

Contribución de la conciencia morfológica a la mejora de la ortografía. Un estudio evolutivo con niños de tercero a sexto de primaria

Claudia Helena Sánchez Gutiérrez - Université Laval
claudiasanchezgutierrez@gmail.com

Rebut / Received: 22-10-12

Acceptat / Accepted: 28-1-13

Resum. Contribució de la consciència morfològica a la millora de l'ortografia. Un estudi evolutiu amb nens de tercer a sisè de primària. El nostre treball constitueix un estudi exploratori sobre la interacció entre consciència morfològica i ortografia des d'un punt de vista evolutiu. Es va dissenyar un dictat en el que es presentaven paraules classificades segons les seves dificultats ortogràfiques: paraules amb una *b* o una *v* i paraules amb una *h*. Alhora, vam distingir entre paraules que pertanyien a un paradigma verbal (imperfet: *disfrutaba, paseaba*; perfet: *he pasado, me ha encantado*, etc.) i altres que no (*belleza, vistas, almohada, horarios*, etc.). El dictat es va passar a nens de tercer, cinquè i sisè de primària. Els resultats van mostrar que el nombre d'errors en les formes de pretèrit perfet va disminuir significativament respecte als errors en paraules que no pertanyien a aquest paradigma verbal, en l'interval temporal de tercer a cinquè. Tanmateix, els resultats van ser diferents amb les paraules pertanyents al paradigma de l'imperfet. Aquestes dades ens indiquen, per una banda, que no tots els paradigmes verbals segueixen un mateix i únic patró de desenvolupament i, per una altra banda, que, a cinquè de primària, els nens mostren una diferència en el tractament del grafema *h* segons si aquest forma part o no d'un paradigma verbal recurrent. Això podria interpretar-se com una evidència de l'ús de la consciència morfològica per solucionar un problema ortogràfic concret.

Paraules clau: consciència morfològica, consciència paradigmàtica, ortografia, paradigmes verbals.

Abstract. Contribution of morphological awareness to the development of orthography. A developmental study with students from third to sixth grade. This study focuses on the interaction between morphological awareness and orthography from a developmental viewpoint.

A dictation was designed that included different kinds of critical words in Spanish, classified according to spelling difficulties due to the inclusion of: *b* or *v*, silent *h*, and homophone letters. We also distinguished between words whose orthographic difficulty (*b*, *v* or *h*) could be solved through their belonging to a verbal paradigm (imperfect tense: *disfrutaba*, *paseaba*; present perfect tense: *he pasado*, *me ha encantado*, etc.) and others that could not (*belleza*, *vistas*, *almohada*, *horarios*, etc.). The dictation was given to students of third, fifth and sixth grade. The results show that the number of misspellings in the past perfect forms diminished significantly from third to fifth grade, compared to words that were not part of the verbal paradigm. The pattern was not replicated, however, with the words pertaining to the imperfect paradigm. The results show that not all verbal paradigms follow the same pattern of development and that children in fifth grade differ in their treatment of *h* whether this is part or not of a recurring verbal paradigm. This might be interpreted as evidence for the use of morphological awareness to solve orthographic problems.

Keywords: morphological awareness, paradigmatic awareness, orthography, verbal paradigms.

1. Introducción

El papel de la conciencia fonológica en el desarrollo de la escritura ya ha sido ampliamente estudiado y es, sin duda, central e incontestable. Sin embargo, las escrituras alfabéticas no solo se definen por la consabida correspondencia fonema-grafema, sino también por una serie de regularidades lingüísticas que aportan consistencia al código escrito, como las sílabas o los morfemas.

Esta regularidad gráfica de segmentos mayores que la letra se ha venido investigando con interés en casos de ortografías opacas. En códigos escritos tan complejos como el inglés, no cabe duda de que la conciencia de que las palabras se componen de unidades más pequeñas, como el morfema, resulta de gran ayuda para dominar su intrincada ortografía. Sin embargo, varios estudios han demostrado que estas ventajas se observan también en lenguas más transparentes ortográficamente, como el español (García y González 2006, González *et al.* 2011a,b, Rueda e Incera 2011) o el italiano (Burani *et al.* 2008).

Para un niño que está desarrollando sus habilidades lecto-escritoras, la ventaja del morfema sobre la letra, cuando no se da la transparencia gráfica, es que el primero ofrece una sistematicidad y recurrencia (Deacon *et al.* 2008) de la que carece la segunda. Otra ventaja, además, es que, contrariamente a la sílaba, el morfema ofrece un significado, proporcionando así una interfaz léxico-semántica clave para el almacenamiento y posterior recuerdo de su forma escrita. Este fenómeno puede verse claramente en algunos estudios de *priming* morfológico con niños, que demuestran que la morfología tiene un efecto facilitativo en el procesamiento y producción de palabras escritas relacionadas morfológicamente superior al del simple parecido gráfico (Giraud 2001, Feldman *et al.* 2002, Rabin y Deacon 2008, Deacon *et al.* 2010).

En este sentido, los estudios sobre conciencia morfológica están cobrando importancia, poniendo de relieve que la capacidad para percibir y manipular morfemas resulta de gran ayuda para la adquisición de vocabulario nuevo (Wysocki y Jenkins 1987, Bertram *et al.* 2000, Mahony *et al.* 2000), para la comprensión de textos (Schiff *et al.* 2011), la lectura fluida (Carlisle 2000, Deacon y Kirby 2004, Burani *et al.* 2008) y el desarrollo de la ortografía (Carlisle 1987, Bourassa *et al.* 2006, Deacon y Bryant 2006, 2008, Kemp, 2006)¹.

1.1. Conciencia morfológica y ortografía

Centrándonos más específicamente en el papel de la conciencia morfológica en el desarrollo de la ortografía, se está tratando de discernir en qué medida los niños de diversas edades sacan provecho de sus conocimientos morfológicos cuando se ponen a escribir. Estudios ya clásicos como los de Waters *et al.* (1988) o Carlisle (1988) mostraron, en su momento, que los niños de entre ocho y trece años escriben más correctamente palabras novedosas que pertenecen a una familia morfológica, para las cuales resulta fácil identificar una raíz común, que palabras simples. Carlisle (1988) especifica, de hecho, que existe una clara relación entre la corrección en la grafía de la raíz (*kiss* y no *kis*) y la posterior corrección en la representación gráfica de la palabra compleja (*kissed* en lugar de **kist*). Es decir, que es más probable que un niño escriba correctamente la palabra *conversación* si ha escrito anteriormente *conversar* sin errores ortográficos, porque le ayuda a ser consciente de la relación entre ambas palabras.

Por otro lado, algunos autores han tratado de establecer la relación entre dificultades concretas en la correspondencia fonema-grafema y conciencia morfológica. Así, una de las dificultades gráficas que encuentran los niños en inglés son los “claustros de consonantes” finales en palabras como *brand* o *tuned*. En efecto, les cuesta asociar ese doble sonido consonántico con una grafía en la que se representan ambos fonemas, dando como resultado formas como **brad* o **tud*. Treiman y Cassar (1996) y Bourassa *et al.* (2006) mostraron cómo los niños cometen menos errores de este tipo en palabras cuya raíz conocen (*tuned*, que es la forma flexiva de pasado de *tune*) que en aquellas que no tienen una raíz morfológica (*brand*, que no es el pasado de *bran*). En este mismo sentido, Treiman *et al.* (1994) se centraron en los llamados *flap*. En inglés estadounidense, las *t* intervocálicas se pronuncian como una interdental sonora, cuya representación gráfica natural debería ser una *d*, de tal modo que los niños presentan grafías del tipo de **predy* para *pretty* o **waiding* para *waiting*. Estos autores muestran

1. Para resultados que abarcan conjuntamente el influjo de la conciencia morfológica en escritura y lectura: Apel *et al.* (2012)

que los niños escribían mejor las palabras cuyo *flap* se podía solucionar por ir incluido en una raíz acabada en *t*.

Ambos experimentos nos confirman que las regularidades gráficas de los morfemas pueden servir de guía ortográfica a los niños, en casos en los que la representación gráfica no refleja de manera transparente la realización fónica de la palabra.

2. Planteamiento de trabajo

En este marco, nuestro trabajo consiste en una primera exploración en el uso que hacen los niños españoles de sus conocimientos morfológicos a la hora de escribir dos tipos de formaciones léxicas que contienen una dificultad gráfica: el paradigma del pretérito imperfecto (*nadaba, secaba*) y el del pretérito perfecto (he aprendido, me ha gustado). La mayoría de las formas de imperfecto presenta una *b* en su terminación *-ba*. Al haber en español un homófono *v* para el sonido oclusivo bilabial sonoro, se viene observando, en los dictados y textos escritos por niños, que éstos confunden ambas grafías, llevando a confusiones del tipo de **cueba* o **bibido*. En cuanto al auxiliar *haber* como parte del paradigma de pretérito perfecto (*he comido, ha venido*), éste incluye una *h-* inicial que no presenta realización fónica alguna, lo cual provoca un olvido frecuente del grafema por parte de los alumnos, dando como resultados formas como **e comido* o **a venido*.

En dicho contexto, nuestra hipótesis es la siguiente: si los niños tienen conciencia de que *he comido* y *cerraba* forman parte de dos paradigmas verbales altamente productivos, esta información podría resultarles útil para no cometer errores como **e comido* o **cerrava*.

Por otro lado, para profundizar en este asunto desde una perspectiva evolutiva, decidimos observar la evolución de los errores en ambos paradigmas en niños de diferentes cursos, desde tercero a sexto de primaria. Algunos investigadores nos han mostrado que la conciencia morfológica se desarrolla en los niños en edades muy tempranas (Carlisle y Nomambhoy 1993, Casalis y Louis-Alexandre 2000). Concretamente, para el caso del español, González *et al.* (2011a, 2011b) confirman que, ya desde finales de la educación infantil y primeros años de primaria, los niños presentan cierto grado de conciencia morfológica. Nuestro planteamiento va un poco más allá, planteándonos la siguiente pregunta: ¿El hecho de que un niño haya desarrollado su conciencia morfológica le permite directamente hacer uso de ella para solucionar problemas gráficos? Es decir, un niño de tercero o cuarto de primaria probablemente sea consciente de que *hablaba* y *caminaba* tienen la misma flexión verbal, pero ¿significa eso que automáticamente va a hacer uso de esa información para escribir ambas formas con *b* en un contexto de escritura complejo? Si fuera el caso, en nuestro diseño, no deberían presentarse diferencias significativas entre el número de errores en palabras pertenecientes a los paradigmas de imperfecto y perfecto en los diferentes cursos escolares. En cambio, si se observara un decrecimiento de los

errores de este tipo frente a las demás confusiones gráficas de *h* o *b* y *v* en palabras como *almohada*, *hormigas* o *navegado*, podría indicar una evolución, no tanto en la conciencia morfológica en sí, sino en la capacidad del alumno para usarla como estrategia ortográfica. Como una base de la cual partir, los trabajos de Nunes *et al.* (1997) y Bryant *et al.* (2005) indican que los niños no desarrollan una conciencia morfológica suficiente para solucionar problemas ortográficos hasta los diez u once años. Estos autores proponen un primer estadio puramente fonológico en el que se buscan las correspondencias fonema-grafema, y estadios posteriores en los que entran en juego factores suprafonológicos como las restricciones grafotácticas, la sílaba o los morfemas. Treiman y Cassar (1996) y Rubin (1988), en cambio, encontraron un efecto facilitativo del conocimiento de los morfemas sobre la corrección ortográfica en niños de los primeros cursos de primaria, indicando que, aunque no fuera una ayuda sistemática, la conciencia morfológica entraba en juego en la resolución de dificultades gráficas desde los primeros años de desarrollo de la lecto-escritura.

Pocos estudios en español se han dedicado de manera exclusiva a la relación entre conciencia morfológica y ortografía pero García y González (2006), por ejemplo, demuestran que la conciencia morfológica es el predictor más fiable del grupo de edad en tareas de escritura. Medina y Rueda (2012), por otro lado, demuestran que la conciencia morfológica es un predictor fuerte, e independiente de la conciencia fonológica, de la corrección ortográfica en niños con dificultades en lecto-escritura.

En cuanto a los aspectos metodológicos, cabe resaltar que, hasta ahora, todos los trabajos de los que hemos tenido constancia, en español, sobre el influjo de la conciencia morfológica en algún aspecto concreto de la lecto-escritura se han basado en análisis de regresión. Dicho método resulta particularmente útil cuando se trata de averiguar cuáles de los posibles factores en juego tienen un papel directo y cuáles resultan secundarios en la consecución de las tareas lectoras y escritoras. Sin embargo, no permite observar de cerca cómo participan estas variables en las actividades de clase concretas del alumno.

Por esta razón, decidimos optar por una metodología más aplicada, que permitiera concretar al máximo el objeto de estudio. Para investigar el papel de la conciencia morfológica en la corrección ortográfica de los niños, nos ceñimos a dos paradigmas específicos con una dificultad gráfica clara. Además, creamos un dictado que se pudiera pasar en el ámbito cotidiano de la clase de lengua española e insertar todos nuestros estímulos en un texto seguido, con el fin de comprobar si los supuestos conocimientos morfológicos de los alumnos se aplicaban para solucionar dificultades ortográficas como son los homógrafos *b* y *v* y la *h* en paradigmas verbales específicos y contextos textuales reales.

3. Metodología

3.1. Descripción de la muestra

Los sujetos que participaron en este estudio fueron sesenta-y-seis alumnos de tercero (22), quinto (22) y sexto (22) de primaria de dos centros concertados de la ciudad de Salamanca. Este número fue el resultado de la eliminación de todos los niños de la muestra que hubieran cometido un número de errores mayor que la media de su grupo de edad y curso por dos desviaciones estándar.

3.2. Descripción de los materiales

En el dictado se incluyeron sesenta-y-cinco palabras de estudio. Treinta y dos de eran estímulos críticos: dieciséis formas del pretérito perfecto de indicativo (*he sentido, he aprendido*), dieciséis formas del imperfecto de indicativo² (*jugaba, iba*). Treinta y tres eran estímulos de control: diecisiete palabras que contuvieran una *b* o una *v* (*vistas, abuelas*) y dieciséis que incluyeran una *h* (*hormigas, almohada*)³. Se controló la frecuencia acumulada de las palabras para cada nivel educativo, basándonos en los datos de Martínez y García (2004), para evitar que la frecuencia de alguna de ellas fuera nula en un curso y muy alta en otro.

De todos los estímulos, tres se tuvieron que incluir en dos categorías experimentales a la vez: *habitación* y *habitantes*, por contener una *h* y una *b*, y *bajaba*, por presentar la flexión de imperfecto a la vez que una *b* inicial. Para los análisis, al enfocarnos en los errores cometidos, este solapamiento no presentaba problema alguno, ya que se incluyeron las palabras en los dos apartados correspondientes y se analizaron los errores por separado. De este modo, si un alumno escribía **abitación*, clasificábamos el error en la categoría de las palabras con *h* y si, en cambio, escribía **havitación*, la incluíamos en las palabras con *b* y *v*.

3.3. Método de administración

Para la administración de la prueba se optó por dictar el texto a la clase al completo, durante la hora correspondiente a la asignatura de lengua española y en presencia del profesor a cargo. Los administradores de la prueba fueron el investigador principal

2. No incluimos las formas de los verbos cuya terminación en dicho paradigma es *-ía*.

3. La lista completa de palabras se encuentra en el ANEXO 1.

del trabajo y el orientador de uno de los centros. El tiempo de administración varió de los quince a los veinticinco minutos según los cursos.

4. Resultados

4.1. Codificación de los resultados

Los análisis que se llevaron a cabo se basaban en el número de errores que cometía cada niño en cada categoría experimental. No se tuvieron en cuenta las faltas ortográficas que se daban en otros grafemas que no fueran la *b*, la *v* o la *h*.

Para cada estímulo, se daba una puntuación de 1 si el niño no había cometido ningún error en los grafemas que nos interesaban, y de 0 si lo había cometido. Promediando dichos resultados entre todos los niños en cada una de las condiciones, obtuvimos las medias de corrección por niño y condición en un rango del 1 al 0 (ver tabla 1).

4.2. Resultados de los análisis

Los resultados nos muestran un patrón evolutivo de mejora en la inclusión de la *h* en el paradigma de pretérito perfecto en el intervalo temporal de tercero a quinto de primaria, llevando a una clara ventaja de estos estímulos con respecto a los de control. Este fenómeno no se observa, sin embargo, en el paradigma de imperfecto que parece estar ya ampliamente dominado en tercero de primaria. Estas conclusiones son el fruto de los siguientes análisis.

Se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas con un factor intra-sujeto de condición, con cuatro niveles (*h* en auxiliar: *me ha encantado*, *he aprendido*; *h* control: *hormigas*, *hotel*; *b* en imperfecto: *paseaba*, *terminaba*; *b/v* control: *navegado*, *bar*) y un factor inter-sujeto de grupo con tres niveles (3º, 5º y 6º de primaria).

La interacción entre ambos factores mostró una tendencia cercana a la significatividad $F(6,189)=2.14$, $p=.051$. La variable condición resultó claramente no significativa. Con respecto al factor inter-sujeto de *grupo*, los análisis de comparaciones múltiples de Bonferroni, nos mostraron una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos de 3º con respecto a los de 5º y de 6º. No se observaron diferencias significativas entre los grupos de 5º y 6º entre sí.

También se llevaron a cabo *t-tests* de comparación por pares para comprobar en qué condiciones experimentales se daban las mayores diferencias entre el grupo de 3º y de 5º. Los resultados nos mostraron que la diferencia en la condición *h auxiliar* (*he aprendido*) era significativa, $t(21)=-2.25$, $p=.035$, de tal modo que la media de

corrección de los niños de 5° ($M=.98$) era significativamente mayor que la de los niños de 3° ($M=.87$), en esta condición. Lo mismo ocurría con la condición *h control* (*hormigas*), $t(21)=-3.04$, $p=.006$, en la cual la media de corrección del grupo de 5° ($M=.95$) era significativamente más alta que la del grupo de 3° ($M=.91$). Las condiciones *b/v control* y *b imperfecto* no resultaron significativamente distintas de un curso a otro, todos $p>.1$.

Este último resultado podría deberse a un efecto techo, de tal modo que la corrección media de los alumnos de 3° en el uso de la *b* en los imperfectos ($M=.94$) no resulta significativamente distinta de la de los de 5° ($M=.97$), porque ya habrían llegado a su nivel de corrección máxima. En efecto, se mantiene la misma media de corrección en 6° de primaria ($M=.97$). Lo mismo ocurre con las confusiones gráficas entre *b* y *v* en palabras como *viento*, que parecen estar dominadas ya en 3° ($M=.97$), ya que no mejora el nivel en 5° ($M=.97$).

TABLA I: % DE CORRECCIÓN (ACIERTOS) POR CONDICIÓN

	3°	5°	6°
h auxiliar	,866	,980	,986
h control	,906	,955	,969
b imperfecto	,938	,969	,974
b/v control	,965	,971	,987

A la vista de estos resultados, parece que los problemas gráficos de los homófonos *b* y *v* están controlados ya en tercero de primaria, lo cual no ocurre con los problemas relativos al grafema *h*. Los alumnos de 5° presentan una mejora significativa con respecto a los de 3°, tanto en las palabras pertenecientes a la condición experimental *h control* como en aquellas en las que la *h* forma parte del paradigma verbal de pretérito perfecto. Estos datos no parecen mostrar una ayuda de la conciencia morfológica en la mejora de la ortografía, en el caso de las *h* del auxiliar *haber*.

Sin embargo, las diferencias que hemos analizado hasta ahora se han dado entre los diferentes cursos académicos. Hemos visto que se daba una mejora tanto en la condición *h control* como en la de *h auxiliar*. Sin embargo, todavía debemos comprobar si esa mejora entre grupos va acompañada de una igualación en la corrección ortográfica de los niños de 5° en ambas condiciones.

Para tratar de solucionar dicha duda, llevamos a cabo un *t-test* de comparaciones por pares en el que introdujimos las medias de corrección de los alumnos de 5º en las condiciones *h control* y *h auxiliar*. Los resultados nos mostraron que existía una diferencia significativa entre ambas condiciones en 5º de primaria ($t(21)=2.247$, $p=.036$, con una media de corrección para la condición *h auxiliar* ($M=.98$) significativamente mayor que la de la condición *h control* ($M=.95$). Comprobamos mediante un segundo *t-test* si se daba el mismo patrón en 3º o en 6º, y no observamos ninguna diferencia significativa entre ambas condiciones en ninguno de los dos cursos.

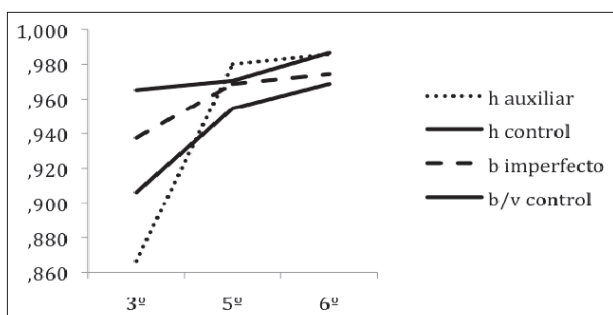


Gráfico 1: % de aciertos por cursos y condición (4 condiciones).

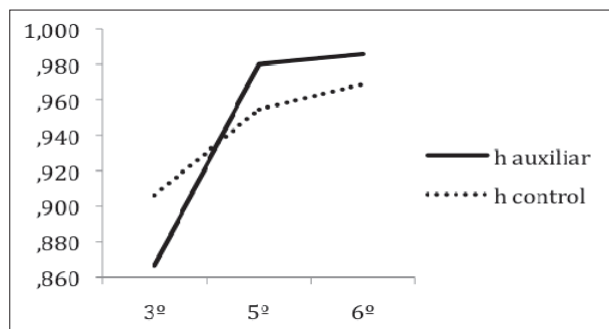


Gráfico 2: % aciertos por cursos y condición (2 condiciones).

Estos datos nos muestran que los niños de 5º curso ya habían mejorado en ambas condiciones, pero eran significativamente mejores recordando que había que escribir

he comido con *h* que incluyendo una *h* en *hormigas*. En 6º de primaria, los alumnos parecían dominar ya perfectamente las palabras con *h*, en cualquier condición.

5. Conclusiones

El primer objetivo de este trabajo era averiguar si la conciencia morfológica ofrecía algún tipo de estrategia a los niños para sobrellevar dificultades ortográficas. Concretamente, queríamos estudiar si el hecho de que *he aprendido* y *paseaba* son parte del paradigma verbal de perfecto e imperfecto, respectivamente, les ayuda a no olvidar la *h* del primero y a no escribir el segundo con *v*, en lugar de *b*.

Los resultados nos muestran que los niños de tercero de primaria no presentan ninguna diferencia entre el número de errores que cometen en palabras que contienen una *b* como *abuelas* y formas del pretérito imperfecto como *paseaba*. Esto parece indicar que el hecho de que esta última forma verbal presente un sufijo flexivo altamente productivo no ayuda al niño a escribirla mejor. Este fenómeno de equiparación en los resultados se da en un contexto en el que los niños han llegado ya a un umbral de errores mínimo que conservarán ya hasta sexto de primaria. En este sentido, se puede concluir que los niños de tercero tienen ya un vocabulario visual suficiente para no confundir palabras que se escriben con *b* de otras que se escriben con *v*. Esta falta de errores, sin embargo, no nos permite distinguir el efecto del conocimiento de vocabulario del de la conciencia morfológica.

Si nos fijamos en lo que ocurre con el otro par de condiciones, los datos varían. Los niños de quinto presentan un número significativamente menor de errores en las formas pertenecientes al paradigma flexivo del pretérito perfecto que en las palabras como *hormigas*. Estos resultados parecen indicar que, al menos en quinto de primaria, los alumnos experimentan una cierta ventaja en el primer tipo de estímulos, lo cual podría interpretarse como una ayuda proporcionada por la conciencia morfológica. En efecto, podría explicarse el resultado por el hecho de que los niños, al ser conscientes de que *he aprendido*, mantiene la *h* que también presentan *he comido*, *he corrido* o *he bebido*, se olvidan menos de la *h* que en el caso de *hormigas* o *habitación*, para las cuales no disponen de ninguna ayuda morfológica. Al ser nuestro estudio una primera aproximación a esta cuestión, no podemos afirmar que nuestra interpretación de los datos sea la correcta, pero las claras tendencias observadas parecen apuntar en nuestro sentido.

En cuanto a la segunda cuestión que nos interesaba, a saber, la progresión temporal del uso de estrategias morfológicas para la mejora de la ortografía, los datos de nuestro estudio parecen indicar que se da una evolución clara entre los cursos de tercero a quinto de primaria. Sin embargo, dicho fenómeno solo se observó en el caso del paradigma de pretérito perfecto.

Este resultado es llamativo, ya que nos indica que la conciencia morfológica, como constructo conceptual, podría ser excesivamente amplio, en lo que respecta a su patrón de desarrollo. En efecto, parece probable que los niños presenten un patrón evolutivo distinto en la conciencia de los diferentes paradigmas flexivos y derivativos de su lengua.

A modo de conclusión, la idea con la que pretendemos quedarnos es doble. Primero, parece confirmarse que los niños hispanohablantes hacen uso, en algún momento de su desarrollo lectoescriptor, de la conciencia morfológica para solucionar dificultades gráficas. Además, los datos muestran un diferente patrón de desarrollo de dicha conciencia según los diferentes paradigmas verbales existentes en español.

Ambas observaciones, sin embargo, deberán confirmarse en investigaciones futuras mediante la administración de una prueba específica de conciencia morfológica, en paralelo al dictado. Esto nos permitirá confirmar si las diferencias observadas en este trabajo presentan una verdadera correlación directa con la conciencia morfológica general de los niños de diversos cursos académicos.

Referencias

- Apel, K., E. Wilson-Fowler, D. Brimo y N. Perrin (2012). “Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students”, *Reading and Writing*, 25, 1283-1305.
- Bertram, R., M. Laine y M. Virkkala (2000). “The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends”, *Scandinavian Journal of Psychology*, 4, 2-15.
- Bourassa, D., R. Treiman y B. Kessler (2006). “Use of morphology in spelling by children with dyslexia and typically developing children”, *Memory & Cognition*, 34, 3, 703-714.
- Bryant, P., H. Deacon y T. Nunes (2005). “Morphology and spelling: What have morphemes to do with spelling?” En R. Joshi y P. Aaron (eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*, 601-616. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burani, C., S. Marcolini, M. De Luca y P. Zoccolotti (2008). “Morpheme-based reading aloud: Evidence from dyslexic and skilled Italian Readers”, *Cognition*, 108, 243-262.
- Carlisle, J. (1987). “The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning disabled and normal students”, *Annals of Dyslexia*, 37, 90-108.
- Carlisle, J. (1988). “Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders”, *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
- Carlisle, J. (2000). “Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Carlisle, J. y D. Nomambhoy (1993). “Phonological and morphological awareness in first graders”, *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Casalis, S. y M.F. Louis-Alexandre (2000). “Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study”, *Reading and Writing*, 12, 303-335.

- Deacon, H. y P. Bryant (2006). "This turnip's not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling", *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 567-575.
- Deacon, H. y P. Bryant (2008). "Getting to the root: Young writer's sensitivity to the role of root morphemes in the spelling of inflected and derived words", *Journal of Child Language*, 33, 401-417.
- Deacon, H., E. Campbell, M. Tamminga y J. Kirby (2010). "Seeing *harm* in *harmed* and *harmful*: Morphological processing by children in grades 4, 6 and 8", *Applied Psycholinguistics*, 31, 759-775.
- Deacon, H., N. Conrad y S. Pacton (2008). "A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling", *Canadian Psychology Journal*, 49, 118-124.
- Deacon, H. y J. Kirby (2004). "Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development", *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Feldman, L., J. Rueckl, K. DiLiberto, M. Pastizzo y F. Vellutino (2002). "Morphological analysis by child Readers as revealed by the fragment completion task", *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 529-553.
- García, J. N. y F. González (2006). "Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño", *Psicothema*, 18, 2, 171-179.
- Giraud, H. (2001). "Rôle et représentation de l'information morphologique chez l'apprenti lecteur et l'enfant dyslexique", *Annales de la Fondation Fyssen*, 16, 81-90.
- González, L., Rodríguez, C. y J. Gázquez (2011a). "Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura", *Magister*, 24, 135-146.
- González, L., C. Rodríguez, J. Gázquez, P. González y D. Álvarez (2011b). "La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en educación infantil y primaria", *Psicothema*, 23: 2, 239-244.
- Kemp, N. (2006). "Children's spelling of base, inflected and derived words: Links with morphological awareness", *Reading and Writing*, 19, 737-765.
- Mahony, D., M. Singson y V. Mann (2000). "Reading ability and sensitivity to morphological relations", *Reading and Writing*, 12, 191-218.
- Martínez, J. y E. García (2004). *Frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Ediciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Medina, S. y M. Rueda (2012). *El papel de la conciencia morfológica en las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura*. Trabajo de Fin de Máster no publicado, Universidad de Salamanca.
- Nunes, T., P. Bryant y M. Bindman (1997). "Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes", *Developmental Psychology*, 33, 637-649.

- Rabin, J. y H. Deacon (2008). “The representation of morphologically complex words in the developing lexicon”, *Journal of Child Language*, 35, 453-465.
- Rubin, H. (1988). “Morphological knowledge and early writing ability”, *Language and Speech*, 31, 337-355.
- Rueda, M. y S. Incera (2011). “Diferencias en conciencia morfológica entre buenos lectores y alumnos con dificultades en lectoescritura”. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (compiladores) *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*, 8327-8339. Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Schiff, R., S. Schwartz-Nahson y R. Nagar (2011). “Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities”, *Annals of Dyslexia*, 61, 1, 44-63.
- Treiman, R. y M. Cassar (1996). “Effects of morphology on children’s spelling of final consonant clusters”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 141-170.
- Treiman, R., M. Cassar y A. Zukowski (1994). “What type of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps”, *Child Development*, 65, 1318-1337.
- Waters, G., M. Bruck y M. Malus-Abramovitz (1988). “The role of linguistic and visual information in spelling: A developmental study”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 400-421.
- Wysocki, K. y J. Jenkins (1987). “Deriving word meanings through morphological generalization”, *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.

Apéndice 1: Lista total de estímulos críticos por condición experimental

H auxiliar (16)	H relleno (16)	B imperfecto (16)	B (9) /V (8) relleno
He (pasado)	Hotel	Miraba	Vacaciones
He (aprendido)	Almohada	Fijaba	Ventana
Ha (encantado)	Habitación	Disfrutaba	Vistas
He (sentido)	Ahí	Estaban	Habitación
Ha (sorprendido)	Hijos	Charlaban	Vez
Ha (sido)	Hermanos	Escuchaba	Viento
He (pensado)	Horarios	Pensaba	Bar
He (visto)	Hospital	<u>Bajaba</u>	Habitantes

He (navegado)	Hacer	Nadaba	Viaje
He (descubierto)	Hacia	Secaba	Bonito
He (reído)	Hormigas	Iba	Belleza
He (llorado)	Hasta	Paseaba	Visto
He (bailado)	Habitantes	Terminaba	Navegado
He (descansado)	Hermoso	Sentaba	Descubierto
Ha (merecido)	Hoy	Ojeaba	Bailado
He (llegado)	Ahora	Jugaba	Abuelas
			Bajaba

Apéndice 2: Dictado completo

He pasado las vacaciones en un hotel estupendo. Desde la almohada miraba por la ventana de mi habitación y disfrutaba de las vistas. A la vez me fijaba en unas abuelas que estaban ahí y charlaban de sus hijos, de sus hermanos y de sus horarios en el hospital. Escuchaba el viento mientras pensaba lo que quería hacer. Bajaba a la piscina, nadaba y me secaba, rodeado de hormigas. Después me iba hacia la ciudad, paseaba hasta que terminaba el día. Me sentaba en un bar, ojeaba el periódico y jugaba con los habitantes. He aprendido mucho y me ha encantado el viaje. Me he sentido genial, me ha sorprendido lo bonito que era todo. Ha sido hermoso. Hoy he pensado en la belleza que he visto. He navegado, he descubierto cosas, he reído, he llorado, he bailado y he descansado. Ha merecido la pena. Ahora he llegado feliz.