

## ***Morfología sincrónica: aportaciones de la descripción morfológica a la Didáctica de la Lengua***

### ***Synchronic Morphology: Contributions of Morphological Description to the Didactics of the Spanish Language***

**M.<sup>a</sup> Ángeles Cano Cambroner**

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid

[mcano12@ucm.es](mailto:mcano12@ucm.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0003-1527-6336>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.1.13

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Fecha de recepción: 01/10/2020

Fecha de aceptación: 16/11/2020



Cano Cambroner, M. Á. (2022). Morfología sincrónica: aportaciones de la descripción morfológica a la Didáctica de la Lengua. *Tejuelo*, 35(1), 13-44.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.13>

**Resumen:** Este trabajo tiene dos objetivos. El primero consiste en una revisión crítica y exhaustiva de una selección de libros de texto pertenecientes a editoriales con amplia presencia en los centros de enseñanza, para comprobar si la descripción de los contenidos del nivel morfológico favorece o no el desarrollo de la competencia gramatical. Concretamente, esta revisión se centra en (i) las unidades del análisis morfológico, (ii) los procesos derivativos de sufijación y prefijación, y (iii) el análisis de la estructura de las palabras, y nos ha permitido constatar que la transposición didáctica realizada por los libros de texto presenta numerosos problemas y obstáculos que dificultan el desarrollo de las competencias gramatical (morfológica) y metalingüística de los estudiantes. El segundo objetivo es poner sobre la mesa la necesidad de acudir a la teoría morfológica para hacer uso de los contenidos conceptuales y de las herramientas descriptivas que esta nos proporciona, con la intención de contribuir a mejorar la didáctica de la lengua y, en particular, la didáctica de la morfología en las aulas de Enseñanza Secundaria.

**Palabras clave:** morfología; didáctica; enseñanza secundaria; gramática.

**Abstract:** This paper has two main objectives. The first one is to make a critical and exhaustive review of a selection of Spanish language textbooks from range of publishers with a strong presence in the educational centers, in order to check if the description of morphological level contents favours the improvement of the students' grammatical competence or not. More specifically, this review focuses on (i) the units of morphological analysis, (ii) the derivational processes of suffixation and prefixation, and (iii) the analysis of word structure. The idea is to confirm that the didactic transposition included in the textbooks reveals problems and obstacles that prevent students to improve their grammatical (morphological) and metalinguistic competences. The second objective is to highlight the need to rely on the morphology theory, thus making use of its conceptual contents and descriptive tools, in order to improve the didactics of the Spanish language and, in particular, the didactics of morphology in secondary education classrooms.

**Keywords:** morphology; didactics; secondary education, grammar.

# I ntroducción<sup>1</sup>

Como es sabido, el estudio de la estructura de las palabras puede abordarse desde dos perspectivas: la diacrónica y la sincrónica. En el caso de la morfología diacrónica, lo que interesa es estudiar la “evolución que experimentaron las formas latinas, así como la progresiva incorporación a nuestra lengua de neologismos de muy variado origen, por causas diversas, a lo largo de toda su historia” (*Nueva Gramática de la Lengua Española*<sup>2</sup>, §1.6c). Por su parte, la morfología sincrónica pone el foco de atención en el análisis de “las pautas morfológicas que permiten construir las formas compuestas y derivadas a las que los hablantes tienen acceso” (*NGLE*, §1.6c).

En este trabajo se adopta un punto de vista sincrónico, al entender que es la perspectiva que se debe seguir en las aulas de Enseñanza Media si se toman como referencia los contenidos y los criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ciertamente, si preguntamos a un

---

<sup>1</sup> Agradezco a la Dra. Josefa Martín la lectura atenta y minuciosa y los comentarios hechos a la primera versión de este trabajo.

<sup>2</sup> A partir de aquí, *NGLE*.

estudiante de Secundaria a partir de qué palabra se deriva el nombre *tristeza*, es altamente probable que nos diga que a partir del adjetivo *triste*. De hecho, si le preguntamos cuál es el significado de *tristeza*, es muy seguro que en la definición que nos dé esté incluido el adjetivo *triste* (*tristeza*: “Cualidad de triste”, *Diccionario de la Lengua Española*<sup>3</sup>). Sin embargo, desde un punto de vista histórico o diacrónico, el sustantivo *tristeza* deriva del latín *tristitia* y es un sustantivo simple. Esto es, el alumno estaría proponiendo una estructura morfológica para *tristeza* (*triste* + *-eza*) que no coincide necesariamente con su etimología<sup>4</sup>. Para los estudiantes de Enseñanza Secundaria —y para los hablantes en general—, muchas palabras derivadas resultan opacas en la derivación diacrónica. Como se ha argumentado en muchos estudios de teoría morfológica, las razones históricas no tienen, en principio, incidencia en nuestro modo de procesar y generar las unidades léxicas. Así, en Martín García y Varela (2012) se recogen distintos datos procedentes de la competencia morfológica del hablante que muestran que “la aplicación de una regla morfológica tiene lugar sin tomar en consideración datos históricos” (p. 329). Los hablantes, en este caso los estudiantes, no reconocen las bases etimológicas y, por tanto, lo que hacen es vincular los derivados con bases no etimológicas, como en *tristeza*, donde la regla morfológica podría formularse como en (1):

- (1) insértese Z en el contexto de [Y \_\_]X  
insértese *-eza* en el contexto de [A \_\_]N”<sup>5</sup>

La pregunta ahora es ¿cómo identifican los estudiantes esas bases no etimológicas? En este caso, los estudiantes se guían por la relación formal entre la base y el derivado y también por la

---

<sup>3</sup> A partir de aquí, *DLE*.

<sup>4</sup> La morfología sincrónica proporciona respuestas diferentes de las que ofrece la etimología, primeramente porque muchas palabras que se consideran complejas desde el punto de vista sincrónico son simples desde la diacronía, dado que se introducen en castellano una vez formadas (cf. *NGLE*, §1.6g y siguientes).

<sup>5</sup> Reglas como la de (1) tienen como objetivo determinar el tipo de relación entre un afijo y su base. En (1), el sufijo *-eza* selecciona categorialmente un adjetivo (e.g. *puro* > *pur-eza*), para formar un nombre.

interpretación de la palabra. En las clases de Lengua en la Enseñanza Secundaria, cuando se aborda la formación de palabras y el análisis de la estructura morfológica de las palabras, los alumnos establecen continuamente conexiones semánticas entre palabras que comparten una misma raíz y eso les ayuda a identificar los constituyentes internos de la palabra derivada. En consecuencia, el alumno hace asociaciones léxicas que pueden no tener justificación en la etimología, pero parecen ser reales en su conciencia lingüística. En este sentido, es muy pertinente que los profesores de Lengua inspeccionen en la conciencia lingüística de sus estudiantes y en su competencia metalingüística, porque de esa forma podrán contribuir a desarrollar en ellos una buena competencia morfológica como parte de la competencia gramatical.

Por último, conviene señalar la importancia y también la necesidad de relacionar la competencia morfológica (y gramatical) con otras competencias lingüísticas, como la competencia discursiva. Como se ha demostrado en numerosos trabajos de español L1 y L2, el desarrollo de la competencia morfológica facilita el reconocimiento de palabras, su producción, la creación de familias léxicas, además del uso de las formaciones en contextos gramaticales y comunicativos (Martín García, 2020). En este sentido, la competencia morfológica influye directamente en la competencia discursiva y comunicativa del estudiante, hasta el punto de ayudarlo a incrementar su vocabulario, a reconocer los contextos de uso de las palabras en los diferentes tipos de textos o discursos y, por tanto, a mejorar la producción y la recepción de textos escritos. No obstante, por una cuestión de limitación de espacio, en este trabajo me centraré exclusivamente en indagar cómo algunos contenidos conceptuales y algunas herramientas descriptivas de la teoría morfológica pueden resultar muy útiles al aplicarse en la didáctica de la lengua (de la morfología), y conseguir que los estudiantes de Secundaria mejoren su competencia léxico-gramatical.

## **1.- Competencia metalingüística y competencia morfológica**

El currículo de Lengua Castellana y Literatura para la Enseñanza Secundaria se estructura en cuatro bloques y uno de ellos está dedicado al Conocimiento de la Lengua:

El Conocimiento de la Lengua se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. (Real Decreto 1105/2014, p. 358).

Podemos interpretar de esta cita que el currículo asume que la gramática debe enseñarse en clase como instrumento al servicio de la expresión oral y escrita. Esto es, no se entiende la gramática como objeto de estudio, sino como herramienta o instrumento para la mejora de los usos lingüísticos y, en consecuencia, su enseñanza no constituye un saber en sí mismo, sino que se justifica con la práctica del discurso. Dentro del campo de la didáctica de la lengua y la gramática, cada vez son más los trabajos que ponen el foco de estudio en la necesidad de una reflexión metalingüística explícita en las aulas, planteando qué metodologías, estrategias didácticas y ejercicios serían los más adecuados para desarrollar la competencia metalingüística de los estudiantes<sup>6</sup> (cf. Querol, 2015). En este sentido, destacan especialmente los trabajos enmarcados en la Gramática Orientada a las Competencias, GrOC, (Bosque, 2015, 2018; Bosque y Gallego, 2016, 2018; Gallego, 2016; Carrasco, 2018; España y Gutiérrez, 2018; Gutiérrez, 2018; Gil, 2020; Cano, 2021; entre otros), en los que se pone de relieve la pertinencia de considerar la gramática como un objeto de estudio en sí mismo. En un trabajo reciente, Bosque (2018) propone que “en la medida de nuestras posibilidades deberíamos tratar de fomentar en las clases de lengua algunas de las actitudes que los profesores de ciencias

---

<sup>6</sup> Entiéndase la competencia metalingüística no como el conocimiento intuitivo y funcional que todos los hablantes tenemos sobre la lengua, sino como “la capacidad de situarnos ante la lengua con el objetivo de observarla, analizarla, describirla y, en definitiva, reflexionar sobre ella” (Durán, López, Sánchez-Enciso y Sediles, 2009, p. 131).

fomentan en sus propios alumnos a lo largo de la Enseñanza Media” (p. 29). Las ideas que subyacen a este planteamiento son, por un lado, considerar la gramática como un objeto de estudio de carácter científico y, por otro, promover en los estudiantes una actitud indagadora, crítica y analítica ante el sistema lingüístico. Para ello, resulta fundamental que en las clases de lengua se planteen actividades y ejercicios que fomenten la observación, reflexión y argumentación, en lugar de actividades centradas solo en tareas mecánicas y poco reflexivas como identificar, localizar o clasificar.

Si volvemos sobre el bloque de Conocimiento de la Lengua, tanto en el currículo de ESO como en el de Bachillerato se incluyen contenidos y criterios de evaluación enfocados al desarrollo de la competencia morfológica. En la tabla 1 se recogen algunos de estos criterios de evaluación (Real Decreto 1105/2014, pp. 359 y siguientes):

**Tabla 1**

<b>1.º, 2.º y 3.º de ESO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.</li><li>➤ Reconocer y explicar los distintos procedimientos de formación de palabras, distinguiendo las compuestas, las derivadas, las siglas y los acrónimos.</li></ul>
<b>4.º de ESO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</li><li>➤ Reconocer y explicar el significado de los principales prefijos y sufijos y sus posibilidades de combinación para crear nuevas palabras, identificando aquellos que proceden del latín y griego.</li></ul>
<b>1.º de Bachillerato</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reconocer e identificar los rasgos característicos de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo, pronombres, artículos y determinantes, explicando sus usos y valores en los textos.</li></ul>
<b>2.º de Bachillerato</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Reconocer y explicar el proceso de formación de las palabras en español, aplicando los conocimientos adquiridos para la mejora, comprensión y enriquecimiento del vocabulario activo.</li><li>➤ Analizar y explicar el léxico castellano y los procedimientos de formación.</li></ul>

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 1105/2014

Tal y como se desprende de la tabla 1, el desarrollo de la competencia morfológica, que forma parte de la competencia gramatical, implica el reconocimiento por parte del alumno de los elementos constitutivos de las palabras complejas, además del conocimiento de los procedimientos para formar palabras en español. Si nos centramos en el currículo de ESO, observamos que en el primer ciclo se presta atención prácticamente a toda la disciplina de la morfología, en la medida en que se aborda el estudio de la estructura interna de las palabras y los procedimientos de formación. Por su parte, en 4.º curso el currículo incorpora los formantes cultos de origen griego o latino. Asimismo, se revisan las clases de palabras a partir de sus rasgos morfológicos y sintácticos y se puede observar cómo la perspectiva adoptada en el currículo sitúa el estudio de las categorías gramaticales en el contexto de las prácticas discursivas, prestando especial atención al reconocimiento de sus valores expresivos en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen. Respecto al currículo de Bachillerato, es raro que en el primer curso no se aborde explícitamente la morfología, a pesar de trabajar las categorías gramaticales y sus usos en los textos; en cambio, en el segundo curso se incluye de nuevo el estudio de los procedimientos de formación de palabras, diferenciando entre raíz y afijos; eso sí, sin especificar el grado de profundización y detalle, ni el tipo de análisis adoptado para llevar a cabo ese reconocimiento de los elementos que componen la estructura interna de las palabras. Adviértase que esta falta de exhaustividad al abordar el estudio de la disciplina, sin apenas establecer límites en cada curso y etapa, es algo característico de la enseñanza de la gramática en general. Esto es, como todo objeto de estudio, sería conveniente que el acercamiento al estudio de la gramática fuese gradual y en diferentes niveles de profundidad —tal y como se ha puesto de manifiesto en los trabajos enmarcados en GrOC, citados anteriormente—. En cambio, ocurre en la materia de Lengua, y generalmente en otras del campo de las Humanidades, que repiten curso tras curso unos contenidos que, en principio, ya han sido explicados en años anteriores. Esta falta de progresión en los contenidos es fácilmente apreciable en el caso concreto de la morfología<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Véase Gil (2020) para una propuesta de diversas estrategias para acotar, reducir y

Como decimos, la enseñanza de la morfología léxica tiene como objetivo la comprensión (semántica) y la producción de palabras morfológicamente complejas. En el aula de ESO, por ejemplo, el alumno pone en práctica la competencia morfológica cuando identifica el sustantivo *tristeza* como una palabra compleja formada por el sufijo nominal *-eza* y el adjetivo *triste*. Además, si el alumno tiene una buena competencia morfológica, no solo le asignará significado al sustantivo *tristeza* como nombre de cualidad, sino que será capaz de buscar ejemplos en la lengua que sigan este mismo patrón de derivación (véase la nota 4). De hecho, la competencia morfológica del alumno puede desarrollarse más, para ver que la caracterización propuesta en (1), en la que el sufijo nominal *-eza* selecciona categorialmente un adjetivo, puede afinarse, ya que no da cuenta del hecho de que *-eza* selecciona adjetivos calificativos, pero no se combina con adjetivos relacionales (*pulmonar* > *\*pulmonar-eza*). En los próximos apartados vamos a ver en qué medida la teoría morfológica proporciona contenidos y herramientas que pueden contribuir a mejorar la didáctica de la lengua, con el objetivo concreto de desarrollar en los alumnos de Secundaria una buena competencia morfológica y contribuir, así, a ensanchar su competencia gramatical.

## **2.- Las unidades del análisis morfológico y su tratamiento en los libros de texto**

### **2.1.- Lexemas vs. afijos**

La morfología es la parte de la gramática que se ocupa de las propiedades de las palabras como, por ejemplo, qué información gramatical contienen o qué relación tienen unas con otras según su forma y su significado. Específicamente, la morfología léxica se propone dar respuesta a dos cuestiones básicas: (i) cuáles son las unidades que empleamos para formar palabras, qué tipos hay, cómo se

---

graduar los contenidos de morfología que se abordan en la Enseñanza Media en España.

reconocen, etc.; y (ii) cuáles son las reglas de combinación de esas unidades. En español, nos encontramos con dos tipos de palabras según sus propiedades morfológicas: las palabras simples (*sol*) y las complejas (*tristeza*). Las primeras no pueden dividirse en unidades menores con significado; en cambio, en las segundas, se reconocen unidades con significado: en este caso, un lexema (*triste*), que aporta el valor semántico fundamental a la palabra, y un afijo (*-eza*), que aporta la categoría gramatical y cierto contenido léxico. Estas unidades mínimas con contenido significativo se llaman “morfemas”. Es importante recordar que así como hay morfemas léxicos, como *sol*, que pueden realizarse como palabras por sí mismos y, por tanto, son “morfemas libres”; los morfemas afijales, en cambio, tienen que apoyarse necesariamente en una base léxica; de ahí que se denominen “morfemas ligados” (Varela, 2018, p. 19). Asimismo, en la descripción morfológica es fundamental diferenciar entre “afijos flexivos” —transmiten contenidos gramaticales y no contribuyen a formar nuevas palabras sino a flexionarlas mediante la alteración de desinencias—, y “afijos derivativos” —contribuyen a la formación de nuevas palabras pudiendo cambiar la categoría del lexema (o la base) y tienen contenido léxico— (Varela, 2018, p. 20). Teniendo presente esta sucinta descripción, vamos a ver algunos ejemplos extraídos de diferentes libros de texto, con el objetivo de comprobar cómo se lleva a cabo la transposición didáctica de las unidades que acabamos de comentar.

En una primera aproximación, lo que más llama la atención es la primera gran clasificación que proponen los libros entre morfemas dependientes e independientes, no tanto por la terminología empleada, sino por los elementos que se incluyen bajo las etiquetas de “dependientes” e “independientes”<sup>8</sup>. Véase la tabla 2:

---

<sup>8</sup> En el apartado de Referencias bibliográficas recogemos el listado de los libros de texto que hemos revisado y analizado para llevar a cabo el trabajo que aquí presentamos. Aunque se trata de una muestra, el hecho de consultar 10 editoriales con amplia presencia en los centros de enseñanza y un total de 17 cursos de ESO y Bachillerato nos ha permitido establecer una serie de generalizaciones.

Tabla 2

Clases de morfemas			
Morfemas independientes o libres		Morfemas dependientes	
Morfemas determinantes	Morfemas relacionantes	Flexivos o desinenciales	Derivativos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• artículos</li> <li>• adjetivos determinativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preposiciones</li> <li>• locuciones prepositivas</li> <li>• conjunciones</li> <li>• locuciones conjuntivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sustantivo: género y número</li> <li>• verbo: tiempo, aspecto, modo, persona, número, voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interfijos: <i>hum-ar-eda</i></li> <li>• prefijos: <i>anti-constitucional</i></li> <li>• sufijos: <i>loc-ura</i></li> </ul>

Fuente: *Lengua Castellana y Literatura. I Bachillerato*. Casals (2015, p. 5)

Esta clasificación que encontramos en la editorial Casals tanto en sus libros de ESO como Bachillerato se extiende a muchas otras editoriales, como Editex, Edebé o McGraw Hill, entre otras. En este caso, los libros de texto adoptan la terminología francesa acuñada por André Martinet y entienden que la unidad mínima con sentido es el “monema”; y dentro de los monemas, diferencian los que tienen significado léxico (lexemas) y los que tienen significado gramatical (morfemas). A partir de ahí, establecen las dos grandes clases de morfemas: dependientes, que se unen directamente al lexema, e independientes, aquellos que por sí solos forman palabras y que sirven para relacionar palabras y oraciones. El primer problema que plantea esta clasificación —que no se contempla en ningún manual de morfología del español ni en la propia *NGLE*— es el de mezclar categorías gramaticales o clases de palabras (como las preposiciones o los artículos) con unidades menores (como los sufijos y los prefijos), al aparecer todas bajo la etiqueta de “morfemas”. Nótese que en el mismo libro de texto de Casals (2015) se dice literalmente que “los monemas se dividen, a su vez, en lexemas, que poseen significado léxico, y morfemas que se adjuntan a la palabra para dotarle de un significado gramatical (género, número, tiempo...)” (p. 5). Sin embargo, a continuación, el libro de texto hace uso en la tabla 2 de la etiqueta “morfema” en un sentido mucho más abarcador y ausente en la gramática, el cual lleva a confusión. Por otra parte, resulta paradójico que estas mismas editoriales que *a priori* diferencian entre lexemas y morfemas (afijos) en ningún momento hagan referencia a las dos

características formales, más allá del significado, que sirven para diferenciar los lexemas de los afijos: la libertad posicional y las propiedades combinatorias. Como ha descrito Fábregas (2013, p. 22), los lexemas pueden aparecer, dentro de la palabra, a izquierda o derecha (e.g. *organiza-dor*, *co-organiza*). Los afijos, en cambio, ocupan siempre la misma posición dentro de la palabra, o a la izquierda o a la derecha del lexema (e.g. *corre-dor* ~ \**dor-corre*, *co-habita*, \**habita-co*). En segundo lugar, dos lexemas pueden formar una palabra sin necesidad de otros elementos (e.g. *para-sol*), pero dos afijos no pueden (\**co-dor*); es decir, un afijo no puede ser la base con la que se combine otro afijo.

## 2.2.- Afijos flexivos vs. afijos derivativos

Si nos ceñimos al tratamiento de los afijos en los libros de texto, estos se definen habitualmente como morfemas que se adjuntan a la palabra para dotarla de un significado gramatical. Sin embargo, si somos rigurosos con la descripción morfológica que hemos presentado más arriba, solo los afijos flexivos o desinenciales transmiten contenidos puramente gramaticales. Asimismo, otro de los principales problemas viene a la hora de aislar y ejemplificar los afijos flexivos del español. Si dejamos de lado las desinencias nominales de género y número, las desinencias verbales reciben un tratamiento muy dispar, como se puede observar en la tabla 3 (cf. Saragossà, 2015, y específicamente la página 184):

**Tabla 3**

Desinencia verbal. Ejemplo: <i>cant-a-ba</i>	<i>Lengua Castellana y Literatura. 2 ESO.</i> Casals (2016)
Desinencias verbales. Ejemplo: <i>cant-áb-a-mos</i>	<i>Lengua Castellana y Literatura. 4 ESO.</i> Casals (2016)
Morfemas gramaticales o desinenciales: información verbal (de tiempo, modo, conjugación...) Ejemplo: <i>am-á-ba-mos</i>	<i>Lengua castellana y Literatura. 3 ESO.</i> Editex (2015)
Morfemas flexivos o desinencias: morfema gramatical de tiempo, número y persona. Ejemplo: <i>cant-arán</i>	<i>Lengua Castellana y Literatura. 1 Bachillerato.</i> Casals (2015)
Morfemas flexivos o desinenciales:	<i>Lengua castellana y Literatura. 1</i>

tiempo, modo, número, persona, aspecto, voz y conjugación verbal. Ejemplo: <i>canto, canté, cantaba, cantamos</i>	<i>Bachillerato</i> . McGraw Hill (2019)
Desinencia verbal: conjunto formado por los segmentos vocal temática; tiempo, aspecto y modo; y número y persona. Ejemplo: <i>bail-á-ba-mos</i>	<i>Lengua y Literatura. 2 Bachillerato</i> . Santillana (2017)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, salvo en el libro de texto de la editorial Casals para 1.º Bachillerato, en el resto de libros de texto citados en la tabla 3 sí se identifica la vocal temática (VT) como morfema desinencial dentro de los morfemas flexivos. En concreto, en Editex, McGraw Hill y Santillana se aclara que este constituyente morfológico especifica la conjugación. Como es sabido, la VT tiene influencia en la morfología de la palabra; así, por ejemplo, los verbos acabados en *-a-* en español toman *-ba-* para hacer el imperfecto de indicativo, mientras que los que acaban en *-e-* o en *-i-* toman *-a-*. Ahora bien, el problema viene a la hora de ilustrar los contenidos teóricos con ejemplos. En este sentido, podemos observar las contradicciones o la falta de coherencia que hay entre la descripción morfológica y los ejemplos, incluso entre libros de texto pertenecientes a la misma editorial. Por ejemplo, en el libro de 2.º ESO de Casals se identifica la VT y se separa de la raíz (*cant-a-ba*); en cambio, en el libro de 4.º ESO, la misma editorial lleva a cabo una segmentación errónea (*cant-áb-a-mos*, en lugar de *cant-á-ba-mos*), al proponer que la VT ahora es parte de la desinencia de tiempo, aspecto y modo (TAM) que, a su vez, está mal identificada, dado que la desinencia es *-ba*, como se ilustra en el libro de 2.º ESO, y no *-ab-a*. Como hemos mencionado arriba, la misma editorial ni siquiera aísla la vocal temática en el libro de texto de 1.º Bachillerato (*cant-arán*), como tampoco se aíslan correctamente los morfemas de TAM y número y persona (NP). Esto es, la segmentación adecuada para la tercera persona del plural del futuro de indicativo sería la siguiente: *cant-* (Raíz) *-a-* (VT) *-rá-* (TAM) *-n-* (NP) (cf. Alcoba, 1999). De hecho, solo el libro de la editorial Santillana ofrece una transposición didáctica correcta,

ordenada y clara, al hablar de VT, TAM y NP (*bail-á-ba-mos*)<sup>9</sup>. Como señala acertadamente Saragossà (2015) “Un llibre escolar s’ha de limitar a definir la terminologia que usa i ser coherent a fi que els alumnes puguen comprendre el llibre” (p. 175).

Por lo que respecta a los afijos derivativos o léxicos, la descripción morfológica que encontramos en los libros de texto tampoco está exenta de problemas. El primero, ya señalado en la página anterior, es equiparar los afijos derivativos con los flexivos al afirmar que “carecen de autonomía semántica y dotan a la palabra de significado gramatical” (cf. *Lengua castellana y Literatura. 2 Bachillerato*. Casals [2016, p. 25]). Como es asumido dentro de la morfología y de la gramática en general, los afijos derivativos tienen contenido léxico, forman nuevas palabras cuyo significado está determinado por el afijo, lo que justifica que tengan una entrada lexicográfica en el diccionario, como puede verse en los ejemplos de la tabla 4:

---

<sup>9</sup> Los constituyentes flexivos de TAM y NP se manifiestan en las formas de la conjugación de un tema verbal. Como apunta Alcoba (1999): “Estos constituyentes son tan necesarios y tan absolutamente presentes en cualquier forma verbal que en algunos casos se puede hablar con toda propiedad de morfemas de morfo cero, porque al significado no se le puede hacer corresponder una forma fonológica específica” (p. 4919). El constituyente TAM es un paradigma de variación morfosintáctica, constituido por un conjunto de morfos que, en sus distintas manifestaciones, necesarias, obligatorias en cualquier forma verbal, significan diferencias de tiempo, aspecto (perfectivo e imperfectivo) y modo (Alcoba, 1999, p. 4927). Por su parte, el constituyente NP “está constituido por un conjunto de morfos o realizaciones fonológicas, que, en las formas personales, aparecen necesariamente y con distintas formas para los diferentes significados conjuntos de persona (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, o 3.<sup>a</sup>) y número (singular o plural)” [p. 4925]].

**Tabla 4**

Afijo	Entrada lexicográfica del DLE
-dor	1. suf. Forma adjetivos y sustantivos deverbales. Señala el agente. <i>Organizador</i> . 2. suf. Indica instrumento. <i>Climatizador</i> . 3. suf. Señala lugar. <i>Comedor</i> .
-ble	1. suf. Indica posibilidad pasiva, es decir, capacidad o aptitud para recibir la acción del verbo. <i>Prorrogable</i> .
-izar	1. suf. Forma verbos que denotan una acción cuyo resultado implica el significado del sustantivo o del adjetivo básicos, bien por reducción del complemento directo a cierto estado, en los transitivos, como en <i>carbonizar</i> , bien por la actitud del sujeto, en los intransitivos, como en <i>simpatizar</i> .
in- <sup>2</sup>	1. pref. Indica negación o privación. <i>Inacabable, impaciente, ilegal</i> .

Fuente: elaboración propia

Las palabras morfológicamente complejas se caracterizan precisamente por presentar transparencia semántica; esto es, su significado puede componerse a partir del significado de cada constituyente. De hecho, en Varela (2018, pp. 72 y 94), un manual de morfología orientado a la Enseñanza no universitaria, encontramos una clasificación de los sufijos y prefijos del español según el significado que aportan a la base. Asimismo, los sufijos, en este caso, pueden clasificarse de acuerdo con la categoría que impone el sufijo y la categoría de la base; por ejemplo, N(ombre) de V(erbo): *hospitalizar*<sub>V</sub> > *hospitalización*<sub>N</sub> (Varela, 2018, p. 69). Por último, al igual que algunos sufijos codifican distintos significados (como -dor), una misma función semántica puede materializarse en diferentes sufijos: por ejemplo, los nombres deverbales *contratación, ces-e, manteni-miento, llega-da* y *morde-dura* significan ‘acción o efecto de’ (Varela, 2018, p. 62). Como decimos, este tipo de clasificaciones tan ilustrativas para el alumno no se encuentran en los libros de texto. Sin embargo, a propósito de los nombres y adjetivos que se forman sobre verbos, es muy habitual, en cambio, encontrar una segmentación morfológica incorrecta, como puede comprobarse en los ejemplos de la tabla 5:

**Tabla 5**

–ante: trafic-ante	<i>Lengua castellana y Literatura. 3 ESO. Casals (2015)</i>
–ante: camin-ante	<i>Lengua y Literatura. 1 Bachillerato. Edebé (2015)</i>
–able: in-toc-able	<i>Lengua castellana y Literatura. 3 ESO. Editex (2015)</i>
–able: im-pens-able	<i>Lengua castellana y Literatura. 1 Bachillerato. Vicens Vives (2002)</i>
–edor: corr-edor	<i>Lengua y Literatura. 1 Bachillerato. SGEL (2002)</i>
–encia: conviv-encia	<i>Lengua y Literatura. 1 Bachillerato. SGEL (2002)</i>
–ado: lav-ado	<i>Lengua Castellana y Literatura. 2 Bachillerato. Casals (2016)</i>

Fuente: elaboración propia

Estas palabras derivadas tienen la propiedad de seleccionar como base un verbo. En los estudios especializados sobre morfología del español se asume de manera natural que los derivados deverbales de la tabla 5 son el resultado de adjuntar un sufijo a un “tema” verbal, formado por la raíz y la VT, presente en las formas de la conjugación y en las formas derivadas deverbales (cf. Alcoba, 1999, p. 4918). En consecuencia, los sufijos que aparecen en la tabla 5 serían *–nte*, *–ble*, *–dor*, *–ncia* y *–do*, y, por tanto, la segmentación adecuada para *traficante* es la de (2a):

(2) a. *trafica-nte*

b. [ [[[ *trafic* ]<sub>Raíz</sub> *a* ]<sub>VT</sub> ]<sub>Tema</sub> *nte* ]<sub>Sufijo/Nombre</sub>

La estructura jerárquica en corchetes de (2b) da cuenta del proceso derivativo: la raíz y la VT constituyen el tema verbal que, a su vez, es seleccionado por el sufijo *–nte* para dar lugar a un nombre deverbal. Crucialmente, esta segmentación permite explicar también otras formaciones en *–nte* en las que la VT no es *–a*: *disolve-nte*, *consiste-nte*, *provenie-nte*, etc. Ahora bien, el problema aquí no es únicamente que la identificación de los sufijos no es la adecuada, sino también la contradicción o incoherencia en la que vuelven a caer los libros de texto al proponer, por ejemplo, que la segmentación de un derivado deverbal como *ganador*, formado sobre el verbo *ganar*, es la siguiente: *gana-dor*. Esto es, en las editoriales Casals o Editex se identifica el sufijo *–dor* como formador de nombres de agente y la VT se analiza como parte de la base verbal; en cambio, se propone que en

otros derivados deverbales, como *trafic-ante* o *intoc-able*, la VT es parte de los sufijos deverbales *-nte* y *-ble*, tal y como se aprecia en la tabla 5. Es evidente que esta transposición didáctica tan confusa supone un obstáculo importante para la comprensión de lo que se estudia (cf. Martínez Fraile, 2015).

Por otra parte, hay otro aspecto que nos llama la atención al revisar la descripción morfológica proporcionada por los libros de texto y es que, de las 10 editoriales y los 17 cursos revisados, solo se menciona que los morfemas presentan variedades formales en las editoriales Micomicon (4.º ESO), SM (2.º Bachillerato) y Santillana (2.º Bachillerato). Este fenómeno, que se conoce como “alomorfia” en la teoría morfológica, da cuenta de cómo un mismo morfema se realiza de diferentes formas (llamadas “alomorfos”) en distintos contextos<sup>10</sup>. La alomorfia se produce por diferentes causas; así, aunque la mayor parte de los alomorfos están condicionados por la fonología, también la posición dentro de la palabra puede ser una causa. Por ejemplo, el afijo *-ble* que aparece en *contabilizar* se realiza como *-bil-* cuando no es final de palabra; es decir, cuando está entre dos morfemas (Varela, 2018, p. 30). Según esto, la segmentación y la estructura morfológica del verbo *contabilizar* serían las de (3):

- (3) a. conta-bil-izar  
b. [[[conta]v bil]<sub>A</sub> izar]<sub>v</sub>

En (3b) podemos observar cómo el sufijo *-ble*, en este caso su alomorfo *-bil-*, se adjunta a un tema verbal para dar lugar a un adjetivo de significado pasivo (*contable*: “Que puede ser contado”). A su vez, el sufijo verbalizador *-izar* selecciona el adjetivo *contable*. El punto importante es que si los alumnos no tienen conocimiento del fenómeno de la alomorfia, es esperable que cuando se les pida en un ejercicio identificar los constituyentes internos de una palabra morfológicamente compleja como *contabilizar*, su propuesta de segmentación sea: *contabil-izar*. Esta segmentación no es del todo errónea, pero es

---

<sup>10</sup> En Fábregas (2013) y Varela (2018) se enumeran los requisitos que deben darse para poder hablar con propiedad de alomorfos de un morfema.

incompleta o inexacta, dado que la base de derivación puede seguir segmentándose: *conta-bil-izar*; además, esto permitirá al alumno tomar conciencia de la diferencia entre lexema (*conta-*) y base (*contabil-*). Volvemos sobre esta cuestión en el siguiente apartado.

### **3.- Procedimientos para formar palabras: sufijación y prefijación**

Las palabras morfológicamente complejas se forman a través de dos tipos de procesos: la derivación y la composición. En este artículo, por una cuestión de limitación de espacio, nos vamos a centrar exclusivamente en la derivación, que incluye la prefijación y la sufijación. Si volvemos sobre los criterios de evaluación recogidos en la tabla 1, comprobamos que en el primer ciclo de la ESO se presta atención a los distintos procedimientos de formación de palabras, distinguiendo las compuestas de las derivadas, contenidos sobre los que se vuelve en Bachillerato. Ahora bien, como hemos señalado en la nota 6, el currículo no gradúa ni secuencia los contenidos en cada nivel y en cada etapa, de modo que esta falta de profundización lleva en la mayoría de los casos a incluir en los libros de texto los mismos contenidos, en muchas ocasiones, casi con el mismo grado de detalle o complejidad. Sin embargo, como en todo objeto de estudio, los contenidos y los criterios de evaluación se pueden (y se deben) adaptar a los distintos niveles.

En una primera aproximación, los libros de texto coinciden en describir los procedimientos de prefijación y sufijación como procedimientos que consisten en la adición de un prefijo o un sufijo a un lexema (o raíz). De hecho, de las cuatro editoriales consultadas para la etapa de ESO (Casals, Editex, Micomicona y Oxford), en ninguna se maneja el concepto de “base” frente a “lexema”. Esta misma descripción se encuentra en las editoriales de SGEL, McGraw Hill, Edebé o Vicens Vives para la etapa de Bachillerato. En cambio, en los estudios de morfología sincrónica se distingue entre ambos términos. Así, el lexema o raíz aporta el valor semántico fundamental a la palabra y es siempre un elemento simple, no segmentable en otras unidades, es decir, está formado por un solo morfema. Desde el punto de vista



crea un gran desasosiego entre los alumnos: el de la terminología lingüística, que, en el fondo, es un problema también de contenido, en la medida en que en muchas ocasiones los términos constituyen un obstáculo en la construcción de los conceptos (Gil y Gutiérrez, 2015; Saragossà, 2015; Gutiérrez, 2018; Martí, 2020; Cano, 2021; Bosque y Gallego, en prensa). En concreto, en el trabajo de Gil y Gutiérrez (2015) se señala que una de las causas principales del problema terminológico es la existencia de abundantes casos de polisemia (un término para varios conceptos), como sucede en el caso de “lexema”, que se emplea en los libros de texto como término también para el concepto de “base de derivación”.

Los libros de texto suelen hablar de dos propiedades a la hora de diferenciar los procedimientos de prefijación y sufijación. En el primer caso, un afijo derivativo (un prefijo) se adjunta a la izquierda del lexema —ahora sabemos que es más adecuado hablar de base de derivación—; mientras que los sufijos se adjuntan a la derecha. La segunda propiedad que diferencia unos afijos de otros es que los prefijos añaden contenido léxico a la base, pero, a diferencia de los sufijos, no pueden cambiar la categoría gramatical de esta. No obstante, estas no son las únicas propiedades que caracterizan a ambos procedimientos morfológicos. Entonces, la pregunta de nuevo es por qué en los libros de texto de Bachillerato se repara únicamente en estas dos propiedades que ya han sido, por otra parte, revisadas a lo largo de la etapa académica anterior. En otras palabras, no se entiende que en Bachillerato no aumente el grado de profundidad a la hora de abordar la enseñanza de los contenidos de morfología dentro del bloque gramatical. A continuación, describimos algunas propiedades que, a nuestro juicio, deberían contemplarse en los libros de texto, al menos en la etapa de Bachillerato. La primera tiene que ver con las restricciones semánticas y sintácticas que los afijos imponen a las bases con las que se combinan, porque, aunque los libros de texto no hagan ninguna aclaración sobre este aspecto, es evidente que en morfología, como en sintaxis, no todas las combinaciones son posibles. En efecto, en la mayor parte de los procesos derivativos, las bases de los afijos tienen que ajustarse a ciertas propiedades, tanto sintácticas (categoriales y de

estructura argumental) como semánticas. Véanse a este respecto los ejemplos de (5):

- (5) a. \*existi-dor, \*nace-dor
- b. \*corta-ncia, \*disolve-ncia
- c. \*in-español, \*in-teatral

Las formaciones derivadas en *-dor* de (5a) no son posibles porque el sufijo *-dor* se especializa para verbos que indican una acción y que llevan un argumento agente. En este sentido, el verbo *existir* no cumple estos requisitos porque no es un verbo de acción, sino que hace referencia a un estado. Por su parte, el verbo *nacer*, aunque indica una acción, tiene como único argumento un paciente (que en ningún caso tiene carácter agentivo-volitivo) sobre el que recae la acción del verbo. Es decir, ninguno de los dos verbos cumple con las restricciones semántico-sintácticas que impone el sufijo en cuestión. En cuanto a *-ncia*, se trata de un sufijo que, al igual que *-dor*, selecciona verbos. La restricción de *-ncia* es de carácter semántico-aspectual, en la medida en que necesita que los verbos denoten estados léxicos. Esto explica que verbos de acción como *cortar* y *disolver* no sean buenos candidatos para formar nombres en *-ncia* (5b). Por último, el prefijo *in-*, debido a su contenido semántico de negación<sup>11</sup>, exige que el adjetivo al que se adjunta sea calificativo (e.g. *in-culto*), lo que no ocurre con los adjetivos relacionales *español* y *teatral*. Como decimos, aunque el currículum en uno de los criterios de evaluación (cf. tabla 1) habla de “Reconocer y explicar el significado de los principales prefijos y sufijos y sus posibilidades de combinación para crear nuevas palabras”, la realidad al analizar los libros de texto —al menos en la descripción de los contenidos conceptuales— es que no se hace ninguna referencia a este tipo de restricciones combinatorias que acabamos de describir. Sin embargo, estas descripciones morfológicas, que son habituales en los estudios de morfología sincrónica del español, ayudan a entender mejor los procedimientos derivativos y serían perfectamente trasladables y adaptables a los libros de texto de Enseñanza Secundaria.

---

<sup>11</sup> Este es el significado más frecuente cuando el prefijo va con adjetivos. Óbviese aquí el prefijo *in-* con valor locativo que se adjunta a verbos (e.g. *in-filtrar*).

Hemos señalado al principio de este apartado que la característica que define a los prefijos, aparte de su posición con respecto a la base de derivación, es que no pueden cambiar la categoría gramatical de esta. Sin embargo, algunos prefijos pueden cambiar la sintaxis de la palabra a la que se adjuntan. Así ocurre en el ejemplo de (6), extraído de Varela (2018, p. 88):

- (6) a. El presidente calló.
- b. El presidente acalló las voces de protesta.

Podemos observar en este contraste que el verbo intransitivo *callar* en (6a) se convierte en un verbo transitivo cuando se le añade el prefijo *a-* (*acallar* en (6b)). En otras palabras, el predicado verbal *callar* tiene una estructura argumental formada por una sola entidad (el sujeto). En cambio, *acallar* necesita dos entidades para tener un significado completo: el sujeto (*el presidente*) y el complemento directo (*las voces de protesta*). En efecto, ciertos prefijos con valor preposicional tienen la capacidad de modificar las propiedades sintácticas y/o semánticas de los verbos con los que se combinan. En definitiva, sería conveniente que los libros de texto contemplaran la incorporación de este tipo de descripciones gramaticales, al menos para la etapa de Bachillerato.

#### **4.- Análisis de la estructura de las palabras**

Como sucede en otros niveles de la gramática como la sintaxis, cuyas unidades (sintagmas y oraciones) se relacionan de manera estructural (o jerárquica) y no lineal, en morfología las palabras poseen una estructura interna de carácter jerárquico. Paradójicamente, esta propiedad definitoria que caracteriza a las palabras complejas no se menciona en ninguno de los 17 libros analizados, salvando la editorial Santillana. La propuesta de los libros de texto es la de segmentar las palabras en sus morfemas constitutivos, identificando el lexema (o lexemas, cuando se analizan palabras compuestas) y los afijos derivativos y flexivos. De manera sorprendente, el grado de abstracción

de este proceso de segmentación morfológica es el mismo en todos los cursos desde 1.º ESO a 2.º Bachillerato en todas las editoriales: el uso de guiones (e.g. *tris-eza*); algo que evidencia, de nuevo, la falta de profundidad a la hora de secuenciar los contenidos gramaticales<sup>12</sup>. Nótese que esta segmentación en guiones está diciendo que todos los morfemas están al mismo nivel y tienen la misma relación con los demás. Sin embargo, los morfemas que componen una palabra derivada “no se limitan a encadenarse unos a otros, sino que forman estructuras jerárquicas en las que cada uno establece una relación única con los demás” (Fábregas, 2013, p. 73). En una primera aproximación, sabemos ya que el lexema es la unidad de la que parte la primera operación morfológica, de modo que esta propiedad debería reflejarse en el análisis morfológico. Para ello, sería conveniente sustituir los guiones por corchetes angulares simples (< >). En la descripción morfológica, los corchetes angulares se usan para dar cuenta de la dirección de la derivación. Véanse a este respecto los siguientes ejemplos:

- (7) a. tris-eza; goberna-dor; nacion-al-izar  
b. trise > tristeza; gobernar > gobernador; nación > nacional > nacionalizar

En efecto, la segmentación morfológica de (7a) da cuenta de cómo las palabras están formadas por morfemas. En cambio, la segmentación de (7b) da cuenta explícitamente del proceso morfológico que consiste en añadir un sufijo a un lexema, como ocurre en *tristeza* y *gobernador*, o de adjuntar un sufijo a una base de derivación, como en *nacionalizar*, donde el sufijo verbalizador *-izar* se adjunta a una base morfológicamente compleja, formada por el lexema *nación* y el sufijo adjetival *-al*. Ahora bien, en lugar de analizar palabras derivadas mediante la adjunción de un solo sufijo o mediante la aplicación sucesiva de sufijos, pensemos en analizar palabras derivadas que contienen prefijos y sufijos, como las de (8):

---

<sup>12</sup> En Gil (2020) se proponen diferentes fases para acotar un contenido tan abarcador como la segmentación morfológica. En opinión de la autora, es conveniente diferenciar el grado de abstracción con el que se presentan los resultados de la segmentación morfológica y graduar el nivel de análisis que se exige en cada curso y etapa.

- (8) a. in-soporta-ble; re-corta-ble  
 b. soportar > soportable > insoportable  
 c. cortar > recortar > recortable

El análisis morfológico de (8b) y (8c) da cuenta del orden en el que se han adjuntado los afijos, que en este tipo de ejemplos es especialmente relevante. Concretamente, en (8b) obtenemos un adjetivo en *-ble* a partir del verbo *soportar*; a continuación, a este adjetivo le añadimos el prefijo negativo *in-*. Por su parte, en (8c) formamos un verbo prefijado con *re-*, que funciona como base para derivar el adjetivo en *-ble*. Es decir, el adjetivo *insoportable* se forma a partir de un procedimiento de sufijación y posteriormente uno de prefijación; mientras que en *recortable*, el proceso es el inverso, primero tiene lugar el procedimiento de prefijación y luego el de sufijación con *-ble*. Como habrá notado el lector, la principal diferencia entre la segmentación con guiones y la segmentación con corchetes angulares es que esta última refleja las fases por las que pasa la palabra hasta quedar formada. Por otra parte, en la morfología sincrónica, este tipo de segmentación alterna con aquella que hace uso de corchetes dobles, como en (9):

- (9) a. INSOPORTABLE             ${}_3[\text{in- } {}_2[{}_1[\text{soport(a)}]_1 \text{-ble}]_2]_3$   
 b. RECORTABLE                 ${}_3[{}_2[\text{re- } {}_1[\text{cort(a)}]_1]_2 \text{-ble}]_3$

Adviértase que en (9), a diferencia de (8b) y (8c), en cada paso de la derivación únicamente se representa el afijo y no la formación obtenida, aunque ambas estructuras dan cuenta del orden jerárquico. Ahora bien, aún se puede ofrecer una descripción más fina y exhaustiva al proponer estructuras morfológicas como las de (10):

- (10) a. INSOPORTABLE             $[\text{in- } [[\text{soport(a)}]_{\text{V}} \text{-ble}]_{\text{A}}]_{\text{A}}$   
 b. RECORTABLE                 $[[\text{re- } [\text{cort(a)}]_{\text{V}}]_{\text{V}} \text{-ble}]_{\text{A}}$

El análisis en corchetes de (10) da cuenta de dos de las propiedades que caracterizan a los afijos derivativos: la información categorial que contienen, en el caso de los sufijos, y el hecho de seleccionar la base de derivación de acuerdo con la categoría gramatical

de esta (restricciones de selección categorial). Por ejemplo, el sufijo *-ble* selecciona verbos, de ahí que en un adjetivo como *insoportable* la sufijación sea previa a la prefijación, dado que el verbo *\*insoportar* no existe.

Por otro lado, hay un aspecto que no hemos mencionado explícitamente y es que necesitamos una estructura jerárquica para poder reflejar el significado de la palabra derivada. Como afirma Fábregas (2013): “Si cada morfema se asocia a cierta información, la forma en que los significados se asocian entre sí mediante una estructura es crucial para determinar el significado final” (p. 86). Justamente, el hecho de que una misma palabra pueda recibir varias segmentaciones distintas, cada una asociada a un significado diferente, justifica que la estructura de una palabra derivada es de tipo jerárquico y no lineal (cf. Varela, 1990, 2018; Piera y Varela, 1999; Felú, 2009; Fábregas, 2013; entre otros). En (11) tenemos un ejemplo extraído de Varela (1990, p. 55) que ilustra bien este fenómeno. En (11a), el sufijo *-ble* se adjunta al verbo *inmovilizar*; mientras que en (11b), el prefijo con valor negativo *in-* se adjunta al adjetivo *movilizable*.

- (11) a. [[in [[movil]<sub>A</sub> iza]<sub>V</sub> ]<sub>V</sub> ble]<sub>A</sub>  
 “que puede ser inmovilizado”  
 b. [in [[[movil]<sub>A</sub> iza]<sub>V</sub> ble]]<sub>A</sub>  
 “que no puede ser movilizado”

Por otra parte, todos los ejemplos que hemos analizado en este apartado comparten dos características que definen en general, salvo algunas excepciones, a las palabras derivadas: la primera es que cumplen con el criterio de buena formación morfológica. En efecto, las segmentaciones que hemos presentado en este apartado respetan, por un lado, la condición de que cada paso de la derivación se corresponda con una palabra existente (o posible) en la lengua y que todas las formas intermedias sean gramaticales (existentes) por sí mismas. La segunda propiedad es que estas palabras tienen un significado composicional; es decir, un significado que se compone a partir del significado de cada uno de sus elementos, organizados jerárquicamente.

Ahora bien, en la morfología sincrónica también se presta atención a las palabras que, a pesar de ser morfológicamente complejas, en la medida en que el hablante es capaz de aislar los morfemas de que se componen, no tienen un significado composicional. Este fenómeno, donde el significado de una palabra compleja no se deriva del de sus elementos y su estructura, recibe el nombre de “lexicalización” o “no composicionalidad”. Así, la palabra derivada *recortable* tiene, por un lado, el significado composicional que acabamos de ver, y, por otro, un significado no composicional que el hablante tiene que aprender como si se tratase de una palabra simple: “Hoja u hojas de papel o cartulina con figuras, que se recortan para entretenimiento, juego o enseñanza, y que a veces sirven para reproducir un modelo” (DLE). De hecho, algunas palabras derivadas tienen siempre un significado lexicalizado o no composicional, como le ocurre a *mesilla*: “Mueble pequeño, con cajones, que se coloca al lado de la cama, para los servicios necesarios” (DLE). Respecto a la segmentación o no de estas palabras, el debate sigue activo en la teoría morfológica y en ningún caso estamos sugiriendo que se traslade a las clases de Lengua Española de Secundaria; pero sí vemos conveniente tener en cuenta conceptos como este, y el “composicionalidad”, cuando se aborda el estudio de la formación de palabras.

## Conclusiones

La revisión de la transposición didáctica que realizan los libros de texto de editoriales con amplia presencia en las aulas de Enseñanza Secundaria nos lleva a concluir que es necesario (y urgente) replantearse la forma de enseñar morfología, si lo que se pretende es que los estudiantes desarrollen la competencia morfológica como parte de su competencia léxico-gramatical. En este sentido, hemos mostrado aquí cómo la descripción morfológica nos proporciona contenidos y herramientas que pueden contribuir a mejorar esa transposición. Más concretamente, hemos puesto de manifiesto la necesidad de:

- Graduar y secuenciar los contenidos curriculares relativos al nivel morfológico.

- Evitar incoherencias y contradicciones en la transposición didáctica de los libros de texto.
- Respecto a las unidades del análisis, aislar de manera adecuada los diferentes morfemas y diferenciar a partir de criterios formales y semánticos entre afijos derivativos y flexivos.
- Respecto a los procedimientos derivativos, ser rigurosos con la descripción morfológica; abordar tanto las restricciones de selección que imponen los afijos a las bases a las que se adjuntan como sus propiedades combinatorias.
- Proponer un análisis morfológico que permita dar cuenta de: (i) el orden jerárquico de los constituyentes, (ii) las fases por las que pasa la palabra hasta quedar formada y (iii) el significado de la palabra derivada.
- Evitar los problemas que plantea la terminología. Usar, por un lado, términos que no sean polisémicos y, por otro, conceptos habituales en la morfología sincrónica que pueden resultar útiles para mejorar la didáctica de la morfología.

## Referencias bibliográficas

Alcoba, S. (1999). La flexión verbal. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, (pp. 4915-4991). Madrid: Espasa-Calpe.

Bosque, I. (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC*, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrc/Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0>

Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1(1), 12-36. doi: 10.5565/rev/regroc.12

Bosque, I., y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. doi: 10.4067/S0718-48832016000200004

Bosque, I., y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), 142-201. doi: 10.5565/rev/regroc.12

Bosque, I., y Gallego, Á. (2021). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. En Á. Gallego y E. Gutiérrez (Eds.), «La investigación lingüística en el siglo XXI: aproximaciones teóricas y sus aplicaciones», *Revista Española de Lingüística*, número especial.

Cano, M.<sup>a</sup> Á. (2021). Reflexiones y propuesta didáctica para desarrollar la competencia metalingüística. El caso de las categorías gramaticales. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 53-82. doi: 10.1075/resla.19052.can

Carrasco, Á. (2018). Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños. *ReGrOC*, 1(1), 80-112. doi: 10.5565/rev/regroc.6

Durán, C., López Pérez, I., Sánchez-Enciso, J., y Sediles, Y. (2009). Y pensamos en las palabras. En C. Durán, López Pérez, I., Sánchez-Enciso, J., y Sediles, Y. (Eds.), *La palabra compartida: la competencia comunicativa en el aula* (pp. 131-146). Barcelona: Octaedro.

España, S., y Gutiérrez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGrOC*, 1(1), 2-10. doi: 10.5565/rev/regroc.19

Fábregas, A. (2013). *La morfología. El análisis de la palabra compleja*. Madrid: Síntesis.

Felú, E. (2009). Palabras con estructura interna. En E. De Miguel (Ed.), *Panorama de lexicología* (pp. 51-81). Barcelona: Ariel.

Gallego, Á. (2016). Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: Ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46(1), 145-158. doi: 10.31810/RSEL.46.1

Gil, I. (2020): El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC*, 2(1), 43-66. doi: 10.5565/rev/regroc.42

Gil, I., y Gutiérrez, E. (febrero de 2015). Del término al concepto: elaboración de un glosario de términos gramaticales. *II Jornadas GrOC*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de

<https://pruebasaluuclm.sharepoint.com/sites/GraVa/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FGraVa%2FDocumentos%20compartidos%2FIrene%2BEdita%20II%20Jornadas%20GrOC%20Barcelona%2Epdf&parent=%2Fsites%2FGraVa%2FDocumentos%20compartidos&p=true&originalPath=aHR0cHM6Ly9wcnVIYmFzYWx1dWNsbS5zaGFyZXBvaW50LmNvbS86Yjovcy9HcmFWYS9FUjE2NGRaa0MweE9odUNjLUdFs3Y1MEJiTXNYU1otQVJKVVAYbHFDY3VTRzZ3P3J0aW11PW1YTINWbGVGMkVn>

Gutiérrez, E. (2018). El laberinto de la terminología lingüística en las aulas. *ReGrOC*, 1(1), 204-235. doi: 10.5565/rev/regroc.10

Martí, A. (2020). El tratamiento integrado de lenguas en la gramática: una aproximación a la terminología básica en los libros de texto de secundaria. *ReGrOC*, 2(1), 89-116. doi: 10.5565/rev/regroc.44

Martín García, J. (2020). La integración de contenidos morfológicos en la enseñanza de español como lengua extranjera: las nominalizaciones deverbales. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 13, 1-20. doi: 10.17345/rile13.2865

Martín García, J., y Varela, S. (2012). La relevancia de la diacronía para la teoría morfológica. En M. Campos, y otros (Eds.), «*Assi como es de suso dicho*». *Estudios de morfología y léxico en homenaje a Jesús Pena* (pp. 323-336). San Millán de la Cogolla: Cilengua (Grupo USC FILGA).

Martínez Fraile, S. (2015). Els conceptes morfològics bàsics en l'ensenyament secundari: alternativa. *Tejuelo*, 22, 191-214. doi: 10.17398/1988-8430

Piera, C., y Varela, S. (1999). Relaciones entre morfología y sintaxis. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, (pp. 4367-4422). Madrid: Espasa-Calpe.

Querol, M. (2015). Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”. *Tejuelo*, 22, 141-167. doi: 10.17398/1988-8430

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. [NGLE]

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> edición. Madrid: Espasa. [DLE]

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Madrid: Espasa.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546.

Saragossà, A. (2015). La morfologia i els seus conceptes en l'ensenyament secundari: tractaments habituals. *Tejuelo*, 22, 168-190. doi: 10.17398/1988-8430

Varela, S. (1990). *Fundamentos de Morfología*. Madrid: Síntesis.

Varela, S. (2018 [2005]). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

## Listado de libros de texto

### ESO

Bernabeu, N., Planet, M.<sup>a</sup> Á., Suárez, M. Á., y Vita, S. (2015). *Lengua castellana y Literatura. 3 ESO*. Editex. ISBN: 9788490784952.

Echazarreta, J. M.<sup>a</sup> (2015). *Lengua castellana y Literatura. 3 ESO*. Oxford University Press (Inicia Dual). ISBN: 9788467385175.

González, M.<sup>a</sup> R., y Alonso, M. (2019). *Lengua castellana y Literatura. 1 ESO*. Editex. ISBN: 9788491618331.

Pons, J. M., Ramírez, M.<sup>a</sup> J., y Tardón, M.<sup>a</sup> E. (2016). *Lengua castellana y Literatura. 4 ESO*. Editex. ISBN: 9788490787496.

Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2016). *Lengua castellana y Literatura. 2 ESO*. Casals. ISBN: 9788421851227.

Reina, A., Soblechero, A., Navarro, E., y Moreno, P. (2015). *Lengua castellana y Literatura. 3 ESO*. Casals. ISBN: 9788421855539.

Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2016). *Lengua castellana y Literatura. 4 ESO*. Casals. ISBN: 9788421851258.

Riquelme, J., y Talamás, C. R. (2016). *Lengua castellana y Literatura 4 ESO*. Micomicon. ISBN: 9788494408373.

## Bachillerato

Alonso, S., López, A., Lumbreras, P., y Pérez., A. (2015). *Lengua Castellana y Literatura. 1 Bachillerato*. Casals. ISBN: 9788421855416.

Alonso, S., López, A., Lumbreras, P., y Pérez., A. (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 2 Bachillerato*. Casals. ISBN: 9788421850367.

Boyano, R., Fabregat, S., y Hernández, V. (2016). *Lengua castellana y Literatura. 2 Bachillerato*. SM. ISBN: 9788467587159.

Castrillón, J. M.<sup>a</sup>, García, A., Gil, P., Muñoz, E., Orduña, M., y Villa, F. J. (2019). *Lengua castellana y Literatura. 1 Bachillerato*. McGraw Hill. ISBN: 9788448616779.

Grupo Edebé (2015). *Lengua y Literatura. 1 Bachillerato*. Edebé. ISBN: 9788468320663.

Hernández, G., y Cabrales, J. M.<sup>a</sup> (2002). *Lengua y Literatura. 1 Bachillerato*. SGEL. ISBN: 8471439263.

López, F. J., Navarro, L., Pérez, M.<sup>a</sup> D., y Prados, I. (2017). *Lengua y Literatura. 2 Bachillerato*. Santillana (Serie Comenta). ISBN: 9788491088394.

Riquelme, J., y Talamás, C. R. (2016): *Lengua Castellana. 2 Bachillerato*. Micomicon. ISBN: 9788494408328.

Soler, M.<sup>a</sup> P., Rodríguez, R., Rodríguez, M.<sup>a</sup> D., y Santos, J. E. (2002). *Lengua castellana y Literatura. 1 Bachillerato*. Vicens Vives. ISBN: 8431664495.

