

CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN MORFOLÓGICA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO L2

Brenda VARGAS VEGA¹

Universidad Autónoma de Querétaro

Pierre-Luc PAQUET²

Université de Montréal

Resumen

Este trabajo intenta ofrecer un panorama más completo de la adquisición morfológica del inglés como segunda lengua al analizar las respuestas obtenidas de una prueba de derivación tanto estadísticamente como con un análisis de errores. Dicha prueba se aplicó a 130 universitarios divididos en tres grupos de competencia y los análisis se centraron en palabras creadas con los sufijos *-able* y *-er*. En lugar de calificar las respuestas como «correctas/incorrectas», éstas se analizaron en un continuo desde «derivadas» hasta «inventadas». El objetivo general del trabajo es contemplar la manera en que se desarrolla el conocimiento morfológico considerando los sufijos evaluados, los tipos de errores y el dominio de la lengua. El análisis estadístico muestra diferencias significativas tanto en la adquisición de los sufijos como entre grupos de competencia. El análisis de errores nos dejó ver que existen diferencias en los tipos de errores que cometen los estudiantes de distintos niveles de competencia; p.ej., el grupo de menor competencia es el más propenso a añadir sufijos flexivos en lugar de derivativos. La relevancia del trabajo es demostrar que existe conocimiento parcial, haciéndonos reflexionar sobre temas de evaluación.

Palabras clave: morfología derivativa; inglés como segunda lengua; español como primera lengua; análisis de errores

1. brenda.vargas@uaq.mx.  <https://orcid.org/0000-0001-9867-0114>

2. ppaquet@uttyler.edu.  <https://orcid.org/0000-0002-7325-0807>

CONSIDERATIONS TOWARDS MORPHOLOGICAL ASSESSMENT OF ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

Abstract

This paper attempts to give a more complete picture of the morphological acquisition of English as a second language by analyzing the responses obtained from a derivational test, both statistically and with error analysis. The test was administered to 130 university students divided into three proficiency groups and the analyses focused on words created with the suffixes *-able* and *-er*. Instead of scoring the answers as «correct/incorrect», they were analyzed on a continuum from «derived» to «invented». The overall aim of the paper is to identify the way in which morphological knowledge is developed considering the suffixes evaluated, the types of errors and language proficiency. The statistical analysis shows significant differences both in the acquisition of suffixes and between proficiency groups. The error analysis suggests that there are differences in the types of errors made considering students' proficiency levels; e.g., the lowest proficiency group is more likely to add inflectional suffixes instead of derivational suffixes. The relevance of the work is to demonstrate that partial knowledge exists, making us reflect on evaluation issues.

Keywords: derivational morphology; English as a second language; Spanish as a first language, error analysis

RECIBIDO: 26/08/2022

APROBADO: 01/03/2023

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio es resultado de un análisis complementario al presentado en una tesis doctoral (Vargas-Vega, 2018) que evalúa el conocimiento distribucional (descrito más adelante) sobre cuatro sufijos nominalizadores del inglés. Los datos aquí analizados surgen de los reactivos distractores de la prueba experimental de dicha tesis. En este trabajo se presenta un análisis diferente al realizado con los reactivos experimentales, ya que en lugar de tomar las respuestas como «correctas» o «incorrectas», éstas se analizan en tres niveles: i) modificación o no de la base; ii) derivación correcta o incorrecta; y iii) invención de palabras con sufijos que cumplen o no con las condiciones sintácticas y semánticas del contexto, con el propósito de identificar el nivel de conocimiento morfológico de los participantes. Como lo mencionan Donoso y Gómez (2018), analizar de los errores cometidos por aprendientes de una L2 es de gran importancia dado que permite identificar el estado de su interlengua y arrojar implicaciones pedagógicas sustanciales.

Aunque existen algunas investigaciones donde se analizan los errores, éstas suelen basarse en taxonomías prefabricadas y/o dichos estudios no suelen centrarse en sufijos particulares, sino en producciones escritas como narraciones o traducciones (Marín Serrano, 2013; Hoyle, 2018; Adamczyk, 2019). En este estudio se analiza la producción de palabras derivadas con dos sufijos que comparten varias propiedades con la intención de descubrir el nivel de interlengua específicamente en el área morfológica de estudiantes hispanohablantes de inglés.

Las preguntas de investigación que guían este trabajo son:

- i) ¿Existe una diferencia significativa en la adquisición de los sufijos *-able* y *-er*?
- ii) ¿Existe una diferencia significativa en la producción de derivados entre grupos de competencia?
- iii) ¿Qué tipos de errores cometen los estudiantes de diferente nivel de competencia cuando producen palabras derivadas en inglés?

2. ANTECEDENTES

Según Bauer y Nation (1993), en etapas muy tempranas de adquisición, los estudiantes de una L2 no suelen reconocer los afijos de las palabras, p.ej. reconocen *teacher* pero no *teach + er*. Con el tiempo, comienzan a desarrollar los sufijos flexivos (p. ej., *-s*, *-ing*) y finalmente los derivativos (p. ej., *-ation*, *-ful*). No obstante, este proceso de adquisición de afijos se ve afectado por la frecuencia, regularidad, productividad y predictibilidad de los mismos. En el mismo sentido, Archibald y Libben (2018) sugieren que el conocimiento morfológico cambia con el tiempo y que no todas las palabras se procesan de la misma manera. Ellos apuntan que los hablantes nativos de inglés pueden descomponer la palabra *refill* en *re + fill* por ser considerado un derivado semánticamente transparente, pero no sucede lo mismo con la palabra *research*, a la que la mayoría de los hablantes nativos accederían de manera léxica (completa) por considerarla un derivado no transparente a pesar de que diacrónicamente contenga el prefijo *re-*.

Por otro lado, de acuerdo con Tyler y Nagy (1989), el conocimiento de la morfología derivativa se compone de tres partes: el conocimiento relacional, el sintáctico y el distribucional. El primero se refiere al conocimiento o percepción de que dos palabras están relacionadas (p. ej., *argue-argument*); el segundo consiste en saber que los sufijos derivativos marcan la categoría sintáctica de las palabras en inglés (p.ej., que el sufijo *-ize* genera verbos); y el tercero es el conocimiento de las

restricciones en la concatenación de bases y afijos. Por ejemplo, se puede añadir el sufijo *-ness* a adjetivos, pero no a verbos (*quietness* frente a **playness*). Vargas-Vega y Velásquez Upegui (2019) encontraron que este aspecto es el último en la adquisición del inglés como L2, tal como Tyler y Nagy (1989) lo habían sugerido para la L1. Libben (2012, *apud* Archibald & Libben, 2018), complementa la propuesta de Tyler & Nagy (1989) al incorporar el aspecto semántico al conocimiento de la morfología derivativa. Él sugiere que este conocimiento consiste, entre otras cosas, en la habilidad de repetir, comprender y producir palabras multi-morfémicas con propiedades semánticas y sintácticas apropiadas.

La derivación puede dividirse en dos tipos: aquella que mantiene su clase gramatical (derivación homocategorial) y la que la cambia (heterocategorial) (Bauer, 1983). En el primer tipo, la derivación produce lexemas que corresponden a la misma clase gramatical que su base (p.ej. *hero* (N) → *heroism* (N)) mientras que, en el segundo tipo, el proceso de derivación produce un lexema con una clase gramatical diferente al de la base (p.ej. *happy* (N) → *happily* (ADV)). Se dice entonces que, en inglés, la prefijación comúnmente mantiene la clase gramatical mientras que la sufijación la cambia.

Respecto a la adquisición del conocimiento morfológico, Hayashi y Murphy (2011) descubrieron que primero se adquieren los sufijos flexivos, seguidos por los sufijos derivativos homocategoriales y por último se adquieren los sufijos derivativos heterocategoriales. El estudio de Ali, Hamid y Rahman (2021) apoya este último hallazgo mostrando que sus participantes obtuvieron mejores resultados en los derivativos homocategoriales que en los heterocategoriales.

En cuanto a la categoría gramatical de los sufijos, Schmitt y Zimmerman (2002) presentan mejores resultados en la producción de derivados nominales (63%) que adjetivales (54%), mientras que Al-Homoud (2017) y Vargas-Vega y Márquez Valencia (2022) no muestran una diferencia importante en la producción de palabras derivadas que generan estas categorías. Vargas-Vega y Márquez Valencia (2022), sin embargo, reportan un efecto de facilitación por cognados.

El desarrollo de la morfología derivativa es un proceso lento y progresivo (Karlsson, 2015; Schmitt y Zimmerman, 2002). Schmitt y Zimmerman (2002) proponen que incluso los estudiantes avanzados crean palabras inventadas al añadir sufijos correctos a bases que no los aceptan, por ejemplo **releasement* (en lugar de *release*); **minimizement* (en lugar de *minimization*); **persistment* (en lugar de *persistence*) y **survivation* (en lugar de *survival*). También señalan

que la derivación para formar adjetivos y adverbios parece ser más tardía que la de sustantivos y verbos.

En este estudio, se evalúa la producción controlada de dos sufijos deverbales elegidos de la escala de afijos propuesta por Bauer y Nation (1993). Dicha escala contiene siete niveles de afijos ubicados por su dificultad y ha sido usada por varios investigadores de inglés como L2 (Mochizuki y Aizawa, 2000; Schmitt y Zimmerman, 2002; Medellín y Auza, 2008; Ward y Chuenjundaeng, 2009; Danilović, Savić y Dimitrijević, 2013; Leontjev, Huhta y Mäntylä, 2016; Vargas-Vega, 2018; Vargas-Vega y Velásquez Upegui, 2019; entre otros). Sin embargo, la escala no considera ni la L1 de los aprendientes ni la frecuencia de las bases a las que se añaden los afijos (Gardner, citado en Karlsson, 2015); y hace falta validarla con trabajos experimentales, como se menciona en Leontjev y otros (2016, p. 76):

Debe enfatizarse que la clasificación de dificultad de afijos de Bauer y Nation (1993) es arbitraria y que es prematuro considerarla como el/un orden de adquisición. Además, hasta donde sabemos, aún hace falta que este orden de dificultad se corrobore empíricamente. (Traducción propia)

Este trabajo ayuda a resolver algunas de las inquietudes que surgen de la revisión de los antecedentes con respecto al impacto de la competencia en la L2 sobre el proceso de adquisición morfológica. Por ejemplo, ¿Qué características tienen las respuestas de los grupos de diferente competencia?, ¿Qué resulta más importante para sugerir un proceso de adquisición de sufijos: la competencia de los estudiantes en la L2 o las características de los sufijos?

3. EL PRESENTE ESTUDIO

El objetivo general del estudio es explorar la manera en la que se desarrolla el conocimiento morfológico considerando las siguientes variables: los sufijos evaluados, los tipos de errores y el dominio de la lengua. Nuestros objetivos particulares son:

1. Contemplar si los participantes muestran mejor desempeño derivando palabras con el sufijo nominal *-er* que con el sufijo adjetival *-able* (ambos cognados³ con el español y ubicados en el mismo nivel de dificultad de la escala de Bauer y Nation (1993)).

3. En lingüística, se reconocen principalmente dos tipos de cognados a nivel léxico: aquellos cuya escritura, significado y probablemente pronunciación son similares entre la L1 y la L2, conocidos como cognados verdaderos (p.e. doctor); y aquellos cuya escritura y pronunciación son similares, pero difieren en

no es posible porque la nota es muy larga

2. Observar si las producciones de palabras derivadas con sufijos distintos a *-er* y *-able* cumplen con los requisitos sintácticos y semánticos del contexto oracional.
3. Explorar las diferencias según niveles de competencia en la producción de palabras derivadas con los sufijos *-er* y *-able*.

Comenzaremos por exponer las similitudes y diferencias de los sufijos en cuestión y posteriormente, en la sección de metodología, explicaremos la selección de palabras meta y la creación de la prueba, entre otras cosas.

Tanto el nominalizador *-er* como el adjetivador *-able*, corresponden al nivel 3 según la escala de Bauer y Nation (1993); es decir, un nivel de baja dificultad. Sasao y Webb (2017) también ubican estos dos sufijos en nivel de principiantes basados en su estudio de conocimiento receptivo de 118 afijos derivativos⁴. Otras semejanzas que comparten estos sufijos son que ambos se añaden a bases verbales; ambos tienen alomorfos (*-er* frente a *-or*; *-able* frente a *-ible*) pero las formas elegidas son las más productivas de su clase (Bauer, Lieber, y Plag, 2013); es decir, *-er* es el sufijo más productivo para crear sustantivos con rol de agentes y *-able* es el sufijo más productivo para crear adjetivos; ambos tienen cognados con el español (p. ej. *painter* ‘pintor’, *recognizable* ‘reconocible’) y rara vez modifican ortográfica o fonológicamente la base a la que se añaden.

Algunas de las diferencias entre los sufijos son: 1) el sufijo *-er* es un nominalizador que crea el significado de agente (p. ej. *driver*) o instrumento (p. ej. *blender*) y se refiere al sujeto, mientras que el sufijo *-able* es un adjetivador que crea el significado de modalidad/posibilidad (p. ej. *breakable*) o juicio evaluativo (p. ej. *deplorable*) (Da Costa Moreira, 2014); 2) la productividad histórica de los nominalizadores deverbales es mayor que la productividad histórica de los adjetivadores deverbales (Bilynsky, 2015); y 3) las familias léxicas que denotan conceptos más concretos parecen ser de adquisición más temprana que las familias léxicas que denotan conceptos más abstractos. Por ejemplo, la familia de *abrir* (*abridor*, *abrelatas*)

significado, conocidos como falsos cognados (p.e. *embarazada/embarassed*). La propiedad de cognado se puede ver también a nivel morfológico como en los sufijos que aquí se estudian (p.e. *agradable/enjoyable*). En esta investigación se estudian palabras cognadas y no cognadas considerando la base, ya que el sufijo siempre será cognado (p.e. *compositores/composers frente a fumadores/smokers*).

4. El estudio de Sasao y Webb (2017) toma en cuenta 30 diferentes lenguas maternas, incluyendo el español (1348 participantes de 100 países diferentes con diferentes lenguas maternas). Una semejanza con nuestro estudio es que sólo analizan el conocimiento de afijos derivativos; y una diferencia es que lo hacen sin contexto.

y *pan* (*panadero*, *panadería*) se adquieren antes que la de *guapo* (*guapería*, *guapura*), ya que es más probable que los estudiantes las encuentren en sus libros de texto (Sánchez-Gutiérrez y Hernández Muñoz, 2018). Es importante señalar, sin embargo, que según Schmitt y Meara (1997), las asociaciones con palabras derivadas tienden a darse con base en los conceptos que evocan los derivados (p. ej. *employ* → *employer*) pero no necesariamente por su forma⁵.

4. METODOLOGÍA

4.1. Elección y distribución de los reactivos experimentales

La elección de los sufijos estudiados se basó en tres criterios: i) que tuvieran el mismo nivel de dificultad (Bauer y Nation, 1993); ii) que se añadieran a bases verbales; y iii) que tuvieran cognados en español. Además, como ya se mencionó, estos sufijos regularmente no modifican la base a la que se añaden (p. ej. *import* → *importer*, *do* → *doable*⁶) o en su defecto, ocasionan modificaciones mínimas como la duplicación de una consonante (p. ej. *jog* → *joggers*) o el cambio de una letra (p. ej. *compare* → *comparable*). Las palabras meta se eligieron tomando en cuenta las características de cognado y frecuencia.

Se eligieron 8 palabras meta para cada sufijo: dos cognadas de alta frecuencia (C/AF), dos cognadas de baja frecuencia (C/BF), dos no cognadas de alta frecuencia (NC/AF) y dos no cognadas de baja frecuencia (NC/BF)⁷ (ver tabla 1).

	<i>-er</i>	C	NC	<i>-able</i>	C	NC
AF		composers	dreamers		comparable	washable
		promoter	smokers	AF	applicable	regrettable
BF		planner(s)	joggers		observable	doable
		importer	punisher	BF	deplorable	bearable

Tabla 1. Características de las palabras meta⁸

5. Estos autores evalúan dos componentes del vocabulario: el conocimiento de los afijos y el conocimiento de la asociación de palabras. Exploran cómo estos aspectos se relacionan entre sí, con el tamaño de vocabulario y con la competencia general de la lengua. Advierten, basados en respuestas de hablantes nativos, que las asociaciones no siempre se dan con miembros de la misma familia de palabras, sino con conceptos que se relacionan (p.ej. *agreeable time*).

6. La variante de *-ible* suele generar más cambios en la base (p. ej. *admit* → *admissible*).

7. La frecuencia de las palabras derivadas se consultó en el British National Corpus, sección escrita, no académica.

8. C= cognado, NC= no cognado, AF= alta frecuencia, BF= baja frecuencia. Recordemos que nos referimos a cognados cuando vemos semejanzas entre los derivados del español y el inglés (no solo en sus terminaciones).

El diseño de la prueba usada en este estudio se basó en la prueba de estructura morfológica (TMS, por sus siglas en inglés) de Carlisle (2000), que ha sido usada exitosamente en numerosos estudios morfológicos tanto de la L1 (Muse, 2005; Stanfa, 2010) como de la L2 (Curinga, 2013; Kieffer y Lesaux, 2008, 2012; Kraut, 2015; Ramírez, Chen, Geva y Kieffer, 2010; Ramírez, Chen, Geva y Luo, 2011; Varatharajoo, Asmawi, Abdallah y Abedalaziz, 2015). La prueba de Carlisle (2000) fue diseñada para evaluar la conciencia de las relaciones entre las bases y las formas derivadas. Se divide en dos partes: una de derivación, donde hay que producir la forma derivada de la palabra para completar las oraciones como en el ejemplo (1); y otra de descomposición, donde hay que descomponer la forma derivada para completar las oraciones (ejemplo 2).

- (1) *Farm. My uncle is a ... [farmer]*
 (2) *Driver. Children are too young to... [drive]⁹*

Para este estudio se construyeron 16 oraciones que los participantes tenían que completar modificando la palabra entre paréntesis que aparecía al inicio de la oración (8 oraciones para cada sufijo¹⁰). Todas las oraciones tenían una longitud de 10 palabras como máximo para evitar el cansancio de los participantes y una mitad de las palabras meta de cada sufijo se colocó en posición pre-verbal mientras que la otra mitad se colocó en posición pos-verbal para intentar que los participantes leyeran las oraciones completas¹¹ (consultar el anexo 1 para ver los reactivos de la prueba). Los reactivos no contenían pseudopalabras porque éstas no son equivalentes a palabras reales. Las pseudopalabras funcionan bien para detectar el conocimiento sintáctico y semántico de los afijos, pero debido a que nosotros estábamos interesados en explorar también el conocimiento distribucional de los sufijos en diferentes grupos de competencia, decidimos no incluirlas¹².

La modalidad de aplicación de la prueba fue en línea por medio de una plataforma llamada Classmarker. Cada participante recibía los reactivos (oraciones) en un orden aleatorio distinto y no tenían límite de tiempo para su resolución. Aparecía una oración a la vez en la pantalla y no podían pasar a la siguiente si no completaban la

9. Ejemplos tomados de Carlisle (2000).

10. El limitado número de oraciones se debe a que, como ya se mencionó, se trata de los reactivos distractores de una tesis doctoral.

11. Esta prueba fue resultado de modificaciones derivadas de dos pruebas piloto y sugerencias de revisores expertos en inglés.

12. Mochizuki y Aizawa (2000), así como Lardiere (2006) han usado pseudopalabras, en caso de que el lector quiera saber cómo funcionan.

que estaban viendo en ese momento; es decir, no podían dejar reactivos sin contestar. Asimismo, no podían regresar a un reactivo anterior para evitar que corrigieran sus respuestas. A pesar de que la plataforma envía los resultados cuantitativos de manera inmediata, para el presente análisis, se capturó en excel cada una de las respuestas de los participantes para poder analizarlas (n=2080). No se penalizaron errores ortográficos o de concordancia de número (esto último en el caso del sufijo *-er*)¹³. La aplicación de la prueba fue en el horario de la clase de inglés en el salón de los estudiantes o en una sala de cómputo de sus facultades, y los profesores podían estar presentes. Se les aclaró a los estudiantes que sus resultados en esta prueba no afectarían su calificación en la asignatura.

4.2. *Participantes*

El nivel de los participantes fue previamente establecido por medio de pruebas simuladas de Cambridge aplicadas por la institución educativa a la que pertenecían (una universidad pública en Querétaro, México): En total participaron 55 estudiantes ubicados en el nivel A2, 46 estudiantes del nivel B1 y 29 estudiantes del nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, dando un total de 130 participantes (52 hombres y 78 mujeres) en un rango de edad de entre 20 y 23 años y pertenecientes a dos facultades distintas. La diferencia en el número de participantes de los diferentes niveles de competencia se debe a que se tomaron grupos intactos y había más estudiantes en niveles básicos o intermedios que en niveles altos.

5. ANÁLISIS

En este estudio se realizan dos procedimientos: un análisis de errores y un análisis estadístico de varianza (ANOVA). El primero se llevó a cabo en tres niveles, que a continuación se describen.

En el primer nivel se identifica si los participantes realizan la tarea de modificar la base o no. El no hacerlo puede señalar falta de conocimiento del sufijo derivativo (error de omisión) o derivación cero¹⁴. Como no se puede saber la razón por la que no hubo derivación, este tipo de respuesta se cuantifica, pero no se intenta explicar.

13. La decisión de no penalizar errores ortográficos se ha visto en trabajos anteriores como los de Schmitt y Zimmerman (2002) y Karlsson (2015).

14. La derivación cero sucede cuando no es necesario añadir un sufijo para cambiar la categoría gramatical de la palabra. Por ejemplo, *cook* (v) o *cook* (n) se distinguen sólo por su contexto oracional.

En el nivel 2 se ubican todas las palabras modificadas tanto por derivación como por flexión que producen los estudiantes y que existen en la lengua inglesa. Si las palabras derivadas son adecuadas al contexto oracional por la información semántica y sintáctica que proveen, se consideran «adecuadas» (nivel 2.1.1); si existen pero no encajan en el contexto oracional, se consideran «inadecuadas» (2.1.2). Las respuestas existentes pero inadecuadas sugieren conocimiento léxico¹⁵.

El nivel 3 se compone de todas las palabras que inventan los estudiantes al añadir un sufijo que no corresponde a la base; es decir, los participantes sí realizan la tarea de derivar, pero lo hacen con un sufijo erróneo. Si el sufijo corresponde a la categoría gramatical impuesta por el contexto, se considera «aproximada» (nivel 3.1.1) pero si el sufijo que eligen cambia la categoría gramatical que se adecúa al contexto oracional, la respuesta se considera «no aproximada» (3.1.2). Las palabras inventadas aproximadas son de interés por el tipo de información que proveen. Por un lado, se puede considerar que los participantes ya cuentan con el conocimiento relacional y sintáctico de los sufijos aunque todavía no demuestran dominar su aspecto distribucional; por el otro, nos hacen indagar sobre las causas de dichos errores, ya que pueden deberse a un proceso de sobregeneralización del sufijo (como cuando un niño dice *rompido* en lugar de *roto*¹⁶), a la frecuencia o productividad del sufijo; o a un efecto de transferencia de la L1; por mencionar sólo algunos posibles factores. La tabla 2 presenta la clasificación de las respuestas.

	NIVEL 1 (modificación de bases)		NIVEL 2 (palabras reales)		NIVEL 3 (palabras inventadas)	
1. Derivación	1.1 Sí	2.1	2.1.1 respuesta adecuada	3.1	3.1.1 respuesta aproximada	
	<i>observable</i>	Derivados	<i>observable</i> (adj)	Derivados	<i>observative</i> (adj)	
	1.2 No	existentes	2.1.2 respuesta	inexistentes	3.1.2 respuesta no	
	<i>observe</i>		inadecuada		aproximada	

Tabla 2. Clasificación de las respuestas¹⁷

15. En este trabajo se entenderá por conocimiento léxico algo similar a un acceso directo al derivado dentro del lexicón mental en oposición a una descomposición morfológica para llegar a la formación y significado de la palabra derivada. Es decir, estamos usando «conocimiento léxico» como el conocimiento de palabras individuales memorizadas.

16. Cabe señalar que alguien que dice *rompido* en lugar de *roto* se da a entender perfectamente bien con su interlocutor, y que además este proceso de sobregeneralización es pasajero en los niños, como también puede serlo en el desarrollo de la L2.

17. Para facilitar la lectura, nos referimos a (1) como «derivación» aunque hubieron algunos pocos casos de adición de un sufijo flexivo que funcionaba en el contexto oracional. P. ej. *His decision to quit is regretted* (en lugar de *regrettable*). Las palabras derivadas que existen y son adecuadas al contexto

El segundo procedimiento fue un análisis estadístico que se realizó para explorar la diferencia de aciertos que obtuvieron los grupos de participantes, según el nivel de competencia, en la producción de palabras con los sufijos *-er* y *-able*. Es decir, el análisis estadístico se concentra en las respuestas del nivel 2.1.1 (palabras existentes y adecuadas) y se realizó con el paquete estadístico SPSS v.25.

6. RESULTADOS

Esta sección comienza con la descripción del primer nivel de análisis de errores; es decir, mostramos el porcentaje de respuestas en el que los participantes modificaron las bases en la tarea de derivación. Una vez descartado el porcentaje de respuestas donde no se modificó la base, se expone la distribución de tipo de errores (niveles 2 y 3). Finalmente, se muestra el análisis estadístico basado en las respuestas tradicionalmente correctas para observar si existe una relación creciente entre respuestas correctas y nivel de competencia.

6.1. *Análisis de errores*

En una tarea de producción morfológica, lo primero que nos ocupa es saber si los participantes fueron capaces de entender la tarea (nivel 1 de análisis). Como lo muestra la tabla 3, los participantes llevaron a cabo la tarea en 92.8% de los casos (respuesta 1.1); es decir, modificaron la palabra base añadiendo un sufijo (aunque el sufijo no siempre fue el esperado). Esto sugiere que entendieron la tarea morfológica. Complementariamente, los errores de omisión (nivel 1.2) representan el 7.2% y estos reactivos no se incluirán en los análisis siguientes.

Nivel de análisis	Tipo de respuestas	Núm. de respuestas	% respuestas	Núm. de respuestas	% respuestas	% Total de respuestas
		sufijo <i>-er</i>	sufijo <i>-er</i>	sufijo <i>-able</i>	sufijo <i>-able</i>	
NIVEL 1	1.1 palabras derivadas	989	47.5	942	45.3	92.8
	1.2 palabras no derivadas	51	2.5	98	4.7	7.2
	Total	1040	50%	1040	50%	100%

Tabla 3. Desempeño en la tarea (número de respuestas y porcentaje) 2080 ítems

(2.1.1), son las respuestas consideradas tradicionalmente correctas; mientras que las demás son consideradas tradicionalmente incorrectas. Fuente: Elaboración propia.

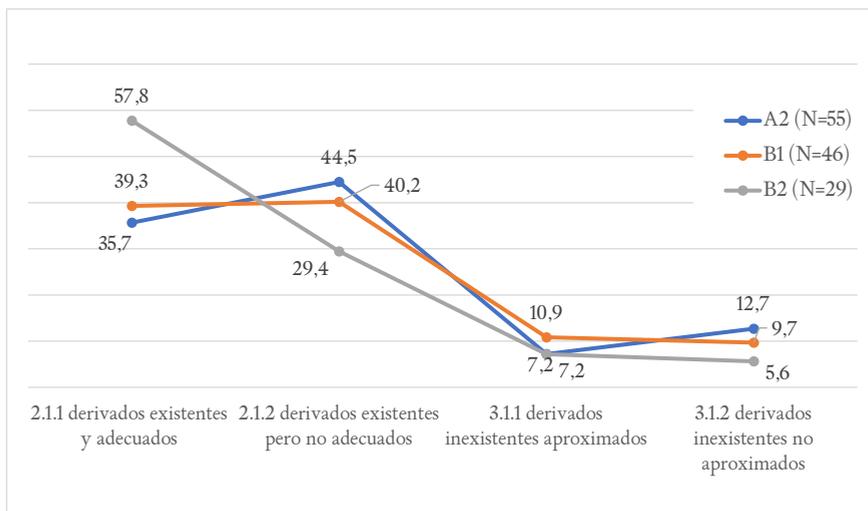
Como se observa en la tabla 3, el porcentaje de palabras derivadas para el sufijo *-er* tiende a ser mayor que para el sufijo *-able* (47.5% frente a 45.3% respectivamente), sumando un 92.8% de respuestas correspondientes a la categoría 1.1. Con base en esta categoría, podemos realizar el análisis de cómo se modificaron las bases, enfocándonos en los niveles 2 y 3. La tabla 4 nos permite identificar el porcentaje de palabras reales *frente a* palabras inventadas que crean los participantes, así como detectar si las palabras que inventan se acercan a los requisitos del contexto oracional. Asimismo, la tabla 4 compara el desempeño de los participantes en cada uno de los sufijos para identificar si alguno de los sufijos estudiados causa más problemas en la derivación.

NIVEL DE ANÁLISIS	TIPO DE RESPUESTAS	NÚMERO DE PALABRAS META CON EL SUFIJO <i>-er</i>	% sufijo <i>-er</i>	NÚMERO DE PALABRAS META CON EL SUFIJO <i>-able</i>	% SUFIJO <i>-able</i>	PORCENTAJE TOTAL
NIVEL 1	1.2 palabras no derivadas	51	2.5%	98	4.7%	7.2%
NIVEL 2 (palabras reales)	2.1.1 derivados existentes y adecuados (correctos)	567	27.3%	244	11.7%	39%
	2.1.2 derivados existentes pero no adecuados	275	13.2%	488	23.5%	36.7%
NIVEL 3 (palabras inventadas)	3.1.1 derivados inexistentes aproximados	105	5%	59	2.8%	7.9%
	3.1.2 derivados inexistentes no aproximados	42	2%	151	7.3%	9.3%
Total		1040	50%	1040	50%	100%

Tabla 4. Distribución de tipo de respuestas (número de palabras meta y porcentaje) 2080 ítems

La tabla 4 ofrece dos evidencias de que los estudiantes muestran más problemas para derivar con el sufijo *-able* que con el sufijo *-er*. La primera es que producen un menor porcentaje de derivados existentes y adecuados con *-able* (11.7%) que con *-er* (27.3%) y la segunda evidencia es que producen un mayor porcentaje de derivados inexistentes y no aproximados con *-able* (7.3%) que con *-er* (2%). La primera evidencia coincide con los resultados de Schmitt y Zimmerman (2002), quienes encuentran una mejor producción de sustantivos que de adjetivos. Respecto a la formación de palabras inventadas según sufijo, la tabla 4 también muestra que los derivados inexistentes aproximados (respuesta 3.1.1) se usan en mayor porcentaje que los no aproximados en el caso de *-er* (5% frente a 2%), pero con el sufijo *-able*

sucede lo inverso (2.8% frente a 7.3%), sugiriendo un mejor conocimiento sintáctico y semántico del sufijo *-er*. Adicionalmente, el porcentaje de derivados inexistentes no aproximados (respuesta 3.1.2) es mayor para el sufijo *-able* que para el sufijo *-er* (7.3% frente a 2%), lo cual indica una generación de palabras más azarosa. Para finalizar el análisis de errores, se muestra en la figura 1 el porcentaje de cada tipo de respuesta por nivel de competencia.



En la figura 1, respuesta 2.1.1, se muestra que los participantes de mayor nivel de competencia (B2) producen un mayor porcentaje de respuestas correctas (57.8%) que los otros dos grupos. Aunque los participantes B2 crean palabras reales que no corresponden al contexto oracional (respuesta 2.1.2, 29.4%), éstas son casi la mitad de las que sí pertenecen al contexto (2.1.1). Por el contrario, en el caso de los grupos A2 y B1, la producción de palabras reales adecuadas y no adecuadas es casi igual. De hecho, en el caso del grupo A2, el porcentaje de las respuestas de derivados existentes no adecuados es incluso mayor que el de las respuestas existentes adecuadas, lo que sugiere un conocimiento léxico más que morfológico.

Para los tres grupos, la creación de palabras inventadas (nivel 3) es menor que de palabras reales (nivel 2). El grupo B1 parece experimentar con la L2 al producir un mayor porcentaje de palabras inexistentes aproximadas (3.1.1). Al ser intermedios, es esperable que se arriesguen a intentar formas lingüísticas basadas en su conocimiento parcial. Si interpretamos globalmente los resultados de esta figura, vemos un continuo de más correcto a más incorrecto (2.1.1 a 3.1.2). La tendencia, bien

dibujada por el grupo B2, es que las respuestas correctas incrementan con un mayor nivel de competencia al tiempo que disminuye la creación de palabras inventadas.

6.2. Análisis estadístico

Esta sección se concentra en un total de 811 aciertos de los participantes (respuesta 2.1.1). Comienza mostrando el análisis de medias y después se presentan los análisis de varianza para comparar el desempeño de los tres grupos de competencia en la producción de palabras con el sufijo *-er* y el sufijo *-able*. Es importante recordar que hubo ocho reactivos para evaluar la producción de palabras derivadas con cada sufijo. La tabla 5 muestra que la media de respuestas correctas es mayor en los reactivos con el sufijo *-er* (3.45 de ocho posibles) que con el sufijo *-able* (1.30 de ocho), y esta tendencia se mantiene en los tres grupos de competencia.

SUFIJO	GRUPO	N	MEDIA	95% DEL INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA MEDIA	
				LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
aciertos <i>-er</i>	A2	55	3.33	2.81	3.85
	B1	46	3.07	2.67	3.46
	B2	29	4.28	3.59	4.96
	Total	130	3.45	3.14	3.75
aciertos <i>-able</i>	A2	55	.65	.38	.93
	B1	46	1.22	.82	1.62
	B2	29	2.66	2.02	3.29
	Total	130	1.30	1.04	1.56

Tabla 5. Estadística descriptiva de los aciertos con los sufijos *-er* y *-able* por nivel de competencia

Después de conocer las medias de la tabla 5, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) unidireccional para comparar el desempeño de los tres grupos de competencia en la producción de palabras correctas con los dos sufijos estudiados. Los resultados entre grupos señalan que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres grupos de competencia, con el sufijo *-er*, $F(2, 127)=4.696$, $p<0.01$ y con el sufijo *-able*, $F(2, 127)=22.610$, $p<0.000$. Esta evidencia apuntaría a que el grupo B2 es estadísticamente diferente. Este hallazgo se explora en la tabla 6.

SUFIJOS	COMPARACIONES		DIFERENCIA DE MEDIAS	DESV. ERROR	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 50%	
	ENTRE GRUPOS					LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
Aciertos en <i>-er</i>	A2	B1	.262	.341	1.000	-.21	.74
	A2	B2	-.949*	.392	.051	-1.49	-.40
	B1	B2	-1.211*	.405	.010	-1.77	-.65
	A2	B1	-.563*	.260	.097	-.92	-.20
Aciertos en <i>-able</i>	A2	B2	-2.001*	.298	.000	-2.42	-1.59
	B1	B2	-1.438*	.308	.000	-1.87	-1.01

Tabla 6. Comparaciones múltiples realizadas con la prueba post hoc Bonferroni¹⁸

El análisis *post hoc* de Bonferroni (ver tabla 6) nos permitió observar que en el caso del sufijo *-er*, las diferencias significativas de medias se encuentran entre los grupos de competencia A2 frente a B2, y B1 frente a B2. A partir de estas observaciones, se puede notar que el grupo de estudiantes avanzados (nivel B2) se distingue de los otros dos grupos en la producción de palabras con el sufijo *-er*. En cuanto al sufijo *-able*, las diferencias significativas de medias se encuentran en la comparación de todos los grupos; es decir, en A2 frente a B1, A2 frente a B2 y B1 frente a B2. Esto sugiere que la producción de palabras con este sufijo mejora en cada nivel de competencia.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos particulares de este trabajo fueron: i) identificar si los participantes muestran mejor desempeño derivando palabras con el sufijo *-er* que con el sufijo *-able*; ii) en caso de encontrar respuestas con otros sufijos, observar si éstas cumplen con los requisitos sintácticos y semánticos del contexto oracional; y iii) explorar las diferencias entre grupos de competencia.

En cuanto al primer objetivo, sugerimos que la derivación con el sufijo *-able* parece ser un desafío más grande que la derivación con el sufijo *-er* para los estudiantes de inglés. Al igual que Schmitt y Zimmerman (2002), notamos que los estudiantes presentan más dificultad para crear adjetivos derivados que sustantivos, aun cuando en nuestro caso, estos sufijos pertenecen al mismo nivel de dificultad según Bauer y Nation (1993). En este sentido, Karlsson (2015) sugiere que la habilidad de los estudiantes de producir palabras derivadas correctas es independiente al nivel de

18. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.5.

dificultad de los afijos propuesto por estos autores. El presente estudio sugiere que el nivel de competencia de los estudiantes es un mejor indicador para predecir errores que el nivel de dificultad de los sufijos.

La escala de Bauer y Nation (1993) presenta algunos conflictos como la ubicación de un sufijo en más de un nivel de dificultad debido a sus diferentes funciones, o que en ocasiones no son claros los criterios de inclusión a los niveles. A pesar de estos y otros problemas que se han detectado en la escala de dificultad, es importante subrayar su utilidad y recordar que sus mismos autores están conscientes de algunas limitaciones al reconocer que la escala es arbitraria, que no da cuenta de las palabras de muy alta frecuencia y que los niveles o sus componentes pueden variar dependiendo de los propósitos de investigación, aclarando además que esta escala se propone para el conocimiento receptivo de los afijos (Bauer y Nation, 1993). Los autores de este artículo reconocemos que las medidas de comprensión pueden ser muy distintas a las de producción tanto en el desempeño de los participantes como en el diseño de las tareas. En este estudio nos concentramos en evaluar la parte productiva (controlada), por lo que queda pendiente realizar más estudios que comparen la comprensión y la producción de sufijos, esta última con tareas controladas *frente a* producciones libres.

El efecto de frecuencia de palabra del que nos advierten Bauer y Nation (1993) se pudo distinguir en este estudio, ya que la palabra *smokers* fue producida correctamente por la mayoría de los participantes sin importar su nivel de competencia (121 repuestas correctas de un total de 130), lo que sugiere un conocimiento léxico. Estos autores discuten también una problemática que nos atañe directamente al señalar que el afijo *-ing* puede funcionar tanto como un sufijo flexivo como derivativo. Nosotros encontramos repuestas como *A more bearing life requires good attitude*, en lugar de *A more bearable life requires good attitude*, donde ambas opciones son posibles. El análisis fino de los datos nos permitió descubrir adicionalmente que los participantes de menor nivel de competencia son más propensos a usar sufijos flexivos que sufijos derivativos (*applied* en lugar de *applicable*, *compared* en lugar de *comparable*, *bearing* en lugar de *bearable*), tal como lo sugieren Bauer y Nation (1993), Hayashi y Murphy (2011) y Sasao y Webb (2017).

En cuanto al objetivo (ii) (en caso de encontrar repuestas con otros sufijos, identificar si éstas cumplen con los requisitos sintácticos y semánticos del contexto oracional), los resultados sugieren que los participantes del nivel B1 son los que tienen mayor tendencia a añadir sufijos con estas características. Este tipo de repuestas es el que nosotros denominamos *derivados inexistentes aproximados*, ya que el sufijo cumple con la función sintáctica del contexto, pero no es posible añadirlo a la

base por restricciones de concatenación (el *conocimiento distribucional* de Tyler y Nagy, 1989). Tanto Karlsson, (2015) como Schmitt y Zimmerman (2002) reportan la creación de palabras inventadas en sus resultados como **arriviation* o **arrivement* en lugar de *arrival* y **couragable* o **courageful* en lugar de *courageous*). Schmitt y Zimmerman (2002) las llaman *formas creativas* y plantean que es posible que inclusive hablantes proficientes las produzcan basados en un conocimiento parcial de la morfología derivativa. Libben (2012, *apud* Archibald & Libben, 2018) las llama *construcciones multi-morfémicas novedosas* y considera que parte del conocimiento de la morfología derivativa es la habilidad de entenderlas y producirlas. Para nosotros es importante estudiar estas formas porque nos dejan ver tres cosas: 1) que los estudiantes tienen el conocimiento receptivo del sufijo (sin necesidad de evaluarlos con pseudopalabras); 2) que realmente están realizando una tarea de derivación (es decir, son conscientes de que las palabras se pueden descomponer); y 3) que sólo les falta terminar de desarrollar el conocimiento distribucional del sufijo.

Basados en los ejemplos de formas creativas citados por los autores ya mencionados, junto con los ejemplos de Vargas-Vega y Velásquez Upegui (2019), quienes reportan un sobreuso de *-ation* (p. ej. **refination* por *refinement*) y la creación de palabras como **dispersement* en lugar de *dispersal*, parece que la productividad del sufijo tiene incidencia en la creación de palabras derivadas (*-ation* y *-ment* son muy productivos). Una aportación del presente trabajo es que sus resultados apuntan a que la alta frecuencia de un miembro de la familia de palabras o de una colocación también puede influir en las respuestas de una tarea morfológica. Nosotros encontramos repuestas como *punishment* en lugar de *punisher* o *day-dreaming* en lugar de *day-dreamer*, donde el primer miembro de los pares es más frecuente que el segundo. Por otro lado, llama la atención que los derivados cognados no hubieran tenido un efecto facilitador claro. A pesar de que la mitad de las palabras meta eran cognadas y las que terminan con *-able* son idénticas o casi idénticas en español e inglés (*deplorable*, *observable*, *comparable*, *applicable*), el porcentaje de respuestas correctas en los reactivos con *-able* fueron bajos.

Por último, considerando las diferencias entre grupos de competencia del objetivo (iii), descubrimos que el grupo más avanzado (B2) se distingue de los otros grupos al producir un mayor porcentaje de respuestas correctas y un menor porcentaje de palabras inventadas. Cabe señalar que el hecho de que un estudiante no provea la respuesta esperada no significa que no sabe inglés. Por ejemplo, en el reactivo de *planner*, hubo un estudiante de nivel B2 que respondió *organizer*, lo que evidencia su comprensión lectora, su conocimiento del sufijo y su habilidad para comunicarse,

aunque en este estudio no se le consideró como respuesta correcta debido a que no surge de la derivación de la base proporcionada. Creemos que para fines de evaluación en el aula o en actividades comunicativas, los docentes pueden usar casos como éste o casos en los que se demuestra un conocimiento parcial para motivar a los estudiantes e impulsar su conocimiento.

Una limitación de este trabajo es que, a pesar de que se controló la frecuencia de las palabras meta, no se controló la frecuencia del resto de las palabras de las oraciones. Por ejemplo, en un reactivo como *The punished was reprehended by the (punisher)*, es posible que los participantes no conocieran la palabra *reprehended* y eso influyera en sus respuestas. Otra limitación es que, al evaluar sólo un sufijo de cada categoría gramatical, nuestros resultados aplican únicamente a estos dos sufijos, no la adquisición de sufijos nominales o adjetivales en general.

REFERENCIAS

- Adamczyk, M. (2019). El análisis de errores en la enseñanza polaca del inglés frente a los estudios de errores de español lengua extranjera. *Vistula University Working Papers*, 64(1), 28-39.
- Al-Homoud, F. (2017). EFL learners' receptive and productive knowledge of word derivatives. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 5(2), 43-56.
- Ali, M., Hamid, A., y Rahman, G. (2021). Acquisition of English derivational morphemes students of selected universities in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 5(1), 338-355.
DOI: <https://doi.org/10.47264/idea.lassij/5.1.22>
- Archibald, J., y Libben, G. (2018). Morphological theory and second language acquisition. En J. Audring y F. Massini (eds.), *The Oxford handbook of morphological theory* (pp. 522-540). Oxford University Press.
- Bauer, L. (1983). *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, L. y Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/6.4.253>
- Bauer, L., Lieber, R. y Plag, I. (2013). *The Oxford reference guide to English morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Bilynsky, M. (2015). The productivity of deverbal categories and suffixal models within shared-root deverbal paradigms as reflected in the Oxford English Dictionary. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 12(2), 32-45.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12(3), 169-190.
DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Curinga, R. (2013). Direct and indirect effects of morphological awareness on reading comprehension for adolescent Spanish-English emergent bilinguals. *BUCLD 37 Online Proceedings Supplement*, 1-12.

- <https://www.bu.edu/buclcd/files/2013/06/Curinga.pdf>
- Da Costa Moreira, B. (2014). Two types of dispositional adjectives. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, número especial 8*, 186-196.
<http://www.revel.inf.br/files/7a70ca1e233064a8e187be5ff025c037.pdf>
- Danilović, J., Savić, J. D., y Dimitrijević, M. (2013). Affix Acquisition Order in Serbian EFL Learners. *Romanian Journal of English Studies, 10(1)*, 77-88.
DOI: <https://doi.org/10.2478/rjes-2013-0006>
- Donoso, E., y Gómez, R. (2018). Errores en discurso escrito en inglés por futuros profesores de inglés como lengua extranjera. *Literatura y Lingüística, 38*, 175-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.29344/0717621X.38.1632>
- Hayashi, Y., y Murphy, V. (2011). An investigation of morphological awareness in Japanese learners of English. *Language Learning Journal, 39(1)*, 105-120.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09571731003663614>
- Hoyle, V. (2018). *Informe final de investigación: Errores morfológicos, sintácticos y ortotipográficos en la traducción del español al inglés en los alumnos de los cursos «Inversa 1» e «Inversa 2» de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas*. Universidad Ricardo Palma. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/2235/Informe_final_investigacion_2018_VHoyle.docx?sequence=1&isAllowed=y
- Karlsson, M. (2015). Advanced students' L1 (Swedish) and L2 (English) mastery of suffixation. *International Journal of English Studies, 15(1)*, 23-49.
DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2015/1/196731>
- Kieffer, M. J. y Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing, 21(8)*, 783-804. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9092-8>
- Kieffer, M. J. y Lesaux, N. K. (2012). Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers. *Language Learning, 62(4)*, 1170-1204.
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00722.x>
- Kraut, R. (2015). The relationship between morphological awareness and morphological decomposition among English language learners. *Reading and Writing, 28(6)*, 873-890.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9553-4>
- Lardiere, D. (2006). Knowledge of derivational morphology in a second language idiolect. En M. Grantham, C. Shea y J. Archibald (Eds.) *Proceedings of the 8th generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2006)*, 72-79. Cascadilla Proceedings Project.
- Leontjev, D., Huhta, A., y Mäntylä, K. (2016). Word derivational knowledge and writing proficiency: How do they link?. *System, 59*, 73-89.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.03.013>
- Marín Serrano, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica, (8)*, 182-198.
- Medellín Gómez, A. y Auza Benavides, A. (2008). Influencia del tamaño del vocabulario en el conocimiento morfológico de afijos. *Estudios de Lingüística Aplicada, 47*, 97-108.
DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2008.47.570>

- Mochizuki, M., y Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System*, 28(2), 291-304.
DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00013-0)
- Muse, A. E. (2005). *The nature of morphological knowledge*. (Tesis de doctorado). Florida State University, Florida.
<https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A180396>
- Ramírez, G., Chen, X., Geva, E. y Kieffer, H. (2010). Morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: Within and cross-language effects on word reading. *Reading and Writing*, 23(3-4), 337-358.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9203-9>
- Ramírez, G., Chen, X., Geva, E. y Luo, Y. (2011). Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish and Chinese-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 601-618. doi:
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000233>
- Sánchez-Gutiérrez, C. H., y Hernández Muñoz, N. (2018). Development of derivational morphological awareness in Anglophone learners of Spanish: A relational knowledge study. *Foreign Language Annals*, 51, 369-388.
DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12344>
- Sasao, Y., y Webb, S. (2017). The word part levels test. *Language Teaching Research*, 21(1), 12-30. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168815586083>
- Schmitt, N., y Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 17-36. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263197001022>
- Schmitt, N. y Zimmerman, C. B. (2002). Derivative word forms: What do learners know?. *Tesol Quarterly*, 36(2), 145-171. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588328>
- Stanfa, K. (2010). *Differentiating among students: The value added of a dynamic assessment of morphological problem-solving* (Tesis de doctorado). University of Pittsburgh, Pensilvania. <https://d-scholarship.pitt.edu/10259/>
- Tyler, A. y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667.
DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- Varatharajoo, C., Asmawi, A. B., Abdallah, N. y Abedalaziz, M. (2015). The awareness of morphemic knowledge for young adults' vocabulary learning. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(2), 45-56. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085913>
- Vargas-Vega, B. (2018). *Morfología derivativa nominal en el proceso de adquisición del inglés como L2* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Vargas-Vega, B. y Velásquez Upegui, E. P. (2019). Adquisición de sustantivos deverbales del inglés como L2. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 189-206.
DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n33.2019.7992>
- Vargas-Vega, B. y Márquez Valencia, A.S. (2022). Producción de sufijos heterocategoriales por estudiantes mexicanos de inglés como segunda lengua. *Semas*, 3(5), 97-119.
- Ward, J., y Chuenjundaeng, J. (2009). Suffix knowledge: Acquisition and applications. *System*, 37(3), 461-469. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.004>

ANEXO 1

1	(punish) The punished was reprehended by the _____.
2	(jog) The _____ are out for their morning exercise.
3	(smoke) People who smoke are called _____.
4	(dream) Day-_____ live their life in a different way.
5	(import) Nissan is an _____ of cars.
6	(plan) The _____ of the project calculated the costs.
7	(promote) The _____ organizes the boxing matches.
8	(compose) Mozart and Beethoven are classic _____.
9	(bear) A more _____ life requires good attitude.
10	(do) I know this is _____ because it has been done.
11	(regret) His decision to quit is _____.
12	(wash) _____ paints are used by moms with little children.
13	(deplore) Repugnant and _____ are the words to describe his attitude.
14	(observe) Some circumstances make comets bright and _____.
15	(apply) Some _____ laws negatively affect people.
16	(compare) This one contains more words than any _____ dictionary.

Dra. Brenda Vargas Vega
 Universidad Autónoma de Querétaro Campus Aeropuerto
 Anillo Vial Fray Junípero Serra S/N.
 CP 76040 Querétaro, Qro. México

Pierre-Luc Paquet
 Université de Montréal
 Faculté des sciences de l'éducation Pavillon Marie-Victorin
 90, avenue Vincent-d'Indy
 Montréal (Québec) H2V 2S9

