo que se relaciona con la creatividad y las artes. Sin embargo es importante mencionar que si bien, cada individuo tiene más o menos desarrollado uno de los hemisferios, y ya que el cerebro es utilizado en su totalidad, las capacidades de un hemisferio u otro pueden desarrollarse. En la tabla siguiente se pueden observar las características de los aprendientes relacionadas con los modos de procesamiento de los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo.

<b>Los aprendientes con dominancia cerebral del hemisferio izquierdo, con mucha mayor frecuencia:</b>	<b>Los aprendientes con dominancia del hemisferio cerebral derecho, con mucha mayor frecuencia:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prefiere las secuencias</li> <li>- Aprenden mejor de partes a totalidades</li> <li>- Prefieren un sistema fonético de lectura</li> <li>- Les gustan las palabras, los símbolos y las letras</li> <li>- Prefieren primero informarse sobre el tema</li> <li>- Prefieren buscar información sobre hechos</li> <li>- Prefieren instrucciones detalladas</li> <li>- Su enfoque es interno</li> <li>- Les gustan las estructuras y la predictibilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sienten más cómodos con la aleatoriedad</li> <li>- Aprenden desde una totalidad hacia sus partes</li> <li>- Prefieren un sistema completo de lectura</li> <li>- Les gustan las figuras, las gráficas y las tablas</li> <li>- Prefieren experimentar antes que informarse sobre un tema</li> <li>- Prefieren buscar información sobre las relaciones entre conceptos o fenómenos</li> <li>- Prefieren ambientes espontáneos de aprendizaje</li> <li>- Su enfoque es externo</li> <li>- Les gustan los finales abiertos, novedades y sorpresas.</li> </ul>

**Tabla 1.2 Características de los aprendientes con dominancia cerebral de los hemisferios izquierdo y derecho (adaptada de Jensen, 2008 pp.20).**

Es importante mencionar que en este trabajo se ha adoptado la lateralización relativa como punto de partida para la descripción del estilo cognitivo de los aprendientes de inglés como lengua extranjera, ya que ésta describe de una forma general los dos tipos principales de procesos que caracterizan la cognición de un aprendiente de lengua: el pensamiento lógico, racional y analítico contra el intuitivo, holístico y sensorial.

### **1.5.2. Estilos cognitivos al servicio del aprendizaje de lenguas**

Como otra de las aportaciones a las teorías sobre las diferencias cognitivas individuales de los aprendientes, Ehrman y Leaver (2003) desarrollan un constructo basado en una

dicotomía sinopsis-éctasis relacionada con el grado de control consciente que los individuos tienen sobre su aprendizaje. Así la éctasis controla conscientemente mientras la sinopsis opera a través de procesos pre o subconscientes. Esta dicotomía está dividida a su vez en nueve tipos principales de perfil cognitivo presentados de la misma forma dicotómica, los cuales se describen a continuación:

### **Independiente vs dependiente de campo**

De acuerdo con Ehrman y Leaver (2003), la dependencia e independencia de campo está relacionada con la atención al contexto (*background*). Un aprendiente independiente de campo es selectivo, centrado y orientado al objetivo de la tarea, tiene la habilidad de prestar atención selectiva, de enfocarse en un aspecto específico del material que trabaja. De acuerdo con Skehan (1989 y 1998) un individuo dependiente de campo es socialmente orientado, empático con las personas, no es analítico ni atiende a particularidades, ve el conocimiento como un todo no analizable. Además de lo anteriormente mencionado estos dos tipos de estilo cognitivo describen a los individuos como socialmente

### **Secuencial vs aleatorio**

Este estilo cognitivo de aprendizaje está relacionado la manera en que los individuos organizan o estructuran la información. Los aprendientes secuenciales, prefieren seguir una secuencia lógica, paso a paso, seguir un orden específico como un libro de texto o un programa de estudios bien definido, son sistemáticos y buenos planificadores y prefieren por lo general las tareas exactas y los conceptos bien delimitados. Los aprendientes aleatorios, siguen su propia secuencia, toleran la ambigüedad y sus sistemas son principalmente idiosincráticos, pueden trabajar actividades abiertas y conceptos que implican un poco de subjetividad (Ehrman y Leaver, 2003).

### **Particular vs global**

Según Ehrman y Leaver (2003), el procesamiento global se enfoca en la totalidad, mientras que el procesamiento particular observa los detalles. Los aprendientes

particulares tienden a observar los detalles, a enfocarse en información específica antes de la idea general y necesitan entender estos detalles para luego entender el gran concepto mientras que, los globales suelen centrarse en las ideas generales y regularmente tienden a llenar los vacíos con significado “inventado” para lograr esa visión global.

### **Deductivo vs inductivo**

Los aprendientes deductivos necesitan conocer un patrón o regla para aplicarla al analizar o generar información, mientras que los aprendientes inductivos extraen generalizaciones, tratando de encontrar estos patrones dentro del cúmulo de información. Los aprendientes inductivos hacen hipótesis e inferencias y buscan probarlas, los deductivos estudian la regla y luego la practican aplicándola a ejemplos claros y específicos (Ehrman y Leaver, 2003)

### **Analíticos vs sintéticos**

De acuerdo con Ehrman y Leaver (2003), los aprendientes analíticos descomponen el todo en partes, categorizan, clasifican, delimitan, el procesamiento de este tipo se caracteriza por las hipótesis construidas conscientemente, el proceso y el producto en una tarea, se perciben como una secuencia. Estos aprendientes parten del constructo externo hacia la internalización del mismo. El procesamiento sintético, implica tener piezas de información y crear con ellas una totalidad, este tipo de procesamiento se caracteriza por la formación intuitiva de hipótesis, el proceso y el producto se perciben como algo simultáneo, la construcción de conceptos se genera del interior al exterior.

### **Digitales vs análogos**

El pensamiento digital es no lineal o artístico, mientras que el pensamiento análogo es exacto y lineal. Los aprendientes análogos tienen ciertas dificultades con la enseñanza tradicional de estructuras gramaticales, ya que su visión es cualitativa tienden a distinguir los aspectos de la formalidad, les gusta aprender por medio de analogías y metáforas y se encuentran principalmente interesados en el significado de la lengua. Por el contrario

los aprendientes digitales prefieren las estructuras y centrarse en el sistema de la lengua, les cuesta trabajo retener e identificar aspectos psicosociales ya que su visión del el lenguaje es cuantitativa, tienden a memorizar y desean conocer la lengua tal y como realmente es, sin ningún tipo de embellecimiento (Ehrman y Leaver, 2003).

### **Abstracto vs concreto**

De acuerdo con Ehrman y Leaver (2003), el aprendiente concreto prefiere aprender mediante algún tipo de contacto con la lengua, y usar ésta en situaciones reales, le agradan los conceptos culturales y las actividades lúdicas como práctica dentro del salón de clase. El aprendiente abstracto, puede centrarse en el conocimiento de las reglas del sistema de la lengua, prefiere explicaciones claras, precisas y se enfoca en la precisión.

### **Aguzado vs nivelado**

Ehrman y Leaver (2003), en esta escala se refieren a la manera en que un individuo percibe, almacena y recupera la información. Los aprendientes aguzados buscan distinciones, diferencias entre los conceptos y los categorizan y almacenan en “lugares” diferentes para su mejor comprensión, tienden a separar la información previa de la nueva aunque muchas veces pueden sobre categorizar. Un aprendiente nivelado trata de recurrir y unir sus experiencias anteriores a las presentes y hace un todo mezclando esta información, cuando analiza información trata de buscar semejanzas entre conceptos para poder comprenderlos.

### **Reflexivo vs impulsivo**

Esta escala basa su distinción en el tiempo de respuesta de los aprendientes de lengua. El aprendiente reflexivo prefiere tomarse un poco más de tiempo para reflexionar sus respuestas antes de hacer un comentario y normalmente prefiere avanzar lentamente en sus tareas para conseguir la precisión mientras que, el aprendiente impulsivo tiende a participar a opinar y resolver rápidamente sus tareas aun cuando pueda costarle un poco de precisión (Ehrman y Leaver, 2003)

Al analizar estos estilos cognitivos propuestos, es posible comparar cada uno de los extremos dicotómicos con la teoría de lateralización relativa de Jensen (2008) por lo tanto, es posible clasificar los estilos cognitivos presentados tomando en cuenta las categorías mencionadas en cuanto a los modos de procesamiento de los hemisferios cerebrales. Esta relación se muestra en la tabla 1.2 donde se encuentran enlistados los estilos cognitivos tomados de Ehrman y Leaver (2003), considerado como la categoría superior los conceptos sobre la lateralización relativa de Jensen (2008).

<b>Dominancia cerebral del hemisferio izquierdo</b>	<b>Dominancia del hemisferio cerebral derecho</b>
Independiente de campo	Dependiente de campo
Secuencial	Aleatorio
Particular	Global
Deductivo	Inductivo
Analítico	Sintético
Digital	Análogo
Abstracto	Concreto
Aguzado	Nivelado
Reflexivo	Impulsivo

**Tabla 1.3 Estilos cognitivos y lateralización relativa.**

### **1.5.3. Procesos controlados y procesos automáticos**

La competencia lingüística comprende un sinnúmero de funciones comunicativas que realizan los hablantes de una lengua, estos procesos son llevados a cabo en fracciones de segundos desde la decodificación del mensaje hasta la respuesta a este tomando en consideración la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos que se generan como respuesta a éste. Todo este proceso de utilización del lenguaje puede variar considerablemente en relación a la primera y segunda lengua o en relación incluso entre un hablante elemental a un hablante con un nivel más alto de dominio en segundas lenguas.

La automatización de los procesos de producción lingüística se caracteriza por el uso prácticamente inconsciente de la competencia comunicativa con un mínimo de errores y un cierto grado de rapidez en relación a los procesos monitoreados o controlados en el uso de la lengua.

Un proceso controlado es aquel que se ejecuta con un control consciente sobre él, que se supervisa, corrige, mantiene y actualiza las representaciones que posee el sujeto de su entorno (Araya, Araya, Chaigneau, Martínez y Castillo, 2009), lo cual supone un continuum entre un proceso controlado y un proceso automático, cuyo proceso de mediación puede ser denominado proceso de automatización. Este proceso implica la conversión del conocimiento explícito sobre el lenguaje en una habilidad o dicho en otras palabras el reflejo de este conocimiento en su actuación lingüística.

Las características de una actuación automatizada según Dekeyser (2001) son las siguientes: rapidez, mínimo esfuerzo en la tarea, no intencionada, resultado de la práctica consistente, inconsciente, grado mínimo de error, sin monitorización y con muy poca atención. Y aunque normalmente se piensa en proceso controlado y automático como una dualidad, la realidad es que algunas teorías de automatización como la de Logan(1988), que menciona el proceso de automatización como una relación entre conocimiento declarativo y procedimental en la adquisición de una habilidad o; la teoría ACT *Adaptative Control of Thought* de Anderson y Lebiere (1998), donde se habla de procesos realizados basados en reglas memorizadas o procesos realizados por instrucciones directas, sugieren esta dualidad proceso controlado-automático, más bien como un continuum que a través del almacenamiento de cierto conocimiento y su constante ejecución, pueden llegar a una ejecución automatizada con todas las características que esto implica.

En el caso de segundas lenguas, la descripción de estos procesos controlados y automáticos está estrechamente relacionada con las nociones de Krashen (2002) sobre el aprendizaje y adquisición, en los cuales se considera el aprendizaje de lenguas como un proceso controlado y consciente, en el que existe una especie de autocorrección (*monitor hypothesis*), que impide el uso natural de la lengua, ya que se centra primeramente en producir oraciones gramaticalmente correctas poniendo en segundo orden de importancia al mensaje en sí, mientras que en la adquisición se da un proceso inconsciente y natural, en cual se pueden cometer ciertos errores sin perjuicio de la



comunicación ya que la importancia en este proceso de adquisición se da en la capacidad para comunicar el mensaje y no primeramente en la perfección gramatical al producir.

#### **1.5.4. El léxico mental en segundas lenguas**

Uno de los componentes del lenguaje que contempla el modelo de la competencia comunicativa expuesto es el componente léxico (Canale y Swain, 1980). Este componente léxico comprende el conocimiento del vocabulario de una lengua en sus diferentes aspectos (sintáctico, morfológico, semántico y fonológico) lo cual nos permite hacer uso de ese vocabulario para comunicarnos de manera efectiva. En el caso de una lengua extranjera el vocabulario adquirido sirve de base para la comprensión de ésta y por lo tanto para que mediante el procesamiento de input recibido y esa comprensión del mismo se llegue finalmente a la producción o desarrollo en general de la competencia comunicativa. Por ello, es necesario un conocimiento de las palabras, entendiendo éste no solo como su significado y forma sino también como sus posibles combinaciones y posibilidades de uso, niveles de formalidad y colocaciones, e incluso su representación fonética y fonológica. Todos estos conocimientos sobre el léxico brindan a los estudiantes de lenguas extranjeras una herramienta para la expansión de su vocabulario general y por lo tanto su nivel de dominio del idioma.

La teoría de la red de Aitchison (1987) supone que el léxico mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras. Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes son:

- la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc.
- la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas;

- la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;
- unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (campos morfológicos, semánticos o conceptuales, léxicos, morfo-semánticos, temáticos), y otras son personales.

La construcción de este lexicón mental sugiere la capacidad para agregar a esta estructura las nuevas palabras, sin embargo en segundas lenguas existen ciertas diferencias en cuanto a la adquisición de esta estructura léxica y su funcionamiento, las cuales son las siguientes según (Neuner-Anfindsen, 2005 en Oster, 2009):

- El aprendiente de una segunda lengua se encuentra en una fase de evolución fisiológica y cognitiva más avanzada.
- El *input* que recibe un aprendiente de una segunda lengua es muy distinto al que recibe un niño que aprende su lengua materna.
- El aprendiente de una segunda lengua ya ha pasado por el aprendizaje de una lengua, por lo que ya ha superado las primeras fases de la evolución léxica.

Finalmente, Oster (2009), menciona algunas estrategias útiles para que la retención y el acceso a las palabras en una segunda lengua sean mejores durante el aprendizaje:

- establecer múltiples conexiones con otras palabras,
- estructurar la información (estableciendo distintos tipos de relaciones),
- involucrar varios sentidos (ver, oír, etc.) o formatos de presentación de la información (texto, imágenes)

Por todo lo anteriormente mencionado, el léxico mental puede compararse con una especie de diccionario mental que contiene un inventario de palabras utilizadas en un idioma determinado con sus respectivas reglas de formación, su significado, y hasta posiblemente su frecuencia de uso. Es una estructura en donde se encuentra organizado el vocabulario en categorías; que contiene la información morfológica, fonológica, sintáctica y semántica de las palabras; en donde se encuentran establecidas diferentes

tipos de relaciones entre éstas (p.ej. significados similares u opuestos, frecuencia de uso, jerarquías, etc.) ; reglas de formación de las palabras (un inventario de afijos y bases léxicas y sus posibles combinaciones) y toda esta información permite acceder a la creatividad lingüística durante la producción y/o a la capacidad para comprender nuevas palabras aun conociendo solo alguno de sus componentes (afijo o base léxica).

El desarrollo del léxico mental es fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa en segundas lenguas, ya que permite tener acceso a la comprensión del input recibido y a su vez ayuda a desarrollar la fluidez brindando al aprendiente de un repertorio de palabras sus funciones y reglas de uso, el desarrollo y uso de este en la actuación determinan la competencia léxica.

## **CAPÍTULO 2**

### **MORFOLOGÍA, CONCIENCIA MORFOLÓGICA Y COMPETENCIA MORFOLÓGICA**

La morfología, es el estudio de las palabras, de su estructura, forma y su relación con el significado, identifica las partes que constituyen las palabras y los llama morfemas, “la unidad lingüística mínima con función gramatical” (Aronoff y Fudeman, 2011:2). Algunas funciones de la morfología son según Booij (2005), la creación de nuevas palabras ya sea por composición o derivación; el uso de la forma correcta de los lexemas en el contexto sintáctico; y la re-categorización sintáctica de las palabras. Así que, por medio del conocimiento de estos procesos morfológicos es posible entender la manera en que se da la formación y/o transformación de palabras relacionando estos cambios con su significado y su función sintáctica dentro de una oración.

Para efectos de este trabajo, la morfología es entendida como un estudio que parte de la gramática y que se divide en morfología flexiva y formación de palabras. La morfología flexiva describe las diferentes formas en las que se puede utilizar un lexema, mientras que la formación de palabras comprende la creación de nuevos lexemas partir de otros y se divide a su vez en: derivación, que se caracteriza principalmente por el uso de afijos (entre otros procesos) para crear nuevas palabras y composición, que comprende la combinación de palabras para crear una nueva (Booij, 2005). En este caso los procesos que se observan son los procesos derivativos de afijación, específicamente de prefijación y sufijación, pues son los procesos morfológicos considerados en algunos de los instrumentos internacionales de evaluación que miden el nivel de desempeño de un aprendiente del idioma inglés como segunda lengua.

Los conocimientos relacionados con el dominio de los procesos morfológicos del idioma inglés y su relación con la adquisición de una segunda lengua, son presentados en este capítulo a través de los conceptos de competencia y conciencia morfológica, así como los diferentes aspectos y componentes de éstos.

## 2.1. Procesos morfológicos flexivos

La flexión es el proceso morfológico por el cual con base en cierto contexto sintáctico se elige una forma de un lexema determinado que sea acorde a éste. Se caracteriza por el uso de sufijos para determinar ciertas características como tiempo, número y caso, los cuales no constituyen un cambio significativo en las bases léxicas, ya que no cambian drásticamente el significado de un lexema ni cambian la categoría sintáctica de las palabras, más bien dan como resultado un conjunto de formas diferentes del mismo lexema.

Una de las características principales de la flexión según Carstairs-McCarthy (2002) es la dependencia del contexto gramatical, es decir la relevancia que tiene la oración consideranda como un contexto sintáctico específico que determinará la forma del lexema y el sufijo que requiere un lexema para funcionar correctamente en la oración. P. ej. una oración en pasado requerirá el uso de un sufijo “-ed” en un verbo regular, o en el caso de número el sustantivo requerirá un sufijo de marcación plural como “-s”, todas estas posibles formas de representar la categoría o todos estos posibles sufijos a utilizar se denominan exponentes.

Las categorías flexivas pueden ser divididas en nominales y verbales, las nominales son aquellas que se refieren las posibles flexiones de sustantivos y adjetivos, las verbales se refieren a las diferentes marcaciones para los verbos. Según Booij (2005) dentro de las categorías nominales tenemos número, que puede ser singular o plural; género que se divide en femenino, masculino y neutro; y caso, que puede ser nominativo, dativo, acusativo, ablativo, etc. Las categorías verbales por su parte son: tiempo, pasado, presente, futuro; modo, indicativo, subjuntivo, imperativo, etc.; aspecto, imperfectivo, perfectivo, etc.; voz, activa, pasiva, etc.; persona, tercera, primera, etc. Finalmente menciona las categorías para los adjetivos que en el caso del inglés correspondería a una sola denominada grado que puede ser positivo, comparativo, superlativo, etc. Por su parte Haspelmath y Sims (2010) maneja una categoría que implica no solo los adjetivos,

sino también los demostrativos, pronombres relativos y adposiciones, para los que las categorías son número, caso, género y persona.

## 2.2. Procesos morfológicos derivacionales

Haspelmath y Sims (2010), Booij (2005), Carstairs-McCarthy (2002), Aronoff y Fudeman (2011), definen la derivación como la creación de nuevas palabras o lexemas a partir de otro. Estos procesos derivativos pueden ser divididos en:

**Afijación.** Uno de los procesos derivacionales principales es el uso de afijos, los cuales en la lengua inglesa, pueden ser clasificados conforme a su posición en relación a la base léxica en prefijos, morfemas que se unen al principio de la palabra o antes de la base léxica como *-un* en *undo*; sufijos, que se agregan al final como *-er* en *dancer* e infijos, como en algunas palabras informales tales como *fan + fuckin + tastic* y *abso + effin + lutely* (Aronoff y Fudeman 2011), aunque en otras lenguas pueden incluso existir los infijos, que son morfemas que se incrustan en la base léxica partiéndola y los circunfijos que son morfemas que rodean a ésta.

**Reduplicación.** Consiste en la duplicación de un morfema Haspelmath y Sims (2010), un ejemplo de este proceso es el caso del español *chiquitito* (*muy pequeño*) → *chiquititito* (*mucho más pequeño*).

**Modificación interna:** Implica un cambio en la base en forma de alternancias vocálicas o consonánticas, Haspelmath y Sims (2010) mencionan este proceso como el uso de suprafijos. Un ejemplo es la alternancia consonántica en *proof<sub>N</sub>* → *prove<sub>V</sub>*.

**Derivación regresiva (*Back formation or back derivation*).** Definida por Booij (2005) y Haspelmath y Sims (2010) como el procedimiento inverso a la afijación, es decir en este caso no se agrega un morfema, sino que se sustrae. Tal es el caso de *babysitter<sub>N</sub>* → *babysit<sub>V</sub>*.

**Conversión.** También denominada por Haspelmath (2010) como afijación cero, consiste en el cambio de categoría gramatical utilizando la misma forma de la base, sin cambio alguno como en el caso de *fast<sub>ADJ</sub>* → *fast<sub>ADV</sub>*.

**Otros procesos.** Entre estos podemos encontrar la acronimia, que forma palabras a partir de acrónimos as *NATO*, alfabetismos como en el caso de *TV*, accortamientos como en el caso de *fridge* y mezclas morfológicas (*blends*) como en *smog* que proviene de la combinación de las palabra *smoke* y *fog*.

Ahora bien, las palabras en general se encuentran divididas en dos grandes clases: abiertas, que pueden ser expandidas por medio de procesos de formación de palabras como los sustantivos, verbos o adjetivos; y cerradas como los determinantes, conjunciones, etc. los cuales no pueden ser sujetos de procesos derivacionales.

Finalmente y ya que la función de los procesos derivacionales es la creación de nuevas palabras a partir de otras incluyendo un cambio de categoría léxica (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.), y de significado. En relación con esta función según Booij 2005), los procesos de derivación pueden ser categorizados en relación a la categoría léxica resultante de la afijación como sigue: nominalización, que es la derivación de sustantivos a partir de otra categoría léxica que pueden ser regularmente adjetivos como por ejemplo *dark<sub>N</sub>* → *darkness<sub>N</sub>*; la verbalización, derivación de un verbo a partir de otra categoría léxica como en *bowl<sub>N</sub>* → *bowling<sub>V</sub>*; adjetivación, derivación de un adjetivo como en *child<sub>N</sub>* → *childish<sub>ADJ</sub>* y finalmente adverbialización, que es la derivación de un adverbio, desde otra categoría léxica como en *deep<sub>ADJ</sub>* → *deeply<sub>ADV</sub>*. Haspelmath y Sims (2010) por el contrario, divide los procesos de derivación en relación a la categoría léxica de la que han sido derivadas las palabras así, menciona los siguientes términos: deverbal, lexema derivado de un verbo por ejemplo: *drink<sub>V</sub>* → *drinker<sub>N</sub>*; denominal, derivación que tuvo como punto de partida un sustantivo, por ejemplo: *child<sub>N</sub>* → *childhood<sub>N</sub>*; y deadjetival, palabra derivada de un adjetivo, por ejemplo *new<sub>ADJ</sub>* → *newly<sub>ADV</sub>*. Cabe entonces mencionar que estos procesos generan palabras cuyas categorías resultantes tienen como característica la categoría de la cual han sido derivadas, así tenemos como resultado: verbos deverbales, verbos que provienen de otros verbos; verbos denominales, verbos que provienen de un sustantivo; y verbos adjetivales, verbos que provienen de adjetivos. Siguiendo con este patrón se generan adjetivos deverbales, provenientes de un verbo; adjetivos denominales, provenientes de un sustantivo; y

adjetivos deadjetivales, provenientes de un adjetivo y lo mismo pasa con los sustantivos, que pueden ser igualmente deverbales, deadjetivales y denominales respectivamente.

### **2.3. Conciencia morfológica y competencia morfológica**

Los procesos morfológicos ya descritos con antelación, están estrechamente relacionados con la construcción del vocabulario, pues dentro del conocimiento del léxico de un idioma, se encuentra el conocimiento de las reglas de formación y transformación de palabras. Esto permite en cuestión de producción crear gran variedad de palabras a partir de un cierto número de morfemas y a su vez poder comprender palabras nuevas teniendo acceso a cierta información de ellas a partir solo de cierta sección de su composición (como el sufijo o la base léxica), es decir, aun desconociendo uno de sus componentes morfológicos.

La competencia morfológica, está definida por Lardiere (2005) como el conocimiento de las formas (morfemas) que pueden ser combinadas entre sí, lo cual implica también, el conocimiento de los factores morfosintácticos, semánticos, fonológicos y discursivos que pueden estar relacionados en este proceso.

La conciencia morfológica según Hayashi y Murphy (2010), es la habilidad para distinguir y manipular la estructura de los morfemas, incluso puede incluir el conocimiento explícito sobre estos morfemas y sus procesos. McBride-Chang, Muse, Chow y Shu (2005), definen a la conciencia morfológica como el conocimiento y acceso a la estructura de los morfemas y el significado de estos en las palabras a lo que Liu y McBride-Chang (2010) agregan la manipulación y conocimiento consciente de los mismos.

De acuerdo con McBride-Chang, Muse, Chow y Shu (2005), la conciencia morfológica comprende dos aspectos o dimensiones. La primera es la identificación de morfemas, que es la habilidad para distinguir los morfemas homófonos pues regularmente los morfemas monosilábicos pueden tener el mismo sonido. Este aspecto de la conciencia morfológica permite atribuir los diferentes significados que un sonido puede tener y elegir el correcto según el caso. El segundo aspecto es la conciencia de la estructura



morfológica que es la habilidad para crear significados nuevos utilizando los morfemas que ya son familiares, así como comprender los componentes de una palabra y el significado de cada uno de éstos así como su función dentro de la estructura de esa palabra.

En este trabajo, se ha considerado a la competencia morfológica y a la conciencia morfológica como dos conceptos similares, pero no iguales, la primera situada al nivel de la competencia lingüística, la capacidad, el conocimiento interno de los procesos de formación y transformación de palabras, que pueden lograr o no una correcta manipulación de los procesos flexivos o de formación de palabras, mientras que la conciencia morfológica se refleja a nivel de actuación es decir, en el dominio de estos procesos e incluso con un conocimiento explícito y consciente de los procesos morfológicos y las propiedades de los morfemas.

#### **2.4. Competencia morfológica derivacional**

Van Patten (1996) y Jiang (2004), sugieren que lo primero que un aprendiente de una segunda lengua procesa son las unidades que contienen el mayor peso significativo, de lo cual es posible inferir que los morfemas léxicos tienen un mayor peso que los morfemas gramaticales, ya que en el caso de la flexión, este peso significativo recae sobre la base léxica y no sobre el sufijo, por lo tanto su conocimiento genera un grado de avance menos importante que la adquisición de los morfemas léxicos. Por ello, el presente estudio se desarrolla alrededor de la morfología derivacional, específicamente en los procesos de prefijación y sufijación, ya que el conocimiento de estos procesos, parece estar relacionado con el tamaño del vocabulario y la competencia léxica, aspectos sumamente importantes en el desarrollo de la competencia comunicativa y en general en la adquisición de una segunda lengua y/o lengua extranjera, además de “existir muy pocos estudios relacionados con esta competencia morfológica derivacional, su adquisición e impacto en inglés como segunda lengua” Petrush (2008, pp. 182).

La competencia morfológica derivacional, es la capacidad de manipular los procesos morfológicos derivativos, que como ya se ha mencionado previamente, implican la

creación de un nuevo lexema por medio de diferentes procesos como la afijación, conversión, cambios internos en la estructura de las palabras, entre otros. En este estudio, ya que se tratarán los procesos derivativos en una segunda lengua, éstos se limitarán a aquellos relacionados con el uso de prefijos y afijos.

Ahora bien, un conocimiento o dominio completo de la competencia morfológica derivacional según Tyler y Nagy (1989) incluye tres aspectos de ésta, el conocimiento relacional, el conocimiento sintáctico y el conocimiento distribucional, sin embargo estos tres aspectos no son desarrollados o adquiridos de manera simultánea, sino continúa y en el orden en el que se han enumerado. Lograr el desarrollo de estos tres aspectos supone niveles más altos de dominio de la segunda lengua que se está aprendiendo.

#### **2.4.1. Competencia relacional**

La competencia relacional según Tyler y Nagy (1989), es la “habilidad para reconocer que dos o más palabras pueden compartir un mismo morfema”. Esta competencia permite reconocer cual es la base a la que están unidos los afijos para poder relacionarla con su significado, por ejemplo el par: *relation* y *related* están relacionados, al igual que *dental* y *dentist*, y que, por el contrario *off* no está relacionada con *offer*. Dentro de esta competencia también se encuentra la capacidad para comprender los significados de los afijos Jean (1999).

Una de las características importantes para hacer uso de esta competencia es el conocimiento de las palabras. Si una palabra es familiar o no, determina si el aprendiente será capaz de relacionarla o no con la base correspondiente. Esto ha sido demostrado en diversos estudios que analizan la adquisición del conocimiento relacional y la edad a la que puede aparecer en niños nativo hablantes del idioma inglés: en Condry (1979), niños de tercer grado pudieron reconocer de manera consistente las relaciones entre palabras que les eran familiares; Freyd y Baron (1982), condujeron un estudio en donde alumnos de quinto grado fueron capaces de hacer uso del conocimiento relacional, al identificar la relación entre palabras sin sentido; En Wysocki y Jenkins (1987), niños de octavo grado fueron capaces de reconocer en la tercera parte de una lista de palabras o

frecuentes, la relación entre las palabras derivadas y los sufijos. En Tyler y Nagy (1989), niños de cuarto grado pudieron reconocer los morfemas base dentro de una palabra derivada que no les era familiar; finalmente en los estudios de Clark y Cohen (1984) fue demostrado que el conocimiento relacional sobre el agente *-er* es adquirido en niños desde edad preescolar.

#### **2.4.2. Competencia sintáctica**

La competencia sintáctica está relacionada con la capacidad para reconocer las propiedades sintácticas que guardan los sufijos, ya que una de las funciones principales de la formación de palabras por derivación es el cambio de categorías léxicas mediante la afijación. En algunos casos en los que la base de la palabra resulta desconocida, es posible tener una noción o idea de la categoría léxica de esta palabra en función del sufijo atado a su base léxica. Esta competencia es fundamental para comprender y utilizar correctamente ciertas palabras en relación con su categoría gramatical, ya que permite por medio del conocimiento de la propiedad sintáctica de los sufijos entender cuál es la función de ciertas palabras dentro de una oración.

Las investigaciones en relación con la adquisición y desarrollo de este aspecto de la competencia morfológica derivacional han arrojado resultados interesantes sobre la edad en la que se adquiere y el nivel de desarrollo de ésta en niños, en la investigación de Sterling (1982), niños de sexto grado pudieron producir formas totalmente nuevas que fueran contextualmente apropiadas (sintácticamente); mientras que en Tyler y Nagy (1989), niños entre cuarto, sexto y octavo grado fueron capaces de elegir la palabra correcta (familiar o no) dentro de contextos sintácticos y alumnos de todos los niveles mostraron algún conocimiento sobre las categorías léxicas asociadas con sufijos neutrales y no neutrales, siendo los sufijos neutrales, aquellos atados a una base que puede perfectamente funcionar por sí misma como una palabra ( *-ship* en *partnership*, *-hood* en *brotherhood* o *-er* en la palabra *player*) y no neutrales, aquellos que al ser retirados de la base a la que están atados, no permiten que esta funcione como una unidad independiente, (como en *-ify* en *gratify*, *-ency* en *emergency*, o el sufijo *-ous* en

*nervous*). Además de ello, en todos los grados los niños presentaron un mejor desempeño con palabras reales que con palabras sin sentido.

### 2.4.3. Competencia distribucional

Siguiendo con la propuesta de Tyler y Nagy (1989), la adquisición de la competencia morfológica derivacional comprende en su última etapa a la competencia distribucional, que está relacionada con el conocimiento de las combinaciones posibles de morfemas, específicamente con el conocimiento e identificación de las reglas generales que siguen las palabras para su formación y combinación, ya que es sabido que ciertos sufijos aun cuando siguen un patrón determinado de afijación a ciertas bases léxicas, comprenden también un cierto rango de excepciones, en cuyos casos estas reglas establecidas no se cumplen. Por ejemplo el caso de los verbos con la terminación *-ive* como *perceive* y *deceive* podría aplicar el sufijo *-tion* para convertirlo en sustantivo, sin embargo en el caso de *arrive* no es correcto generar *arrivation\**, lo correcto sería *arrival*.

La competencia distribucional, es señalada como un conocimiento más complejo y a su vez profundo de la competencia morfológica derivacional, ya que permite no solo conocer las reglas combinación de los morfemas y de selección de los afijos que son posibles de atar a ciertas bases léxicas, sino también supone la adquisición del conocimiento sobre las excepciones que se dan a estas reglas de combinación, lo cual permite tener acceso a un inventario más complejo de reglas de combinación de morfemas. La adquisición de esta competencia se sitúa como la última en relación con las dos competencias anteriores y la precede el uso de las sobregeneralizaciones de las reglas de combinación morfológica o formación de palabras que violan los principio distribucionales, ya que en una primera etapa en el desarrollo de esta competencia distribucional tienden a aplicarse las reglas sin tener acceso al conocimiento sobre las restricciones de éstas y/o su rango de aplicación, algunos ejemplos de la sobregeneralización que se da en relación a las excepciones en la derivación son el uso de *-er* (morfema para agente) en la palabra *pickpocketer\** que en realidad se utiliza como *pickpocket* para indicar el agente.

## CAPÍTULO 3

### EL PAPEL DE LA COMPETENCIA MORFOLÓGICA DERIVACIONAL EN EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Como ya se ha mencionado previamente, una lengua extranjera, es aquella que se adquiere posteriormente a la lengua materna en un ambiente en el que su uso no es requerido de manera indispensable. En este capítulo, se abordan diferentes perspectivas sobre la adquisición de la competencia morfológica derivacional, su impacto y principales beneficios en la adquisición del idioma inglés.

#### 3.1. Adquisición de la competencia morfológica derivacional

En una lengua materna, los niños en desarrollo de su lengua expanden su vocabulario de una manera muy significativa, aprendiendo 3000 palabras al año alrededor del cuarto grado (Nagy y Herman, 1987 y Mochizuki y Aizawa, 1999). Esto está relacionado en parte con un incremento en el conocimiento de los usos y reglas de afijación, es decir a la adquisición y desarrollo de la competencia morfológica. La adquisición de la competencia morfológica se empieza dar desde niños, en el cuarto grado según Tyler y Nagy (1989) ya que demuestran conocimientos básicos al empezar reconocer familias de palabras y se van desarrollando gradualmente hasta adquirir todos los aspectos de la competencia morfológica derivacional anteriormente mencionados. Lardiere (2006) menciona que incluso en edad preescolar los niños pueden mostrar el reconocimiento del agente –er. Finalmente es aproximadamente entre el cuarto y octavo grado que los niños son capaces de crear nuevas formas de manera más o menos correcta identificando y manipulando bases y morfemas familiares.

Bliss (2010), menciona que en una segunda lengua, los aprendientes pasan por las mismas etapas en el proceso de adquisición de la competencia morfológica, específicamente en el caso de la flexión, postura que es compartida por Zhang y Widyastuti (2010), quienes incluso mencionan que la enseñanza explícita no cambia la secuencia de adquisición de esta competencia. Finalmente a este respecto Pieneman

(1998) en su teoría del procesamiento establece que la influencia de factores externos está restringida a la velocidad de adquisición, la secuencia es inalterable y ninguna etapa puede ser omitida. Sin embargo, es importante resaltar que si bien las etapas de desarrollo son las mismas, sí existen ciertas diferencias relacionadas con el tipo de errores que los aprendientes de una segunda lengua producen en el proceso de adquisición de la competencia morfológica, como la mayor cantidad de tiempo requerido para dominar esta competencia y los errores de sobregeneralización y omisión en aprendientes de inglés como segunda lengua (Bliss, 2010).

Algunas perspectivas relacionadas con las etapas de adquisición de la competencia derivacional como en Tyler y Nagy (1989), observan tres aspectos de la adquisición de la competencia morfológica derivacional, el aspecto relacional, sintáctico y distribucional (también llamado selectivo por Lardiere, 2006), aspectos que son adquiridos en un continuum. Estos mismos autores consideran, además que los sufijos neutrales son adquiridos con anterioridad a los no neutrales ya que son más frecuentes en la lengua inglesa y mucho más fáciles de relacionar con la base léxica a la que se encuentran atados, además de su grado de transparencia y su frecuencia dentro de la lengua

Otra propuesta sobre la adquisición de la morfología, es de Berko-Gleason (1971), quien propone que el conocimiento de los procesos flexivos se dan antes que los derivacionales debido a las diferencias entre la consistencia y regularidad de las reglas para cada caso, pues la flexión es mucho más consistente y transparente, mientras que la derivación implica conocer no solo las reglas, sino las excepciones lo cual lo hace un proceso más opaco e inconsistente. Una aportación más a la secuencia de adquisición de la competencia morfológica derivacional es la presentada por Taft (1994) y apoyada posteriormente por Tyler y Nagy (1989), en la cual se menciona el desarrollo inicial del reconocimiento de las bases o raíces de las palabras y posteriormente el de los afijos, pues el reconocimiento de la base lo que permite reconocer a otros miembros derivados de una familia y no el reconocimiento de los afijos anclados a ella.

Al igual que en el dominio de la lengua materna, y en la adquisición de una segunda lengua, las habilidades que comprende este aspecto de la competencia comunicativa: la competencia morfológica derivacional, pueden ser clasificados de acuerdo con Schmitt y Zimmerman (2002) en receptivas y productivas.

### **3.1.1. Habilidades receptivas**

Las competencias receptivas, comprenden el uso del conocimiento de los procesos derivacionales para desarrollar la comprensión en estudiantes de segundas lenguas, según Schmitt y Zimmerman (2002), estas competencias receptivas se desarrollan a partir de la lectura, ya que es en ésta en donde tiene el contacto con las palabras, sus formas y sus usos, y por lo tanto es el medio por el cual adquieren cierta conciencia de los procesos o cierta necesidad de tener acceso a este conocimiento con el objeto de facilitar la comprensión de estos textos. La lectura facilita el conocimiento de los procesos derivacionales, ya que el uso de los procesos derivacionales está relacionado con el discurso formal y académico, que normalmente es el que se encuentra en la lectura, sin embargo no es posible señalar la cantidad de exposición a los textos escritos necesaria para desarrollar la competencia derivacional y utilizarla de manera productiva.

### **3.1.2. Habilidades productivas**

Schmitt y Zimmerman (2002), mencionan que la habilidad de utilizar la forma adecuada de una palabra en un contexto gramatical específico, permite a un aprendiente de lengua expresarse correctamente, a esto se le puede denominar el conocimiento de las familias de palabras. Las familias de palabras son precisamente esto, un grupo de todas las formas flexivas y de los posibles derivados que pueden generarse a partir de una palabra base. Sin este conocimiento, no es posible la producción lingüística. Por su parte, Bauer y Nation (1993) argumentan que una vez que se conoce uno de los miembros de una familia de palabras es mucho más fácil la adquisición del resto.

Según Schmitt (1998), aún estudiantes avanzados, muestran cierto grado de errores en el uso de la competencia derivacional y en Schmitt y Meara (1997), se muestra que aun

cuando los estudiantes han adquirido un promedio de 330 palabras, no son capaces de producir palabras derivadas de éstas en más de un 15%. Lo cual indica que el conocimiento de una palabra no permite, al menos de manera inmediata, tener acceso a palabras de la misma familia cuando se trata de competencias derivacionales productivas y en general la evidencia con que se cuenta sugiere que la adquisición de las habilidades productivas derivacionales puede ser problemática para los aprendientes del inglés como lengua extranjera. Finalmente Schmitt y Zimmerman (2002), mencionan como conclusiones en su estudio sobre la habilidad de 106 estudiantes universitarios para producir palabras derivadas, que el efecto facilitador de reconocimiento de una palabra a partir de otra perteneciente a la misma familia parece aplicar solo en el caso de las competencias derivacionales receptivas, no siendo así en las competencias derivacionales productivas y; que el conocimiento y control de un rango completo de las derivaciones de una familia de palabras es un conocimiento avanzado, que incluso algunos nativos pueden no desarrollar completamente.

### **3.2. Impacto de la competencia morfológica derivacional en inglés como lengua extranjera**

La competencia morfológica derivacional, es el conocimiento que se tiene sobre los procesos de derivación y el uso de los afijos, ambos conceptos están estrechamente relacionados con el desarrollo de la competencia léxica, ya que pueden ayudar a los estudiantes del inglés como segunda lengua o lengua extranjera a incrementar su vocabulario y a entender palabras que no le son familiares. Asimismo, este conocimiento de las funciones asociativas de las palabras y el reconocimiento de la información sintáctica contenida en los afijos están relacionados a su vez con el dominio general de una lengua.

#### **3.2.1. Impacto de la competencia morfológica derivacional en la competencia léxica**



La competencia léxica es el uso de las palabras de manera correcta y efectiva para lograr la comunicación, y este uso adecuado de palabras se da solo si se tiene un conocimiento desarrollado sobre el léxico, el cual incluye según el modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), reglas sobre morfología, sintaxis, semántica y fonología. Toda esta información, encuentra contenida en el léxico mental, que como ya se ha mencionado, además de palabras, incluye nociones sobre las reglas de uso y formación de éstas, conocimientos que son característicos de la competencia morfológica.

Comprender los procesos morfológicos derivacionales no solo auxilia en la producción, sino también en la comprensión de palabras nuevas o desconocidas, ya que una vez que se adquiere el conocimiento de una palabra base, el reconocimiento de otros miembros de la misma, requieren muy poco o nada de esfuerzo Schmitt y Zimmerman (2002). El conocimiento de las propiedades de los afijos, permite a un estudiante desarrollar todos los aspectos de la competencia derivacional (conocimiento relacional, sintáctico y distribucional, Tyler y Nagy, 1989), que brindan a los aprendientes de lenguas la capacidad para utilizar estos morfemas adecuadamente en la formación de palabras y la comprensión de palabras nuevas fomentando la asociación de conceptos entre las palabras de una misma familia o los morfemas que componen los ítems léxicos. Esto está relacionado estrechamente con los procesos de construcción del vocabulario y por ende con el crecimiento del tamaño del vocabulario en una segunda lengua.

La conciencia morfológica, ha sido probada como un factor que puede además de acelerar el crecimiento del vocabulario, nivelar el desarrollo de la competencia morfológica en sus dos aspectos receptivo y productivo (Hayashi y Murphy, 2010), ya que los niveles altos de conocimiento de la morfología son una característica del desarrollo del léxico mental y su estudio realizado con estudiantes japoneses de inglés como segunda lengua demuestra la relación que existe entre la profundidad del conocimiento sobre el léxico, la conciencia morfológica y el tamaño del vocabulario, los cuales son subcomponentes esenciales para el desarrollo del vocabulario y el conocimiento lingüístico en general.

### **3.2.2. Impacto de la competencia morfológica derivacional en el nivel de dominio de una segunda lengua.**

la adquisición de una lengua extranjera, está determinada por diferentes factores que pueden escapar a la instrucción como los factores afectivos, individuales y el contexto, sin embargo brindar a los estudiantes conocimiento sobre la morfología derivacional y crear consciencia sobre los procesos y la función de ésta dentro de la construcción del vocabulario en segundas lenguas, es de gran utilidad para que los alumnos puedan tener acceso a niveles más avanzados mediante el incremento del tamaño de su vocabulario tanto receptivo como productivo y el reflejo de este en sus habilidades comunicativas ya que “El crecimiento del vocabulario en una segunda lengua tiene un impacto significativo en casi todos los aspectos del dominio de una lengua” (Meara, 1996 en Lyons, 1996 pp.37).

La conciencia morfológica contribuye a crear un balance entre las habilidades receptivas y productivas, pues de acuerdo con Al Farsi (2008), el conocimiento sobre la morfología no solo permite crear nuevas palabras, sino reconocer palabras desconocidas por medio del conocimiento de las propiedades de los morfemas que la forman. Lo cual tiene un impacto no solo en la producción oral y escrita, sino en la comprensión de textos.

Schmitt y Zimmerman (2002) mencionan, que para el desarrollo de la competencia morfológica derivacional en una segunda lengua, o como en este caso de una lengua extranjera, no se puede dar por hecho que los alumnos adquirirán y desarrollarán estas competencias solo del contexto, por ello estos autores consideran necesario brindar información explícita sobre el uso de esta competencia. Algunas recomendaciones que mencionan son las siguientes:

- Al presentar una palabra nueva, presentar sus formas derivativas, esto facilita la comprensión y la asociación de estas palabras en futuros contactos.
- Brindar a los alumnos conocimientos sobre afijación, de esta manera podrán reconocerlos y utilizarlos en la comprensión y creación de palabras nuevas.

- Enfatizar los adjetivos y verbos tanto como sea necesario, ya que parecen ser las más difíciles de relacionar dentro de una familia de palabras.
- Sugerir lectura de textos académicos cuando sea apropiado, para relacionar el tipo de input con la frecuencia del uso de las formas derivativas y además brindar de mayor exposición a los alumnos.

A manera de resumen, es posible decir que a mayor conciencia morfológica derivacional, es decir la capacidad para llevar a cabo y reconocer correctamente los procesos derivativos, es mayor el tamaño de vocabulario que se desarrolla, además de que este conocimiento permite una nivelación entre las habilidades productivas y receptivas relacionadas con el léxico, como la producción oral y escrita, la comprensión de textos y finalmente la superación de la etapa del *intermediate plateau*.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA**

En el siguiente capítulo se describe el tipo de investigación al que pertenece este estudio, sus objetivos y las características de los sujetos participantes. Además de ello, se hace una descripción de las etapas en las que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos a la vez que se presenta una descripción detallada de los instrumentos utilizados y de las teorías en las que se fundamenta su diseño.

#### **4.1. Tipo de investigación**

Los estudios realizados por Tyler y Nagy (1989) relacionados con los componentes la competencia morfológica derivacional; Hayashi y Murphy (2010) sobre la conciencia morfológica; y finalmente Mochizuki y Aizawa (1999), Schmitt y Zimmerman (2002) y Petrush (2008) sobre la adquisición de la competencia morfológica, son solo algunos antecedentes con los que se cuenta sobre la competencia morfológica derivacional, por lo cual de cierta manera la presente investigación puede considerarse primeramente como exploratoria desde el punto de vista descrito en Hernández, Fernández y Baptista (2003,115), “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” o cuando se trata de examinar este problema o fenómeno desde un punto de vista más específico, lo cual pretende realizarse al adentrarse en el estudio de la competencia morfológica, tomando en cuenta únicamente su aspecto derivacional de entre todos los componentes que la caracterizan. Esta investigación puede situarse además en el nivel descriptivo, pues el objetivo de estos estudios es el de especificar las propiedades de un fenómeno, medirlo con cierta precisión y realizar predicciones con base en ciertas relaciones entre sus características u otra variables.

Desde el punto de vista de la metodología utilizada, esta investigación se considera mixta, pues según Dörnyei (2007), involucra diferentes combinaciones de recopilación y análisis de datos, pues no solo se analizarán experiencias y estrategias cognitivas personales mediante métodos introspectivos que representan datos puramente cualitativos, sino

también se utilizarán escalas de opinión, y recuperación de datos arrojados por tareas específicas cuyos reactivos generan información que resulta o pueden expresarse mediante técnicas de análisis de datos numéricos.

## 4.2. Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo explorar y describir el proceso cognitivo de cuatro informantes estudiantes del idioma inglés en la facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como contrastar este proceso encontrado con un perfil cognitivo de cada uno de los sujetos generado a partir de las nociones de la dominancia cerebral de los hemisferios izquierdo y derecho, además de siete de los estilos cognitivos mencionados por Ehrman y Leaver (2003).

Los objetivos específicos de esta investigación son:

1. **Crear un perfil cognitivo** de cada uno de los informantes que permita tener un acercamiento a la manera en que estos aprendientes procesan la lengua y se aproximan a la resolución de tareas relacionadas con la competencia morfológica derivacional.
2. **Identificar y describir el proceso cognitivo** que siguen los informantes seleccionados estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera en la resolución de tareas que implican el uso de la competencia morfológica derivacional, específicamente en procesos de prefijación y sufijación.
3. **Contrastar el proceso obtenido con el perfil cognitivo** de los informantes seleccionados, para indagar sobre la influencia del perfil cognitivo de los informantes en la manera específica de resolver las tareas asignadas.

## 4.3. Etapas

Las etapas en las que se llevó a cabo la presente investigación son tres:

- I. **Aplicación de los cuestionarios de perfil cognitivo** a los estudiantes de lengua inglesa de la facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del

Estado de México que contarán con un nivel a partir de B2 del marco común europeo y generación de los perfiles cognitivos de los sujetos encuestados además de la selección de los informantes para la siguiente etapa.

- II. **Aplicación de las tareas de competencia morfológica derivacional** a los sujetos seleccionados y levantamiento de los datos por medio de protocolos de pensamiento en voz alta. Transcripción de las grabaciones, codificación y análisis de las estrategias utilizadas por los informantes.
- III. **Contraste de los resultados** obtenidos en el cuestionario de perfil cognitivo con los datos arrojados por los reportes verbales de los informantes.

#### 4.4. Sujetos

Los sujetos de la presente investigación son 126 estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de México de la facultad de lenguas, cursando los niveles de lengua inglesa a partir del 5º al 9º nivel (a partir del nivel B1 del MCE) quienes respondieron el cuestionario de estilos cognitivos y de los cuales se seleccionaron los cuatro informantes participantes en la aplicación de los reportes verbales, los cuales cumplen con las siguientes características:

- 2 hombres y 2 mujeres todos ellos estudiantes de lengua inglesa de la facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del estado de México.
- Nativo hablantes del español mexicano, pues el proceso cognitivo que se pretende observar se relaciona con procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera.
- Niveles de lengua a partir del nivel B1 del CEF (a partir del nivel umbral), pues se requiere haber alcanzado el por lo menos el nivel umbral para considerar a un alumno competente o susceptible de desarrollar la competencia morfológica derivacional.
- Certificación del nivel de dominio de la lengua inglesa lo cual asegura que el sujeto posee el nivel que se requiere para la investigación.

- No experiencia en un país de habla inglesa, ya que para esta investigación se está considerando a estudiantes del idioma inglés que han adquirido la lengua únicamente en contextos académicos.
- Su lengua extranjera principal o de mayor interés es el inglés, pues a pesar de contar con conocimientos de otras lenguas se evita en lo posible la interferencia de éstas.

## **4.5. Instrumentos**

Los instrumentos diseñados para esta investigación consisten en: un cuestionario de estilos cognitivos, con el propósito seleccionar a los informantes para la etapa dos de la investigación (protocolos de pensamiento en voz alta), así como para generar un perfil detallado de los aspectos cognitivos de los sujetos; y tres tareas (por informante) relacionadas con la formación de palabras morfológicamente complejas que requieren el uso de la competencia morfológica derivacional (específicamente en procesos de prefijación y sufijación) recolectando los datos generados por éstas con la técnica de protocolos de pensamiento en voz alta concurrentes y retrospectivos.

A continuación se analizan los conceptos y teorías que constituyen el fundamento teórico de cada uno de los instrumentos utilizados y la manera en que estos conceptos fueron aplicados al diseño de los mismos. Se proporciona además una descripción de los objetivos, componentes, reactivos y fuentes de los instrumentos aplicados a los sujetos participantes en esta investigación.

### **4.5.1. Cuestionario de estilos cognitivos**

La escala tipo Likert es un instrumento de medición o recolección de datos cuantitativos utilizado dentro de la investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal; consiste en una serie de ítems o juicios a modo de afirmaciones ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo (ítem o juicio) que se presenta al sujeto, representa la propiedad que

el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga con la sentencia en particular.

Esta escala tuvo como objetivo principal servir como filtro para la selección de la muestra o los sujetos de investigación. La primera parte está diseñada para el llenado de los datos personales que sirvieron de base para identificar a los sujetos con las características deseadas para continuar a la siguiente etapa de la investigación, así como recolectar datos de contacto y autorización de uso de información personal. Y la segunda parte, indagar acerca los aspectos o características de los sujetos relacionados con sus estrategias cognitivas de resolución de tareas, lo cual en la etapa de contraste de resultados permitió atribuir a ciertos factores específicos la manera en la que estos sujetos se aproximaron a la tarea asignada y explicar ciertos fenómenos que pudieran observarse tanto en el proceso como en los resultados de las tareas asignadas.

Los conceptos que sirvieron como base para la construcción del cuestionario son principalmente dos teorías sobre las diferencias entre los aprendientes de lenguas relacionadas con aspectos cognitivos, éstas son primeramente las nociones de la dominancia de los hemisferios cerebrales tomada de Jensen (2008) relacionada con la tendencia de uso del hemisferio izquierdo o derecho en la resolución de problemas o tareas que requieren de ciertos procesos cognitivos así como el almacenamiento, percepción y procesamiento de la información; y el constructo de estilos cognitivos de Ehrman y Leaver (2003) que proporciona un modelo de nueve sub-escalas o estilos cognitivos posibles en un aprendiente de idiomas.

Ahora bien, en la construcción del cuestionario de estilos se integraron siete de las dicotomías propuestas por Ehrman y Leaver (2003), independiente-dependiente de campo, secuencial-aleatorio, particular-global, deductivo-inductivo, analítico-sintético, abstracto-concreto, reflexivo-impulsivo dentro de una categoría dicotómica mayor llamada dominancia de hemisferio cerebral izquierdo-derecho. Así, la construcción de los ítems del cuestionario fue distribuida tomando en cuenta la categoría general hemisferio izquierdo-derecho, tomando como valores normales de puntuación los conceptos que



concuerdan con la descripción de un aprendiente con una predominancia del hemisferio cerebral derecho: dependiente de campo, aleatorio, global, sintético, concreto y e impulsivo; mientras que para la asignación invertida de puntuación o ítems con valor negativo se seleccionaron los conceptos relacionados con la predominancia del hemisferio cerebral izquierdo: independiente de campo, secuencial, particular, analítico, abstracto y reflexivo. La formulación de los 36 ítems del cuestionario y su distribución en relación a los conceptos señalados puede observarse en siguiente tabla.

No Ítem	Estilos cognitivos	Hemisferio cerebral derecho (+) puntuación normal	No. Ítem	Estilos cognitivos	Hemisferio cerebral izquierdo (-) puntuación invertida
1 a	Dependiente de campo	Entiendo mejor el vocabulario en contexto	1 b	Independiente de campo	Busco las palabras nuevas en un diccionario antes de usarlas.
2 a	Dependiente de campo	Prefiero resolver ejercicios de llenado de espacios en textos completos.	2 b	Independiente de campo	Prefiero resolver ejercicios de llenado de espacios en listas de oraciones, palabras o pequeños párrafos no relacionados.
3 a	Aleatorio	Es posible aprender inglés sin necesidad de tomar clases.	3 b	Secuencial	Considero que para aprender inglés es indispensable tomar clases.
4 a	Aleatorio	Es posible aprender sin seguir un orden específico de temas.	4 b	Secuencial	Considero que ciertas estructuras o temas deben ser vistos antes que otros.
5 a	Aleatorio	Considero el orden del aprendizaje es personal.	5 b	Secuencial	Considero que quien aprende un idioma lo hace más o menos en el mismo orden.
6 a	Global	Al analizar textos, prefiero iniciar primeramente con la comprensión de la idea general.	6 b	Particular	Al analizar textos prefiero la búsqueda de información específica.
7 a	Global	Se me facilita inferir en significado de las palabras desconocidas en un texto.	7 b	Particular	Me cuesta trabajo entender un texto cuando hay palabras que no conozco.
8 a	Inductivo	Prefiero identificar las reglas del uso del idioma localizándolas en el <i>input</i> .	8 b	Deductivo	Prefiero comprender una regla antes de tener acceso al <i>input</i> que la contiene.
9 a	Inductivo	Prefiero inferir las reglas antes de que el profesor me explique.	9 b	Deductivo	Prefiero que el profesor me ejemplifique las reglas, para poder utilizarlas con mi propia información.
10 a	Sintético	Prefiero la redacción en comparación con la lectura.	10 b	Analítico	Prefiero la comprensión de lectura a la redacción.
11 a	Sintético	Me resulta complicado clasificar conceptos.	11 b	Analítico	Para entender un concepto necesito clasificarlo o

					descomponerlo en sus partes.
12 a	Concreto	Es posible aprender el idioma sin basarse en estructuras gramaticales.	12 b	Abstracto	La gramática es lo esencial en el aprendizaje del idioma.
13 a	Concreto	Hablar con nativos es de vital importancia para aprender el idioma.	13 b	Abstracto	Se puede adquirir la lengua sin necesidad de practicar con nativos.
14 a	Concreto	Considero que la mejor manera de aprender el idioma es simplemente usándolo para comunicar algo.	14 b	Abstracto	La mejor manera de aprender el idioma es analizando sus estructuras y reglas de uso.
15 a	Concreto	Entender cuestiones culturales es importante para el dominio del idioma.	15 b	Abstracto	Para el dominio del idioma es irrelevante comprender cuestiones culturales.
16 a	Concreto	Prefiero el material autentico para aprender inglés.	16 b	Abstracto	Es irrelevante si el material de estudio del idioma es auténtico para el aprendizaje.
17 a	Impulsivo	Intento participar mucho en clase aunque mis respuestas no siempre son correctas.	17 b	Reflexivo	Prefiero participar en clase después de reflexionar cuidadosamente lo que voy a decir.
18 a	Impulsivo	Prefiero terminar pronto los ejercicios aunque puedan tener pequeños errores.	18 b	Reflexivo	Prefiero avanzar despacio en la resolución de ejercicios para asegurarme de que estén correctos.
	ESCALA DEL 1 AL 7 donde:	1-Totalmente de acuerdo 2-De acuerdo 3-Indeciso pero más bien de acuerdo 4-Neutral 5-Indeciso pero más bien en desacuerdo 6-En desacuerdo 7-Totalmente en desacuerdo		ESCALA DEL 7 AL 1 donde:	7-Totalmente de acuerdo 6-De acuerdo 5-Indeciso pero más bien de acuerdo 4-Neutral 3-Indeciso pero más bien en desacuerdo 2-En desacuerdo 1-Totalmente en desacuerdo

**Tabla 4.1 Distribución de los ítems utilizados en el cuestionario de estilos cognitivos relacionados con las escalas de Ehrman y Leaver (2003).**

### Piloteo del instrumento

El cuestionario diseñado para la aplicación piloto, fue construido analizando todas las escalas mencionadas en Ehrman y Leaver (2003) y no solo siete como en el cuestionario final, las escalas restantes son: análogo-digital y aguzado-nivelado. El piloteo del primer formato de la escala fue realizado en dos grupos de estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México de la licenciatura en enseñanza del idioma Inglés. El primer grupo contó con 7 alumnos todos cursando el décimo semestre y el segundo grupo fue un taller de lengua avanzada con 15 alumnos, todos ellos en el último semestre de su carrera. Los resultados de este primer piloteo, arrojaron 14 estudiantes con un perfil

cognitivo predominante “hemisferio derecho”, mientras que el resto obtuvo un puntaje predominante “hemisferio izquierdo”. Los resultados específicos de cada una de las sub-escalas de Ehrman y Leaver (2003), mostraron una tendencia neutral por encima del 50% de las dos escalas omitidas para el cuestionario final (análogo-digital y aguzado-nivelado), por lo que decidieron omitirse.

#### **4.5.2. Protocolos de pensamiento en voz alta**

Los protocolos de pensamiento en voz alta según Armengol (2007) son “instrumentos metodológicos que implican, como su nombre indica, la grabación de informantes “pensando en voz alta” mientras llevan a cabo una actividad”. Los informantes articulan sus pensamientos, y éstos son grabados para poder ser transcritos y analizados siguiendo categorías preestablecidas para reflexionar sobre los objetivos del trabajo de investigación. Esta técnica es tomada de la psicología siguiendo el enfoque cognitivista sobre el aprendizaje y la resolución de tareas, en el cual de acuerdo con Requena (2003) ninguna conducta es gratuita pues siempre existe una razón, un por qué o para qué se manifiesta, y ya que si bien es cierto que los procesos cognitivos no pueden observarse, estos pueden inferirse mediante sus manifestaciones conductuales y siguiendo ciertos planteamientos metodológicos. Uno de éstos planteamientos es el análisis de reportes verbales, los cuales puede ser concurrentes (paralelos a la resolución de la tarea) y retrospectivos (recabados al finalizar la tarea).

Ericsson y Simon (1990) consideran que la cognición es procesamiento de información y describen un modelo de procesamiento de tres componentes o memorias, la memoria a corto plazo, que mantiene los datos que están siendo procesados provenientes de cualquiera de las otras dos memorias, la memoria a largo plazo, que registra datos ilimitados y codificados por largos periodos y finalmente un procesador central que es el que regula los procesos conscientes de esta información. En un protocolo o reporte verbal, el sujeto tiene un acceso directo a la memoria a corto plazo que es el “lugar” en donde se mantiene la información que está siendo utilizada por el procesador central ya sea proveniente de los sentidos o de datos almacenados en la memoria a largo plazo sin

omitir el hecho de que los datos provenientes de esta segunda fuente, deben pasar por un proceso de recuperación antes de ser traídos a la memoria de corto plazo y por lo tanto ofrecer la posibilidad de ser verbalizados. Finalmente, Requena (2003) menciona algunos procesos que pueden representar ciertas desventajas en la obtención de los datos tales como la automatización, la aceleración, la compilación y la distorsión, las primeras tres relacionadas con el impacto de la práctica previa y el dominio de la tarea y la segunda relacionada con cuestiones subjetivas inherentes al ser humano. Sin embargo, para combatir estas desventajas es necesario seguir ciertos pasos para asegurar la validez de ésta técnica, los cuales son señalados por Torrealba y Rosales (2008), y pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Tener una etapa de calentamiento y/o adaptación a la técnica, la cual debe guardar cierta distancia con el tipo de tarea que se utilizará para recolectar los datos que serán usados en la investigación.
- Distanciamiento entre una tarea y otra para minimizar los efectos del cansancio.
- Utilizar protocolos concurrentes y retrospectivos, de esta manera se pueden triangular los datos obtenidos para una mayor confiabilidad.
- Permitir el uso del idioma que el informante prefiera y evitar proporcionar ayuda o datos durante la grabación para evitar desviar los resultados o interferir en ellos.

Las tareas asignadas para su resolución por los sujetos de la investigación fueron de dos tipos:

### **Tareas controladas**

Estas tareas consistieron en dos ejercicios por informante con 10 reactivos cada una, tomados de la sección de *Use of English* de los exámenes de certificación de Cambridge ESOL (Cambridge English a partir de 2013) cuyas fuentes fueron ediciones de *past papers* y *samples* de libros de preparación para estas certificaciones, éstas tareas fueron seleccionadas en relación al nivel mencionado por los aprendientes, para el informante

B1 se seleccionaron dos tareas de nivel B2, para los informantes de nivel B2 y C1 una de las dos tareas seleccionadas correspondía a su nivel actual y la segunda, esto para minimizar el impacto de la automatización de ciertos procesos al exponerlos a tareas más allá de su nivel de dominio de lengua. (ANEXOS B-G).

### Tareas de producción escrita libre

La segunda tarea, fue de producción libre, en las cuales se propusieron temas de índole personal para los informantes asignándoles una lista de palabras que debían ser utilizadas libremente por los sujetos en cuanto a la cantidad de ellas. El objetivo de esta tarea es obtener una redacción tomando en consideración un banco de 13,15 y 22 palabras clave que según las indicaciones deben ser usadas no en su forma base, sino generando algún derivado a partir de ellas para ser usado dentro de la redacción, éstas palabras fueron seleccionadas del *British National Corpus*, las cuales son mencionadas como las palabras más frecuentes utilizadas en redacción y fueron seleccionadas a partir de su posible relación con cada uno de los temas a desarrollar en el escrito. (ANEXOS H-J). En la tabla 4.2 podemos observar la distribución de las 9 tareas aplicadas por cada uno de los informantes.

<b>Informante 1</b>	<b>Informante 2</b>	<b>Informante 3</b>	<b>Informante 4</b>
<b>David</b>	<b>Karl</b>	<b>Jane</b>	<b>Mary</b>
Tarea controlada 1 de formación de palabras <i>FCE Official paper</i> (Cambridge ESOL, 2008a)	Tarea controlada 1 de formación de palabras <i>FCE Official paper</i> (Cambridge ESOL, 2008b)	Tarea controlada 1 de formación de palabras <i>FCE Official paper</i> (Cambridge ESOL, 2008b)	Tarea controlada 1 de formación de palabras <i>CAE Official paper</i> (Cambridge ESOL, 2010)
Tarea controlada 2 de formación de palabras <i>FCE Official paper</i> (Cambridge ESOL, 2008a)	Tarea controlada 2 de formación de palabras <i>CAE simple test</i> (Book-Hart & Haines, 2009)	Tarea controlada 2 de formación de palabras <i>CAE sample test</i> (Book-Hart & Haines, 2009)	Tarea controlada 2 de formación de palabras <i>CAE sample test</i> (Jakeman & Kenny, 2008)
Tarea de redacción	Tarea de redacción	Tarea de redacción	Tarea de redacción

**Tabla 4.2. Distribución de las tareas aplicadas a cada informante.**

### **Reporte retrospectivo de las tareas de formación de palabras**

Al final de la aplicación de las tareas controladas de formación de palabras se pidió a cada uno de los informantes que redactara (reporte retrospectivo) la manera en la que llevó a cabo la resolución de estos ejercicios. Lo anterior, con el propósito de contrastarlo con el proceso reportado de manera concurrente durante las grabaciones y tener así, una perspectiva más amplia de las estrategias utilizadas por estos informantes.

En el capítulo siguiente se presentan los resultados obtenidos por estos instrumentos anteriormente descritos, así como las técnicas de análisis utilizadas para su interpretación.

## CAPÍTULO 5

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se hace una descripción de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos y tareas aplicadas a los sujetos participantes; se presentan las herramientas de análisis de los resultados y datos obtenidos, así como el procedimiento que se siguió para ello.

#### 5.1. Cuestionario de estilos cognitivos

El cuestionario de estilos cognitivos fue aplicado con el propósito de seleccionar a los sujetos que cubrieran con las características específicas para participar en la aplicación de la técnica de protocolos de pensamiento en voz alta con la asignación de tareas relacionadas con el uso de la competencia morfológica derivacional, pues los datos generados a partir del mismo, permitirían conocer tanto las características personales de los sujetos (relacionadas con su nivel de lengua inglesa y aspectos sobre el aprendizaje de la misma), como los perfiles cognitivos generales y específicos (o detallados) de cada uno de ellos.

La herramienta utilizada para el análisis cuantitativo de los datos arrojados por este instrumento fue el programa ©Microsoft Excel. Cada una de las respuestas brindadas por los sujetos en el cuestionario de perfiles cognitivos fue capturada en una hoja de cálculo de ©Microsoft Excel y en el caso de los ítems con valor negativo, la escala de puntajes se invirtió, esto para establecer el valor de cada uno de los ítems para cada uno de los sujetos.

Una vez obtenidos los puntajes totales se procedió a la asignación de la escala general para cada sujeto, esto es, la dominancia del hemisferio cerebral izquierdo o derecho. Los puntajes considerados para la asignación de estas etiquetas se calcularon tomando un puntaje mínimo posible de 36 (número de ítems x valor mínimo) y un máximo de 252 (número de ítems x valor máximo) cuyo punto medio o de tendencia neutral es de 144.

Por lo tanto, los puntajes inferiores a 144 etiquetan a los sujetos con un dominio del hemisferio cerebral derecho y los puntajes mayores a esta cantidad, etiquetaron a los sujetos con una predominancia del hemisferio cerebral izquierdo, mientras que la obtención de un puntaje igual a 144 se consideró como tendencia neutral (balance entre los procesos de ambos hemisferios).

Posteriormente al procesamiento de la categoría general, los ítems del cuestionario fueron separados en siete grupos de ítems relacionados con las siete “sub-categorías” de estilos cognitivos de Ehrman y Leaver (2003) para proceder al cálculo de los puntajes específicos para cada una.

En las sub-categorías independiente-dependiente de campo, particular-global, deductivo-inductivo, analítico-sintético y reflexivo-impulsivo, el número total de ítems es de cuatro, por lo que el puntaje representativo de la tendencia neutral es de 16, mientras que los valores superiores indican la tendencia de las sub-categorías relacionadas con la dominancia cerebral del hemisferio izquierdo (independiente de campo, particular, deductivo, analítico y reflexivo) y los valores inferiores a 16 indican la tendencia a la subcategorías alineadas a la dominancia cerebral del hemisferio derecho (dependiente de campo, global, inductivo, sintético e impulsivo). En la subcategoría secuencial-aleatorio el número de ítems elaborados es de seis, lo que resulta en un puntaje de tendencia neutral de 24, así los puntajes superiores a esta cantidad marcan tendencia hemisferio izquierdo (secuencial) y los inferiores, hemisferio derecho (aleatorio). Finalmente, en la sub-categoría abstracto-concreto, el total de ítems es de 10 y el puntaje neutral es de 40, por lo que los valores superiores indican tendencia hemisferio cerebral izquierdo (abstracto) e inferiores, hemisferio cerebral derecho (concreto).

El número de ítems elaborados por sub-categoría y los indicadores para el cálculo de los puntajes de tendencia hemisferio cerebral izquierdo (representado en color rojo), de tendencia hemisferio cerebral derecho (representado en verde) y tendencia neutral (en amarillo), se pueden observar a detalle en la tabla 5.1.

1	Puntaje máximo posible	4*7	28	>=	17	Independiente de campo
---	------------------------	-----	----	----	----	------------------------



	Puntaje medio				16	Neutral
	Puntaje mínimo posible	4*1	4	<=	15	Dependiente de campo
2	Puntaje máximo posible	6*7	42	>=	25	Secuencial
	Puntaje medio				24	Neutral
	Puntaje mínimo posible	6*1	6	<=	23	Aleatorio
3	Puntaje máximo posible	4*7	28	>=	17	Particular
	Puntaje medio				16	Neutral
	Puntaje mínimo posible	4*1	4	<=	15	Global
4	Puntaje máximo posible	4*7	28	>=	17	Deductivo
	Puntaje medio				16	Neutral
	Puntaje mínimo posible	4*1	4	<=	15	Inductivo
5	Puntaje máximo posible	4*7	28	>=	17	Analítico
	Puntaje medio				16	Neutral
	Puntaje mínimo posible	4*1	4	<=	15	Sintético
6	Puntaje máximo posible	10*7	70	>=	41	Abstracto
	Puntaje medio				40	Neutral
	Puntaje mínimo posible	10*1	10	<=	39	Concreto
7	Puntaje máximo posible	4*7	28	>=	17	Reflexivo
	Puntaje medio				16	Neutral
	Puntaje mínimo posible	4*1	4	<=	15	Impulsivo

**Tabla 5.1 Procedimiento para el cálculo de los puntajes para determinar las etiquetas de los siete sub-categorías (estilos cognitivos específicos).**

Los totales obtenidos para cada una de las sub-categorías del cuestionario final, tanto para los sujetos de la investigación como para el piloteo mostraron una tendencia hacia los procesos que caracterizan la predominancia del hemisferio derecho con excepción de las sub-categorías reflexivo-impulsivo y analítico-sintético cuya tendencia fue la subescala relacionada con los procesos característicos del hemisferio izquierdo (tabla 5.2)

Todos los cálculos anteriormente descritos, arrojaron las particularidades cognitivas de cada sujeto expresadas en datos numéricos, cuya interpretación se presenta en el siguiente apartado.

Sub-categorías	Piloto	Sujetos	Total
----------------	--------	---------	-------

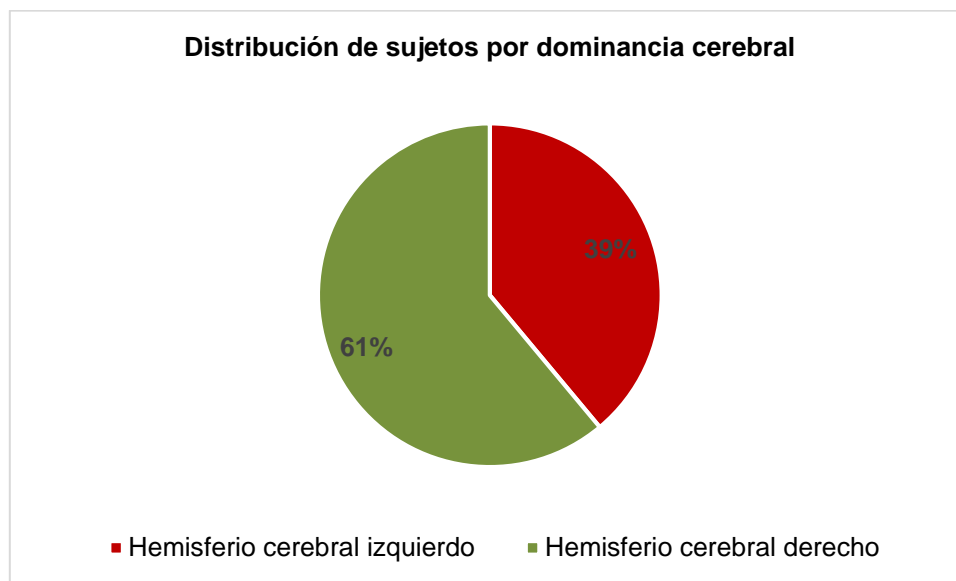
Independiente de campo	4	22	26
Dependiente de campo	16	80	96
Tendencia neutral	3	24	27
Secuencial	13	60	73
Aleatorio	9	60	69
Tendencia neutral	1	6	7
Particular	7	38	45
Global	14	70	84
Tendencia neutral	2	18	20
Deductivo	12	72	84
Inductivo	10	35	45
Tendencia neutral	1	19	20
Analítico	11	69	80
Sintético	8	44	52
Tendencia neutral	4	13	17
Abstracto	22	11	33
Concreto	1	113	114
Tendencia neutral	0	2	2
Reflexivo	21	104	125
Impulsivo	2	14	16
Tendencia neutral	0	8	8
Hemisferio Izquierdo	6	47	53
Hemisferio Derecho	16	75	91
Tendencia neutral	1	4	5
<b>Totales</b>	<b>23</b>	<b>126</b>	<b>149</b>

Tabla 5.2 Puntajes obtenidos en cada una de las siete sub-categorías (estilos cognitivos específicos).

### 5.1.1. Perfiles cognitivos de los estudiantes en niveles avanzados de la Facultad de Lenguas de la UAEMex

El cuestionario de estilos cognitivos, fue aplicado en doce de los diecisiete grupos cursando un nivel de intermedio a avanzado de lengua inglesa (a partir del nivel B1 del Marco Común Europeo) en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, durante el periodo agosto-diciembre de 2013, encuestando en su totalidad a 126 estudiantes (71% del total de los estudiantes en un nivel B1 en adelante).

Los resultados obtenidos en relación con el perfil cognitivo general de los sujetos encuestados, referentes a la categoría principal del cuestionario (dominancia del hemisferio cerebral izquierdo y hemisferio cerebral derecho) pueden observarse en la figura 5.1, en la cual se muestra que un 39% de los sujetos encuestados presentan una dominancia cerebral del hemisferio izquierdo, mientras que el 61% de los sujetos encuestados mostraron una dominancia cerebral del hemisferio derecho.

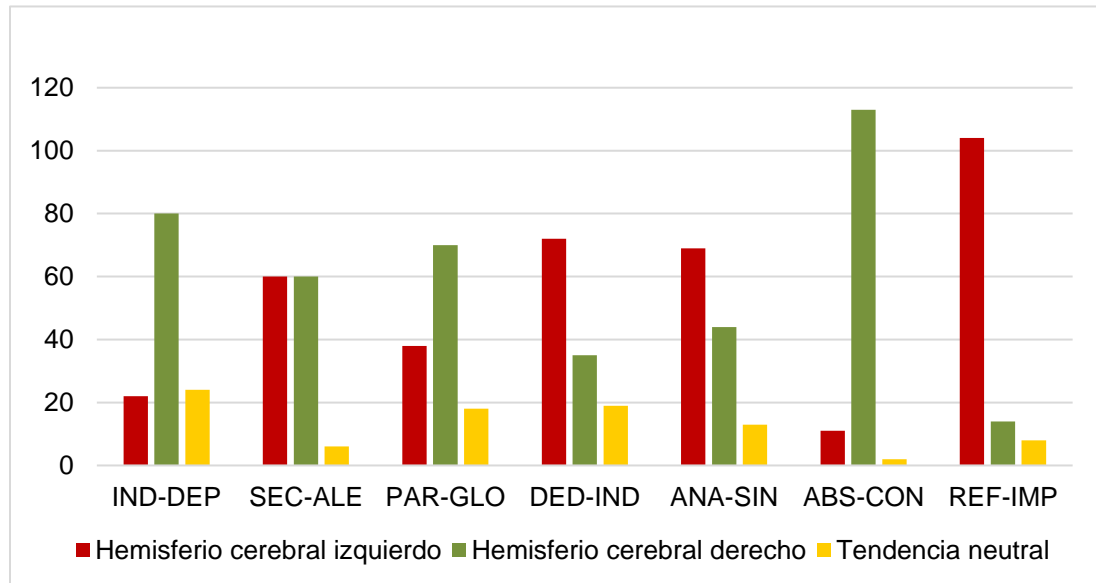


**Figura 5.1 Distribución de los perfiles cognitivos generales de todos los sujetos encuestados.**

Lo anterior puede reflejar la manera en la que la mayoría de los sujetos procesan la información o se aproximan a la resolución de las tareas asignadas esto es, el 39% de los sujetos prefieren procesar de una manera lógica-matemática y analítica, mientras que el 61% prefieren hacerlo desde una perspectiva más holística y comunicativa.

Las tendencias de perfil cognitivo específico o detallado relacionadas con las siete sub-escalas o dicotomías contempladas en el cuestionario de perfiles cognitivos, se presentan en la siguiente figura, en ella se muestran además de forma comparativa, los resultados obtenidos en cada categoría. Para su mejor comprensión, estos resultados están divididos en tres grupos: la sub-categoría relacionada al hemisferio cerebral izquierdo (en

rojo), la subcategoría relacionada con el hemisferio cerebral derecho (en verde) y un grupo más donde se muestra el número de sujetos que presentan una tendencia neutral.



**Figura 5.2 Distribución de los perfiles cognitivos específicos o detallados (por sub-escala o estilo cognitivo).**

En esta gráfica se observa como a pesar de mostrar en la escala superior (dominancia cerebral del hemisferio izquierdo-derecho), las tendencias relacionadas con las escalas de Ehrman y Leaver (2003) varían en la mayoría de los sujetos encuestados. La tendencia neutral es poco recurrente en todas las subcategorías. Asimismo muestran las tendencias más recurrentes, las cuales fueron de las subcategorías de dominancia cerebral del hemisferio izquierdo, deductivo analítico y reflexivo; de las subcategorías de dominancia cerebral de hemisferio derecho, dependiente de campo, global y concreto; finalmente, la sub-categoría secuencial-aleatorio mostró igual número de recurrencias en ambas tendencias.

Ahora bien, de todos los sujetos encuestados, se seleccionaron cuatro informantes que cubrían las características específicas relacionadas con aspectos del aprendizaje y dominio de la lengua inglesa, así como disposición para llevar a cabo las actividades relacionadas a la siguiente etapa de la investigación (protocolos verbales), los perfiles cognitivos de éstos se detallan a continuación.

### 5.1.2. Perfiles cognitivos de los cuatro informantes seleccionados

Los cuatro sujetos seleccionados para llevar a cabo el proceso de asignación de tareas para la aplicación de la técnica de los protocolos de pensamiento en voz alta, mostraron una tendencia a la dominancia del hemisferio cerebral derecho. Sin embargo, en relación con las sub-categorías que determinan el perfil cognitivo específico, los resultados mostraron mayor variación.

El informante 1 (David) con un nivel de lengua B1, presentó dos sub-categorías tendientes a la dominancia cerebral del hemisferio izquierdo (deductivo y analítico); cuatro sub-categorías de tendencia a la dominancia cerebral del hemisferio derecho (aleatorio, global, concreto e impulsivo) y una sub-categoría con tendencia neutral, un balance entre la dependencia e independencia de campo.

El informante 2 (Karl) con un nivel de lengua B2, obtuvo cuatro sub-categorías tendientes a la dominancia cerebral del hemisferio izquierdo (secuencial, particular, deductivo y reflexivo); dos sub-categorías relacionadas con la dominancia cerebral del hemisferio derecho (dependiente de campo y concreto); y una categoría de tendencia neutral (analítico-sintético).

El informante 3 (Jane) con un nivel de lengua B2; obtuvo tres sub-categorías de tendencia a la dominancia cerebral del hemisferio izquierdo (secuencial, deductivo y reflexivo); tres sub-categorías relacionadas con la dominancia cerebral del hemisferio derecho (dependiente de campo, sintético y concreto); y una categoría de tendencia neutral (particular-global).

Finalmente, el informante 4 (Mary) con un nivel de lengua C1, obtuvo tres sub-categorías de dominancia cerebral del hemisferio izquierdo (deductivo, analítico y reflexivo); tres categorías de dominancia cerebral del hemisferio derecho (dependiente de campo, aleatorio y concreto); y una sub-categoría de tendencia neutral (particular-global). Los resultados ya descritos, pueden apreciarse en la tabla 5.3.

Informante	DEP-IND	SEC-ALE	PAR-GLO	DED-IND	ANA-SIN	ABS-CON	REF-IMP
1. David	Neutral	Aleatorio	Global	Deductivo	Analítico	Concreto	Impulsivo
2. Karl	Dependiente	Secuencial	Particular	Deductivo	Neutral	Concreto	Reflexivo
3. Jane	Dependiente	Secuencial	Neutral	Deductivo	Sintético	Concreto	Reflexivo
4. Mary	Dependiente	Aleatorio	Neutral	Deductivo	Analítico	Concreto	Reflexivo

**Tabla 5.3 Perfil cognitivo específico de los cuatro sujetos seleccionados.**

De acuerdo con lo anteriormente presentado, los perfiles cognitivos específicos por sujeto seleccionado (informante) para la etapa de la asignación de tareas relacionadas con la competencia morfológica derivacional se obtienen tomando en consideración los resultados presentados y la teoría desarrollada por Ehrman y Leaver (2003). Así, obtenemos los perfiles de cada uno de los informantes, los cuales se describen a continuación.

### **Informante 1: David**

David es un aprendiente que muestra un equilibrio entre la dependencia e independencia de campo, esto significa que puede procesar información lingüística tanto en relación al contexto como aislada del mismo; no necesita seguir un orden específico en la resolución de una tarea, pues es un aprendiente aleatorio. David es, además, un aprendiente global quien prefiere analizar información en su totalidad y más que analizar particularidades, tiende a extraer la idea general. Este informante es deductivo, prefiere que le sea presentado un conjunto de reglas para posteriormente aplicarlas en su producción; otra de las características cognitivas de David es su capacidad para analizar conceptos, encontrar sus diferencias y clasificarlos, pues él es un aprendiente analítico. Una subcategoría más, muestra a David como un aprendiente concreto, que prefiere utilizar la lengua para fines comunicativos ya sea en contextos reales o simulaciones en un salón de clase; y finalmente David es un estudiante impulsivo ya que prefiere aprender por medio de ensayo y error, pues le agrada participar en clase tanto como le sea posible sin tomarse mucho tiempo para reflexionar cuidadosamente en la corrección de sus expresiones.

De acuerdo con el perfil anteriormente descrito, en términos generales, se espera que este informante utilice reglas de formación y atienda a las partículas de la palabra para

lograr la derivación, asimismo se espera que atienda a aspectos sintácticos específicos y posiblemente a las etiquetas de estos aspectos (sustantivo, verbo, etc.).

### **Informante 2: Karl**

El perfil cognitivo de Karl muestra que es un aprendiente dependiente de campo, es decir, que necesita procesar la información relacionándola con el contexto; además, él es un aprendiente secuencial, necesita crear o seguir un proceso más o menos ordenado para resolver tareas relacionadas con la lengua; asimismo es particular, pues para procesar información fija su atención a los detalles, a la información específica antes que a la idea general. Karl es deductivo, pues prefiere seguir patrones o reglas que posteriormente aplicará al uso de la lengua o al análisis de ésta. Karl mantiene un equilibrio entre el procesamiento analítico y sintético de la lengua, es decir es capaz en igual medida de descomponer totalidades en partes y analizarlas así como tomar fracciones para crear hipótesis y/o construir conceptos. Karl es un aprendiente concreto, prefiere utilizar la lengua para propósitos comunicativos antes que analizarla para conocer su sistema de reglas. Finalmente otra de las características cognitivas de Karl es la reflexividad ya que prefiere sacrificar un poco de tiempo en la realización de una tarea para poder terminarla de manera correcta.

De acuerdo con su perfil cognitivo podría esperarse que este informante no atienda más que a partes de la oración en la que se encuentra la palabra a derivar, dada su capacidad de aislar el concepto con el que desea trabajar, asimismo se espera atienda a aspectos gramaticales (sintácticos), y sea capaz de descomponer la palabra a derivar en partículas (morfemas) combinables entre sí.

### **Informante 3: Jane**

El perfil cognitivo de esta informante, la muestra como un aprendiente dependiente de campo, lo cual significa que le es más fácil utilizar y entender el lenguaje en contexto. Otra de sus características es la secuencialidad que ella necesita para realizar tareas relacionadas con la lengua, ella necesita seguir o crear una serie de pasos ordenados

para ello; con respecto a la sub-categoría global-particular, muestra un balance que indica que puede utilizar ambas estrategias de comprensión de la lengua y por lo tanto de procesamiento de la misma en una tarea, es decir, puede enfocarse en la totalidad de la información así como también atender a los detalles si es necesario, en la misma proporción; Jane es deductiva, pues prefiere tener a la mano alguna regla o patrón para estudiarla y luego aplicarla en ejemplos claros y específicos; es además sintética pues procesa partes de la lengua para crear hipótesis, busca armar la piezas para construir una totalidad; Jane es también concreta, pues prefiere utilizar la lengua en situaciones reales y trabajar con materiales auténticos enfocándose en las funciones más que en las formas de la lengua. Finalmente el perfil cognitivo de Jane la describe como reflexiva, antes de resolver una tarea se toma el tiempo necesario para asegurar que ésta quede resuelta de una manera precisa y correcta.

Siguiendo esta descripción del perfil cognitivo de esta informante, es posible inferir que en su proceso observará patrones de conducta más o menos regulares además de tomar mucho tiempo para resolver los reactivos dado su perfil reflexivo. Será interesante en este caso observar como resuelve los aspectos sintácticos, pues en su perfil arroja un balance entre la dependencia e independencia de campo así como entre la atención o desatención a los detalles específicos.

#### **Informante 4: Mary**

Las características cognitivas de Mary, comienzan por definirla como un aprendiente dependiente de campo que necesita utilizar el contexto para comprender y procesar mejor la información lingüística; es además no secuencial, se aproxima a la resolución de tareas sin seguir un orden estricto y puede además manejar adecuadamente tareas libres y conceptos subjetivos. Mary presenta un balance entre la sub-categoría particular-global esto es, que puede de igual manera procesar información general tanto como específica. Mary es deductiva, necesita reglas específicas para poder procesar la información; es además analítica, es decir, que tiende a descomponer la información en partes y clasificarla. Mary es además concreta, prefiere utilizar la lengua en situaciones



reales o en materiales auténticos, así como también practicar en contextos académicos. Finalmente Mary muestra ser una aprendiente primordialmente reflexiva, pues antes de responder a una tarea prefiere tomar tiempo para asegurar su corrección.

De acuerdo con la descripción del perfil cognitivo de esta informante, es de esperarse una singular variedad de estrategias para resolver los reactivos, dada su naturaleza no secuencial. Además de la atención a las partículas presentes en las palabras y las categorías gramaticales.

Una vez analizados los perfiles cognitivos generales y específicos en conjunto con sus características personales, los cuatro informantes anteriormente descritos, fueron grabados (individualmente) de acuerdo a los procedimientos metodológicos de la aplicación de la técnica de reportes verbales o protocolos de pensamiento en voz alta, mientras resolvían tres tareas (cada uno) relacionadas con el uso de la competencia morfológica derivacional, cuyos resultados se presentan a continuación.

## **5.2. Protocolos de pensamiento en voz alta**

En la segunda etapa de la investigación se procedió a asignar a los informantes tres tareas que requirieron el uso de la competencia morfológica, estas tareas fueron aplicadas junto con la técnica de recolección de datos “protocolos de pensamiento en voz alta o reportes verbales”. Las grabaciones resultado de esta recolección de datos, fueron transcritas siguiendo una combinación hecha a partir de las convenciones de transcripción de Jefferson (1984) y del corpus oral ELE, estas convenciones son presentadas en el ANEXO K. En las transcripciones realizadas, fueron marcados únicamente aspectos relevantes para el análisis de las estrategias cognitivas de resolución de las tareas asignadas, dichos aspectos son: dudas, exclamación, énfasis, pausas cortas y largas, susurros, alargamiento segmental y cambios de velocidad (ANEXO L).

Las grabaciones analizadas, arrojaron la totalidad de ciento treinta y cuatro reactivos resueltos por los informantes. A la resolución de estos reactivos reflejada en la

transcripción se le denomina ítem, en lo subsecuente se utilizará el concepto de ítem para referirnos a un enunciado, frase o párrafo específico tomado del discurso de cada uno de los informantes, que contiene la búsqueda de la respuesta o solución a un reactivo de la tarea asignada.

### 5.2.1. Ítems aislados en las grabaciones

El primer paso para el análisis de datos fue seleccionar y aislar los ítems para cada uno de los sujetos y generar un reporte que permitiera tener una lista de estos ítems en su totalidad y por cada uno de las tareas e informantes. Resultando de este procedimiento, cuarenta ítems pertenecientes a la tarea uno (transformación de palabras al nivel del informante), cuarenta más a la tarea dos (transformación de palabras a un nivel por encima del nivel de informante); y cincuenta y cuatro a la tarea tres (redacción). En el caso de los ítems encontrados por informante, se encontraron treinta y cuatro, treinta, veintiocho, y cuarenta y dos para los cuatro informantes respectivamente. En la siguiente tabla se puede observar la distribución de los ítems localizados y etiquetados por cada uno de los informantes, así como por cada una de las tareas asignadas.

Informante	Tarea 1 Transformación de palabras (nivel informante)	Tarea 2 Transformación de palabras (nivel superior)	Tarea 3 Redacción	Total de ítems por informante
1. David	10	10	14	34
2. Karl	10	10	10	30
3. Jane	10	10	8	28
4. Mary	10	10	22	42
<b>Total ítems por tarea</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>54</b>	<b>134</b>

Tabla 5.4 Distribución de los ítems encontrados en las transcripciones.

Como puede observarse en la tabla 5.3 todos los informantes tienen un número igual de ítems en las tareas uno y dos, esto se debe a que éstas son tareas estructuradas con un número específico de reactivos, sin embargo en la tarea tres, los informantes podían elegir el número de reactivos (palabras que podían utilizar) de una lista dada la cual a su vez, varía en número en relación con el nivel de lengua de cada informante.

Una vez determinado el número total de ítems, se procedió a generar etiquetas específicas, para cada una de las conductas o procesos observados en la resolución de un reactivo, denominados de ahora en adelante como “códigos”. Esto significa que un ítem contiene la totalidad de los códigos de los procesos que lleva a cabo un informante para resolver un reactivo de una tarea.

### 5.2.2. Códigos de conductas o procesos observados

Los códigos fueron generados a partir del análisis minucioso de cada uno de los ciento treinta y cuatro ítems, en los cuales fueron codificadas las conductas observadas (o procedimientos realizados) con dieciséis nombres de códigos diferentes, los cuales se definen y ejemplifican a continuación utilizando para cada uno una fuente o resaltado diferente.

**Atención a la categoría gramatical**, implica que el informante busca la categoría gramatical del derivado requerido y puede ser mencionado de manera explícita, es decir haciendo referencia a categorías como “verbo”, “sustantivo, etc.; o como una asociación, mencionando aspectos característicos de estas categorías sin expresar la etiqueta específica. En los siguientes dos ejemplos, el primero corresponde a la atención a la categoría gramatical de manera explícita y el segundo a la atención a la categoría gramatical de manera implícita.

Informante 3. Jane

Ítem no. 5

Reactivo: COMFORT →COMFORTABLY

Transcripción: (.) [aquí necesitamos un adverbio porque está describiendo la acción de cómo van a ser usados](#) la palabra es comfort entonces sería comf-comfortably m:::  
comfortably

Informante 1. David

Ítem no.9

Reactivo: POISON→POISONOUS

Transcripción: poison poisonous estoy describiendo las serpientes <poisonous> <ous>  
si

**Atención al co-texto**, el informante hace referencia al contexto sintáctico, es decir a las relaciones sintagmáticas de la oración específica y su correspondencia o concordancia. Esto implica que el derivado obtenido “queda” en la oración, “suena bien” con las palabras que lo circundan. Un par de ejemplos de este código se encuentra en los siguientes dos ítems de la tarea uno de transformación de palabras.

Informante 2. Karl

Ítem no. 9

Reactivo: ADDITION → ADDITIONAL

Transcripción: addition inner layer with a:::n (1) ad (.) asterisco (.) with (.) **es que tendría que quitar este an**

Informante 4. Mary

Ítem no. 1

Reactivo: PRIME → PRIMARY

Transcripción: por leerlo por leer primero el enunciado y **por ver la palabra después ya sé que la palabra es *primary* (3) porque bueno la expresión *primary role* está bien** no que su prime role o su first role sino que se refiere a jerarquías

**Conciencia morfológica implícita o explícita**, en este caso, el informante hace mención de conceptos morfológicos, esta mención puede ser utilizando etiquetas explícitas como “derivación” “morfema”, etc.; o simplemente haciendo referencia a aspectos sobre procesos morfológicos sin utilizar conceptos, pero mostrando una idea o aproximación al conocimiento de éstos. En los siguientes ejemplos, el primer caso muestra un proceso que puede ser codificado como conciencia morfológica explícita, mientras que el segundo es ejemplo de conciencia morfológica implícita.

Informante 4. Mary

Ítem no. 7

Reactivo: QUALIFY → QUALIFICATION

Transcripción: a:: qual tengo que usar qualify (2) ¿qualification? **porque bueno no se otros derivados de qualify::** qualifies qualifying qualification me suena raro no se ni siquiera si existe (2) qualify (2) m::: ¿quality tal vez? **igual porque no puedo recordar así como otros derivados de qualify**

Informante 2. Karl

Ítem no. 12

Reactivo: DANGER → ENDANGERED

Transcripción: danger animals or plants ¿dangerous? danger danger::: ly creo que eso ni siquiera existe ¿o sí? dangerly danger dangerly dangerous::: ly no me acuerdo si (.) o no suena raro (.) pero (.) **supuestamente acaban así todos los::: ADVERBS** pero no necesito o dange:::r ¿danger:::ous:::~? but not souvenirs from dangerous animals or plants un asterisco (.) but no souvenirs made (.) es recuerdos hechos de (2) ¿animales peligrosos? suena raro

**Derivación directa en español**, en este código, el informante realiza la derivación del reactivo traduciéndolo al español y derivándolo en esta misma lengua para después buscar el equivalente en inglés.

Informante 4. Mary

Ítem no. 5

Reactivo: SYMPATHY → SYMPATHETIC

Transcripción: sypathy **ha de ser así como amables simpáticos** (1) bueno si siento que así es como la palabra en español (.) pero en inglés es::: (2) ay no recuerdo como es (.) bueno como se (.) conjuga esa palabra sympathy m::: (2) ¿sympathetic? **bueno es que así se dice en español simpáticos** sympathy::: sympathique (2) ¡ay no! de ésta no sé

Informante 1. David

Ítem no. 1

Reactivo: ORDINARY → EXTRAORDINARY

Transcripción: ordinary (2) es la opción act of running all the way round the world (7) me parece::: que como es todo el camino alrededor del mundo **ordinario es mi opción es extraordinario** porque correr todo el mundo no es nada (1) nada fácil bueno no todo el mundo pero esto indica que lo ha hecho que han resaltado por hacer grandes hazañas en ese campo entonces yo digo que es extraordinario

**Derivación directa en inglés**, en este caso el informante hace la búsqueda del derivado a partir de su base en inglés, considerando la obtención del mismo directamente sin mencionar otras opciones posibles.

Informante 1. David

Ítem no. 5

Reactivo: LONELY → LONELINESS

Transcripción: (1) ¿lonely? (2) yo digo que::: es loneliness porque él va a estar solo <lonelynes> chi ya la (.) ay la puse con i griega pero ese es el adjetivo el adverbio entonces no con es con i latina en el sustantivo loneliness

Informante 2. Karl

Ítem no. 8

Reactivo: ENERGY → ENERGETIC

Transcripción: energy (.) of energy activity of ener energetik (3) energetik activity

**Derivación múltiple en inglés**, se asigna este código cuando el informante realiza el proceso de derivación en inglés mencionando diferentes opciones o derivados de la base dada en el reactivo a solucionar.

Informante 2. Karl

Ítem no. 1

Reactivo: KNOW → KNOWLEDGE

Transcripción: know the kno:::w the espacio that you may be several (.) hours away from warm (.) the::: the::: the::: xxx que sigue después de the::: the articu:::-no no the (2) ¿the known? the knowledge (.) no knowledge no (.) opciones un unknow no unknown known

knowledge (1) knowledge (1) o::: knowling o the (2) the unknown no (.) the unknown that you may be several the knowledge no (.) the::: known no the::: (.) that you may no (.) the::: fact no es que ya estaría cambiando con el fact the::: that you may be several hours away from warm (2) the know (.) es know es que no se puede decir como los demás con ans o ant tonces::: asterisco am::: °aquí también se puede decir ésta° know knowledge the knowledge no es que no puede ser con ese no es unknown knowledge known knowly knowling no knowly ahh know::: know known ¡ahhh! no (.) puedo encontrar la palabra the (.) know::: (.) the knowledge conocimiento (.) que ¿tu? (.) quizá no no es know the know (1) the known podría ser como energetic (.) porque se necesita a fuerzas un sustantivo (.) ¿si? the the know (.) el conocimiento si pero knowledge no suena the knowledge that you maybe several hours away from warm pues vamos a ponerle (.) knowledge

**Descripción del contexto**, el informante hace referencia a implicaciones semánticas relacionadas al contexto específico de uso del derivado.

Informante 3. Jane

Ítem no. 17

Reactivo: APROPRIATE → INAPPROPRIATE

Transcripción: la palabra es appropriate entonces estamos::: como contrastando una idea sería como lo contrario inappropriate <inappropriate>

Informante 4. Mary

Ítem no. 18

Reactivo: SUPPOSE → SUPPOSEDLY

Transcripción: (1) tengo que usar la palabra suppose (.) entonces bueno por el uso de which is supposedly chosen according to your need igual expresa así como (.) un caso hipotético (.) que supuestamente es elegido de acuerdo a tus necesidades entonces es <supossedly> bueno se la palabra pero no sé cómo se escribe muy bien

**Español como lengua de llegada**, este código implica el uso de la lengua materna para llevar a cabo los procesos de resolución de los reactivos.

Informante 3. Jane

Ítem no. 4

Reactivo: SUFFER → SUFFERING

Transcripción: suffer aaaa **necesitamos un noun pero no sé cuál es el noun de suffer a::**  
to the suffer yo pienso que es suffering

Informante 2. Karl

Ítem no. 11

Reactivo: ENVIRONMENT → ENVIRONMENTAL

Transcripción: environ environment and minimis-minimizes negative cultural and  
environmental environment environmentant tal tant **no::: se cambiaba::: solamente con el**  
<environmental>

**Inglés como lengua de llegada**, en este caso el informante prefiere tener un acercamiento a la resolución de los reactivos utilizando la lengua meta.

Informante 2. David

Ítem no. 24

Reactivo: HAPPY → HAPPINESS

Transcripción: happy **is an adjective (.) a::: maybe I could use it as a noun** (.) the happiness  
it cause me

Informante 2. Karl

Ítem no. 237

Reactivo: REAL → REALITY

Transcripción: real **that it is an adjective I can use it as a:::** but in reality (.) but it is a  
reality (.) **as a noun** however (.) <it is a reality>

**Lectura completa de la oración** que contiene el derivado, en este caso el informante para resolver el reactivo hace la lectura de la oración en la que debe insertar el derivado, entendiendo por completa la lectura del fragmento de texto que contiene una idea completa.



Informante 1. David

Ítem no. 6

Reactivo: HOPE → HOPEFUL

Transcripción: (5) ho::: a::: hope that estoy analizando con hope como se escucharía hopeful (.) hopefully I'm very (1) that despite the difficulties that lie ahead no no aquí no le entiendo mejor la leo toda despite the difficulties that lie ahead I will still be::: able to no form many::: to no form aquí ay chin me dieron ganas de contestar la que sigue y después contesto la anterior (2) HOPING yo creo que va a ser hoping con i n g está esperando que a pesar de las despites a pesar de las difi-de lo que haya adelante aún haría aún así haría muchas amistades hoping

Informante 3. Jane

Ítem no. 16

Reactivo: OFFEND → OFFENSE

Transcripción: a::: la palabra es offend by wearing clothes that might be considered (1) and don't cause offense offense pienso que es el el noun no estoy segura

**Lectura parcial de la oración** que contiene el derivado, este código es asignado cuando el informante recurre a la lectura solo de una parte de la oración que contiene el derivado requerido en el reactivo a resolver, esta lectura puede ser de una palabra o una frase que puede anteceder o suceder la posición del derivado.

Informante 3. Jane

Ítem no. 8

Reactivo: ENERGY → ENERGETIC

Transcripción: (2) m::: (2) pues aquí la palabra que sigue es energy (2) y me suena que podría ser como (1) energetic activity energetic activity

Informante 4. Mary

Ítem no. 2

Reactivo: MINIMUM → MINIMISE

Transcripción: por leerlo y por ver la palabra yo sé que es **obtaining permits and MINIMIZE** (2) porque sé que se está refiriendo a las acciones que estos consultants hacen

**Mención simple o explícita de la opción**, en este código la opción o lexema, que se va a derivar se menciona o lee al momento de resolver el reactivo. Esto puede ser de manera explícita utilizando frases como “la opción que tengo es” o “y la palabra es” o de manera implícita simplemente leyendo el reactivo. Los ejemplos siguientes pertenecen a estos dos códigos en el orden en que han sido mencionados.

Informante 3. Jane

Ítem no. 1

Reactivo: KNOW → KNOWLEDGE

Transcripción: **y la palabra es know** es knowledge porque necesitamos un (2) un noun entonces el noun de know es knowledge the knowledge

Informante 2. Karl

Ítem no. 20

Reactivo: DESTROY → DESTRUCTION

Transcripción: **destroy** don't forget that air travel is the most popul:::-pollution pollute pollute pollush::: pollush::: jah:::! ¿cómo se pronuncia? don't forget that the air travel is the most polluting xxx form to transport (.) and the fastest growing contributor ((clearing throat)) to the::: destroy do:::n't forget that air travel is the most polluting form of tra-form of transport and the fastest growing contributor to the destruction (2) destruction

**Procesos automáticos**, en estos casos los informantes mencionan el derivado de manera directa, esto es una evidencia de la pérdida de acceso a la información relacionada con la manera de resolver el reactivo debido a la automatización del proceso de derivación requerido.

Informante 2. Karl

Ítem no. 3

Reactivo: SCIENCE → SCIENTIFIC

Transcripción: **scientific** (1) <scientific> scientific scientific

Informante 3. Jane

Ítem no. 7

Reactivo: RELATIVE → REALITIVELY

Transcripción: (2) **relatively** también aquí necesitamos un adverb rela::: relatively

**Traducción de la oración** que contiene el derivado, en este caso el informante traduce toda o una parte de la oración que contiene el derivado requerido, en el caso de tratarse de un fragmento, puede ser una palabra o frase que puede anteceder o suceder a la respuesta del reactivo. En el primer ejemplo, podemos observar una traducción completa, mientras que en el segundo se muestra una traducción parcial.

Informante 1. David

Ítem no. 12

Reactivo: IMPRESS → IMPRESSIVE

Transcripción: entonces si quieres impress es impresionar **al cliente (.) e::: y hablas de sus instalaciones** debe ser impresionante entonces impressing no estoy seguro de que exista la palabra pero no me importa me parece que puede quedar esta así que muchas veces así me sale así me sale bien y::: invento palabras y casualmente funcionan

Informante 1. David

Ítem no. 4

Reactivo: EQUIP → EQUIPMENT

Transcripción: equip (.) on his back (.) normalmente tu **pones** tu equipo **en** tu m-bolsa pero tu equipo en ingles se dice equipa-bueno equipamiento entonces es equipment

Informante 1. David

Ítem no. 4

Reactivo: EQUIP → EQUIPMENT

Transcripción: equip (.) on his back (.) normalmente tu **pones** tu equipo **en** tu m-bolsa pero tu equipo en ingles se dice equipa-bueno equipamiento entonces es equipment

**Traducción de la base**, este es el caso de los informantes que necesitan buscar el termino equivalente en español de la palabra asignada para ser derivada.

Informante 1. David

Ítem no. 26

Reactivo: MEAN → MEANINGFUL

Transcripción: I have (.) real and mean (.) real is an adjective and mean is a verb so **mean MEANS significar** and real es is true maybe entonc-maybe I can put he reality of this (6) this (1) is very meaningful (1) coma before is I think is really:: I have used the word really xxx reality reality (1) and really son twice xxx reality of this is really MEANINGFUL (.) meaningful (2) to me

Informante 4. Mary

Ítem no. 4

Reactivo: ¿willing? no no me suena entonces voy a seguir con las otras mientras willing **willing es así como estar dispuesto** a::: as is a willingness ¿willingness? xxx si ha de ser willingness no estoy muy segura °de esto°

**Traducción del derivado**, se asigna este código cuando una vez realizado el proceso de derivación en inglés, se busca el equivalente en español.

Informante 1. David

Ítem no. 11

Reactivo: FREQUENT → FREQUENTLY

Transcripción: frequent designed a un adverbio de frequently yo voy a poner un adverbio (2) **frecuentemente**

Informante 4. Mary

Ítem no. 19

Reactivo: SEQUENTIAL → SEQUENTIALLY

Transcripción: (.) e::: tengo que usar la palabra sequence initial clases are taught individually but (1) se:::q sequentially **¿secuencialmente?** sequence sequences

sequentially si ha de ser sequentially (.) <sequentially> clases usually consist ajam (.) bueno yo creo que en esta si está bien porque suena bien y porque si tiene coherencia el enunciado

Ahora bien, la identificación de estos códigos en los ítems resultantes de las tareas resueltas por los informantes, puede apreciarse en el siguiente ejemplo de un Ítem tomado del informante 2 (Karl).

Informante 2. Karl

Ítem no. 1

Reactivo: KNOW → KNOWLEDGE

know the kno::w the espacio that you may be several (.) hours away from warm (.) the:: the::: the::: xxx que sigue después de the:: the articu:::-no no the (2) ¿the known? the knowledge (.) no knowledge no (.) opciones un unknow no unknown known knowledge (1) knowledge (1) o::: knowling o the (2) the unknown no (.) the unknown that you may be several the knowledge no (.) the::: known no the::: (.) that you may no (.) the::: fact no es que ya estaría cambiando con el fact the::: that you may be several hours away from warm (2) the know (.) es know es que no no se puede decir como los demás con ans o ant tonces::: asterisco am::: °aquí también se puede decir ésta° know knowledge the knowledge no es que no puede ser con ese no es unknown knowledge known knowly knowling no knowly ahh know::: know known ¡ahhh! no (.) puedo encontrar la palabra the (.) know::: (.) the knowledge conocimiento (.) que ¿tu? (.) quizá no no es know the know (1) the known podría ser como energetic (.) porque se necesita a fuerzas un sustantivo (.) ¿sí? the the know (.) el conocimiento si pero knowledge no suena the knowledge that you maybe several hours away from warm pues vamos a ponerle (.) knowledge

El análisis de este reactivo, señala nueve procesos observados o nueve “códigos”, atención a la categoría gramatical (fuente azul rey), atención al co-texto (fuente azul claro), derivación múltiple en inglés (resaltado morado), español como lengua de llegada (fuente café claro), mención simple de la opción (resaltado azul rey), lectura completa de la oración (resaltado verde), conciencia morfológica implícita (resaltado vino) y derivación

en español (fuente naranja). En la tabla 5.4, pueden observarse los resultados generales de ocurrencia de cada uno de los códigos mencionados en la totalidad de ítems resueltos por cada informante.

Como puede observarse, el total de códigos de los procesos encontrados en la resolución de los ítems del total de las tareas, es de dieciséis. En el caso de los códigos uno, tres, doce y catorce, se considera que los códigos enlistados (no numerados), pueden representar una variación de la codificación que les precede. Esta variación no modifica la conducta observada lo suficiente como para ser considerada un código por separado en relación con el análisis de la competencia morfológica de los sujetos, sin embargo se mantiene la separación para ser utilizada en el análisis de los aspectos cognitivos de éstos.

### **5.2.3. Etiquetas de clasificación de códigos**

Una vez determinados los dieciséis códigos para nombrar a los procesos observados, éstos fueron a su vez clasificados utilizando cinco etiquetas. Estas etiquetas fueron asignadas considerando la teoría sobre los diferentes aspectos de la competencia morfológica, para ubicar cuáles de ellos entran en juego en la derivación de palabras y en el caso de los códigos de conductas observadas que no tuvieron cabida dentro de esta teoría se asignaron etiquetas relacionadas con el sistema de la lengua utilizado en cada caso, como en el caso de la semántica. En todos los casos la observación directa de las conductas expresadas dio la pauta para la clasificación de éstas, relacionándolas con la teoría sobre conciencia y competencia morfológica.

La primera etiqueta, se refiere al aspecto relacional de la competencia morfológica derivacional, la capacidad de un usuario de la lengua de reconocer la relación entre palabras que son de la misma familia o comparten un morfema léxico común, en esta etiqueta se encuentran los códigos derivación directa en inglés, derivación directa en español y derivación múltiple en inglés, mención de la opción, traducción de la base y traducción del derivado, pues muestran un intento por relacionar la base con los posibles derivados que se pueden generar a partir de ella.

La segunda etiqueta, está relacionada con el aspecto sintáctico de la competencia morfológica derivacional, es decir el reconocimiento de las propiedades sintácticas de los morfemas, los códigos clasificados con esta etiqueta son: atención a la categoría gramatical, atención al co-texto, lectura parcial de la oración y traducción parcial de la oración, ya que todos ellos buscan comprender la función gramatical y su correcto uso dentro del contexto (sintáctico), en el caso de la lectura parcial de una oración, implica la relación del derivado con las partículas anteriores o posteriores que funcionan para el informante como colocaciones conocidas.

La tercera etiqueta está relacionada con la noción de conciencia morfológica o conocimiento sobre los procesos y propiedades morfológicas de las palabras, los códigos seleccionados llevan este mismo nombre haciendo una distinción entre la mención implícita o explícita de los elementos morfológicos mencionados por el informante, en esta etiqueta el informante habla de morfemas o partes de la palabra que deben quitarse o agregarse y que dan un significado o función específica, así como la mención y reconocimiento de procesos morfológicos ya sea que se especifique o no su nombre correcto (p. ej. derivación, conjugación, afijo).

Una cuarta etiqueta, abarca aspectos semánticos observados en la resolución de los reactivos, esto es, aspectos relacionados con el significado en general de la idea general que se transmite, los códigos clasificados en esta etiqueta son la descripción del contexto semántico, la lectura completa de la oración o idea en la que se encuentra el reactivo y la traducción de la oración completa donde se encuentra el reactivo. Una quinta y última etiqueta está relacionada únicamente con el idioma de aproximación a la tarea, los códigos en esta etiqueta son la aproximación en inglés y la aproximación en español.

Códigos de procesos observados	TAREA 1				TAREA 2				TAREA 3				
	David	Karl	Jane	Mary	David	Karl	Jane	Mary	David	Karl	Jane	Mary	
<b>1</b> Atención a la categoría gramatical	2	1	8	1	4	2	4	0	9	2	7	6	<b>46</b>
Asociación con la categoría gramatical	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	<b>6</b>
<b>2</b> Atención al co-texto	2	3	0	1	0	1	1	2	0	0	0	1	<b>11</b>
<b>3</b> Conciencia morfológica (explícita)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	<b>7</b>

	Conciencia morfológica (implícita)	0	1	0	1	1	3	1	1	0	0	0	0	8
4	Derivación directa en español	3	1	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	10
5	Derivación directa en inglés	6	4	9	7	8	5	7	5	14	4	8	20	97
6	Derivación múltiple en inglés	1	3	1	1	0	3	0	2	0	1	0	1	13
7	Descripción del contexto	5	0	1	1	4	0	1	2	0	0	0	0	14
8	Español como lengua de llegada	9	6	10	9	10	7	10	10	0	1	8	14	94
9	Inglés como lengua de llegada	0	0	0	0	0	0	0	0	11	3	0	0	14
10	Lectura completa de la oración	1	1	0	0	0	2	1	0	7	1	3	0	16
11	Lectura parcial de la oración	3	6	2	2	4	5	3	2	3	3	3	1	37
12	Mención de la opción (explícita)	2	0	3	3	0	0	9	8	8	1	5	1	40
	Mención de la opción (simple)	7	7	6	6	10	6	1	0	6	5	3	21	78
13	Procesos automáticos	0	3	1	1	0	2	1	2	0	5	0	0	15
14	Traducción de la oración (completa)	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	Traducción de la oración (parcial)	3	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	8
15	Traducción de la base	1	0	0	1	2	0	0	2	1	0	0	1	8
16	Traducción del derivado	2	0	0	2	7	1	1	4	0	0	0	1	18
	<b>Total de procesos codificados</b>	<b>52</b>	<b>36</b>	<b>42</b>	<b>41</b>	<b>56</b>	<b>37</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>59</b>	<b>26</b>	<b>38</b>	<b>74</b>	<b>545</b>
	<b>Códigos utilizados por informante</b>	13	10	8	14	11	11	11	13	6	9	6	11	
	<b>Total de procesos codificados por tarea</b>	171				177				197				
	<b>Total de códigos utilizados por tarea</b>	15				14				13				

**Tabla 5.5 Conductas o procesos observados en la resolución de los ítems, sus codificaciones y ocurrencias generales.**

Finalmente el código que queda sin etiquetar son los procesos automáticos pues como ya se ha mencionado anteriormente más que un tipo de proceso, reflejan la falta de acceso al proceso que se lleva a cabo en la resolución del reactivo debido precisamente a la automatización derivada del dominio del proceso en los casos específicos de los reactivos señalados con este código. En la tabla 5.5, se puede observar la lista completa con la clasificación de los códigos y las etiquetas previamente mencionadas.



En suma, tres de las etiquetas de clasificación de los códigos de procesos observados en los informantes al resolver los reactivos, están directamente relacionadas con la competencia morfológica derivacional (competencia relacional, competencia sintáctica y conciencia morfológica); una cuarta etiqueta (aspectos semánticos) clasifica tres códigos de procesos que están relacionados con aspectos puramente semánticos, no morfológicos; una quinta etiqueta refiere más a una forma de procesamiento o aproximación que a algún tipo de conocimiento del sistema de la lengua y finalmente la última etiqueta denominada “automatización”, implica el no acceso al proceso de resolución del reactivo.

<b>Etiquetas de clasificación</b>	<b>Códigos de procesos observados</b>
1. Competencia Relacional	Derivación directa en español Derivación directa en Inglés Derivación múltiple en inglés Mención de la opción Traducción de la base Traducción del derivado
2. Competencia Sintáctica	Atención a la categoría gramatical Atención al co-texto Lectura parcial de la oración Traducción parcial de la oración
3. Conciencia Morfológica	Conciencia morfológica implícita y explícita
4. Aspectos Semánticos	Descripción del contexto semántico Lectura completa de la oración Traducción completa de la oración
5. Lengua de Aproximación	Español como lengua de llegada Inglés como lengua de llegada
6. Automatización	Procesos automáticos

**Tabla 5.6 Clasificación de los códigos observados en la resolución de los ítems.**

Además del análisis de ocurrencias, se realizó un análisis del puntaje obtenido por los informantes en la resolución de tareas, tomando en consideración el logro del derivado requerido para cada uno de los reactivos. La presentación de las ocurrencias de códigos y las etiquetas de clasificación por tarea, así como los puntajes y algunos otros datos relevantes para esta investigación, son presentados a continuación.

#### **5.2.4. Tarea 1. *Word transformation***

La primera tarea asignada a cada uno de los informantes forma parte de la sección de “*Use of English*” de los exámenes de certificación de nivel general de inglés FCE (*First*

*Certificate in English*), CAE (*Certificate of Advanced English*) y CPE (*Certificate of Proficiency in English*) de la universidad de Cambridge ESOL (*Cambridge English a partir de 2013*). Esta tarea fue seleccionada de acuerdo con el nivel de cada uno de los informantes, con excepción del informante uno (David), cuyo nivel de lengua es B1 (por debajo del nivel cubierto por estos exámenes). A este informante le fueron asignadas dos tareas por encima de su nivel de lengua. En esta tarea, el número de ítems analizados fue de 40, divididos en diez por cada uno de los informantes, el número de códigos encontrados por informante, puede observarse en la tabla 5.6, en la cual se describen las ocurrencias de código por informante, mostrando cada código agrupado de acuerdo con su etiqueta de clasificación correspondiente.

Como puede observarse en la tabla 5.6, el número total de procesos codificados en esta tarea es de 171, los códigos utilizados (de los 16 encontrados) fue de 14, con un promedio de uso de 12 códigos por informante. Los códigos asociados a la competencia relacional, son los más recurrentes, con un total de 78 ocurrencias, en segundo lugar se pueden observar los códigos relacionados con la competencia sintáctica que son un total de 37, mientras que los aspectos relacionados con la conciencia morfológica solo muestran tres ocurrencias. Los aspectos semánticos (no morfológicos) mostraron 14 ocurrencias. Cinco de los ítems mostraron un proceso automático (al que no se tuvo acceso) y todos los informantes utilizaron su lengua materna para resolver los reactivos.

Etiqueta de clasificación	Códigos de procesos observados	David	Karl	Jane	Mary	
Competencia Relacional	Derivación directa en español	3	1	0	2	6
	Derivación directa en inglés	6	4	9	7	26
	Derivación múltiple en inglés	1	3	1	1	6
	Mención de la opción (explícita)	2	0	3	3	8
	Mención de la opción (simple)	7	7	6	6	26
	Traducción de la base	1	0	0	1	2
	Traducción del derivado	2	0	0	2	4
Competencia sintáctica	Atención a la categoría gramatical (explícita)	2	1	8	1	12
	Atención a la categoría gramatical (implícita)	1	0	1	1	3
	Atención al co-texto	2	3	0	1	6
	Lectura parcial de la oración	3	6	2	2	13

	<b>Traducción de la oración (parcial)</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
Conciencia morfológica	Conciencia morfológica (explícita)	0	0	0	1	<b>1</b>
	<b>Conciencia morfológica (implícita)</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Aspectos semánticos	Descripción del contexto	5	0	1	1	<b>7</b>
	Lectura completa de la oración	1	1	0	0	<b>2</b>
	Traducción de la oración (completa)	4	0	0	1	<b>5</b>
Lengua de aproximación	Español como lengua de llegada	9	6	10	9	<b>34</b>
	Inglés como lengua de llegada	0	0	0	0	<b>0</b>
Automatización	Procesos automáticos	0	3	1	1	<b>5</b>
TOTALES	<b>Total de procesos codificados</b>	<b>52</b>	<b>36</b>	<b>42</b>	<b>41</b>	<b>171</b>
	<b>Códigos utilizados por informante</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	
	<b>Total de códigos utilizados</b>				<b>15</b>	

**Tabla 5.7 Ocurrencias de los códigos de procesos observados en la resolución de la tarea uno y sus etiquetas de clasificación.**

En relación con los informantes, la tabla muestra que el primer informante David registró el mayor número de procesos observados (52), de los cuales 22 corresponden a la competencia relacional, 11 a la competencia sintáctica y diez de ellos están relacionados con los aspectos semánticos. En este informante no se registran procesos automáticos ni procesos relacionados con la conciencia morfológica. El informante dos: Karl, obtuvo un total de 36 códigos, de los cuales 15 corresponden a la competencia relacional y diez a la competencia sintáctica. Este informante muestra una sola ocurrencia en los códigos sobre la conciencia morfológica y los aspectos semánticos. Este informante presenta además, tres ítems cuyo proceso es inaccesible por automatización. El informante tres: Jane, obtuvo un total de 42 códigos de procesamiento registrados, de los cuales 19 pertenecen a la categoría "competencia relacional" y 11 a la competencia sintáctica. Esta informante muestra solo una ocurrencia relacionada con aspectos semánticos, mientras que no registra ninguna ocurrencia relacionada con la conciencia morfológica y un solo ítem en el cual no se tuvo acceso al proceso que llevo a cabo para resolver el reactivo (proceso automático). El informante 4 Mary obtuvo un total de 41 códigos, de los cuales 22 corresponden a la competencia relacional y solo 5 a la competencia sintáctica. Esta informante obtuvo dos ocurrencias relacionadas con la conciencia morfológica y los aspectos semánticos. Finalmente muestra solo un ítem marcado como proceso automático.

En esta tarea de manera general, las principales similitudes entre los informantes en la resolución de esta tarea fueron que la mayoría registró el máximo número de ocurrencias en la etiqueta “competencia relacional” y en segundo lugar los procesos relacionados con la competencia sintáctica, además de como ya se había mencionado anteriormente. Todos utilizaron como lengua de aproximación el español y tuvieron sus puntuaciones mínimas en el registro de procesos automáticos. Por otro lado, las principales diferencias, se encuentran primeramente en la etiqueta de aspectos semánticos, donde puede claramente observarse al informante uno con un elevado registro de éstos códigos en comparación con el resto de los informantes que obtuvieron ocurrencias mínimas (1 y 2) en esta etiqueta.

Un par de diferencias mínimas están representadas por las ocurrencias en los códigos de procesos automáticos, donde a pesar de obtener todas ocurrencias mínimas en el informante uno no registrar ninguno mientras que el informante dos obtiene tres; y conciencia morfológica la cual registra el puntaje mínimo (1) solo en dos de los informantes. Finalmente el mayor número de códigos en esta tarea lo obtuvo el informante David (52) seguido del informante tres con 42 códigos, en tercer lugar el informante cuatro con 41 códigos y finalmente el informante dos con solo 36 códigos, resultando una media de 43 códigos por informante.

### **Conductas o procesos observados con menor frecuencia y puntajes obtenidos en la tarea uno**

Además de los números reflejados en la tabla, se registraron algunas observaciones no tan recurrentes como para ser convertidas en códigos. En el caso del informante uno: David, se pudo observar que en la resolución del ítem seis, registró dos intentos de solucionar el reactivo en diferentes momentos de la tarea. El informante dos: Karl, registró una re-lectura de la información en el ítem uno además de cuatro aproximaciones en distintos momentos de resolución del ejercicio, aparentemente el informante tuvo complicaciones al resolver este ítem y por ello continuaba con el ejercicio y

eventualmente regresaba para resolverlo. El informante cuatro, presentó también un par de aproximaciones en la resolución de tres de los reactivos de la tarea (ítems cuatro, cinco y siete). Los puntajes anteriormente descritos, pueden observarse en la tabla 5.8.

Ítem	David Observaciones		Karl Observaciones		Jane Observaciones		Mary Observaciones	
1	✓		✓	re-lect., 4 aprox.	✓		✓	
2	✓		x		x		✓	
3	x		✓		✓		✓	
4	✓		✓		✓		✓	2 aprox.
5	✓	2 aprox.	x		✓		x	2 aprox., no resp.
6	x		x		x		✓	
7	✓		✓		✓		x	2 aprox.
8	✓		✓		✓		x	
9	✓		x		✓		✓	
10	✓		x		✓		✓	
Total	80%		50%		80%		70%	

Tabla 5.8. Puntajes obtenidos por los informantes en la tarea uno.

Los puntajes obtenidos por los sujetos oscilaron entre el 50% y el 80% en esta tarea, siendo los informantes uno y tres los que tuvieron el mayor número de aciertos (ocho de diez), seguidos del informante cuatro que obtuvo siete aciertos y finalmente el informante dos que obtuvo el score más bajo con un total de cinco reactivos correctos. Ahora bien, del total de respuestas erróneas (12), solo tres parecen coincidir con las múltiples aproximaciones (cinco ocurrencias) y presentan una respuesta errónea con excepción del informante cuatro, quien decide a pesar de sus intentos por resolver el reactivo, dejarlo en blanco.

### 5.2.5. Tarea 2. *Word transformation*

La segunda tarea asignada a cada uno de los informantes forma parte de la sección de “*use of English*” de los exámenes de certificación de nivel general de inglés FCE (*First Certificate in English*), CAE (*Certificate of Advanced English*) y CPE (*Certificate of Proficiency in English*) de la universidad de Cambridge ESOL (*Cambridge English a partir de 2013*). Esta tarea fue seleccionada a un nivel de dominio de lengua superior al comprobado por los informantes. El total de ítems analizados en esta tarea fue de 40, diez por cada uno de los informantes. Los resultados de las ocurrencias de los códigos

observados en cada uno de los informantes, con sus respectivas etiquetas de clasificación pueden apreciarse en la tabla 5.9.

Ahora bien, de acuerdo con la tabla 5.9 el número total de códigos asignados en esta tarea fue de 177, el total de códigos utilizados es de 14 (de los 16 encontrados). La etiqueta con más ocurrencias es la de competencia relacional con un total de 85 ocurrencias, en segundo lugar se encuentra la etiqueta relacionada con la competencia sintáctica con un total de 34 ocurrencias, la etiqueta de conciencia morfológica muestra únicamente 6 ocurrencias, en la lengua de aproximación se puede observar que todos los informantes utilizaron la lengua materna y finalmente cinco de los reactivos de la tarea mostraron un proceso automático de resolución.

En los resultados por informante que se muestran en esta tabla se puede apreciar que el informante uno: David, obtuvo un total de 56 códigos, de los cuales 29 corresponden a la competencia relacional, 12 a la competencia sintáctica y cuatro a cuestiones semánticas (no morfológicas). En esta tarea esta informante registra una única ocurrencia en la etiqueta de conciencia morfológica y ningún proceso automático. El informante dos: Karl en esta tarea obtuvo un total de 37 códigos registrados de los cuales, 15 pertenecen a la etiqueta "competencia relacional", ocho a la competencia sintáctica y 2 a aspectos semánticos (no morfológicos). En esta tarea este informante muestra tres códigos relacionados con la conciencia morfológica y dos reactivos a cuyo proceso de resolución no se tuvo acceso (procesos automáticos). El informante tres: Jane en esta tarea obtuvo un total de 41 códigos registrados, 18 etiquetados como competencia relacional, 9 relacionados con la competencia sintáctica y solo dos relacionados con aspectos semánticos. Esta informante registró una sola ocurrencia en las etiquetas de conciencia morfológica y automatización. Finalmente el informante cuatro: Mary, registró un total de 43 códigos, 23 etiquetados como competencia relacional, cinco de competencia sintáctica y dos de aspectos semánticos. En una sola ocasión realizó un proceso relacionado con la conciencia morfológica así como en una sola ocasión resolvió de manera automática uno de los reactivos de la tarea.

<b>Etiqueta de clasificación</b>	<b>Códigos de procesos observados</b>	<b>David</b>	<b>Karl</b>	<b>Jane</b>	<b>Mary</b>	
Competencia relacional	Derivación directa en español	2	0	0	2	<b>4</b>
	Derivación directa en inglés	8	5	7	5	<b>25</b>
	Derivación múltiple en inglés	0	3	0	2	<b>5</b>
	Mención de la opción (explícita)	0	0	9	8	<b>17</b>
	Mención de la opción (simple)	10	6	1	0	<b>17</b>
	Traducción de la base	2	0	0	2	<b>4</b>
	Traducción del derivado	7	1	1	4	<b>13</b>
Competencia sintáctica	Atención a la categoría gramatical (explícita)	4	2	4	0	<b>10</b>
	Atención a la categoría gramatical (implícita)	1	0	1	0	<b>2</b>
	Atención al co-texto	0	1	1	2	<b>4</b>
	Lectura parcial de la oración	4	5	3	2	<b>14</b>
	Traducción de la oración (parcial)	3	0	0	1	<b>4</b>
Conciencia morfológica	Conciencia morfológica (explícita)	0	0	0	0	<b>0</b>
	Conciencia morfológica (implícita)	1	3	1	1	<b>6</b>
Aspectos semánticos	Descripción del contexto	4	0	1	2	<b>7</b>
	Lectura completa de la oración	0	2	1	0	<b>3</b>
	Traducción de la oración (completa)	0	0	0	0	<b>0</b>
Lengua de aproximación	Español como lengua de llegada	10	7	10	10	<b>37</b>
	Inglés como lengua de llegada	0	0	0	0	<b>0</b>
Automatización	Procesos automáticos	0	2	1	2	<b>5</b>
<b>TOTALES</b>	<b>Total de procesos codificados</b>	<b>56</b>	<b>37</b>	<b>41</b>	<b>43</b>	<b>177</b>
	<b>Códigos utilizados por informante</b>	11	11	11	13	
	<b>Total de códigos utilizados</b>				14	

**Tabla 5.9 Ocurrencias de los códigos de procesos observados en la resolución de la tarea dos y sus etiquetas de clasificación.**

En esta tarea, en términos generales, se puede observar que las similitudes principales son la obtención de los máximos puntajes de ocurrencia en la categoría de la competencia relacional, seguidos de la competencia sintáctica y el uso de la lengua materna en la aproximación a la tarea. Asimismo, todos los informantes coinciden en sus menores puntajes en los aspectos de conciencia morfológica y aspectos semánticos. En esta tarea no se observan diferencias significativas en los puntajes de ninguna de las etiquetas excepto por que el informante uno que no muestra ningún proceso automático. Finalmente en esta tarea el mayor número de códigos fue obtenido una vez más por el informante uno (56), el segundo lugar por el informante cuatro con 43 códigos, seguido del informante tres con 41 y finalmente el informante dos que presenta 37 códigos de procedimientos observados.

### Conductas o procesos observados con menor frecuencia y puntajes obtenidos en la tarea

Los puntajes obtenidos por los informantes en esta tarea, oscilan entre el 90% y el 40%. La puntuación más alta la obtuvo el informante uno (David) quien solo obtuvo una respuesta incorrecta, seguido del informante cuatro (Mary), quien obtuvo siete respuestas correctas, el informante 3 (Jane) obtuvo un puntaje de 60%, esto es, seis respuestas correctas de 10, y finalmente el informante 2 (Karl) obtuvo un puntaje de 40%.

Ítem	David Observaciones		Karl Observaciones		Jane Observaciones		Mary Observaciones	
11	✓		✓		✓		x	
12	x		x	re-lectura	✓		✓	
13	✓		x	re-lectura	x	2 aprox., no resp.	✓	
14	✓		x	re-lect., 2 aprox.	✓		x	re-lectura
15	✓		x	re-lectura	x		✓	
16	✓		✓	re-lectura	✓		✓	
17	✓		x		✓		✓	
18	✓		x		✓		✓	
19	✓		✓		x	no respondida	x	
20	✓		✓	re-lectura	x		✓	
<b>Total</b>	<b>90%</b>		<b>40%</b>		<b>60%</b>		<b>70%</b>	

Tabla 5.10 Puntajes obtenidos por los informantes en la tarea dos.

Algunas de las observaciones recogidas en esta tarea están relacionadas con la re-lectura de la información que se pudo observar en seis reactivos para el informante dos y un reactivo para el informante cuatro. Una vez más pueden apreciarse aproximaciones múltiples en uno de los ítems en los informantes dos y tres. La mayoría de los reactivos fueron respondidos con excepción de los ítems tres y 19, en el informante Jane, quien en el ítem tres aun después de intentar solucionarlo decide dejarlo en blanco y en el ítem 19 menciona no conocer la palabra y decide no intentar la derivación. Todo lo anteriormente descrito, se muestra en la tabla 5.10.

#### 5.2.6. Tarea 3. Redacción

La tercera tarea asignada fue una tarea de redacción. En ésta, los aprendientes redactaban alguna experiencia personal, utilizando una lista de palabras que debían ser



primeramente derivadas antes de ser incluidas en el escrito. El número de ítems analizados en esta tarea fue de 54, la variación de ítems respecto a las dos tareas anteriores se debe a que las listas de palabras en la tarea varían en relación con el nivel de lengua, además de que en esta tarea los informantes decidieron el número de palabra que utilizarían en su escrito. Entonces, de los 54 ítems analizados 14 corresponden al informante uno, diez al informante dos, 8 al informante tres y 22 al informante cuatro. La ocurrencia de códigos de procesos observados en esta tarea por cada uno de los informantes y mostrando sus respectivas etiquetas de clasificación puede observarse en la tabla 5.11.

El número de códigos de procesos observados en esta tarea es de 197, y el total de códigos utilizados es de 13 (de los 16 asignados) con un promedio de códigos utilizados por informante de ocho. En esta tarea la etiqueta con un mayor número de ocurrencias es también la asociada con la competencia relacional, con un total de 101 ocurrencias. En segundo lugar está la etiqueta “competencia sintáctica” con un total de 37 ocurrencias. La conciencia morfológica muestra únicamente 6 ocurrencias. La aproximación a la tarea en este caso sí estuvo dividida, en 23 ocasiones se utilizó la lengua materna mientras que se registró el uso de la lengua meta en 14 ocasiones. Finalmente en cinco de los ítems analizados en esta tarea, no se pudo tener acceso a su proceso de resolución.

<b>Etiqueta de clasificación</b>	Códigos de procesos observados	David	Karl	Jane	Mary	
Competencia Relacional	Derivación directa en español	0	0	0	0	<b>0</b>
	Derivación directa en inglés	14	4	8	20	<b>46</b>
	Derivación múltiple en inglés	0	1	0	1	<b>2</b>
	Mención de la opción (explícita)	8	1	5	1	<b>15</b>
	Mención de la opción (simple)	6	5	3	21	<b>35</b>
	Traducción de la base	1	0	0	1	<b>2</b>
	Traducción del derivado	0	0	0	1	<b>1</b>
Competencia Sintáctica	Atención a la categoría gramatical (explícita)	9	2	7	6	<b>24</b>
	Atención a la categoría gramatical (implícita)	0	0	1	0	<b>1</b>
	Atención al co-texto	0	0	0	1	<b>1</b>
	Lectura parcial de la oración	3	3	3	1	<b>10</b>
	Traducción de la oración (parcial)	0	0	0	1	<b>1</b>
Conciencia morfológica	Conciencia morfológica (explícita)	0	0	0	6	<b>6</b>
	Conciencia morfológica (implícita)	0	0	0	0	<b>0</b>

Aspectos Semánticos	Descripción del contexto	0	0	0	0	<b>0</b>
	Lectura completa de la oración	7	1	3	0	<b>11</b>
	Traducción de la oración (completa)	0	0	0	0	<b>0</b>
Lengua de aproximación	Español como lengua de llegada	0	1	8	14	<b>23</b>
	Inglés como lengua de llegada	11	3	0	0	<b>14</b>
Automatización	Procesos automáticos	0	5	0	0	<b>5</b>
<b>TOTALES</b>	<b>Total de procesos codificados</b>	<b>59</b>	<b>26</b>	<b>38</b>	<b>74</b>	<b>197</b>
	<b>Códigos utilizados por informante</b>	6	9	6	11	
	<b>Total de códigos utilizados</b>				13	

**Tabla 5.11 Ocurrencias de los códigos de procesos observados en la resolución de la tarea tres y sus etiquetas de clasificación.**

En relación con los informantes, en esta tarea el informante uno David arrojó un total de 59 códigos, 29 etiquetados como competencia relacional y doce como competencia sintáctica, siete más están relacionados con aspectos semánticos. Este informante muestra cero ocurrencias en la etiqueta de conciencia morfológica y automatización. El informante dos Karl obtuvo un total de 26 procesos codificados, de los cuales 11 pertenecen a la primera etiqueta (competencia relacional), cinco a la competencia sintáctica y solo uno a los aspectos semánticos. Este informante no muestra ocurrencia en la etiqueta de conciencia morfológica, sin embargo registra cinco procesos automáticos. El informante tres, Jane en esta tarea registra un total de 38 códigos de los cuales 16 pertenecen a la etiqueta “competencia relacional”, 11 a la competencia sintáctica y tres a los aspectos semánticos. Esta informante no registra ninguna ocurrencia en las etiquetas de conciencia morfológica ni en la de automatización. La informante cuatro, Mary registró un total de 74 códigos de los cuales 45 pertenecen a la etiqueta “competencia relacional”, nueve a la competencia sintáctica y seis a la conciencia morfológica. En esta tarea esta informante no registró ninguna ocurrencia ni en aspectos semánticos ni en procesos automáticos.

En términos generales, en esta tarea las similitudes encontradas tienen también que ver con los puntajes máximos de los informantes que coinciden una vez más en la etiqueta número uno (competencia relacional), y en segundo lugar la etiqueta “competencia sintáctica”. Las diferencias encontradas entre los informantes se encuentran principalmente en las etiquetas “conciencia morfológica” donde no se observan

ocurrencias en ninguno de los informantes con excepción de la informante Mary; en la etiqueta de aspectos semánticos una vez más (al igual que en la tarea uno) el informante David obtiene una diferencia significativa al respecto del resto de los informantes y finalmente (una vez más) el informante dos, Karl obtienen el mayor número de procesos automáticos.

### **Conductas observadas con menor frecuencia y puntajes obtenidos en la tarea**

Los puntajes de la tarea tres, no responden a una misma escala, pues en realidad no hay una respuesta esperada ni el mismo número de reactivos en esta tarea, ya que los ítems varían en número desde ocho hasta 22 de acuerdo a las preferencias de los informantes. Únicamente se procede a evaluar las palabras que han sido utilizadas (y por lo tanto derivadas) por los informantes. En todos los casos los estudiantes lograron transformar correctamente las palabras seleccionadas con excepción del informante número dos que obtuvo una respuesta incorrecta por derivar *hope<sub>N</sub>* → *hopeness<sub>N</sub>* y finalmente decidir no cambiarla para usar el sustantivo *hope*.

En el caso del informante uno y los ítems 25, 33 y 34 se registran procesos de derivación distintos de la afijación, como el cambio consonántico (ítem 25 *live<sub>N</sub>* → *life<sub>N</sub>*) y la conversión (ítems 33 y 34 *smile<sub>N</sub>* → *smile<sub>V</sub>*, *laugh<sub>N</sub>* → *laugh<sub>V</sub>*). Este mismo informante al realizar el escrito solicitado, sigue estrictamente el orden de la lista de palabras dadas además de utilizarlas todas, la derivación de estas palabras la realiza de manera simultánea con el escrito, es decir mientras escribe va tomando la palabra siguiente y derivándola para incluirla en el texto.

En el caso del informante dos, también se registra un proceso distinto de la afijación en el ítem número 29, el cambio consonántico (*live<sub>N</sub>* → *life<sub>N</sub>*). Los ítems 24 y 30 son mencionados por el informante, sin embargo y a pesar de intentar las derivaciones, decide no incluir estas palabras en su escrito, es importante resaltar que en uno de estos reactivos (ítem 30) intenta derivar *hope* para convertirlo en sustantivo (*hope<sub>N</sub>* → *hopeness<sub>N</sub>*), sin embargo rectifica (*hope<sub>N</sub>* → *hope<sub>N</sub>*) y se da cuenta que regresa a la misma base, pues la palabra *hope* estaba desde el inicio como un sustantivo. Este

informante, al igual que el anterior realiza la derivación de las palabras mientras las va seleccionando para utilizarlas, sin embargo no sigue el orden de la lista, va tomándola de manera aleatoria.

La informante tres, Jane registra un caso de conversión en el ítem 26 (*hope<sub>N</sub> → hope<sub>V</sub>*), sin embargo decide no incluir este derivado en su escrito. Esta informante selecciona palabras al azar de la lista y las va derivando mientras avanza en su escrito, de la misma manera que todos los informantes anteriores, ella tampoco utiliza todas las palabras de la lista sugerida al igual que el informante dos.

La informante cuatro, Mary, registra un caso de conversión en el ítem 41 (*respect<sub>N</sub> → respect<sub>V</sub>*). Esta informante no sigue el orden de la lista, aunque utiliza casi todas (menos una), esta informante a diferencia de todos los demás, decide transformar (derivar) las palabras antes de comenzar a escribir aunque en el caso del ítem 35 decide cambiar su elección inicial por conversión (*lie<sub>V</sub> → lie<sub>N</sub>*) a una flexión del verbo (*lie<sub>V pres</sub> → lying<sub>V pres. part.</sub>*). Esta informante registra además una opción que decide no derivar mencionando no saber cómo hacerlo. Los ítems aislados en las transcripciones se encuentran en el anexo K.

### Resumen comparativo de resultados presentados

El resumen de los resultados anteriormente descritos en relación con las ocurrencias de los códigos de procesos observados por cada una de las tareas y cada uno de los informantes descritos en este apartado, puede observarse en las tablas 5.12 y 5.13.

	Etiqueta de clasificación	Códigos de procesos observados	T1	T2	T3	
Procesos relacionados con la CMD	Competencia relacional	Derivación directa en español	6	4	0	10
		Derivación directa en inglés	26	25	46	97
		Derivación múltiple en inglés	6	5	2	13
		Mención de la opción (explícita)	8	17	15	40
		Mención de la opción (simple)	26	17	35	78
		Traducción de la base	2	4	2	8
		Traducción del derivado	4	13	1	18
	Competencia sintáctica	Atención a la categoría gramatical (explícita)	12	10	24	46
		Atención a la categoría gramatical (implícita)	3	2	1	6

		Atención al co-texto	6	4	1	11
		Lectura parcial de la oración	13	14	10	37
		Traducción de la oración (parcial)	3	4	1	8
	Conciencia morfológica	Conciencia morfológica (explícita)	1	0	6	7
		Conciencia morfológica (implícita)	2	6	0	8
	Aspectos semánticos	Descripción del contexto	7	7	0	14
		Lectura completa de la oración	2	3	11	16
		Traducción de la oración (completa)	5	0	0	5
	<b>Subtotales</b>		<b>132</b>	<b>135</b>	<b>5</b>	<b>422</b>
Procesos de aproximación	Lengua de aproximación	Español como lengua de llegada	34	37	23	94
		Inglés como lengua de llegada	0	0	14	14
	Automatización	Procesos automáticos	5	5	5	15
	<b>Subtotales</b>		<b>39</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>123</b>
<b>Total de procesos codificados</b>			<b>171</b>	<b>177</b>	<b>97</b>	<b>545</b>

**Tabla 5.12 Resumen detallado de ocurrencias de los códigos de procesos observados por cada una de las tareas asignadas a los informantes.**

En la tabla 5.12 se observa a detalle cada uno de los códigos de procesos observados clasificados en dos partes, los procesos directamente relacionados con la competencia morfológica derivacional y los relacionados únicamente con la aproximación a la tarea. Estos procesos integrados por cada una de las tareas aplicadas a los informantes, tarea uno, tarea controlada de derivación de palabras al nivel del informante; tarea dos, Derivación de palabras un nivel superior al nivel del informante y la tarea tres, de redacción libre utilizando los derivados obtenidos de una lista dada.

	Etiqueta de clasificación	Códigos de procesos observados	David	Karl	Jane	Mary	
Procesos relacionados con la CMD	Competencia relacional	Derivación directa en español	5	1	0	4	10
		Derivación directa en inglés	28	13	24	32	97
		Derivación múltiple en inglés	1	7	1	4	13
		Mención de la opción (explícita)	10	1	17	12	40
		Mención de la opción (simple)	23	18	10	27	78
		Traducción de la base	4	0	0	4	8
		Traducción del derivado	9	1	1	7	18
	Competencia sintáctica	Atención a la categoría gramatical (explícita)	15	5	19	7	46
		Atención a la categoría gramatical (implícita)	2	0	3	1	6

		Atención al co-texto	2	4	1	4	11
		Lectura parcial de la oración	10	14	8	5	37
		Traducción de la oración (parcial)	6	0	0	2	8
Conciencia morfológica		Conciencia morfológica (explícita)	0	0	0	7	7
		Conciencia morfológica (implícita)	1	4	1	2	8
Aspectos semánticos		Descripción del contexto	9	0	2	3	14
		Lectura completa de la oración	8	4	4	0	16
		Traducción de la oración (completa)	4	0	0	1	5
<b>Subtotales</b>			<b>137</b>	<b>72</b>	<b>91</b>	<b>122</b>	<b>422</b>
Procesos de aproximación	Lengua de aproximación	Español como lengua de llegada	19	14	28	33	94
		Inglés como lengua de llegada	11	3	0	0	14
	Automatización	Procesos automáticos	0	10	2	3	15
	<b>Subtotales</b>			<b>30</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>36</b>
<b>Total de procesos codificados</b>			<b>167</b>	<b>99</b>	<b>121</b>	<b>158</b>	<b>545</b>

**Tabla 5.13 Resumen detallado de ocurrencias de los códigos de procesos observados por cada uno de los informantes.**

La tabla 5.13 muestra a detalle cada uno de los códigos de procesos observados clasificados en dos partes, los procesos directamente relacionados con la competencia morfológica derivacional y los relacionados únicamente con la aproximación a la tarea. Estos procesos integrados por cada uno de los informantes que participó en la resolución de las tareas de derivación de palabras por afijación (prefijación y sufijación).

Etiqueta de clasificación		Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	
Procesos relacionados con el uso de la CMD	Competencia relacional	78	85	101	
	Competencia Sintáctica	37	34	37	
	Conciencia morfológica	3	6	6	
	Aspectos Semánticos	14	10	11	
<b>Subtotales</b>		<b>132</b>	<b>135</b>	<b>155</b>	<b>422</b>
Procesos de aproximación	Lengua de aproximación	34	37	37	
	Automatización	5	5	5	
<b>Subtotales</b>		<b>39</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>123</b>
<b>TOTAL PROCESOS</b>		<b>171</b>	<b>177</b>	<b>197</b>	<b>545</b>

**Tabla 5.14 Resumen de ocurrencias de las etiquetas de clasificación de los códigos de procesos observados por cada una de las tareas asignadas a los informantes.**

Finalmente las tablas 5.13 y 5.14, muestran el resumen de las ocurrencias totales de las etiquetas de clasificación de los códigos de los procesos observados por cada una de las

tareas aplicadas a los informantes, así como por cada uno de los informantes seleccionados.

Etiqueta de clasificación		David	Karl	Jane	Mary	
Procesos relacionados con el uso de la CMD	Competencia relacional	80	41	53	90	
	Competencia Sintáctica	35	23	31	19	
	Conciencia morfológica	1	4	1	9	
	Aspectos Semánticos	21	4	6	4	
<b>Subtotales</b>		137	72	91	122	<b>422</b>
Procesos de aproximación	Lengua de aproximación	30	17	28	33	
	Automatización	0	10	2	3	
<b>Subtotales</b>		<b>30</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>123</b>
<b>TOTAL PROCESOS</b>		<b>167</b>	<b>99</b>	<b>121</b>	<b>158</b>	<b>545</b>

**Tabla 5.15 Resumen de ocurrencias de las etiquetas de clasificación de los códigos de los procesos observados por cada uno de los informantes.**

### 5.3. Reportes retrospectivos

Posterior a la resolución de las dos primeras tareas, se pidió a los informantes que redactaran un reporte retrospectivo (Anexo M), explicando la manera en la que ellos resuelven en el ejercicio de transformación de palabras. Esta técnica se aplicó con la finalidad de triangular la información observada en los procesos registrados en las grabaciones, los datos recogidos de este instrumento se describen a continuación, considerando los códigos y las etiquetas comparables con los comentarios plasmados por los informantes.

#### Informante uno: David

El primer paso para este informante es leer los reactivos “lo primero veo las opciones que debo modificar...”, lo cual sugiere un código “mención de la opción” que implica una competencia relacional. David mencionó no poner atención a la categoría gramatical en la mayoría de los casos “no siempre me digo David estas buscando un adverbio, por ejemplo”, sin embargo, mencionó poner atención al contexto sintáctico “el contexto me lo dice solito por sí mismo”, esto equivale al código de atención a la categoría gramatical,

dentro de la etiqueta de la competencia sintáctica. Finalmente, este informante hace énfasis a que no regresa para rectificar respuestas o re-leerlas “respondo uno a uno [reactivo] sin regresar a ver a los otros [reactivos]”, sin embargo al final menciona revisar rápidamente todas las respuestas “y cuando acabo que ya terminar el texto, checo uno por uno ya sin ver el texto y reviso mi ortografía y si nada me causa duda, que no me hagan ruido mis respuestas me paso al siguiente y me olvido de ese ejercicio”.

### **Informante dos: Karl**

Menciona que cuando un reactivo se dificulta es de utilidad poner atención a las categorías gramaticales que pueden resultar de la derivación de la palabra base “checa las distintas categorías en las que encuentres más difícil”. Esto implica el uso de la competencia sintáctica y podría codificarse como “atención a la categoría gramatical”. Este informante menciona además que no hay necesidad de analizar el texto completo “Autocompleta conforme vayas avanzando, no leas primero el texto y luego respondas, solo analiza si es realmente necesario”, de igual manera esto corresponde a la competencia sintáctica, ya que sugiere una lectura parcial de la oración o una atención al contexto sintáctico más que al significado de la oración. Finalmente este informante menciona que al responder no hay que pensar mucho sino quedarse con la primera o segunda respuesta y regresar a analizar una vez más al final del ejercicio “cuando vayas autocompletando quédate con tus primeras dos opciones y analiza al final”.

### **Informante tres: Jane**

Menciona que hay que leer toda la idea para poder responder y rectificar que el derivado sea el que “queda” en la oración “Primero lee la oración hasta el punto”, en este caso la informante se refiere a la necesidad de comprender el significado de la idea completa, lo cual implica aspectos semánticos, y podría equivaler al código de lectura completa de la oración en la que se encuentra el derivado. Después de esto, Jane indica que es necesario identificar la categoría gramatical “Identifica que tipo de palabra necesitas ya sea un *noun*, *adjective*, *adverb*, etc. Una vez que hayas identificado qué necesitas, piensa en tus opciones”, esto se puede codificar como atención a la categoría gramatical, dentro



de la competencia sintáctica. Al final esta informante, al igual que el informante dos propone leer de nuevo la oración “para ver si tiene sentido y se escucha bien”, ya en este comentario, no solo implica la comprensión de la idea general o “sentido” como ella lo llama, sino también diferencia de los aspectos semánticos el contexto sintáctico “se escucha bien”, lo cual implica nuevamente a la competencia sintáctica con el código atención al co-texto.

#### **Informante cuatro: Mary.**

Menciona que lo primero que hay que hacer es leer los reactivos y pensar en posibles respuestas y dar una lectura rápida a todo el texto con el objetivo de comprender la idea general “Lee las palabras que debes usar y busca los derivados de la palabra dada... da una lectura rápida a todo el texto para saber sobre que trata el tema y que puedas identificar palabras que no comprendas. Toma en cuenta que es posible no saber el significado de algunas palabras, pero es posible inferir lo que quiere decir leyendo toda la oración”, en este caso leer el texto para comprender el tema implica aspectos semánticos y en el caso de la lectura de las opciones implica aspectos de la competencia relacional codificados como mención de la opción. Esta informante menciona además que para lograr la derivación en casos difíciles, ésta debe llevarse a cabo en la lengua materna y posteriormente traducir el derivado al inglés “Intenta pensarlo en español y luego buscar en equivalente en inglés”. Mary menciona responder las opciones que se conocen y dejar al final los reactivos de dificultad para responderlos al final “si llegas a trabarte en alguna, déjala hasta el final y continúa con las otras”.

De los resultados obtenidos en estos reportes escritos por los informantes, se puede observar que algunos de los procesos descritos empatan con lo observado durante la recolección de datos del proceso cognitivo de resolución de las tareas. En el siguiente capítulo (discusión), se realiza la vinculación de estos resultados descritos con los fundamentos teóricos de la presente investigación, así como la triangulación de éstos datos entre sí, según lo planteado en los objetivos de la presente investigación.

## DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación ha sido describir de manera minuciosa el proceso cognitivo que realizan estudiantes de inglés como lengua extranjera, al resolver ejercicios que requieren del uso de la competencia morfológica derivacional específicamente en procesos de prefijación y sufijación. Así como contrastar este proceso con un perfil cognitivo de estos mismos aprendientes que pudiera de cierta manera, explicar el porqué del proceso observado. Considerando estos objetivos, fueron asignados a cuatro informantes de los niveles B1 al C1 del marco común europeo, tres tareas que requerían de la formación de palabras por derivación: dos tareas controladas de llenado de espacio en un texto, una al nivel del informante y la segunda un nivel por encima; y una tercera tarea menos controlada, con palabras comunes pero con un objetivo productivo, en este caso una redacción, utilizando durante la aplicación de éstas tareas la técnica de protocolos de pensamiento en voz alta para la recolección de los datos. Un par de instrumentos más fueron un cuestionario de perfil cognitivo que permitió además de seleccionar a los informantes, elaborar un perfil cognitivo de cada informante considerando la teoría de lateralización relativa de Jensen (2008) y los estilos cognitivos de Ehrman y Leaver (2003); y finalmente siguiendo las recomendaciones de Torrealba y Rosales (2008) un reporte retrospectivo del proceso empleado en las dos primeras tareas con el objeto de triangular éste con el proceso efectivamente observado.

La limitación principal encontrada en la aplicación de los instrumentos, ha sido la falta de sujetos con un perfil común y por ende comparables entre sí, lo cual permitiría encontrar patrones de aproximación comunes en el uso de la competencia morfológica derivacional en aprendices del idioma inglés como lengua extranjera. Aún cuando el primer instrumento aplicado para la selección de los informantes, arrojó por lo menos 14 sujetos posibles para la aplicación de los reportes verbales, la disposición de los mismos para participar en el proyecto terminó por ser el factor determinante de los cuatro informantes seleccionados para esta investigación. Por lo que es recomendable que los resultados presentados y discutidos a continuación sean interpretados como características específicas de cada uno de los informantes.

La competencia morfológica derivacional, es la capacidad para crear nuevos lexemas a partir de una base dada, en el caso de esta investigación por medio de procesos de prefijación y sufijación; procesos que resultaron de la resolución de 134 reactivos (33 en promedio por informante). La discusión de los datos presentados a continuación señala los aspectos encontrados en cada una de las tareas, por cada uno de los informantes así como por cada uno de los instrumentos, tratando de vincular estos resultados no solamente con los fundamentos teóricos sino con los resultados de todos los instrumentos entre sí.

### **Total de procesos registrados para la resolución de las tareas asignadas**

Del total de procesos observados, relacionados directamente con el proceso cognitivo que realizan los informantes para lograr la derivación de los reactivos dados (tabla 5.14), es posible que el número de éstos (procesos), no esté directamente relacionado con la dificultad (nivel) de la tarea, pues el porcentaje de procesos observados incrementa en cada una de las tareas que registran el 31%, 32% y 37% del total de procesos registrados respectivamente siendo la tarea tres la de menor nivel, la tarea 1 en nivel medio de dificultad y la tarea dos la considerada de mayor nivel. Sin embargo, sí es posible inferir que el tipo de tarea puede influir en el número de procesos que se requieren para la resolución pues la tarea tres registra el mayor porcentaje de ellos, sin perder de vista que esto podría tener relación con el número mayor de reactivos que son resueltos en esta tarea (40% en comparación con el 30% de las tareas uno y dos cada una). En relación con los informantes, como puede observarse en los resultados (tabla 5.15) el mayor número de procesos utilizados lo muestra el informante uno (David) con un 31% del total de procesos registrados, seguido del informante cuatro (Mary) con un 31% y los informantes dos y tres con un 19% y 21% respectivamente, lo cual impide relacionar las diferencias entre el nivel de los sujetos con el número de procesos utilizados para lograr la derivación de los reactivos. No obstante lo anterior puede ser parcialmente cierto, pues estos informantes podrían haber elevado el número de procesos registrados debido a haber resuelto un número mayor de reactivos (4% más para el informante uno, David y 10% más para el informante cuatro, Mary).

En relación con el desempeño de los informantes en cada tarea, es posible observar que la tarea tres registra el promedio de desempeño más alto (97%) con menos de un error en promedio por informante, a pesar de ser la que contaba con el mayor número de reactivos, Lo cual parece estar relacionado con el tipo de tarea o con el entrenamiento previo en la derivación de palabras, pues al ser la tercera tarea, le antecedían dos ejercicios previos de práctica. Además de lo anterior, este resultado parece relacionarse también con el nivel de la tarea, pues la tarea de menor dificultad (tarea uno) obtuvo el promedio más bajo, seguida por la de mediana dificultad (tarea 2) y la de mayor dificultad (tarea 3). Sin embargo, es necesario remarcar que en esta tarea es posible omitir las palabras desconocidas pues no es necesario utilizarlas todas, el informante podía seleccionar el número de palabras y las palabras específicas para integrarlas a su redacción.

Ahora bien, los datos obtenidos de todos los informantes y el análisis de éstos, permite determinar el tipo de aspectos de la competencia morfológica y comunicativa en general, que entran en juego para estos informantes en la resolución de las tareas asignadas, lo cual se desarrolló a continuación.

### **Aspecto relacional de la competencia morfológica derivacional**

Como se puede observar en los resultados, las tareas de transformación de palabras, tanto las tomadas de los *past papers* de las exámenes oficiales de *Cambridge ESOL* (*Cambridge English* desde 2013) como la diseñada para esta investigación, mostraron la predominancia de procesos relacionados con la competencia morfológica derivacional relacional, la capacidad de relacionar las palabras que comparten un morfema léxico entre sí. Esto puede ser debido a que esta capacidad (relacional) es el primero de los aspectos de la competencia morfológica derivacional en ser adquirido (Tyler y Nagy, 1989). Los informantes mostraron esta competencia al momento de buscar una o más palabras (en el caso del código de derivación múltiple) parecidas a la base, lo cual indica la habilidad para relacionar la base con posibles derivados.

La mayoría de los procesos observados (más del 80%) se realizan directamente en la lengua meta, mientras que, en poco más del 10% de estos procesos relacionales, esta competencia se mostró en la lengua materna, es decir los informantes realizaron una traducción de la base a derivar y la relacionaron con posibles derivados en la misma lengua (español), para finalmente obtener el derivado en inglés obteniendo el equivalente en esta lengua meta, lo cual puede implicar una estrategia para obtener un derivado cuando éste se dificulta en la lengua meta.

En un 20% aproximadamente de los casos del uso de la competencia morfológica relacional, se observó el uso de múltiples derivados para seleccionar uno de ellos, en la mayoría de estos casos esta estrategia indicó una mayor dificultad para el informante al tratar de resolver estos reactivos. Lo cual se puede justificar con el hecho de que en los casos en los que se observa esta estrategia de búsqueda de múltiples opciones resultaron en respuestas incorrectas.

En relación con las tareas (tablas 5.12 y 5.14), la variación en el número de procesos relacionales observados permanece casi igual entre las tareas uno y dos (transformación de palabras), mientras que se incrementa el número de estos procesos en un 25% en la tarea tres (redacción). Esto puede deberse posiblemente a la diferencia entre el tipo de tarea, pues no parecen estas diferencias estar relacionadas con el nivel, ya que las tareas dos de cada informante son las de mayor nivel, sin registrar por ello el número menor de ocurrencias de los procesos relacionales.

En los resultados obtenidos por informante (tablas 5.13 y 5.15), se observa que no existe una relación con el nivel de los estudiantes en el uso de los procesos relacionales para lograr la derivación de los reactivos, pues aunque el mayor número de ocurrencias lo arroja el informante 4 (Mary) con un nivel más alto de dominio de la lengua (C1 en el MCE), el siguiente informante en utilizar el mayor número de ocurrencias es el informante uno (David), quien comprueba el menor nivel de dominio de la lengua (B2 en el MCE).

### **Aspecto sintáctico de la competencia morfológica derivacional**

El aspecto sintáctico de la competencia morfológica derivacional, implica el conocimiento de los valores gramaticales de un morfema, esto es, la propiedad sintáctica que implica este morfema para el lexema que lo contiene, especificando la categoría gramatical a la que pertenece (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.).

Las tres tareas que implicaron la transformación de palabras coincidieron en mantener en un segundo lugar (en número de ocurrencias) los procesos relacionados con la competencia sintáctica, aspecto que por aparición en los datos recolectados, puede indicar que los informantes han adquirido o están en proceso de desarrollar este aspecto de la competencia morfológica derivacional, que de acuerdo con Tyler y Nagy (1989), es el segundo aspecto de la competencia morfológica derivacional a desarrollar.

En las tres tareas se observó un número cercano de ocurrencias de los códigos etiquetados como el uso de esta competencia (tablas 5.12 y 5.14), regularmente expresada como la mención explícita de la categoría gramatical necesaria para el derivado (respuesta) buscado, y en poco más del 10% como la mención de ciertas características o propiedades de las categorías gramaticales lo cual en su momento fue codificado como atención implícita a la categoría gramatical. En ambos casos es notorio el conocimiento sobre las propiedades sintácticas que guardan los morfemas utilizados para generar el derivado, lo cual implica ya, el dominio o el desarrollo de este segundo aspecto de la competencia morfológica derivacional. Una observación más en el caso de este aspecto sintáctico, fue la lectura parcial de la oración en la cual se debía insertar el derivado, los informantes en la mayoría de los casos de lectura del texto (tareas uno y dos), necesitaron o prefirieron hacer un lectura parcial en lugar de una completa, relacionando el derivado más que con la idea principal, con el contexto sintáctico, es decir la palabra anterior o posterior al derivado, como en el caso de las colocaciones.

Además de lo anterior, y aunque en muy pocas ocasiones (20% de las ocurrencias de la competencia sintáctica), los informantes expresaron poner atención al contexto sintáctico (co-texto) expresando explícitamente que el derivado “quedaba” o “sonaba bien” con el co-texto. Todo lo anterior representa de igual manera el conocimiento sobre la

importancia de la categoría gramatical del derivado y para poder considerarlo “contextualmente apropiado” dentro de la oración, de acuerdo con lo mencionado por Sterling (1982).

En lo que respecta a las tareas (tablas 5.12 y 5.14), se puede observar un uso más o menos regular de los procesos relacionados con el aspecto sintáctico de la competencia morfológica, pues del 100% de los procesos registrados en este rubro, todas las tareas obtuvieron un 31% aproximado en ocurrencias. Lo anterior impide relacionar el uso de estos procesos con el tipo de tarea, sin embargo permite con cierta moderación relacionarlo con el nivel, pues apenas con un 2% la tarea de mayor dificultad obtiene un menor número de ocurrencias.

De la totalidad de los procesos utilizados por los sujetos (tabla 5.13 y 5.15), el porcentaje de éstos por sujeto parece estar relacionado con el nivel del informante de manera inversa, pues el informante con un mayor número de procesos, es el de nivel más bajo de dominio de la lengua (Informante 1 David) con un 32%, seguido de los dos informantes de nivel B2 (Karl y Jane 21 y 29% respectivamente), siendo el informante cuatro (Mary) quien obtuvo el menor porcentaje de procesos utilizados 18%.

### **Conciencia morfológica**

Un aspecto interesante en la resolución de estas tareas de transformación de palabras por derivación, fue la presencia de patrones de conducta que expresaron el conocimiento implícito y/o explícito del mecanismo de los procesos morfológicos, es decir la noción por parte de los informantes de que lo que estaban realizando o llevando a cabo requería del uso de ciertas reglas y patrones de creación de palabras que implican la manipulación de partículas (morfemas). En estos casos los informantes al hablar de “conjugación” de “morfemas” o de que esa palabra “no se forma como las demás”, implica cierto conocimiento de las reglas y procesos morfológicos, de acuerdo con lo planteado por Hayashi y Murphy (2010) y McBride-Chang, Muse, Chow y Shu (2005) quienes explican como conciencia morfológica, la habilidad para distinguir y manipular la estructura de los morfemas y la comprensión de la existencia de éstos dentro de las palabras, incluyendo

el conocimiento explícito sobre estos morfemas y sus procesos; así como la manipulación consciente de los mismos Liu y McBride-Chang (2010).

La conciencia morfológica es la última etiqueta de clasificación de códigos de procesos relacionados con el uso de la competencia morfológica derivacional en número de ocurrencias (apenas el 3% del total de procesos registrados). Ambas especificaciones explícita e implícita generan el mismo número de ocurrencias sin embargo en la tarea uno se registran el número menor de ocurrencias que permite deslindar el tipo de tarea o el nivel de la tarea como una causa. Sin embargo si es resaltante el hecho de ser el informante cuatro (Mary) quien hace un mayor uso de esta etiqueta (tablas 5.13 y 5.15), pues esto parece apuntar al nivel del informante como un factor determinante para la presencia de este tipo de procesos y mucho más aún si se toma en consideración que es el único informante que registra conocimiento explícito. Sin embargo una observación sobre el nivel del segundo informante (quien es el segundo en ocurrencias en esta etiqueta) en comparación con el tres del mismo nivel, puede apuntar a meras cuestiones personales.

### **Aspectos semánticos implicados en la derivación**

El tercer lugar en ocurrencias, estuvo representado por aspectos semánticos implicados en el proceso de derivación que realizaban los informantes al resolver las tres tareas de transformación de palabras a las que fueron expuestos. Estos aspectos son tratados al final por no estar directamente relacionados con la competencia morfológica derivacional. Sin embargo es importante resaltar que representaron aun una mayor ocurrencia que los procesos relacionados con la conciencia morfológica.

Los aspectos semánticos, fueron relacionados con la necesidad de los informantes de comprender no solo las cuestiones estructurales sino también, aquellas relacionadas con la idea que se buscaba expresar con la oración en la que se encontraba el derivado requerido. En esta etiqueta de aspectos semánticos se registró la descripción de un contexto semántico que busca relacionar el derivado con la idea que trasmite y el significado que dota a la oración completa, y en algunas pocas ocasiones (20% del total



de ocurrencias de la etiqueta de aspectos semánticos), la traducción de la idea completa para comprender la función semántica del derivado requerido.

En esta etiqueta, las variaciones entre las tareas (tablas 5.12 y 5.14) muestran a la tarea uno como la que registra un mayor número de procesos (10% más que las otras dos tareas), lo cual impide relacionar las diferencias con el nivel o tipo de tarea. En relación a los informantes (tablas 5.13 y 5.15), es posible observar que el informante uno tiene un mayor número de procesos utilizados seguido del informante 3 (Jane) con un 17% y finalmente por los informantes dos (Karl) y cuatro (Mary) con un 11% aproximado cada uno. Lo anterior impide relacionar las ocurrencias con el nivel del informante.

### **Procesos Automáticos y lengua de llegada**

El 11% de los ítems localizados en las tareas, es decir, de los procesos registrados y analizados en los que se realiza una derivación, fueron etiquetados como automatización. Este proceso como ya se había mencionado anteriormente en la explicación de los códigos, implica la falta de acceso al proceso, regularmente por el dominio que tienen los informantes del proceso en la derivación de reactivos específicos. Esta situación de automatización no parece relacionarse por los números y porcentajes de los datos obtenidos con el tipo o nivel de tarea (tablas 5.12 y 5.14) pues cada tarea obtuvo el mismo número de ocurrencias, ni con el nivel del informante, pues las ocurrencias varían de manera irregular: Informante uno, David 0%, Informante dos, Karl 67%, Informante tres, Jane 13% e informante cuatro, Mary 20% (tablas 5.13 y 5.15).

### **Cognición y competencia morfológica derivacional**

Los estilos cognitivos obtenidos por los sujetos, muestran su preferencia por los procesos favorecidos por el hemisferio cerebral derecho, procesos que de acuerdo con Jensen (2008) en su propuesta "*brain-based learning*", representan más que una lateralización rígida, la forma en la que un aprendiente de lengua se enfrentará a una tarea y en este caso (hemisferio cerebral derecho), generalmente una tendencia a la globalidad y aleatoriedad de procesamiento. Sin embargo, al analizar las sub-escalas propuestas por

Ehrman y Leaver (2003), se precisan las diferencias de procesamiento entre los informantes de esta investigación, lo cual permite especificar o detallar el perfil cognitivo de cada informante, mismas que pueden servir como base para determinar las estrategias que podría utilizar cada uno de los aprendientes en el uso de la competencia morfológica derivacional para llegar a una solución de los reactivos de formación de palabras por derivación en las tareas asignadas. Al contrastar algunos aspectos de los perfiles cognitivos específicos de cada informante con el proceso realizado, es posible inferir lo siguiente.

### **Informante uno: David**

Este informante mostró un porcentaje alto de procesos sintácticos (26%) del total de procesos, lo cual indica una tendencia analítica de procesamiento cognitivo, así como la independencia de campo en la cual obtiene un resultado neutral, pues estos procesos implica el análisis de las partículas de un todo y la atención a particularidades, en este caso las categorías gramaticales en las que se puede descomponer el repertorio léxico de la lengua. En el reporte retrospectivo menciona precisamente el uso de estas estrategias sintácticas, aunque de manera no muy recurrente “no siempre me digo... - David estás buscando un adverbio por ejemplo”.

David no registró nociones de conocimiento explícito de las reglas morfológicas de derivación, por lo que se deduce que esto coincide con su descripción cognitiva de aprendiente concreto, es decir conoce y prefiere el uso antes que el análisis explícito de las reglas. Además de favorecer el perfil inductivo de no aplicación de reglas sino más bien de inferencia de las mismas dentro del uso de la lengua, al obtener este informante un perfil deductivo, se puede decir que no coincide con lo obtenido en el cuestionario de perfiles cognitivos.

En la resolución de los reactivos, David recurrió también a estrategias semánticas de atención al contexto para complementar el proceso de derivación realizado en cada caso, lo cual coincide con su perfil global, además de favorecer el perfil cognitivo dependiente de campo en un menor porcentaje. Esto se relaciona con su necesidad de prestar

atención al entorno (sintáctico o semántico) que rodea al derivado para poder comprenderlo y/o tener acceso a él, esto mismo fue reafirmado en el reporte retrospectivo con la frase “el contexto me lo dice solito por sí mismo”. El porcentaje de procesos semánticos utilizados por este informante es del 15% colocándose como el más alto en el uso de esta categoría en comparación con el 5%, 6% y 3% de sus compañeros.

Algunos datos no codificados, permiten relacionar la aleatoriedad-secuencialidad de los informantes, así como la impulsividad-reflexividad. Estos datos reflejan en el caso del informante uno, la posibilidad de describirlo como un estudiante secuencial, pues contrario al resto de los informantes fue el único que al realizar la tarea tres de redacción, siguió el orden de la lista de las palabras dada y las fue integrando en su escrito en el mismo orden, además de considerar el uso de todas y cada una de las palabras asignadas, esta secuencialidad no concuerda con la aleatoriedad señalada como resultado en el cuestionario de estilos cognitivos. Asimismo menciona no detenerse a revisar sus respuestas, lo cual podría ser un indicio de su impulsividad, característica concordante con su perfil cognitivo obtenido del cuestionario de perfiles cognitivos.

### **Informante dos: Karl**

Karl utilizó en su mayoría estrategias sintácticas (28%), que como ya se había mencionado, está relacionado con un perfil analítico, sin embargo, esto no concuerda con su perfil que muestra un balance entre un perfil sintético y analítico, mostrando en sus procedimientos de resolución de las tareas asignadas, muchos más procesos analíticos relacionados con las cuestiones sintácticas de la competencia morfológica que cualquier otro además de favorecer la independencia de campo al mostrar la atención a la palabra específica más que su contexto, lo cual no coincide con su perfil dependiente obtenido en el cuestionario de estilos cognitivos.

Karl reporta poco conocimiento explícito de las reglas de derivación, lo cual coincide con su característica de aprendiente concreto, que favorece el uso antes que el manejo explícito de las reglas, sin embargo es el segundo informante con un mayor número de ocurrencias en este rubro, aunque en general estos procesos solo representan el 5% del

total de este informante. Aun cuando este porcentaje es mínimo no es suficiente para coincidir con su perfil de conocimiento y aplicación de reglas antes que el uso de la lengua y la inferencia de las mismas.

El uso de estrategias semánticas de atención al contexto fue casi nulo, lo cual puede implicar su poca dependencia del contexto de uso de las unidades léxicas y por lo tanto su tendencia a la particularidad tal y como lo reflejan sus resultados obtenidos en el cuestionario de estilos cognitivos, estos procesos representan un 5% del total.

Finalmente, con base en los datos no codificados de los protocolos de pensamiento en voz alta y los reportes retrospectivos, es posible describir a Karl como un estudiante aleatorio, quien en la tarea tres de redacción no siguió el orden de las palabras sugeridas para el escrito y no tuvo reparo en omitir algunas de ellas. Un detalle más nos muestra su posible reflexividad al realizar varios intentos en la resolución de los reactivos cuando lo consideró necesario, puesto que no tuvo reparo en tomar un poco más de tiempo en la realización de la tarea para resolverla de manera correcta. Esta última característica concuerda con su perfil generado, no así la primera característica de aleatoriedad que se muestra contraria a lo obtenido por este informante en el cuestionario de estilos cognitivos.

### **Informante tres: Jane**

Esta informante al igual que los otros tres, muestra una tendencia al uso de los procesos relacionados con el aspecto sintáctico de la competencia morfológica derivacional, siendo quien obtiene el mayor porcentaje en el uso de éstos (33%), lo cual al igual que sus compañeros, indica la predominancia de procesos analíticos. Este resultado no coincide con el perfil sintético resultante del cuestionario de estilos cognitivos de la misma manera estos procesos se relacionan con la necesidad de comprender o no el contexto de la tarea a resolver, en cuyo caso Jane obtuvo un perfil dependiente de campo el cual al favorecer la atención al contexto no coincide con los procesos efectivamente observados.

El uso nulo de procesos que explicitan reglas de derivación muestra su perfil concreto, que favorece el uso de la lengua y no el análisis explícito de las reglas, lo cual coincide con el resultado obtenido en el cuestionario de estilos cognitivos. Sin embargo este proceso al relacionarse con el conocimiento y aplicación de reglas o inferencia de las mismas puede relacionarse con un perfil inductivo que no favorece el conocimiento de reglas antes de aplicarlas, lo cual no coincide con el perfil “deductivo” de Jane obtenido en el cuestionario de estilos cognitivos.

Jane muestra un uso casi nulo de atención al contexto semántico, lo cual indica un perfil particular poco dependiente del contexto y capaz de enfocarse únicamente en la unidad léxica a transformar, sin embargo en el cuestionario de estilos cognitivos menciona guardar un equilibrio entre el procesamiento global y particular. Es necesario precisar que este informante fue el que menos relación mostró con aspectos semánticos con apenas un 3% de sus procesos observados en comparación con el 6%, 5% y 15 % de los otros informantes.

Jane, además de todo lo anterior puede ser considerada una aprendiente aleatoria, pues en la tarea tres de redacción tampoco sigue el orden de las palabras dadas y es, de hecho la informante que utiliza el menor número de reactivos al no importarle omitir algunas de las palabras sugeridas. Puede también ser relacionada con la reflexividad ya que muestra varios intentos por responder adecuadamente un reactivo. Estas características coinciden parcialmente con el resultado que señala a esta informante como secuencial y reflexiva.

#### **Informante cuatro: Mary**

Al igual que los demás informantes obtiene como resultado un uso mayor de aspectos sintácticos, que como ya se ha mencionado anteriormente se relacionan con un perfil cognitivo analítico, el cual coincide con los resultados del cuestionario de estilos cognitivos.

Mary en comparación con el resto de sus compañeros, expresa en un mayor porcentaje de conocimiento explícito de las reglas morfológicas, aunque por el bajo porcentaje en comparación de sus propios resultados con el resto de las categorías, puede no indicar un perfil abstracto, sino uno concreto, es decir enfocado a el uso real, más que al análisis de las reglas. Asimismo también favorece un estilo inductivo mucho más atento a la inferencia de reglas una vez que se realizan los procesos, que al conocimiento previo y aplicación de estas a las situaciones específicas, lo cual no coincide con el resultado obtenido en el cuestionario de perfiles cognitivos.

Los procesos relacionados con aspectos semánticos en el caso de Mary fueron apenas de 3%, lo cual puede coincidir con un perfil cognitivo particular, sin embargo esto no coincide con el resultado neutral que muestra en el cuestionario de perfiles cognitivos. Además de ello, esto tiene relación con la independencia de campo, es decir la poca atención que presenta Mary al significado del derivado requerido en el contexto que al reactivo en sí de manera aislada, lo cual no concuerda con su perfil obtenido en el cuestionario de perfiles cognitivos.

Finalmente, Mary puede ser considerada una aprendiente aleatoria, pues en la tarea tres de redacción no sigue el orden de las palabras asignadas, aunque decide utilizarlas todas. Esto puede a su vez relacionarse con la reflexividad desde el punto de vista de que esta informante es la que más tiempo se toma en sus decisiones y tiene mayor número de aproximaciones dobles por reactivo.

En resumen, los resultados obtenidos recogidos con los protocolos orales y el reporte retrospectivo, muestran cómo es que los perfiles cognitivos generados para cada informante coinciden en promedio apenas en un 54% con el proceso efectivamente observado, lo cual puede indicar la baja efectividad del instrumento aplicado (cuestionario de perfiles cognitivos) para determinar el proceso que seguirá un estudiante al derivar palabras.

## CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo, fue la descripción del proceso cognitivo que realizaron cuatro informantes estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera, en la resolución de tareas relacionadas con la derivación de palabras en tres tareas asignadas. Estos informantes acreditaron los niveles B1 (David), B2 los informantes dos y tres (Karl y Jane) y C1 el informante cuatro (Mary). Las tareas consistieron en un par de ejercicios de transformación de palabras, uno al mismo nivel del informante y una más a un nivel más alto en el Marco Común Europeo, utilizando el formato de los exámenes de la Universidad de Cambridge ESOL (Cambridge English a partir de 2013), del apartado *Use of English: Word transformation* de los exámenes FCE, CAE y CPE; y una última tarea que consiste en una redacción con una lista de palabras sugeridas que debían ser derivadas para poder ser incluidas en el escrito, dichas palabras fueron tomadas del British National Corpus, en el cual se señalan como las palabras mas frecuentes en textos escritos.

Ahora bien, continuando con el objetivo de la investigación, primeramente se procedió a elaborar un perfil cognitivo de cada uno de los informantes seleccionados tomando en consideración los estilos cognitivos dependiente-independiente de campo, secuencial-aleatorio, particular-global, deductivo inductivo, analítico sintético, abstracto-concreto y reflexivo-impulsivo sugeridos por Ehrman y Leaver (2003). Posteriormente a la creación del perfil cognitivo específico se procedió a asignar las tareas descritas con antelación aplicando la técnica de recolección de los protocolos de pensamiento en voz alta, las cuales nos permitieron obtener un registro de los procesos que realizan los informantes en la derivación de palabras por afijación así como clasificar estos procesos en atención a los fundamentos teóricos incluidos relacionados con los diversos aspectos de la competencia morfológica. Finalmente, los informantes redactaron un reporte retrospectivo, el cual ha sido contrastado con el proceso efectivamente realizado al momento de resolver las tareas asignadas.

Ahora bien, de todos y cada uno de los instrumentos aplicados y a partir de los datos ya presentados, analizados y previamente discutidos es posible llegar a las siguientes conclusiones:

**En relación con el proceso cognitivo realizado por los estudiantes en la derivación de palabras** es posible afirmar que:

El proceso realizado por los informantes a pesar de contar con diferencias (no significativas) pudo mostrarse como una combinación, en su mayoría, de los aspectos relacional y sintáctico de la competencia morfológica, pues son estos los que resultaron los más altos en ocurrencias en todos los informantes, en quienes a pesar de ser diferentes en cantidad, los porcentajes en relación al total de procesos observados parecen ser equivalentes a excepción del caso del informante cuatro quien difiere de manera un poco más representativa del resto de los informantes que manejan porcentajes más homogéneos.

En el proceso de derivación se registra también el uso de aspectos semánticos, relacionados con la atención al significado general de la oración que contienen el reactivo o de los contextos de uso real que pueden contenerlo y los significados que este derivado pueden aportar a éste.

Pudo observarse además, la presencia de procesos relacionados con el conocimiento implícito y explícito de reglas de derivación, aunque en una mínima y poca representativa cantidad en casi todos los informantes con excepción del informante uno.

Es preciso señalar también la presencia de procesos automatizados, es decir derivaciones que no presentaron mayor información debido a la falta de acceso al proceso que realizaron los informantes en ciertos reactivos, lo cual no parece tener una relación con el nivel, pues esta variación no es proporcional ni directa, ni inversamente a los niveles de los informantes.

En algunos puntos relacionados con el número de procesos realizados es posible inferir que ni el nivel del estudiante, ni el tipo de tarea parecen tener un impacto determinante



en el número de procesos que realizaron los informantes en la resolución de éstas tareas. Sin embargo si es posible observar una relación inversamente proporcional del nivel de la tarea con el desempeño logrado por los mismos. De la misma manera es posible determinar una relación inversamente proporcional del desempeño con el nivel del informante.

**Al respecto del contraste entre el perfil cognitivo de los informantes y el proceso que llevan a cabo en el uso de la competencia morfológica derivacional,** es posible afirmar que:

Las predicciones sobre el posible proceso de resolución que podrían presentar los informantes, basado en el cuestionario de perfiles cognitivos desarrollado sobre la base de la teoría de lateralización relativa del cerebro y los estilos cognitivos propuestos por Ehrman y Leaver (2003), coinciden en un 50% con el proceso efectivamente realizado durante la resolución de las tareas asignadas. Esto puede reflejar la necesidad de desarrollar este instrumento con una mayor precisión o posiblemente la poca posibilidad de relacionar estas categorías con un proceso real de resolución de tareas, pues de acuerdo con los resultados se observó la baja efectividad del instrumento aplicado (cuestionario de perfiles cognitivos) para determinar el proceso que seguirá un estudiante al derivar palabras.

De todo lo anteriormente mencionado es posible concluir que el proceso cognitivo resultante de la resolución de tareas de derivación de palabras, en esta investigación implicó en su mayoría el uso del aspecto relacional de la competencia morfológica derivacional, seguido del aspecto sintáctico de ésta, lo cual puede parcialmente demostrar el orden de adquisición y/o desarrollo propuesto por Tyler y Nagy (1989) sin diferencia de nivel o número total de procesos realizados por informante; además del uso de procesos relacionados con nociones semánticas y conocimiento explícito e implícito de las reglas morfológicas de derivación en segundo lugar. Es posible también concluir en relación con los aspectos cognitivos de los informantes generados con el cuestionario

aplicado, que no es posible inferir de manera significativa los procesos que llevarán a cabo los informantes.

Algunas limitaciones que se encontraron en la realización de la presente investigación fueron primeramente la selección de los informantes con las características deseadas (14 de 126 encuestados) y en segundo lugar la disposición de los mismos para participar en ésta, pues la mayoría de los informantes asistieron a una o dos sesiones para finalmente desistir. Otra de las limitaciones enfrentadas fueron la búsqueda de un espacio libre de ruido para las sesiones de grabación, la mayoría de las grabaciones aunque pudieron ser transcritas en su totalidad presentan en el fondo algunos ruidos del ambiente.

Es necesario mencionar, que el estudio de los procesos que llevan a cabo los aprendientes del idioma inglés como lengua extranjera en la derivación de palabras, puede contribuir a la creación de nuevas estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia morfológica derivacional, por medio del conocimiento y análisis de estos mismos. Ya que, al tener acceso a las diferentes formas en las que estos informantes, aprendientes de inglés como lengua extranjera resuelven estas tareas, es posible contar con una variedad de procedimientos que pueden presentarse a otros aprendientes como opciones para llegar a un derivado a partir de una raíz dada. Considerando como una aportación a las estrategias didácticas del docente de inglés la comprensión de que cada estudiante cuenta con diferencias cognitivas y por ende toma diferentes rutas para la resolución de tareas, por lo tanto mostrar un repertorio más amplio de rutas posibles, puede resultar provechoso para un grupo normalmente compuesto por aprendientes con características cognitivas variadas.

Como propuestas para futuras investigaciones, es de importancia resaltar primeramente, la necesidad de ahondar en la obtención de datos considerando un mayor número de informantes, o bien un grupo de informantes con características comunes, que permitan la comparación de los resultados obtenidos y un mayor acercamiento a los procesos realizados, probablemente con esto sería posible observar con mayor claridad ciertos patrones y/o conductas que en este caso representaron solo minorías. Una segunda

propuesta podría abarcar un análisis mucho más profundo de la relación que puede guardar el desempeño obtenido (puntaje) en cada caso, con el número y/o el tipo de procesos realizados, esto podría generar no solo propuestas sobre estrategias de resolución o caminos alternativos para resolver las tareas, sino que también podría acercarnos a los procesos o conductas que resultan en un mejor desempeño, siempre considerando las características específicas de los estudiantes. Aislar los lexemas a derivar sería también otra recomendación para ampliar este estudio, lo cual permitiría observar el proceso que se lleva a cabo, sin tener un contexto que pueda influir en las estrategias seleccionadas y; finalmente es necesario subrayar la necesidad de observar un rango más amplio de procesos morfológicos (conversión, acronimia, alternancias, etc.), ésto podría arrojar datos que describirían con una mayor amplitud el uso de la competencia morfológica derivacional en el inglés como lengua extranjera, pues considerarían no solo los aspectos relacionales y sintácticos de la misma, sino también el aspecto distribucional y su nivel de desarrollo.

## REFERENCIAS

AITCHISON, J. (1987)

*Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon.* Oxford: Basil Blackwell.

AL FARSI, B. (2008)

*Morphological awareness and its relationship to vocabulary knowledge and morphological complexity among Omani EFL University students.* Unpublished Master's Thesis, University of Queensland, St Lucia, Australia

ANDERSON, J. y LEBIERE, C. (1998)

*The Atomic Components of Thought.* Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

ARAYA, K., ARAYA, C., CHAIGNEAU, S., MARTINEZ, L. y CASTILLO, R. (2009)

La influencia de los procesos controlados en el razonamiento con teoría de la mente (ToM) en niños con y sin discapacidad intelectual. *Revista latinoamericana de psicología*, 41,2, 197-211.

ARONOFF, M. y FUDEMAN, K. (2011)

*What is Morphology?* 2nd. Ed. Singapore: Wiley-Blackwell.

BACHMAN, L. & PALMER, A. (1982).

The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly* 16, 449-465.

BAUER, L. y NATION, P. (1993)

Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.

BERKO-GLEASON, J. (1971).

The child's learning of English morphology. In A. Bar-Adon (Ed.), *Child language: A book of readings.* New York: Academic Press.

BLISS, H. (2006)

L2 acquisition of inflectional morphology: phonological and morphological transfer effects. *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, ed. Mary Grantham O'Brien, Christine Shea, and John Archibald, 1-8. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- BOOIJ, G. (2005)  
*The Grammar of Words 2<sup>nd</sup>. Ed. An introduction to morphology.* United Kingdom: Oxford University Press.
- BOOK-HART G. Y HAINES, S. (2009)  
*Complete CAE student's book with answers.* Dubai: Cambridge University Press.
- BREWSTER, P., MULLIN, C., DOBRIN, R., STEEVES J. (2010)  
Sex differences in face processing are mediated by handedness and sexual orientation. *Laterality* 00, 1-13.
- CAMBRIDGE ESOL (2008a)  
*Cambridge First Certificate in English 1 with answers. Official exam papers from University of Cambridge ESOL Examinations.* United Kingdom: Cambridge University Press.
- CAMBRIDGE ESOL (2008b)  
*Cambridge First Certificate in English 2 without answers. Official exam papers from University of Cambridge ESOL Examinations.* United Kingdom: Cambridge University Press.
- CAMBRIDGE ESOL (2010)  
*Cambridge Certificate in Advanced English 4 with answers. Official exam papers from University of Cambridge ESOL Examinations.* United Kingdom: Cambridge University Press.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980)  
Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CARSTAIRS-McCARTHY, A. (2002)  
*An introduction to English morphology. Words and their structure.* Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- CHOMSKY, N. (1965)  
*Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.
- CLARK, E. y COHEN, S. (1984)  
Productivity and memory for newly formed words. *Journal of Child Language* 11,

- 611–625.
- CONDY, S. (1979).  
A developmental study of processes of word derivation in elementary school. Tesis doctoral. Cornell University.
- CONSEJO DE EUROPA (2001)  
*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- CONSEJO DE EUROPA (2007)  
*Un nivel umbral*. Strasburgo: Consejo de Europa.
- COSERIU, E. (1977)  
*El Hombre y su Lenguaje*. Madrid: Gredos.
- DEKEYSER, R. (2001)  
Automaticity and automatization. En ROBINSON, P. *Cognition and Second Language Instruction*, pp. 125-151. United Kingdom: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2007)  
*Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. N.Y.: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985)  
*Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997)  
*Second language acquisition*. China: Oxford University Press.
- EHRMAN, M. y LEAVER, B. (2003)  
Cognitive styles in the service of language learning. *System* 31, 393-415.
- ERICSON K. y SIMON, H. (1990)  
Protocol analysis verbal reports as data revised edition. USA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- FREYD, P. y BARON, J. (1982)  
Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 282-295.
- GRIMALDI, C. (2009)

- Competencia lingüística y competencia comunicativa. *Contribuciones a las ciencias sociales*, noviembre 2009. [En línea]. Disponible en internet: [www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh2.htm) [accesado el 07/11/12].
- HASPELMATH, M. Y SIMS, A. (2010)  
*Understanding Morphology* 2nd. Ed. Great Britain: Hodder Education.
- HAYASHI, Y. Y MURPHY, V. (2010)  
An Investigation of Morphological Awareness in Japanese Learners of English. *Language Learning Journal*. 27 de mayo 2010.[en línea]. Disponible en internet: <http://dx.doi.org/10.1080/09571731003663614> [accesado el 07/11/12].
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003)  
*Metodología de la Investigación*, México, McGraw Hill
- HYMES, D. (1971)  
Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- JAKEMAN, V. Y KENNY, N. (2008)  
*Proficiency Practice Tests Plus*. England: Pearson Education Limited.
- JEAN, G. (1999)  
*Word Analysis Skills: A Study of Grade 10 Core French Students' Knowledge of Derivational Morphology in their Second Language*. Tesis de Maestría. Toronto: Department of Curriculum, Teaching, and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto
- JENSEN, E. (2008)  
*Brain based learning. The new paradigm of teaching*. United States of America: Corwin Press.
- JIANG, N. (2004)  
Morphological insensitivity in second language processing. *Applied psycholinguistics* 25 (2004), 603-634.
- KRASHEN, S. (1981)

*Second language Acquisition and Second Language Learning*. California: Pergamum Press Inc.

LARDIERE, D. (2005)

On morphological competence. *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*, ed. Laurent Deydtspotter et al., 178-192. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

LARDIERE, D. (2006)

Knowledge of Derivational Morphology in a Second Language Idiolect. *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, ed. Mary Grantham O'Brien, Christine Shea, and John Archibald, 72-79. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

LEE WILLIAMS, L. (1986)

*Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca

LIU, P. Y McBRIDE-CHANG (2010)

What is morphological awareness? Tapping lexical compounding awareness in Chinese third graders. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, no.1. 62-73.

LYONS, J. (1996)

On competence and performance and related notions. En BROWN, G. MALMKJÆR, K. Y WILLIAMS, J. (Eds), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, (pp.138-203). Great Britain: Cambridge University Press.

McBRIDE-CHANG, C., WAGNER, R., MUSE, A., CHOW, B. Y SHU, H. (2005)

The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied psycholinguistics* 26 (2005), 415-435.

MEARA, P. (1996)

The dimensions of lexical competence. In: G Brown, K Malmkjaer and J Williams (Eds.) *Competence and Performance in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOCHIZUKI, M. y AIZAWA, K. (1999)



- An affix acquisition order for EFL learners: an exploratory study. *System*, 28 (2000), 291-304.
- NAGY, W. y HERMAN, P. (1987)  
Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. En McKEOWN, M. y CURTIS, M. (Eds). *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ORTEGA, L. (2009)  
*Understanding Second Language Acquisition*. Great Britain: Hodder Education.
- OSTER, U. (2009)  
La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, 33-50.
- PETRUSH, R. (2008)  
Derivational Morphology in English-French Acquisition. *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, ed. Roumyana Slabakova et al., 181-187. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- PIENEMANN, M. (1998)  
*Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- PROVERBIO, A. M., BRIGNONE, V., MATARAZZO, S., DEL ZOTTO, M., & ZANI, A. (2006).  
Gender differences in hemispheric asymmetry for face processing. *BMC Neuroscience*, 7-44.
- RADFORD, A., ATKINSON, M., BRITAIN, D., CLAHSSEN, H. y SPENCER, A. (2009)  
*Linguistics an Introduction 2<sup>nd</sup>.Ed.* New York: Cambridge University Press.
- REQUENA, M. (2003)  
El análisis de protocolo como técnica para la comprensión de los procesos de razonamiento. *Laurus*, Vol. 9, Núm. 16, 79-96
- RICHARDS, J. (2008)

*Moving Beyond the Plateau. Form Intermediate to Advanced Level in Language Learning.* New York: Cambridge University Press.

SAVILLE-TROIKE, M. (2006)

*Introducing Second Language Acquisition.* United Kingdom: Cambridge University Press.

SCHMITT, N. (1998)

Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281–317.

SCHMITT, N., & MEARA, P. (1997)

Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17–36.

SCHMITT, N. y ZIMMERMAN, CH. (2002)

Derivative Word Forms: What Do Learners Know? *Tesol Quarterly*, 36,2, 145-171.

SHOHAMY, E. (1996)

Competence and performance in language testing. En BROWN, G. MALMKJÆR, K. Y WILLIAMS, J. (Eds), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, (pp.138-203). Great Britain: Cambridge University Press.

SKEHAN, P. (1989)

*Individual differences in second-language learning.* New York: Roulledge, Champan and Hall

SKEHAN, P. (1998)

*A cognitive approach to language learning.* UK: Oxford.

SPERRY, R. (1981)

*Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres.* Stockholm: Almquist & Wiksel.

STERLING, C. (1982)

- The psychological productivity of inflectional and derivational morphemes. En ROGERS, D. Y SLOBADA, J. (eds.), *The acquisition of symbolic skills* (pp. 179–185). NY: Plenum.
- STEPHAN, K., MARSHALL, J., FRISTON, K., ROWE, J., RITZL, A., ZILLES, K. Y FINK, G. (2003).  
Lateralized cognitive processes and lateralized task-control in the human brain. *Science vol.301, 384-386*.
- TAFT, M. (1994).  
Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing. *Language and Cognitive Processes, 9, 271-294*.
- TORREALBA, C. y ROSALES, L. (2008)  
El protocolo oral como vía para la indagación del conocimiento meta cognitivo: análisis de experiencias de investigación. *Investigación y Postgrado Vol. 23, No. 1*  
Abril, 2008
- TUSÓN, A. (2009)  
El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza el español como lengua extranjera. *Monográficos Marco ELE, 9,223-235*.
- TYLER, A. y NAGY, W. (1989)  
The Acquisition of English Derivational Morphology. *Journal of Memory and Language, 28,649-667*.
- VAN EK, J. (1986)  
*Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Strasbourg: Council of Europe.
- VAN PATTEN, B. (1996)  
Input processing and grammar instruction: Theory and research. Westport, CT: Ablex
- VELÁZQUEZ, B., CALLE, M. Y REMOLINA, N. (2006)  
Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimientos de los estudiantes universitarios. *Tabula Rasa 5, 229-245*.
- WYSOCKI, K., y JENKINS, J. (1987)

Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.

XU, Q. (2009)

Moving Beyond the Intermediate EFL Plateau. *Asian Social Science*, 5, 2, 66-88.

YI, F. (2007)

*Plateau of EFL Learning: A Psycholinguistic and Pedagogical Study*. [en línea] disponible en internet: [wlkc.nbu.edu.cn/jpkc\\_nbu/daxueyingyu/download/014.pdf](http://wlkc.nbu.edu.cn/jpkc_nbu/daxueyingyu/download/014.pdf) [accesado el 14/11/2012]

ZHANG, Y. Y WIDYASTUTI, I. (2010)

Acquisition of L2 English morphology. A family case study. *Australian review of applied linguistics*, volume 33, number 3, 2010, 29.1-29.17.

## ANEXO A

### CUESTIONARIO DE ESTILOS COGNITIVOS

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer algunos aspectos que consideras importantes para tu **aprendizaje del idioma inglés** como lengua extranjera, los resultados obtenidos serán significativos para el **análisis de aspectos cognitivos** relacionados con la adquisición de esta lengua. Es importante mencionar que la información aquí recolectada será tratada con total confidencialidad y responsabilidad. ¡Muchas gracias!

#### INFORMACION PERSONAL Y NIVEL DE LENGUA

Instrucciones: Responde brevemente las siguientes preguntas.

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuentas con alguna certificación?                      SI/NO    ¿Cuál?    \_\_\_\_\_
2. ¿Has vivido o visitado algún país de habla            SI/NO    ¿Cuál?    \_\_\_\_\_  
inglesa?
3. ¿Estudias o has estudiado otro(s) idioma(s)?        SI/NO    ¿Cuál(es)?    \_\_\_\_\_

De los idiomas mencionados anteriormente, ¿Cuál es el que más te interesa dominar?

¿Por qué? \_\_\_\_\_

#### ESTILOS COGNITIVOS DE APRENDIZAJE

Instrucciones: Marca el recuadro de la respuesta que refleje tu punto de vista, considerando la escala siguiente:

- 1= Totalmente de acuerdo
- 2= De acuerdo
- 3= Indeciso pero más bien de acuerdo
- 4= Neutral
- 5= Indeciso pero más bien en desacuerdo
- 6= En desacuerdo
- 7= Totalmente en desacuerdo

		1	2	3	4	5	6	7
1	Entiendo mejor el vocabulario en contexto.							
2	Al analizar textos, prefiero iniciar con la comprensión de la idea general.							
3	Prefiero avanzar con calma en la resolución de ejercicios para asegurarme de que estén correctos.							
4	Entender cuestiones culturales es importante para el dominio del idioma.							
		1	2	3	4	5	6	7

5	Para entender un concepto necesito clasificarlo o descomponerlo en sus partes.							
6	Me cuesta trabajo entender un texto cuando hay palabras que no conozco.							
7	Prefiero inferir las reglas antes de que el profesor me explique.							
8	Me resulta complicado clasificar conceptos.							
9	Prefiero identificar las reglas del uso del idioma localizándolas en el <i>input</i> .							
10	Para el dominio del idioma es irrelevante comprender cuestiones culturales.							
11	Al analizar textos prefiero la búsqueda de información específica.							
12	Se me facilita intuir el significado de las palabras desconocidas en un texto.							
13	Prefiero terminar pronto los ejercicios aunque puedan tener pequeños errores.							
14	Es irrelevante para el aprendizaje si el material de estudio del idioma es auténtico.							
15	Es posible aprender sin seguir un orden específico de temas.							
16	Considero que para aprender inglés es indispensable tomar clases.							
17	Prefiero resolver ejercicios de llenado de espacios en oraciones, palabras o pequeños párrafos no relacionados.							
18	Prefiero comprender una regla antes de tener acceso al <i>input</i> que la contiene.							
19	Es posible aprender inglés de manera independiente, sin tomar clases.							
20	Considero que quien aprende un idioma lo hace más o menos en el mismo orden.							
21	Considero que la mejor manera de aprender el idioma es simplemente usándolo para comunicar algo.							
22	Es posible aprender el idioma sin basarse en estructuras gramaticales.							
23	Prefiero la comprensión de lectura a la redacción.							
24	Prefiero que el profesor me ejemplifique las reglas, para poder utilizarlas con mi propia información.							
25	Prefiero participar en clase después de reflexionar cuidadosamente lo que voy a decir.							
26	Hablar con nativos es de vital importancia para aprender el idioma.							
27	Se puede adquirir la lengua sin necesidad de practicar con nativos.							
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

28	Busco las palabras nuevas en un diccionario antes de usarlas.								
29	Prefiero el material auténtico para aprender inglés.								
30	La mejor manera de aprender el idioma es analizando sus estructuras y reglas de uso.								
31	Considero el orden del aprendizaje es personal.								
32	Prefiero resolver ejercicios de llenado de espacios en textos completos.								
33	Considero que ciertas estructuras o temas deben ser vistos antes que otros.								
34	Intento participar mucho en clase aunque mis respuestas no siempre son correctas.								
35	Prefiero la redacción en comparación con la lectura.								
36	La gramática es lo esencial en el aprendizaje del idioma.								

Estoy de acuerdo con el uso de mi información para la realización de la presente investigación, así mismo, autorizo ser posteriormente contactado en caso de ser necesario.

---

Firma

¡Muchas gracias por tu participación!





**Tarea 2. WORD TRANSFORMATION**

**Informante 1 (David)**

For questions 16-25, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0). Example 0 GROWTH

**Airports**

<p>Because of the recent (0)..... in air travel, airports have become more than ever before symbols of international importance. They therefore have to look good and are (25)..... designed by well-known architects. In addition to this, competition and customer demand mean that airports generally have to have (26)..... facilities nowadays. For instance, there are (27)..... departure lounges, where passengers can wait before their (28)..... takes off, luxurious restaurants, shopping areas and banks. Good road and rail (29)..... with nearby towns and cities are also essential, with large numbers of people needing to get to and from the airport quickly and efficiently.</p>	<p>GROW  FREQUENT  IMPRESS COMFORT FLY CONNECT</p>
<p>However, it is becoming (30)..... difficult to find land on which to build airports. One reason for this is that aircraft, despite (31)..... in engine design, are still very (32)..... , and need considerable amount of space in which to land and take off. This of course means that (33)..... residential areas need to be avoided, so, (34)..... , travellers often find that the airport they need to use might be situated at an inconvenient distance from the city.</p>	<p>INCREASE  IMPROVE NOISE CROWD FORTUNATE</p>

## ANEXO D

### Tarea 1. WORD TRANSFORMATION

#### Informantes 2 y 3 (Karl / Jane)

For questions 25-34, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0). Example 0 BITTERLY

#### New waterproof clothing

There are few experiences as unpleasant as being (0)..... cold	BITTER
and dripping wet on board a boat. The (25)..... that you may	KNOW
be several hours away from warm, dry clothing is enough to slow	
down even the (26)..... sailor.	TOUGH
However, recent (27)..... developments in the types of	SCIENCE
material used to make waterproof clothes have, hopefully, put	
an end to the (28)..... of the sailor. New suits, trousers and	SUFFER
jackets have been designed which allow people to stay warm	
and dry at the sea and can be worn (29)..... for days on end.	COMFORT
The new clothing is by no means cheap, but that will not stop it	
from selling well, and not just in the sailing market. (30).....	LIKE
previous types of waterproof clothing, which tended to leave the	
wearer hot, sweaty and sticky even after a (31)..... short burst	RELATIVE
of (32)..... activity these new clothes are manufactured with	ENERGY
an (33)..... inner layer. This is made of a special materials	ADDITION
which allows the clothes to 'breathe' –in other words, body heat	
can escape so that the body stays dry, but still maintains its	
(34)..... in all weathers.	WARM

## ANEXO E

### Tarea 2. WORD TRANSFORMATION

#### Informantes 2 y 3 (Karl / Jane)

For questions 28-37, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0). Example 0 ECONOMIC

#### Are you a responsible tourist?

Responsible tourism is travel that brings (0)..... benefits for the host country and minimises negative cultural and (28)..... impacts. There are many ways in which you can make a difference. Eat in locally owned restaurants and buy local products, but not souvenirs made from (29)..... animals or plants. Finding out about your destination beforehand will (30)..... you to make informed decisions about where to go and what to see, while learning even a few words of the language shows (31)..... to communicate with local people. Always ask (32)..... before taking photographs and don't cause (33)..... by wearing clothes that might be considered (34)..... .	ECONOMY ENVIRONMENT  DANGER  ABLE  WILL PERMIT OFFEND APPROPRIATE PREFER  ERODE  DESTROY
---	---

## ANEXO F

### Tarea 1. WORD TRANSFORMATION

#### Informante 4 (Mary)

For questions 28-37, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0). Example (0) DEVELOPERS

#### Ecological consultants

<p>Ecological consultants are hired to advise (0)..... in the construction industry on the impact their work may have on protected wildlife. Their (28)..... role is to prevent the client from getting into trouble with environmental laws by advising on habitats, obtaining permits and (29)..... the negative effects on the countryside of the proposed development.</p> <p>In order to do this work (30)..... , a deep knowledge and love of nature is essential, as is a (31)..... to work in outdoor conditions that are sometimes uncomfortable. A head business and excellent presentation skills are also necessary for the job. Consultants have to be (32)..... to clients' needs while at the same time ensuring government regulations are followed. So the ability to assimilate data from a variety of sources is (33)..... .</p> <p>To become an ecological consultant, a (34)..... in ecology, planning or land management may be required. However, (35)..... experience is also important as (36)..... for jobs is fierce.</p> <p>Young people interested in a career as an ecological consultant can gain (37)..... with a range of relevant techniques by doing voluntary work with a conservation organisation in their area.</p>	<p>DEVELOP</p> <p>PRIME</p> <p>MINIMUM</p> <p>EFFECT</p> <p>WILLING</p> <p>SYMPATHY</p> <p>DISPENSE</p> <p>QUALIFY</p> <p>PRACTISE</p> <p>COMPETE</p> <p>FAMILIAR</p>
--	---

## ANEXO G

## Tarea 2. WORD TRANSFORMATION

### Informante 4 (Mary)

For questions 16-25, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0). Example 0 ASSOCIATIONS

#### Meditation

<p>People are often put off meditation by what they see as its many mystical (0)..... yet meditation is a (16)..... technique which merely involves sitting and resting the mind. In addition to its (17)..... , meditation offers powerful help in the battle against stress. Hundreds of studies have shown that meditation, when (18)..... in a principled way, can reduce hypertension which is related to stress in the body. Research has proved that certain types of meditation can (19)..... decrease key stress symptoms such as anxiety and (20)..... . in fact, those who practise meditation with any (21)..... see their doctors less and spend, on average, seventy per cent fewer days in hospital. They are said to have more stamina, a happier (22)..... and even better relationships.</p> <p>When you learn to meditate, your teacher will give you a personal 'mantra' or word which you use every time you practise the technique and which is (23)..... chosen according to your needs. Initial classes are taught individually but (24)..... classes usually consists of a group of students and take place over a period of about four days. The aim is to learn how to slip into a deeper state of (25)..... for twenty minutes a day. The rewards speak for themselves.</p>	<p>ASSOCIATE</p> <p>STRAIGHT</p> <p>SIMPLE</p> <p>TAKE</p> <p>SUBSTANCE</p> <p>IRRITABLE</p> <p>REGULAR</p> <p>DISPOSE</p> <p>SUPPOSE</p> <p>SEQUENCE</p> <p>CONSCIOUS</p>
---	--

### ANEXO H

## Tarea 3. REDACCIÓN

### Informante 1 (David)

La siguiente tarea forma parte de una investigación relacionada con el aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, los resultados obtenidos serán significativos para el **análisis de aspectos cognitivos** relacionados con la adquisición de esta lengua.

Es importante mencionar que la información aquí recolectada será tratada con total confidencialidad y responsabilidad. ¡Muchas gracias!

Instrucciones: realiza una composición de 90-120 palabras utilizando en tu redacción las palabras dadas en alguna de sus variaciones o formas gramaticales:

Relata alguna situación difícil que consideras determinante en tu vida, la forma en que tuvieron lugar los acontecimientos y las sensaciones que experimentaste al respecto.

- Able (ADJ)
- Absolute (ADJ)
- Happy (ADJ)
- Like (V)
- Live (V)
- Loss (N)
- Real (ADJ)
- Mean (V)
- Personal (ADJ)
- Please (ADV)
- Hope (N)
- Feel (V)
  
- Terror (N)
- Anxiety (N)
- Drama (N)

## ANEXO I

### Tarea 3. REDACCIÓN

#### Informantes 2 y 3 (Karl / Jane)

La siguiente tarea forma parte de una investigación relacionada con el aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, los resultados obtenidos serán significativos para el **análisis de aspectos cognitivos** relacionados con la adquisición de esta lengua.

Es importante mencionar que la información aquí recolectada será tratada con total confidencialidad y responsabilidad. ¡Muchas gracias!

Instrucciones: redacta una composición de 60-90 palabras utilizando en tu redacción las palabras dadas en alguna de sus variaciones o formas gramaticales:

Relata alguna situación feliz que consideras determinante en tu vida, la forma en que tuvieron lugar los acontecimientos y las sensaciones que experimentaste al respecto.

- Able (ADJ)
- Absolute (ADJ)
- Family (N)
- Happy (ADJ)
- Live (V)
- Real (ADJ)
- Mean (V)
- Personal (ADJ)
- Love (N)
- Feel (V)
  
- Joy (N)
- Smile (N)
- Laugh (N)

## ANEXO J

### Tarea 3. REDACCIÓN Informante 4 (Mary)

La siguiente tarea forma parte de una investigación relacionada con el aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, los resultados obtenidos serán significativos para el **análisis de aspectos cognitivos** relacionados con la adquisición de esta lengua.

Es importante mencionar que la información aquí recolectada será tratada con total confidencialidad y responsabilidad. ¡Muchas gracias!

Instrucciones: realiza una composición de 90-120 palabras utilizando en tu redacción las palabras dadas (en alguna de sus variaciones o formas gramaticales):

Relata alguna situación en la que hayas sido testigo de una injusticia, la forma en que tuvieron lugar los acontecimientos, las sensaciones que experimentaste y que te hubiese gustado hacer al respecto (o que hiciste).

- Able (ADJ)
- Absolute (ADJ)
- Agree (V)
- Certain (ADJ)
- Friend (N)
- Interest (N)
- Know (V)
- Like (V)
- Loss (N)
- Personal (ADJ)
- Possibility (N)
- Society (N)
- Truth (N)
- Feel (V)
- Lie (V)
  
- Moral (ADJ)
- fair (ADJ)
- legal (ADJ)
- conscience (N)
- responsible (ADJ)
- respect (N)
- annoy (V)



## ANEXO K

### Convenciones utilizadas en la transcripción de las grabaciones

Símbolo	Descripción	Ejemplo
:::	Alargamiento de sonido	A::: use of English (.) veo letras en negrita e:::
(.)	Pausas cortas, menos de 1 segundo	después del espacio (.) veo la palabra que me dan como opción (.) y empiezo a
(n)	Pausas a partir de 1 segundo	las sensaciones que experimentaste al respecto (2) m::: (2) a happy situation for me (5) for me in this momento
(( ))	Datos paralingüísticos	¿tengo que empezar aquí? o::: ¿dónde quiera? =en donde tú quieras =ok ¿puedo arrancar esta? =aquí tengo más =m::: bueno para empezar el escrito creo tengo que
ABC (mayúsculas)	Énfasis	extremes of temperature from the (.) WINTER y luego mi opción
< >	Segmento pronunciado de manera mas lenta de lo normal	es loneliness porque él va a estar solo <lonelynes>
><	Segmento pronunciado de manera más rápida de lo normal	la siguiente tarea forma parte de una investigación relacionada con >xxx< es importante mencionar que la >xxx< será tratada con
° °	Segmento pronunciado en voz muy baja (susurro)	bueno vamos a leer °porque aquí no se que va° traveler often find
-	Cambio de palabra por corrección	normalmente tu pones tu equipo en tu m-bolsa pero tu equipo en inglés se dice equipa-bueno equipamiento
=	Cambio de turno sin interrupción	
¿?	Segmento con entonación interrogativa	supuestamente acaban así todos los::: ADVERBS pero no necesito o dange::: ¿danger:::ous:::?
¡!	Segmento con tono de exclamación	A::: read the text below use the word (1) bueno es el mismo ¡es el mismo ejercicio!
xxx	Segmento ininteligible	la siguiente tarea forma parte de una investigación relacionada con >xxx< es importante mencionar que la >xxx< será tratada con

## ANEXO L

### Ítems codificados en las transcripciones, por tarea y por informante

No. Ítem	INFORMANTE 1 DAVID Nivel de la tarea: B2	Códigos
1	ordinary (2) es la opción act of running all the way round the world (7) me parece::: que como es todo el camino alrededor del mundo ordinario es mi opción es extraordinario porque correr todo el mundo no es nada (1) nada fácil bueno no todo el mundo pero esto indica que lo ha hecho que han resaltado por hacer grandes hazañas en ese campo entonces yo digo que es extraordinario	7. Descripción del contexto en español 9. Derivación en español 12. Español como lengua de llegada 20. Lectura parcial de la oración 18. Mención explícita de la opción 23. Traducción parcial de la oración
2	y luego mi opción es freeze freezing (2) freezing	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
3	(1) assist assistant un equip-un back up team work you as an assistant so the noun here will be assistant	1. Atención a la categoría gramatical 6. Descripción del contexto en inglés 8. Derivación en inglés 14. Español-inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
4	equip (.) on his back (.) normalmente tu pones tu equipo en tu m-bolsa pero tu equipo en ingles se dice equipa-bueno equipamiento entonces es equipment	7. Descripción del contexto en español 9. Derivación en español 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración 23. Traducción parcial de la oración
5	(1) ¿lonely? (2) yo digo que::: es loneliness porque él va a estar solo <loneliness> chi ya la (.) ay la puse con i griega pero ese es el adjetivo el adverbio entonces no con es con i latina en el sustantivo loneliness	1. Atención a la categoría gramatical 7. Descripción del contexto en español 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
6.1  6.2	(5) ho::: a::: hope that estoy analizando con hope como se escucharía hopeful (.) hopefully I'm very (1) that despite the difficulties that lie ahead no no aquí no le entiendo mejor la leo toda despite the difficulties that lie ahead I will still be::: able to no form many::: to no form aquí ay chin me dieron ganas de contestar la que sigue y después contesto la anterior (2) HOPING yo creo que va a ser hoping con i n g está esperando que a pesar de las despites a pesar de las difi-de lo que haya adelante aún haría aún así haría muchas amistades hoping	7. Descripción del contexto en español 2. Atención al co-texto 12. Español como lengua de llegada 21. Derivación múltiple en inglés 19. Lectura completa de la oración 24. Traducción completa de la oración 17. Mención simple de la opción 2. Atención al co-texto
7	¿friends? en plural formar muchos amigos no se oye chido entonces mejor amistades creo que si es así friendships en plural porque ya tenemos el many friendships	12. Español como lengua de llegada 2. Atención al co-texto 9. Derivación en español 23. Traducción parcial de la oración

8	(2) hot (1) hot no es heat caliente es calor heat	3. Traducción de la base 4. Traducción del derivado 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
9	poison poisonous estoy describiendo las serpientes <poisonous> <ous> si	25. Asociación con la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de opción
10	reason::: reason reasonable que era razonable xxx y la verdad creo que es eso a::: ya no leo lo que sigue	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 4. Traducción del derivado 17. Mención simple de opción
No. ítem	<b>INFORMANTE 2</b> <b>KARL</b> <b>Nivel de la tarea: B2</b>	<b>Códigos</b>
1.1	know the kno:::w the espacio that you may be several (.) hours away from warm (.) the::: the::: the::: xxx que sigue después de the::: the articu:::-no no the (2) ¿the known? the knowledge (.) no knowledge no (.) opciones un know no unknown known knowledge (1) knowledge (1) o::: knowling o the (2) the unknown no (.) the unknown that you may be several the knowledge no (.) the::: known no the::: (.) that you may no (.) the::: fact no es que ya estaría cambiando con el fact the::: that you may be several hours away from warm (2) the know (.) es know es que no no se puede decir como los demás con ans o ant tonces::: asterisco am::: "aquí también se puede decir ésta" know knowledge the knowledge no es que	1. Atención a la categoría gramatical  2. Atención al co-texto 21. Derivación múltiple en inglés 12. Español como lengua de llegada  17. Mención simple de opción  19. Lectura completa de la oración 22. Conciencia morfológica implícita  9. Derivación en español
1.2	no puede ser con ese no	
1.3	es unknown knowledge known	
1.4	knowly knowling no knowly ahh know::: know known jahhh! no (.) puedo encontrar la palabra the (.) know::: (.) the knowledge conocimiento (.) que ¿tu? (.) quizá no no es know the know (1) the known podría ser como energetic (.) porque se necesita a fuerzas un sustantivo (.) ¿si? the the know (.) el conocimiento si pero knowledge no suena the knowledge that you maybe several hours away from warm pues vamos a ponerle (.) knowledge	
2	(2) thinker (.) m::: dry clothing is enough to slow (.) down even the though (2) though (1) though (1) no me acuerdo si es though thouting though (.) no toughting	21. Derivación múltiple en inglés 12. Español como lengua de llegada 20. Lectura parcial de la oración 17. Mención simple de opción
3	scientific (1) <scientific> scientific scientific	15. Procesos automáticos
4	suffering	15. Procesos automáticos
5	comfor confort ly asterisco	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de opción
6	li:::ke previous types of waterproof like se puede quedar igual no sonaría mal like	2. Atención al co-texto 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de opción 20. Lectura parcial de la oración

7	relative short relatively relatively relative unrelative (1) relative:::ly:::	21. Derivación múltiple en inglés 17. Mención simple de opción 20. Lectura parcial de la oración
8	energy (.) of energy activity of ener energetic (3) energetic activity	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de opción 20. Lectura parcial de la oración
9	addition inner layer layer layer layer layer with a:::n (1) ad (.) asterisco (.) with (.) es que tendría que quitar este an	2. Atención al co-texto 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de opción 20. Lectura parcial de la oración
10	warming in all weather-weather weathers weathers (.) asterisco	12. Español como lengua de llegada 20. Lectura parcial de la oración 15. Procesos automáticos
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 3 JANE Nivel de la tarea: B2</b>	<b>Códigos</b>
1	y la palabra es know es knowledge porque necesitamos un(2) un noun entonces el noun de know es knowledge the knowledge	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
2	(3)m::: aquí necesitamos un comparativo la palabra es tough(2) entonces sería the toughest	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
3	m:::(4) yo creo que aquí necesitamos un adjetivo entonces el adjetivo de science is scientific	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
4	suffer aaaa necesitamos un noun pero no sé cuál es el noun de suffer a::: to the suffer yo pienso que es suffering	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
5	(.) aquí necesitamos un un adverbio porque está describiendo la acción de cómo van a ser usados la palabra es comfort entonces sería comf-comfortably m::: comfortably	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
6	a::: y después tenemos like y dice previous type of waterproof clothing which tended to leave the water the wearer hot yo creo que es aquí unlike porque está contrastando la idea(2) a::: entonces sería unlike	7. Descripción del contexto en español 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
7	(2) relatively también aquí necesitamos un adverb rela::: relatively	1. Atención a la categoría gramatical 12. Español como lengua de llegada 15. Procesos automáticos
8	(2) m::: (2) pues aquí la palabra que sigue es energy (2) y me suena que podría ser como (1) energetic activity energetic activity	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
9	(2) aquí necesitamos un-un noun y la palabra es addition entonces el noun es additional additional inner layer	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción

		20. Lectura parcial de la oración
10	a::: aquí necesitamos un un noun y el noun de warm es warmth	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 4 MARY Nivel de la tarea: C1</b>	<b>Códigos</b>
1	por leerlo por leer primero el enunciado y por ver la palabra después ya sé que la palabra es primary (3) porque bueno la expresión primary role está bien no que su prime role o su first role sino que se refiere a jerarquías	7. Descripción del contexto en español 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 2. Atención al co-texto 17. Mención simple de la opción
2	por leerlo y por ver la palabra yo sé que es obtaining permits and MINIMISE (2) porque sé que se está refiriendo a las acciones que estos consultants hacen	15. Procesos automáticos 20. Lectura parcial de la oración 25. Asociación con la categoría gramatical
3	las palabras que necesito es effect y willing in order to do this work effectively (2) y::: bueno sé que es esta palabra x que igual se está refiriendo a una condición (.) así como un adjetivo de cómo hacen su trabajo	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
4.1 4.2	¿willing? no no me suena entonces voy a seguir con las otras mientras willing willing es asi como estar dispuesto a::: as is a willingness ¿willingness? xxx si ha de ser willingness no estoy muy segura °de esto°	3. Traducción de la base 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
5.1 5.2	sympathy ha de ser asi como amables simpáticos (1) bueno si siento que asi es como la palabra en español (.) pero en inglés es::: (2) ay no no recuerdo como es (.) bueno como se (.) conjuga esa palabra sympathy m::: (2) ¿sympathetic? bueno es que asi se dice en español simpáticos sympathy::: sympathique (2) ¡ay no! de ésta no sé	22. Conciencia morfológica implícita 21. Derivación múltiple en inglés 9. Derivación en español 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
6	DISPENSE (.) ha de ser indispensable ¿indispensable? bueno al menos es que así se dice en español así que yo creo que en inglés ha de ser igual	9. Derivación en español 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
7.1 7.2	a::: qual tengo que usar qualify (2) ¿qualification? porque bueno no se otros derivados de qualify::: qualifies qualifying qualification me suena raro no se ni siquiera si existe (2) qualify (2) m::: ¿quality tal vez? igual porque no puedo recordar así como otros derivados de qualify	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 10. Conciencia morfológica
8	practice experience is also important (.) practising prac digo en español se dice prácticas de campo o prácticas de medio campo pero aquí no dice nada con campo field	4. Traducción del derivado 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
9	competition es compete bueno aquí ha de ser competencia (.) competition	4. Traducción del derivado 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
10	bueno la palabra que tengo que usar es familiar can gain familiarity	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 20. Lectura parcial de la oración 18. Mención explícita de la opción
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 1 DAVID Tarea de redacción</b>	<b>Códigos</b>

21	the first word is able (3) so I can use it like (1) than before (2) and having (2) the ability	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
22	absolute that is an adjective (7) e::: maybe I could use it xxx I'm absolutely shocked absolutely (.) I am absolutely::: no I'm (3) absolutely shocked	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
23	the word is family (.) and I was so::: thinking writing (.) we think each other as a family so xxx taken use family a:::nd so I put we treat each other (3) we treat each other in a very familiar way (7) I'm not really sure if its right but (.) I want to use it and I put it this way	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
24	happy is an adjective (.) a::: maybe I could use it as a noun (.) the happiness it cause me	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
25	live as a verb (1) maybe I could use it as an ad-as a noun the happiness it caused me (1) a::: I put a coma has (.) already changed my life (.) has already (5) my life	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
26	I have (.) real and mean (.) real is an adjective and mean is a verb so mean MEANS significar and real es is true maybe entonc-maybe I can putt he reality of this (6) this (1) is very meaningful (1) coma before is I think is really::: I have used the word really xxx reality reality (1) and really son twice xxx reality of this is really MEANINGFUL (.) meaningful (2) to me	1. Atención a la categoría gramatical 3. Traducción de la base
27		8. Derivación en inglés 14. Español-inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
28		1. Atención a la categoría gramatical 14. Español-inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
		1. Atención a la categoría gramatical 5. Búsqueda de la definición en inglés 8. Derivación en inglés 14. Español-inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
29	I have person-personal as an adjective coma personally	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 18. Mención explícita de la opción 13. Inglés como lengua de llegada
30	I have love and feel (2) may as a noun and as a verb so personally (7) I (1) what could I say xxx could I use I find no I find I remember find because of the others exercises I did before (.) I find it (.) I find it (1) as a lovely feeling (.) as a lovely (.) FEELING never felt before	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
31		1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
32	I still have three words	8. Derivación en inglés

33	that is joy smile and laugh (.) m::: so I'll finish it with a clause using the three of them is::: I think I'm joyful (.) I think (1) now (1) I'm I am I'm a joyful person (3)	13. Inglés como lengua de llegada
34	who spends (2) most of his time smiling and laughing (2) smiling (1) and (3) laughing	17. Mención simple de la opción 19. Lectura completa de la oración
		8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 19. Lectura completa de la oración
		8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 19. Lectura completa de la oración
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 2 KARL Tarea de redacción</b>	<b>Códigos</b>
21	HAPPY para mi título (.) lo voy a hacer happiness (1) para que sea de adjetivo a:::l sustantivo happiness	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
22	personally have personal hearing the words that I have to use so::: I can use it here in my writing (.) for most of the people it is really difficult to look for happiness but personally	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
23	real that it is an adjective I can use it as a::: but in reality (.) but it is a reality (.) as a noun however (.) <it is a reality>	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
24	feelings	15. Procesos automáticos
25	absolute absolutely (2) I::: (1) ok I think (.) <absolutely>	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
26	terrify with some (2) was terrify	15. Procesos automáticos
27	anxious (2) <anxiiiious>	15. Procesos automáticos
28	pleasant	15. Procesos automáticos
29	life	15. Procesos automáticos
30	ho-hope hopeness hope (.) with hope (.) with (.) with wi:::th no	21. Derivación múltiple en inglés 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 3 JANE Nivel de la tarea: C1</b>	<b>Códigos</b>
11	bueno aquí necesitamos un::: (2) una palabra que sea del mismo tipo que cultural entonces la palabra es environment (1) yo pienso que es environmental (1) environmental impacts	25. Asociación con la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
12	(1) aquí es como animales en peligro de extinción entonces la palabra es danger y animales en peligro de extinción decimos endangered endangered animals or plants	4. Traducción del derivado 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción

		20. Lectura parcial de la oración
13	(1) a::: la palabra es able will able you to make informed decisions about where to go and what to see m::: will bueno esa no se me la voy a saltar	12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
13	(2) m::: (1) able (3) m::: (2) I don't know (2) no las dos que me faltan no (2) no tengo idea	
14	(2) willing la palabra es will (3) yo si pienso que bueno necesitamos un noun el noun is willingness (1) willingness	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
15	la palabra es permit entonces necesitamos también un noun permission	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
16	a::: la palabra es offend by wearing clothes that might be considered (1) and dont cause offense offense pienso que es el el noun no estoy segura	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
17	la palabra es apropiate entonces estamos::: como contrastando una idea sería como lo contrario inappropriate <inappropriate>	7. Descripción del contexto en español 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 22. conciencia morfológica implícita 18. Mención explícita de la opción
18	preferable la palabra es prefer ((ihaling)) preferable es la que mejor queda	2. Atención al co-texto 15. Procesos automáticos 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
19	(1) erode la verdad no conozco esta palabra °entonces° erode me la voy a saltar	12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
20	y la palabra es destroy (2) necesitamos un NOUN pero no sé cuál sea el noun de destroy (1) pues me suena a que sería como un poco como destroying (1) pero no estoy segura	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 4 MARY Nivel de la tarea: C2</b>	<b>Códigos</b>
11	¿straighten? (1) bueno la verdad es que desde el principio como que no entendí muy bien a que se refiere el texto (.) pero por lo que dice esta oración yo creo que dice que bueno (.) meditar es MÁS que sentarse relajarse (.) entonces quizá straighten	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 23. Traducción parcial de la oración
12	y tengo que utilizar la word la palabra simple entonces:::s inmediatamente me viene a la mente eso de simplicity (3) porque conozco su uso en español y yo creo que ha de ser el mismo en inglés	18. Mención explícita de la opción 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada
13	tengo que usar el verbo take (.) when taking (2) bueno esto me suena lógico porque a veces el uso de i n g puede ser utilizado en este tipo así como enunciados igual cuando se está condicionando algo te está explicando la causa y relación (.) ((ihaling)) o al menos eso es lo que me acuerdo de mis clases	7. Descripción del contexto en español 8. Derivación en inglés 22. Conciencia morfológica implícita 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración



14	tengo que usar substance researchers has proved that certain types of meditation can (2) así como sus::: (.) bueno yo siento que ha de ser como en español sustancialmente (1) a::: researchers have prove that certain types of meditation can ¿substantialy? y bueno la verdad i yo digo que suena bien! igual y no sé cómo se escribe así que lo hago tal como lo leo	18. Mención explícita de la opción 9. Derivación en español 12. Español como lengua de llegada
15	y tengo que utilizar la palabra irritable entonces ha de ser irritability <irritability> ((breathing)) m::: bueno esta palabra no sé por qué pero yo digo que (.) y bueno yo digo (.) y siento que suena bien	2. Atención al co-texto 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
16	REGULARITY bueno tengo que usar la palabra regular pero regularity también es una palabra muy utilizada tanto en inglés como español regularity regularidad	4. Traducción del derivado 15. Procesos automáticos 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 3. Traducción de la base
17	(1) a::: tengo que usar dispose de dispose solo conozco la otra palabra disposal happier dispotion (.) disposition (1) dispose disponer disponibilida:::d entonces si ha de ser disposition (.) disposition	21. Derivación múltiple en inglés 12. Español como lengua de llegada 9. Derivación en español 18. Mención explícita de la opción
18	(1) tengo que usar la palabra suppose (.) entonces bueno por el uso de which is supposedly chosen according to your need igual expresa así como (.) un caso hipotético (.) que supuestamente es elegido de acuerdo a tus necesidades entonces es <suposedly> bueno se la palabra pero no sé cómo se escribe muy bien	4. Traducción del derivado 7. Descripción del contexto en español 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
19	(.) e::: tengo que usar la palabra sequence initial clases are taught individually but (1) se:::q sequentially ¿secuencialmente? sequence sequences sequentially si ha de ser sequentially (.) <sequentially> clases usually consist ajam (.) bueno yo creo que en esta si está bien porque suena bien y porque si tiene coherencia el enunciado	2. Atención al co-texto 4. Traducción del derivado 21. Derivación múltiple en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
20	CONSCIOUSNESS <consciousness> esta palabra la elegí porque ya la había escuchado antes (.) igual tal vez no en tal vez no en un ejercicio así pero sí algo de (.) algo similar a la meditación que es un estado así como tener conciencia y cosas así	4. Traducción del derivado 15. Procesos automáticos 12. Español como lengua de llegada
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 1 DAVID Tarea de redacción</b>	<b>Códigos</b>
21	the first word is able (3) so I can use it like (1) than before (2) and having (2) the ability	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
22	absolute that is an adjective (7) e::: maybe I could use it xxx l'm absolutely (.) I am absolutely::: no l'm (3) absolutely shocked	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
23	the word is family (.) and I was so::: thinking writing (.) we think each other as a family so xxx taken use family a:::nd so I put we treat each other (3) we treat each other in a very familiar way (7) l'm not really sure if its right but (.) I want to use it and I put it this way	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
24	happy is an adjective (.) a::: maybe I could use it as a noun (.) the happiness it cause me	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés

		13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
25	live as a verb (1) maybe I could use it as an ad-as a noun the happiness it caused me (1) a::: I put a coma has (.) already changed my life (.) has already (5) my life	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
26	I have (.) real and mean (.) real is an adjective and mean is a verb	1. Atención a la categoría gramatical 3. Traducción de la base
27	so mean MEANS significar and real es is true maybe entonc-maybe I can putt he reality of this (6) this (1) is very meaningful (1) coma before is I think is really::: I have	8. Derivación en inglés 14. Español-inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
28	used the word really xxx reality reality (1) and really son twice xxx reality of this is really MEANINGFUL (.) meaningful (2) to me	1. Atención a la categoría gramatical 14. Español-inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
		1. Atención a la categoría gramatical 5. Búsqueda de la definición en inglés 8. Derivación en inglés 14. Español-inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
29	I have person-personal as an adjective coma personally	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 18. Mención explícita de la opción 13. Inglés como lengua de llegada
30	I have love and feel (2) may as a noun and as a verb so personally (7) I (1) what could I say xxx could I use I find no I find I remember find	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
31	because of the others exercises I did before (.) I find it (.) I find it (1) as a lovely feeling (.) as a lovely (.) FEELING never felt before	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
32	I still have three words	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada
33	that is joy smile and laugh (.) m::: so I l'll finish it with a clause using the three of them is::: I think l'm joyful (.) I think (1) now (1) l'm I am l'm a joyful person (3) who	17. Mención simple de la opción 19. Lectura completa de la oración
34	spends (2) most of his time smiling and laughing (2) smiling (1) and (3) laughing	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 19. Lectura completa de la oración
		8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 19. Lectura completa de la oración
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 2 KARL Tarea de redacción</b>	<b>Códigos</b>
21	HAPPY para mi título (.) lo voy a hacer happiness (1) para	1. Atención a la categoría gramatical

	que sea de adjetivo a:::l sustantivo happiness	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
22	personally have personal hearing the words that I have to use so::: I can use it here in my writing (.) for most of the people it is really difficult to look for happiness but personally	8. Derivación en inglés  13. Inglés como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
23	real that it is an adjective I can use it as a::: but in reality (.) but it is a reality (.) as a noun however (.) <it is a reality>	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
24	feelings	15. Procesos automáticos
25	absolute absolutely (2) I::: (1) ok I think (.) <absolutely>	8. Derivación en inglés 13. Inglés como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
26	terrify with some (2) was terrify	15. Procesos automáticos
27	anxious (2) <anxiiiious>	15. Procesos automáticos
28	pleasant	15. Procesos automáticos
29	life	15. Procesos automáticos
30	ho-hope hopeness hope (.) with hope (.) with (.) with wi:::th no	21. Derivación múltiple en inglés 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
<b>o. Ítem</b>	<b>INFORMANTE 3 JANE Tarea de redacción</b>	<b>Códigos</b>
21	tengo la palabra feel como verbo lo voy a pasar a::: sustantivo (1) it was (1) one (1) of the worst (2) feelings	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
22	tengo el real (1) lo voy a pasar por (.) really espero que sean de la misma categoría I don't really	25. Asociación con la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
23	anxiety que está como noun lo voy a usar como adjetivo I felt (1) really anxious	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 19. Lectura completa de la oración
24	ABSOLUTE está como adjetivo lo voy a pasar como adverbio I was absolutely (1) shocked	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración
25	tengo live aquí como verbo lo puedo pasar a sustantivo, his life	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
26	tengo hope como noun lo voy a usar como verbo (1)	1. Atención a la categoría gramatical

	m::: (3) puedo poner l::: (2) I hoped (1) he::: (3) I hope he could NO mejor ese no porque::: siento que no está bien gramaticalmente mejor la borro	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
27	tengo HAPPY como adjetivo (1) lo vo-lo puedo usar como este sustantivo y voy a poner then happiness	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 20. Lectura parcial de la oración
28	a::: tengo able (1) como adjetivo lo voy a poner como sustantivo with the good news (2) that my dad (2) had now the ability	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción 19. Lectura completa de la oración
<b>No. ítem</b>	<b>INFORMANTE 4 MARY Tarea de redacción</b>	<b>Códigos</b>
21	e::: able::: (1) voy a utilizar ability	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
22	absolute (2) m::: (3) bueno la verdad es que ¡ay! las categorías gramaticales me cuestan trabajo entonces (.) intento pensarlas en algún ejemplo o en alguna oración para que (.) para que sepa identificar su uso entonces:::s absolute::: (2) ¿absolutely?	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
23	agree (1) agreeme:::nt (3) ahora bueno no estoy así como intentando pensar en español y irlo traduciendo al inglés sino que nada más (.) busco palabras que conozco o que sé que son derivadas así como (1) ¿categorías? y distintas (.) distintas palabras	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 10. Conciencia morfológica 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
24	certain (.) certainty (.) certain (1) uncertain tal vez (2) porque aunque dice (.) bueno (.) aunque también se incluye certain el prefijo un denota algo negativo	21. Derivación múltiple en inglés 10. Conciencia morfológica 12. Español como lengua de llegada 18. Mención explícita de la opción
25	friend (.) friendship	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
26	interest interesting (2) no estoy eligiendo las palabras así como decidiendo que categoría gramatical quiero ponerles ahora (.) sino simplemente derivados que conozco y que se me vienen a la mente y que son más fáciles para mí	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 10. Conciencia morfológica 17. Mención simple de la opción
27	KNOW (.) KNOWLEDGE	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
28	LIKE UNLIKE	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
29	loss (3) m::: tal vez aquí puede ser loss pero igual como verbo loss loss y los estoy comparando para ver si se parecen pero (.) loss to lose (.) no no es igual to lose	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
30	personal (1) m::: personality	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
31	POSSIBILITY POSSIBLE y bueno creo que en estas dos como que nada mas cambie las categorías gramaticales arriba le puse un noun (.) y abajo un adjective	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
32	society SOCIAL (2) m::: no se ahorita me jestay! acordando mucho de mis	8. Derivación en inglés

	clases de morfosintaxis del inglés porque estábamos viendo así como las raíces de las palabras y las distintas categorías y así como los derivados que podría haber	10. Conciencia morfológica 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
33	truth (1) m::: ay no se esta la voy a dejar al último	12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
34	feel (2) m::: (2) ¿feelings?	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
35	lie como verbo lies	1. Atención a la categoría gramatical 3. Traducción de la base
35	lie que esta como verbo estoy::: pensando que en vez de utiliza:::r en vez de utilizarla así como la palabra mentir puedo utilizarlo así como (.) I was lying there estaba ¿descansando ahí o reposando ahí? entonces la voy a volver a cambiar desde la lista para que si lo tengo que volver a leer no me cueste trabajo (.) <I was lying there>	4. Traducción del derivado 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
36	moral morality	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
37	fair ¿unfair? digo nada mas (.) bueno yo creo que puedo agregar el prefijo un para que denote algo negativo	8. Derivación en inglés 10. Conciencia morfológica 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
38	legal ILEGAL	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
39	conscious (.) la palabra que más me suena es unconsciousness (3) pero no estoy segura de cómo se escribe (.) creo que si es así	2. Atención al co-texto 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada
39	ahorita acabo de utilizar la palabra unconsciousness bueno no sé si (1) el der-el derivado de esta palabra si quede con lo que quiero expresar aquí asi como que en su inconsciencia no se dio cuenta (1) en español si suena bien y cuando lo intento traducir pues si es digamos que la forma literal como lo estoy escribiendo pero (.) no sé si con las reglas del inglés funcione funcione igual pero bueno lo voy a dejar así (.) in his unconsciousness	10. Conciencia morfológica 17. Mención simple de la opción 20. Lectura parcial de la oración 23. Traducción parcial de la oración
40	responsable responsibility °sability°	8. Derivación en inglés 17. Mención simple de la opción
41	respect lo voy a hacer como un verbo igual TO RESPECT	1. Atención a la categoría gramatical 8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción
42	annoy y annoying	8. Derivación en inglés 12. Español como lengua de llegada 17. Mención simple de la opción

## ANEXO M

### Reportes retrospectivos redactados por cada uno de los informantes.

#### Informante 1. David

- 1. Revisar todo el contenido, su grado de formalidad, me familiarizo, cuando hablo de formalidad, pienso en que tan bien elaborado está el material, para qué lo estoy haciendo, y si es relevante o no. Si sé que es un examen parcial, me dirijo luego luego a contestar, a veces sin leer las instrucciones, pero si sé que me importa como exámenes finales o formales como las certificaciones, leo todo a detalle y después me dedico a contestar.*
- 2. Lo primero veo las opciones que debo modificar, luego empiezo a leer, checo el ejemplo, y en ocasiones si no está escrito yo lo pongo. Entonces voy leyendo y respondiendo, una a la vez, aunque yo mismo no siempre me digo "David estás buscando un adverbio por ejemplo", el contexto me lo dice solito por sí mismo, estoy familiarizado con este tipo de ejercicios porque son los que más me gustan y he hecho un buen. Luego respondo uno a uno sin regresarme a ver los otros y cuando acabo que ya terminé el texto, checo uno por uno ya sin ver el texto y reviso mi ortografía y si nada me causa duda, que no me hagan ruido mis respuestas me paso al siguiente y me olvido de ese ejercicio.*

#### Informante 2. Karl

- Lee el texto y autocompleta conforme vayas avanzando.*
- Solo analiza si realmente es necesario.*
- Checa las distintas categorías en la [que] encuentres más difícil.*
- Cuando vayas autocompletando quédate con tus primeras dos opciones y analiza al final.*
- No leas primero el texto y luego respondas.*

#### Informante 3. Jane

*Como contestar un ejercicio de Word formation*

- 1. Primero lee la oración hasta el punto, no solo hasta donde vienen la línea.*

2. *Identifica que tipo de palabra necesitas ya sea un noun, adjective, adverb, etc.*
3. *Una vez que hayas identificado qué necesitas, piensa en tus opciones.*
4. *Cuando hayas elegido la mejor opción, lee de nuevo la oración para ver si tienen sentido y si se escucha bien.*

#### **Informante 4. Mary**

*Lo primero que debes hacer es leer las instrucciones, para comprender exactamente qué debes hacer en el ejercicio. A continuación da una lectura rápida a todo el texto, para saber sobre que trata el tema y que puedas identificar palabras que no comprendas. Toma en cuenta que es posible no saber el significado de algunas palabras, pero es posible inferir lo que quieren decir leyendo toda la oración.*

*Después comienza a resolver el texto. Para que no te parezca muy complicado puedes ir resolviendo oración por oración. Lee de nuevo la oración, luego las palabras que debes usar y busca los derivados de la palabra dada. Si no puedes pensar en ninguna intenta pensarlo en español y luego buscar el equivalente en inglés.*

*Si llegas a trabarte en en alguna, déjala hasta el final y continúa con las otras.*