

ISSN: 1988-8430  
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



**MONOGRÁFICO**

**LA MORFOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA**

Editora temática: Josefa Martín García

***Tejuelo***

Nº 35 (1), Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año XIV. Enero de 2022

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional4.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Educación, Cultura y Territorio” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/SEJ036>

**Editores y Coordinadores:** José Soto Vázquez y Ramón Pérez Parejo

**Editora temática:** Josefa Martín García

Cáceres, 2022

271 páginas

**CDU:** 821.134.2:37.02

**ISSN:** 1988-8430

**URL:** <https://tejuelo.unex.es/>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



## EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura  
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

## CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dr. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil  
 Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy  
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain  
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain  
 Dr. Jorge Chen Sham, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Ana Margarida Ramos, Universidad de Aveiro, Portugal  
 Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari, Italy

## CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia  
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y Universiteit van Amsterdam, Holanda  
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena, Colombia  
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain  
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Eva Inesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain  
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia  
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile  
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra, Portugal  
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain  
 Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea, Republic Of  
 D<sup>a</sup>. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States  
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain  
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la Luz, Spain  
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, Mexico  
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer), France  
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain  
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain  
 Dr. Moisés Selfa Sastre, Universidad de Lleida, Spain  
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain  
 Dr. Fermín Ezepeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Claudia Gatzmeier, Universidad de Leipzig, Germany  
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany  
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal  
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dra. Lidia Uso Viecido, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico  
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal  
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland  
 Dra. Marión Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain  
 Dr. Juan Jose Lanz, Universidad del País Vasco, Spain  
 D<sup>a</sup>. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester", Miajadas, Spain  
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal  
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal  
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain  
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain  
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal  
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal  
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Ana Diz-Plaja Tabaoda, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain  
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain  
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain  
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain  
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de Castilla La Mancha, Spain  
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza, Portugal  
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain  
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain  
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Juan Senís, Universidad de Zaragoza, Spain  
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy  
 Dra. Carolona Margarita González Ramírez, Universidad de Valparaíso, Chile  
 Dra. Milagrosa Parrado Collantes, Universidad de Cádiz, Spain  
 Dr. Zósimo López Pena, Universidad Internacional de la Rioja, Spain  
 Dra. Deniz Ozcan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turkey.  
 Dra. Alexandra Santamaría Urbieta, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Elena Alcalde Peñalver, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dra. Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Spain.  
 Dra. Belén Díez Bedmar, Universidad de Jaén, Spain.  
 Dra. Elena Serrano Moya, Universidad de Alcalá de Henares, Spain.  
 Dr. Zehra Ozcan, Ataturk Teacher Training Academy, Cyprus.  
 Dr. Huseyin Uzunboylu, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
 Dr. Zeynep Genç, Near East University, Nicosia, Cyprus  
 Dr. Semih Çalışkan, Aydın University, Istanbul, Turkey.  
 Dr. Ahmet Güneşli, Lefke European University, Turkey.  
 Dra. Badrie, EL-Daw, Lebanese University, Lebanon.  
 Dr. Ali Rahimi, Bangkok University, Thailand.  
 Dra. Aydan Irgatoglu, Baskent University, Ankara, Turkey.

**Dr. Fatih Yavuz**, Balikesir University, Turkey.  
**Dra. Mukaddes Sakalli Demirok**, Near East University, Nicosia, Cyprus.  
**Dra. Ozge Hacfazhoğlu**, Hasan Kalyoncu University, Turkey.  
**Dra. Elsa de Jesus Roma Nunes**, Escola Secundária André de Gouveia, Évora, Portugal.

**Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz**, Universidad de Málaga, Spain.  
**Dra. María Remedios Fernández Ruiz**, IES Gerald Brenan de Alhaurín de la Torre (Málaga), Spain.  
**Dra. Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez**, Universidad de Málaga, Spain.

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica.

#### Bases de datos de citas

**JCI**. "Emerging Sources Citation Index", desde 2015. Cuartil Q2 (2020). JCI 0,56.  
**SCOPUS** de Elsevier, desde 2018. Cuartil Q1 (2020), Factor de impacto 0,25.

#### Sistemas de evaluación y e-Sumarios

**FECYT**: Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas 2021 (Ministerio de Ciencia e Innovación).

**Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Science)** de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80).

**Clasificación en MIAR**: ICDS 2020: 9.6.

**Erih plus**: incluida desde el 28 de julio de 2015.

**Ulrich's Periodicals Directory**: Incluida en la categoría lingüística y literatura.

**Clasificación en DICE**: valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área.

**Clasificación en Latindex (directorio y catálogo) v. 2.0**: 33 criterios cumplidos.

**Sherpa Romeo**: color "grey".

**CIRC 2020 (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)**: Ciencias Sociales B; Humanidades B.

**Dialnet Métricas**. Impacto 2019: 0,362; Revista 4 de 130.

**REDIB**. Clasificación global: 310 de 1199. Q1. Percentil Factor de Impacto: 76.772.

**Index Copernicus Value (ICV)**, 2019: 96,77.

**MLA** (Modern Language Association).

**DOAJ**

**REDINED**

**CARHUS PLUSH +**

# **Preliminares/Preliminary**

## La morfología y su didáctica

**E**n octubre de 2020, tuvo lugar en la Universidad Autónoma de Madrid el *XVI Encuentro de morfólogos*, dedicado en esta edición a “La morfología y su didáctica”. El tema de este Encuentro recoge una de las preocupaciones de los morfólogos españoles, según se ha puesto de manifiesto en distintos foros. Los Encuentros de Morfólogos se celebran anualmente en una universidad de España con el fin de reunir a los investigadores españoles en morfología, con la participación también de algunos investigadores procedentes de universidades extranjeras, y a los estudiantes que se inician en la investigación en esta área. Estos Encuentros están propiciados por la *Red Temática de Morfología* (RETEM).

Durante estos últimos años, se han publicado varios trabajos y se han celebrado varios foros en los que se han puesto de relieve las deficiencias en la didáctica de la Lengua española en la enseñanza no universitaria. A diferencia de las asignaturas de ciencias, la enseñanza de la Lengua reproduce, generalmente, contenidos conceptuales no actualizados y basa la práctica en ejercicios mecánicos y repetitivos, carentes de toda reflexión. Asimismo, se observa en los libros de texto una falta de progresión en los contenidos, razón por la cual los estudiantes se ven abocados a la repetición de los mismos temas curso tras curso. En este contexto, se justifica que el *XVI Encuentro de*

*morfólogos* estuviera dedicado a la didáctica de la morfología, uno de los componentes de la gramática del español. Los trabajos que se presentaron, ahora recogidos en los artículos de este monográfico, tenían como objetivo mostrar propuestas novedosas en la didáctica de la morfología sobre los contenidos y sobre la propia metodología, con el fin de favorecer un aprendizaje más reflexivo y significativo. Para ello, varios de los autores proponen una enseñanza de la morfología basada en la observación y en la reflexión, considerando, así, la gramática como objeto de estudio en sí mismo. Esta metodología, además de ser más creativa y motivadora, fomenta el desarrollo de la conciencia morfológica, que, a su vez, contribuye a la mejora de la competencia comunicativa, como han mostrado ya varios estudios experimentales.

En el *XVI Encuentro de morfólogos* se presentaron ponencias invitadas, comunicaciones y pósteres. En este monográfico se incluye una selección de las ponencias y de las comunicaciones, que han dado lugar a las versiones reelaboradas y ampliadas que se recogen en este monográfico. Los artículos incluidos siguen tres líneas de investigación: 1) la enseñanza de la morfología desde la sincronía (María de los Ángeles Cano) y desde la diacronía (Cristina Buenafuentes); 2) la enseñanza de la morfología en primaria (Silvia Gumiel e Isabel Pérez) y en secundaria (Rosa Ana Martín); 3) nuevas perspectivas en la enseñanza de la morfología, como la enseñanza inductiva basada en el humor (María del Carmen Horno), el uso del diccionario (Lucía Marco), nuevas propuestas en la organización del sistema flexivo verbal (Théophile Ambadiang) o la enseñanza basada en la reflexión (Irene del Rey). De forma más concreta, presento a continuación los artículos.

El primer artículo, “Morfología Sincrónica: Aportaciones de la Descripción Morfológica a la Didáctica de la Lengua”, de María de los Ángeles Cano Cambronerero parte de una revisión crítica de los manuales de Lengua española en la Enseñanza Secundaria, tomando en consideración tres aspectos: las unidades de análisis morfológico,

los procedimientos para formar palabras y el análisis de la estructura de la palabra. En su estudio, la autora muestra que la teoría morfológica puede aportar contenidos e instrumentos de análisis de gran utilidad en la didáctica de la morfología.

En el artículo de Cristina Buenafuentes de la Mata, titulado “Aportaciones de la diacronía a la enseñanza de la morfología léxica en el aula”, se propone que, aunque la enseñanza de la morfología debe adoptar una perspectiva sincrónica, el uso de la diacronía favorece la comprensión de los hechos lingüísticos actuales, como las irregularidades, a la vez que aporta argumentos para su reflexión. Desde esta idea, se presentan conceptos y procesos diacrónicos que resultan eficaces en la enseñanza de la morfología, como la alomorfía diacrónica, las restricciones etimológicas en los procesos de formación de palabras, el tema de palabra inexistente en la composición culta, la gramaticalización o la lexicalización.

En el artículo “El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición”, Silvia Gumiel Molina e Isabel Pérez Jiménez defienden que la enseñanza explícita de la morfología en la Enseñanza Primaria favorece tanto la adquisición del léxico como el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Este tipo de enseñanza debe seguir unas pautas, teniendo en cuenta el proceso de adquisición de la lengua materna y el desarrollo de la capacidad de reflexión metalingüística del estudiante.

El artículo de Rosa Ana Martín Vegas, titulado “Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria”, parte de la idea de que tanto el currículum educativo como los libros de texto siguen una metodología tradicional, basada en el “gramaticalismo” y el “examinismo”. Para superar esta situación, defiende la autora un nuevo modelo de la didáctica de la morfología que tenga en cuenta los

avances de las teorías lingüísticas y de los modelos de procesamiento del léxico.

En el artículo de María del Carmen Horno Chéliz, “Enseñar morfología en secundaria de un modo inductivo. El humor como herramienta del análisis morfológico”, se presentan distintas actividades de corte inductivo a partir de chistes lingüísticos, juegos de palabras y materiales reales. Según la autora, este tipo de metodología ayuda a los estudiantes a observar los hechos lingüísticos cotidianos y a reflexionar sobre ellos, lo que contribuye al desarrollo de su espíritu crítico.

El artículo de Lucía Marco Martínez, con el título “¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria”, recoge los datos de un estudio realizado sobre el uso del diccionario en la Enseñanza Secundaria. Según estos datos, aunque cada vez hay más docentes que utilizan el diccionario en las clases, no lo incluyen, en cambio, para explicar fenómenos morfológicos. Consciente de la importancia del diccionario para desarrollar el conocimiento morfológico, muestra la autora algunas actividades que pueden realizarse con el *Diccionario de uso del español actual-CLAVE* en línea.

En el artículo “Canonicidad y complejidad en el sistema verbal del español: implicaciones para los procesos de enseñanza/aprendizaje en español”, Théophile Ambadiang Omengele parte de propuestas recientes sobre la organización de los sistemas flexivos para analizar la configuración del sistema verbal del español, tomando en consideración la sistematicidad y la complejidad del sistema. Se propone una representación léxica de las formas verbales en la que se reflejan las relaciones entre ellas. Según el autor, esta propuesta ofrece más ventajas para la enseñanza de la Lengua que las propuestas didácticas tradicionales, en las que el infinitivo se constituye como la forma de referencia.

Por último, el artículo “La enseñanza basada en la reflexión: la prefijación en secundaria”, de Irene del Rey Carchenilla, se inicia con un análisis de la prefijación en los libros de texto de Enseñanza Secundaria, para poner de relieve ciertas incoherencias en el componente teórico y la poca utilidad de los ejercicios ofrecidos. A partir de esta constatación, propone la autora distintas actividades para enseñar los prefijos desde la reflexión, de modo que se fomente la curiosidad y la motivación de los estudiantes.

Antes de cerrar esta presentación, quiero expresar mi agradecimiento a todos los que han hecho posible este Encuentro y la publicación del monográfico que presento. Mi primer reconocimiento es para mis compañeros del grupo de investigación *Teoría morfológica y morfología del español* (MORFONET) por hacer todo lo posible (y algo más) para que el Encuentro pudiera celebrarse, a pesar de la situación sanitaria que vivimos como consecuencia del coronavirus. Les agradezco su dedicación y su empeño en la organización de este Encuentro en dos ocasiones: una presencial, que tuvo que ser suspendida, y otra virtual. Quiero hacer una mención especial a Irene Gil, a quien debemos la propuesta del tema para esta edición del Encuentro de morfólogos. También dejo constancia de mi agradecimiento a los coordinadores de los Encuentros de morfólogos, Elena Felú y David Serrano Dolader, por confiarnos la organización de este evento. Debemos el éxito del Encuentro a los ponentes, a los que agradezco de forma muy sincera su participación y su colaboración en la publicación de este monográfico. La celebración del Encuentro no podría haberse llevado a cabo sin el apoyo económico y sin las infraestructuras que nos proporcionaron el departamento de Filología Española, la Facultad de Filosofía y Letras y el Vicerrectorado de Cooperación y Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid. La organización de este Encuentro se enmarca en las actividades contempladas en el proyecto de investigación FFI2017-87140-C4-4-P.

En relación con la publicación de este monográfico, agradezco a Marisa Montero sus dotes de clarividencia, al advertir desde el primer momento que la revista *Tejuelo* era la mejor opción para publicar los trabajos que se presentaron en el *XVI Encuentro de morfólogos*. Finalmente, expreso mi agradecimiento a los editores de la revista *Tejuelo* por acoger esta publicación y por llevar a cabo una meticulosa revisión de los artículos.

**Josefa Martín García**  
Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid, octubre de 2021

# Artículos /Articles

## ***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

Fecha de recepción: 01/10/2020  
Fecha de aceptación: 16/11/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



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 currículo 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             $[\text{in- } [[\text{soport(a)}]_V \text{-ble}]_A]_A$   
 b. RECORTABLE                 $[[\text{re- } [\text{cort(a)}]_V]_V \text{-ble}]_A$

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 (Dirs.), *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.



## ***Aportaciones de la diacronía a la enseñanza de la morfología léxica en el aula\****

### ***Contributions of diachrony to the teaching of lexical morphology in the Secondary Education***

**Cristina Buenafuentes de la Mata**

Universidad Autónoma de Barcelona

[Cristina.Buenafuentes@uab.cat](mailto:Cristina.Buenafuentes@uab.cat)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-5931-1290>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.1.45

Fecha de recepción: 15/04/2021  
Fecha de aceptación: 03/05/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Buenafuentes de la Mata, C. (2022). Aportaciones de la diacronía a la enseñanza de la morfología léxica en el aula. *Tejuelo*, 35(1), 45-70.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.45>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Investigación financiados por el MICINN y FEDER FFI2017-87140-C4-1-P y PGC2018-094768-B-100 y por la CIRIT del *Comissionat per Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya* (2017 SGR 1251). Asimismo, se integra en las líneas de trabajo que promueve la asociación GrOC (Gramática Orientada a las Competencias: <https://sites.google.com/view/groccast/inicio>).

**Resumen:** La morfología léxica es uno de los contenidos curriculares de la materia de Lengua y literatura castellana, ya que el conocimiento de la estructura interna de las palabras y sus procesos de formación son importantes para la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. En este artículo se muestra la viabilidad de la incorporación de algunos conceptos y procesos de índole diacrónica en la enseñanza de la morfología léxica en Secundaria y Bachillerato. A pesar de asumir que, en toda la Enseñanza Media, el enfoque principal en el análisis de la estructura morfológica de las palabras complejas, de las relaciones entre sus constituyentes y de los procesos de formación de palabras debe ser el sincrónico, este trabajo pone de manifiesto que el empleo de la diacronía no solo contribuye a aumentar el alcance explicativo y descriptivo del plano sincrónico, sino que proporciona a los docentes argumentos sólidos para hacer reflexionar a los estudiantes sobre los hechos lingüísticos actuales que, al fin y al cabo, no dejan de ser el resultado de una evolución histórica.

**Palabras clave:** morfología; diacronía; gramática; competencia comunicativa; lengua española.

**Abstract:** Due to its importance in improving students' communicative competence, Lexical Morphology, i.e., the knowledge of the internal structure of words as well as their formation processes, is taken as part of the curriculum content of the subject "Spanish Language and Literature". In this paper, we discuss the viability of including certain diachronic concepts and processes in the teaching of Lexical Morphology during Secondary Education. Despite the assumption that the analysis of the morphological structure of complex words, as well as the relationships between their constituents and the word formation processes should have a synchronic major focus for the duration of Secondary Education, in this paper the application of diachrony will be proven not only useful for increasing the explanatory and descriptive power of synchronic means, but also capable of providing teachers with solid arguments enabling students to reflect on current linguistic phenomena, which, after all, are results of historical evolution.

**Keywords:** morphology; diachrony; grammar; communicative competency; Spanish.

# I ntroducción

Es una evidencia que la diacronía está ausente en la actualidad<sup>1</sup> de la enseñanza de la morfología léxica en la Educación Secundaria y en el Bachillerato. Solo basta con abrir cualquier libro de texto de esos niveles para darse cuenta de que no se ofrecen informaciones de carácter histórico ni cuando se abordan los contenidos sobre gramática, en general, ni en el tratamiento de la morfología léxica, en particular. Por consiguiente, la enseñanza de la estructura interna de las palabras, así como de los procesos de lexicogénesis, aspectos cruciales en la enseñanza de la morfología según establecen los currículos educativos desde los cursos iniciales hasta el Bachillerato, se enfoca desde una perspectiva claramente sincrónica<sup>2</sup>. Esto puede ser debido, seguramente,

---

<sup>1</sup> Esto no siempre ha sido así, ya que en épocas pasadas la gramática histórica y la historia de la lengua se habían tenido en cuenta en los planes de estudio de la Enseñanza Media, tal y como pone de manifiesto Martín Zorraquino (2000, pp. 76-77).

<sup>2</sup> Nos basamos en los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en el ámbito lingüístico (lenguas catalana y castellana) de la comunidad autónoma de Catalunya, disponibles en <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso/> y <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-batxillerat/>. Ambos currículos vienen determinados por los Decretos 187/2015 y 142/2008, que regulan en esta comunidad

a que se asume que, para poder dar cuenta de la estructura interna de una palabra o de los procesos que intervienen en su formación, no se precisa tener conocimientos de etimología ni de morfología histórica. Por ello y dado que muchas irregularidades en morfología solo son explicables a partir de una evolución histórica, no resulta extraño que la enseñanza de la morfología léxica en Secundaria y en Bachillerato se centre en la regularidad morfológica.

No es nuestro propósito en este artículo defender que la diacronía sea el enfoque principal de la enseñanza de la morfología en estos niveles, sino mostrar que en determinadas ocasiones su implementación puede resultar útil, porque permite interpretar mejor los hechos lingüísticos sincrónicos. Tal y como señala Lleal (2008), “el profesor ha de conocer las líneas generales de la evolución [...]. Los datos que nos proporciona la diacronía [...] nos permiten alcanzar explicaciones coherentes con la realidad de los hechos” (p. 151). Por tanto, partimos de la base de que, aunque se pueda abordar el análisis de la morfología léxica sin atender a su evolución, en realidad, “una lengua aun considerada en un aislamiento total y en un punto de su evolución contiene información más o menos implícita sobre estados anteriores” (Michelena, 1963, p. 17). Sirva como ejemplo la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE y ASALE (2009), obra de referencia para investigadores y docentes, que, de manera recurrente, hace uso de la diacronía en la descripción gramatical. En palabras de Echenique (2011), “al abrir la Nueva Gramática se advierte, de inmediato, que la historia de la lengua impregna la obra en todos los grandes apartados, [...]; el recurso a la diacronía es, en todo caso, una constante” (p. 162). De todos modos, no se trata de introducir más materia a los ya cuantiosos contenidos de lengua en la Enseñanza Media, sino de seleccionar aquella que nos va a resultar operativa desde el punto de vista de la práctica docente.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este trabajo tiene como objetivo fundamental mostrar la operatividad del empleo de determinados aspectos diacrónicos en la enseñanza de la morfología

---

la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, respectivamente.

léxica en Secundaria y en Bachillerato. De este modo, se va a demostrar que tender puentes entre la sincronía y la diacronía se convierte en una estrategia docente eficaz, porque no solo contribuye a comprender mejor los hechos lingüísticos actuales, sino también porque proporciona argumentos para su reflexión y para que, en definitiva, el aprendizaje de la morfología resulte significativo para el alumnado. Si bien la relevancia de la diacronía en la enseñanza de la lengua se ha puesto de manifiesto en varios trabajos centrados en la enseñanza del español como segunda lengua (Bravo Bosch, 1994; Díez del Corral, 2015; Fernández Martín, 2019), apenas se ha abordado esta cuestión en la enseñanza de la lengua en Secundaria y Bachillerato, de modo que este estudio quiere contribuir a llenar ese vacío.

Para acometer el objetivo de este trabajo, es necesario llevar a cabo un breve repaso de las cuestiones que se trabajan en Secundaria y Bachillerato en relación con la morfología léxica, pues ello nos va a proporcionar la base a partir de la cual introducir determinados aspectos diacrónicos. Este propósito se efectuará en el siguiente apartado.

## **1.- Enseñanza de la morfología léxica: aspectos clave**

La enseñanza de la morfología léxica en Secundaria y en Bachillerato se centra en dos aspectos principalmente: en primer lugar, en el establecimiento de la estructura interna de la palabra y, por tanto, en la identificación de sus unidades de análisis (morfema, morfo, alomorfo, afijos, etc.) y, en segundo lugar, en la descripción de sus relaciones teniendo en cuenta reglas de formación de palabras (y, consecuentemente, en los mecanismos de formación como la derivación, la composición, etc.). Estos contenidos de índole más gramatical se vinculan estrechamente con la mejora de la competencia lingüística del alumnado que se persigue en toda la Enseñanza Media y que, por tanto, es una constante en todo el desarrollo curricular. El conocimiento de la estructura interna de las palabras y de sus reglas de formación permiten la decodificación (descomposición) de palabras existentes, lo que favorece la comprensión de producciones ajenas, pero también contribuye a la codificación (creación) de nuevas unidades,

factor que potencia la creatividad lingüística. Por consiguiente, aunque en ocasiones los contenidos gramaticales se presenten como un conocimiento al margen de la competencia lingüística, la relación es evidente y hacerla visible en el aula está en manos del profesorado. Por ejemplo, una de las actuaciones que permiten evidenciar este hecho es realizar segmentaciones de palabras. La segmentación, tal y como señala Gil (2019), “es un proceso natural que realizan los hablantes intuitivamente” (p. 52) y, por consiguiente, partir de ese conocimiento previo que los alumnos poseen por defecto les muestra que la lengua les pertenece y que, como hablantes, poseen *a priori* argumentos para poder reflexionar sobre ella (Bosque, 2017).

Tomando como base las unidades de análisis y las reglas de formación de palabras, la morfología léxica analiza la estructura de las palabras teniendo en cuenta la siguiente premisa: una palabra tendrá estructura morfológica (se puede segmentar en unidades más pequeñas) si puede descomponerse a partir de reglas de formación de palabras sincrónicas, independientemente de su etimología. En este sentido, los hablantes codifican y descodifican palabras sin necesitar conocimientos etimológicos. Cualquier estudiante al que preguntemos por la estructura interna de *tristeza*, nos responderá que se trata de una palabra formada por el adjetivo *triste* y el sufijo de cualidad *-eza*, cuando, si acudimos a su etimología, esta palabra proviene del latín *tristitia*. No queremos entrar aquí en las diferencias evidentes entre el análisis morfológico sincrónico y el diacrónico (RAE y ASALE, 2009, § 1.6; Serrano-Dolader, 2012; Martín García y Varela, 2012), sino poner el foco de atención en esta diferencia, para asumir que, en Secundaria y en Bachillerato, hay que partir de esta premisa sincrónica en la enseñanza de la morfología léxica. Por tanto, desde esta perspectiva, *tristeza* tendrá estructura morfológica, pues se ignorará su etimología a la hora de segmentarla morfológicamente. La aplicación de este supuesto nos permitirá explicar la distinta estructura de determinadas palabras que, aparentemente, presentan una semejanza en cuanto a su formación. Por ejemplo, obsérvese el siguiente par mínimo<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> En este trabajo, se van a proponer ejemplos que siguen la metodología de los pares mínimos, pues consideramos que son un tipo de ejercicio que fomenta la reflexión. Para más información sobre estos ejercicios más competenciales, véase Bosque y

- (1) a. La morbosidad a Juan le jugó una mala pasada
- b. La curiosidad a Juan le jugó una mala pasada

Se puede comprobar que la diferencia entre las dos oraciones reside en los derivados *morbosidad* y *curiosidad*. Aparentemente, la determinación de su estructura morfológica podría ser análoga, pues ambas palabras parecen partir de una raíz a la que se le incorporan los sufijos *-oso* e *-idad*. Sin embargo, aunque este análisis es válido para el caso de *morbosidad* (morb(o)<sup>4</sup>+os(o)+idad) no lo es para *curiosidad*, porque esta segmentación dejaría una raíz inexistente en español (*curi(o)-*, en este caso), y la existencia de la raíz es requisito imprescindible para la buena formación de una palabra en español. Por consiguiente, *curiosidad* presenta la siguiente estructura: curios(o)+idad. Este análisis se ha basado estrictamente en el supuesto antes presentado y, por tanto, ignora la etimología, ya que, *curiosidad* procede del latín *curiositatis* y, por tanto, desde la diacronía del español<sup>5</sup>, no posee estructura morfológica.

Asumir esta premisa claramente sincrónica en la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato lleva, por tanto, a plantearse la pregunta sobre qué lugar tiene entonces la diacronía en el análisis morfológico y si es operativo su empleo desde la perspectiva docente. Trataremos de responder a estas cuestiones a continuación.

---

Gallego (2016) y, para el caso particular de la morfología, Gil (2019) y Buenafuentes (2020).

<sup>4</sup> La marca de palabra o marca segmental, cuando es átona, se cancela al incorporar otro morfema. De ahí que se delimite con paréntesis.

<sup>5</sup> Sí que poseería estructura morfológica en la lengua latina, pues esta palabra se formó en latín mediante un proceso de sufijación.

## **2.- Aportaciones de la diacronía a la enseñanza de la morfología léxica sincrónica**

A pesar de la necesidad de partir de una perspectiva sincrónica en la enseñanza de la morfología, consideramos que introducir determinados aspectos relacionados con la diacronía en Secundaria y en Bachillerato puede ser útil desde el punto de vista de la práctica docente. De este modo, la diacronía puede ayudar a “regularizar” determinadas irregularidades de la morfología léxica del español. No queremos decir que tales irregularidades se conviertan en regulares, sino que la diacronía proporciona una explicación que da mayor alcance al análisis y descripción sincrónicos, pues, como se tratará de demostrar, permite determinar la estructura interna de un mayor número de palabras del español. Además, la perspectiva histórica proporciona argumentos para reflexionar sobre cómo el paso del tiempo deja huellas en la morfología y sobre que lo que se presentan como “irregularidades” no son producto del capricho o un hecho puntual de carácter excepcional, sino que pueden ser explicadas de manera coherente. Tal y como señalan Martín García y Varela (2012), “Hay irregularidades formales producto de la evolución [...] la perspectiva histórica nos va a permitir entender, desde la sincronía, las inconsistencias formales y/o semánticas que revelan” (p. 328). En los siguientes apartados, se ofrecen una serie de conceptos y procesos diacrónicos que pueden resultar operativos en la enseñanza de la morfología léxica sincrónica, pues permiten ampliar el alcance del análisis, explicar irregularidades y propiciar la reflexión sobre por qué los hechos lingüísticos son así y no son de otra manera. Con ello, en definitiva, favoreceremos que los estudiantes entiendan “la lengua en su conjunto y no como una serie de arbitrariedades y estructuras que hay que memorizar y aprender sin un porqué”. (Bravo Bosch, 1994, p. 391).

### ***2.1.- Conceptos diacrónicos operativos en la enseñanza de la morfología léxica sincrónica***

Uno de los aspectos ineludibles en la enseñanza de la morfología es el concepto de alomorfo (véase RAE y ASALE, 2019: *s.v. alomorfo*). Esta noción puede ver ampliado su valor explicativo si se adopta una

perspectiva diacrónica, ya que la alomorfía puede venir determinada también por razones de tipo etimológico. Si limitamos la alomorfía solo a aquella condicionada fonológica o morfológicamente (por ejemplo, los alomorfos del prefijo *in-* o los que se relacionan con la formación del plural), habrá muchas palabras que van a escapar del análisis, porque no tendrán estructura morfológica. Consideramos, por consiguiente, que, dado que el concepto de alomorfía es básico en la enseñanza de la morfología, sería fácil introducir también el concepto de alomorfía diacrónica. Obsérvense las siguientes secuencias:

- (2) a. Vestido dominguero
- b. Revista dominical

Las dos palabras derivadas de las dos secuencias son adjetivos de relación que tienen el mismo significado de ‘perteneciente o relativo al domingo’, aunque en su formación intervienen dos sufijos diferentes (*-ero* en la primera secuencia; *-al*, en la segunda)<sup>6</sup>. La alomorfía en este caso se encuentra en la raíz: en la secuencia de a. esta es patrimonial (*doming-*), mientras que en la de b. es culta (*dominic-*). Si no adoptamos una perspectiva diacrónica en este caso de alomorfía, el derivado *dominical* no tendría estructura morfológica, pues, al aislar el sufijo *-al*, la raíz no existe en español (*dominic(o)-*). Otros ejemplos de este tipo serían *norteño* y *septentrional*, *rural* y *campero*, *caprino* y *cabruno*, *doméstico* y *hogareño*, entre otros. De este modo, si se asume que en español se dan casos de alomorfía diacrónica (en este caso, de raíces supletivas, véase RAE y ASALE, 2009), se podrán analizar todas aquellas palabras en las que se dé tal alternancia morfológica basada en el origen culto o patrimonial del morfema<sup>7</sup>. Por tanto, las raíces cultas inexistentes se justificarían dentro del análisis sincrónico si alternan con una forma patrimonial. Creemos que la diferencia entre culto y patrimonial puede ser reconocida de manera intuitiva por el alumnado (sin entrar en mayores detalles, solo a partir de la forma y yendo hacia el significado) y con más garantías si, además, están cursando la

---

<sup>6</sup> El comportamiento en este caso de los afijos y sus restricciones se tratarán más adelante.

<sup>7</sup> Cabe advertir que no siempre se da esta alternancia. Determinados adjetivos de relación solo tienen una de las dos posibilidades y, en la mayoría de los casos, la base suele ser culta. Véanse los ejemplos (5) y (6).

asignatura de latín, lo que muestra que introducir este tipo de contenidos puede hacer posible la transversalidad entre las diferentes lenguas que se trabajan en Secundaria y en Bachillerato.

Este concepto de alomorfía diacrónica permite también dar cuenta de las variantes alomórficas que presentan los afijos y que también se justifican diacrónicamente. Es el caso de los siguientes pares mínimos:

- (3) a. Confesión forzosa  
b. Revelación forzosa
- (4) a. Hay que intercambiar los ingredientes  
b. Hay que entremezclar los ingredientes

En estos ejemplos, se pone de manifiesto que algunos afijos con el mismo significado presentan variaciones alomórficas que responden a la distinción culto/patrimonial. Por ejemplo, el par mínimo de (3) da cuenta de las variantes *-sión* (culto) y *-ción* (patrimonial) para el sufijo nominalizador *-ción* ‘acción y efecto de X’, mientras que en los ejemplos de (4) se observa el mismo fenómeno pero en el ámbito de la prefijación para *entre-* (patrimonial) e *inter-* (culto) con el valor de ‘acción recíproca’. Como se desprende de estos casos, se trata de afijos productivos que presentan una variante culta que solo permite ser analizada en sincronía si se asume su origen histórico y su alternancia con un correlato patrimonial. En definitiva, consideramos que el concepto de alomorfía diacrónica contribuye a explicar mejor la estructura de determinadas palabras en las que la evolución ha dejado su huella. Al igual que no se enseña la prefijación o la sufijación memorizando todos los sufijos y prefijos del español, no se trataría de listar estas variantes alomórficas diacrónicas. En este sentido, los ejercicios de pares mínimos pueden resultar una estrategia docente idónea: permiten observar la diferencia, reflexionar sobre ella y establecer generalizaciones que puedan aplicarse a más situaciones semejantes.

Otro de los aspectos que se aborda en la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato son las reglas de formación

de palabras (RFP) que son la base de los procesos de lexicogénesis (sufijación, prefijación, composición, principalmente). Las RFP se basan en la consideración de que la palabra presenta una estructura jerárquica en la que las unidades que la forman deben respetar una serie de restricciones de adjunción (Felú, 2009, p. 57). Tales restricciones pueden ser de carácter fonológico (el prefijo *re-* no acepta bases que empiecen por vibrante), morfológico (el sufijo *-mente* rechaza bases previamente derivadas con el sufijo *-ificar*), categorial (el sufijo *-ble* rechaza bases cuya categoría gramatical no sea verbal) o semántico (el sufijo *-ción* solo acepta bases que expresen acción) y pueden ser impuestas por los afijos o por las bases. En este sentido, también las restricciones de las RFP pueden deberse a aspectos diacrónicos, de modo que los afijos o las bases pueden seleccionar los morfemas que se le adjuntan atendiendo a especificidades de carácter etimológico. Esto es lo que ponen de manifiesto los ejemplos que se exponen a continuación:

- (5) a. Leche corporal  
b. Leche \*cuerpal
  
- (6) a. Vaca lechera  
b. Vaca \*lactera

En los ejemplos de (5) y (6) se utilizan *-al* y *-ero, a*, sufijos que crean adjetivos de relación. A pesar de ser, por tanto, sufijos con el mismo valor semántico, poseen distintas restricciones a la hora de adjuntarse que tienen que ver con el origen etimológico de sus bases. Mientras *-al* exige que sus bases sean cultas (por este motivo, \**cuerpal*, con base patrimonial, no es válido), *-ero, a* no las admite, pues solo se incorpora a aquellas bases cuyo origen sea patrimonial. Abogamos por introducir también esta restricción de carácter diacrónico porque proporciona argumentos para poder explicar la (im)posibilidad de crear determinadas palabras y, con ello, se amplía el alcance de la descripción de los propios procesos de lexicogénesis.

Todos los aspectos diacrónicos que se han señalado hasta el momento son la evidencia de las huellas que ha dejado la lengua latina sobre el español y que son el producto de la evolución que experimenta

cualquier sistema lingüístico. Sin embargo, el español también ha adoptado las RFP y los mecanismos de creación de nuevo léxico de las lenguas clásicas (griego y latín). Esto significa que el español toma de estas lenguas clásicas no solo el proceso de lexicogénesis sino también las unidades que se emplean para llevarlo a cabo. El ejemplo más claro de ello lo constituye la composición culta, es decir, el proceso morfológico que consiste en la unión de dos o más bases donde al menos una de ellas es un elemento culto (como en *aeronave*, *hipódromo*, *cardiología* o *blefaroplastia*). Se trata de un tipo de composición que, a pesar de su productividad y de su extensión en el español actual, no siempre se contempla en la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato a tenor de los contenidos de los libros de texto. Sin embargo, los hablantes conocen perfectamente este tipo de formaciones, pues, a pesar de crearse en el seno de lenguajes de especialidad, muchas de ellas se han extendido a la lengua general y eso ha propiciado que sean interpretables por parte de los hablantes no especializados (*hipo* = ‘caballo’ + *dromo* = ‘carrera’).

Como se desprende de los ejemplos, la composición culta no es más que la aplicación en español de la composición tal y como se realizaba en latín o en griego, lo cual deja un problema importante desde el punto de vista teórico: la inexistencia de los elementos que intervienen en la formación de esos compuestos cultos. Es decir, ni *hipo-* ni *-dromo* se encuentra entre las palabras del español, lo que imposibilita que estas voces compuestas sean segmentadas y, por tanto, quedarían fuera de las palabras complejas al no tener estructura morfológica. Sin embargo, es evidente que estos vocablos se crean por un proceso de formación de palabras, aunque este sea importado. De hecho, es posible que un elemento culto no existente se una a una palabra patrimonial para crear un vocablo nuevo (como en *canódromo*) o incluso que adquiera nuevos valores (como en *botellódromo*, donde *-dromo* significa ‘lugar’ y no ‘carrera’ como en griego), lo cual indicaría que tienen funcionalidad como creadores de palabras en español, a pesar de que no existan como palabras autónomas en esta lengua. En este sentido, para solventar el problema teórico que plantean estos formantes desde el punto de vista de la descripción sincrónica de los procesos de formación de palabras, desde la perspectiva metodológica,

resulta operativo introducir el concepto de tema de palabra inexistente (Iglesias, 2018), porque otorga a estos elementos cultos un estatuto morfológico (el de tema) y porque, a pesar de su inexistencia en español, permite que puedan ser descritos desde la sincronía como palabras complejas del español. Por consiguiente, utilizar en aula este concepto de corte diacrónico facilita la incorporación también de la composición culta como parte de los procesos de formación de palabras del español. Además, regulariza su naturaleza, ya que este tipo de composición queda asociada a la composición léxica (*tocadiscos, sordomudo, pelirrojo*<sup>8</sup>), con la única diferencia de que, en la primera, el proceso se lleva a cabo con piezas tomadas del griego o del latín que reciben el nombre de temas de palabras inexistentes.

La diacronía también permite dar cuenta de otras “irregularidades” en los procesos de formación de palabras. Si bien este tipo de cuestiones convendría reservarlas para cursos más avanzados, las comentamos aquí porque dan cuenta de las posibilidades que abre la incorporación de la diacronía a la enseñanza de la morfología. En este sentido, los compuestos léxicos suelen reflejar el orden de los constituyentes en la sintaxis, lo que implica que su núcleo (el elemento que impone los rasgos morfológicos y semánticos a todo el compuesto) se encuentra a la izquierda<sup>9</sup>. Así, en *hierbabuena*, el núcleo<sup>10</sup> es el sustantivo *hierba*, porque impone sus rasgos morfológicos y semánticos a todo el compuesto (*hierbabuena* es un nombre femenino, como *hierba*, y además constituye su hipónimo, al ser un tipo de *hierba*). Sin embargo, un alumno avisado se dará cuenta de que no siempre los compuestos del español tienen el núcleo a la izquierda: *vasodilatador*, *drogodependiente*, *catalanohablante* o *narcotraficante* son compuestos que tienen el núcleo a la derecha. Lo que explica esta aparente

---

<sup>8</sup> De hecho, algunos compuestos léxicos tienen una vocal de enlace que imita la que se introducía entre los elementos de los compuestos latinos (-i-) y griegos (-o-), como se observa en *pelirrojo* y otros compuestos semejantes (*perniquebrar*, *drogodependiente*, *agridulce*, *fofisano*, entre otros).

<sup>9</sup> Las diferentes lenguas se comportan de forma diferente, lo cual puede dar pie a su contraste teniendo en cuenta la situación del núcleo dentro de la composición.

<sup>10</sup> Dado que el concepto de núcleo es motivo de debate en la teoría morfológica (véase Buenafuentes, 2021), convendría no profundizar demasiado en este aspecto y proporcionar ejemplos que no resulten problemáticos.

irregularidad es que en realidad estos compuestos responden a lo que Martín García y Varela (2012) denominan la reactivación de un patrón morfo-histórico mediante el cual se crean compuestos en español según el orden de la composición derivada de la sintaxis latina, que situaba el núcleo a la derecha (del tipo *armisonans*, *ignipotens*, *blandiloquens*). Este tipo de contenidos deben implementarse necesariamente en cursos avanzados, en los que los alumnos puedan tener conocimientos previos de latín, que les permitan establecer el contraste entre la lengua española y su antecedente lingüístico y reconocer las consecuencias de esta relación genética e histórica en los procesos de formación de palabras. Tal y como señala Díez del Corral (2015) en su estudio aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que es totalmente extrapolable a la Enseñanza Media,

[...] acercarse a la historia del español proporciona al estudiante unas herramientas útiles para su comprensión y aprendizaje. El alumno adquiere una mayor conciencia de la lengua que está aprendiendo hasta el punto de que puede incluso influir en el aumento de su motivación [...]. (p. 224).

En definitiva, se ha demostrado que ciertos conceptos de corte diacrónico (alomorfía diacrónica, restricciones etimológicas de las RFP, tema de palabra inexistente) son operativos en la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato, pues permiten dar cuenta de la riqueza de los procesos de formación de palabras y de la huella que ha dejado la lengua latina en ellos, lo cual amplía el alcance descriptivo del análisis morfológico sincrónico.

## ***2.2.- Procesos diacrónicos operativos en la enseñanza de la morfología léxica sincrónica***

Otro de los contenidos recurrentes en la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato es el relacionado con los procesos de formación de palabras, como se ha abordado en el apartado precedente. Se trata de un aspecto ineludible en la morfología léxica, pero que carece de una secuenciación a la hora de ser incorporado en el aula, ya que se tiende a repetir lo mismo en todos los niveles de

aprendizaje<sup>11</sup>. Es obvio que la diferenciación de las palabras complejas que responden a un proceso prototípico de formación de palabras (sufijación, prefijación, composición) no reviste demasiada complejidad, por lo que puede ser explicada en niveles iniciales de la secundaria. Sin embargo, existen algunas palabras complejas que ponen de manifiesto los difusos límites entre los distintos mecanismos de lexicogénesis. Por ejemplo, ¿*monodosis* y *pseudociencia* son compuestos o palabras prefijadas? ¿*Flequillo* es una palabra compleja? ¿Responden al mismo proceso lexicogénésico las palabras *televisión* y *telebasura* o *biología* y *biocombustible*? ¿y *botellódromo* e *hipódromo*? Precisamente, en la delimitación de estas formaciones, puede resultar esencial tener en cuenta distintos aspectos de índole diacrónica.

Como se evidencia tanto en manuales de morfología como en los propios diccionarios, la nómina de prefijos y de sufijos suele variar según las fuentes. Esta vacilación en la clasificación tiene su origen, principalmente, en la caracterización de los elementos lexicogénésicos que son de origen culto (García Medall, 2019, p. 403). Si bien la caracterización de los morfemas que se sitúan delante de una base cuya naturaleza no es culta suele resultar sencilla (*ante-*, *entre-* o *sobre-* se considerarían, sin ninguna duda, prefijos), este hecho no resulta tan fácil cuando ese elemento es de origen culto, de modo que la clasificación de unidades como *pseudo-*, *neo-* o *mono-* y de las palabras en las que intervienen puede resultar más complicado. Tal y como señala la RAE y ASALE (2009: 668), atendiendo a la clase de palabras a las que se asimilan, los prefijos pueden ser adverbiales, preposicionales y adjetivales<sup>12</sup>. Esta cuestión, si bien es independiente de que el prefijo sea de origen culto o patrimonial, tiene evidentes consecuencias para las unidades cultas que plantean dificultades de clasificación como los casos de *neo-*, *pseudo-* o *mono-*: cualquier elemento que se asocie a una de esas categorías se debe considerar un prefijo. Por tanto, *pseudo-* ‘falso’, *neo-* ‘nuevo’ o *mono-* ‘uno’, elementos que se asocian

---

<sup>11</sup> Esta falta de secuenciación se observa también en otros contenidos gramaticales relacionados con la morfología, como, por ejemplo, en la enseñanza de las categorías gramaticales (Buenafuentes y Fernández Serrano, en prensa).

<sup>12</sup> De todos modos, cabe señalar que no todas las preposiciones, adverbios o adjetivos tienen la posibilidad de funcionar también como prefijos.

claramente a adjetivos, son prefijos cultos. En contraste, otros elementos cultos como *aero-* ‘aire’, *bio-* ‘vida’, *cardio-* ‘corazón’, que se asocian a nombres, no lo serían (constituirían lo que hemos denominado temas de palabras inexistentes). Resulta esencial introducir esta distinción en la enseñanza de la morfología léxica, porque permite distinguir las palabras resultado de la prefijación culta (*neoconservador*, *pseudociencia*, *monodosis*) de las que se han formado por composición culta (*aeroespacial*, *cardiología*, *biocombustible*), sin necesidad de memorizar una lista de prefijos ni de temas compositivos, ya que, a partir de su significado y de su adscripción categorial, se puede reconocer si se trata o no de prefijos cultos<sup>13</sup>.

Hasta aquí solo se ha tomado en consideración la prefijación. En el caso de la sufijación, mayoritariamente, los elementos cultos que se emplean en la formación de palabras se pueden asociar con sustantivos o adjetivos (que pueden ser derivados de un verbo latino o griego). Por ejemplo, *-filia* es un sustantivo que significa ‘simpatía’ o *-cida* un deverbial que significa ‘exterminador’. Cabría clasificar estas unidades como temas cultos, al poder asociarse, categorial y semánticamente, a los sustantivos o adjetivos<sup>14</sup>. Además, otro de los rasgos que solo pueden tener los temas cultos (no los afijos) es la posibilidad de aparecer en primera o segunda posición de un determinado vocablo complejo (si bien no todos los temas cultos poseen esta característica). Por ejemplo, el elemento culto *ptero-/ptero* ‘ala’ puede aparecer en primer lugar (*pterodáctilo*) o en segundo (*chupóptero*), comportamiento

---

<sup>13</sup> Seguramente se encontrarían ejemplos que escaparan a esta generalización, pero debemos centrar la enseñanza de la gramática en aquellos aspectos que permitan describir la mayoría de los casos y prescindir de aquellos que manifiesten un comportamiento aislado y particular.

<sup>14</sup> Esta caracterización no resulta tan sencilla, ya que, a pesar de que son asimilables al mismo tipo categorial, sustantivo o adjetivo en este caso, no todos los elementos cultos que se sitúan en segunda posición se clasifican como temas cultos: por ejemplo, *-itis*, que significa ‘inflamación’, se considera mayoritariamente un sufijo (*hepatitis*, *faringitis* en el *DLE* (véase el RAE y ASALE, 2014). Sin embargo, dado que se tratan de especificidades que, por tanto, escapan de la generalización, resultaría conveniente no introducirlas en la enseñanza de la morfología, aunque el profesor debe, obviamente, conocerlas.

que también presenta *bio-/-bio* (*biología-aerobio*), por lo que estos dos elementos serían, sin lugar a dudas, temas cultos.

Como se ha señalado estos elementos cultos se asocian semántica y categorialmente a sustantivos o adjetivos. Sin embargo, ciertos elementos cultos, con el tiempo, acaban por desarrollar otros valores, como sucede en el caso de *-dromo*. Es decir, ¿este tema culto aporta la misma significación en *hipódromo* que en *botellódromo*? La respuesta a la pregunta es negativa y la explicación a esa respuesta es que en la evolución de este elemento culto ha intervenido un proceso de gramaticalización, como se va a mostrar a continuación.

La gramaticalización no es un fenómeno exclusivamente diacrónico, pero su incidencia se evidencia mejor si se adopta una perspectiva histórica. La gramaticalización consiste, a grandes rasgos, en la conversión de un elemento léxico en un elemento gramatical o bien cuando un elemento gramatical se hace más gramatical<sup>15</sup>. Sirva como ejemplo el paso del sustantivo *mens*, *-tis* del latín al sufijo formador de adverbios *-mente*: como se puede observar pasamos de un elemento léxico (un sustantivo en latín totalmente autónomo) a un elemento gramatical (un sufijo en español que carece, como todo afijo, de autonomía funcional).

La gramaticalización implica desde la perspectiva semántica una abstracción del significado<sup>16</sup> como se desprende del ejemplo aportado, de modo que si se observa en la evolución de un determinado elemento un cambio de significación que consiste en su abstracción podemos considerar que se está gramaticalizando. Este hecho es lo que nos permite afirmar que el proceso de formación de palabras que generó la palabra *hipódromo* no es el mismo que el que dio lugar a *sambódromo*,

---

<sup>15</sup> No es el objetivo de este trabajo ahondar en los procesos de gramaticalización y de lexicalización a nivel teórico, sino mostrar sus posibilidades explicativas y su utilidad a la hora de delimitar determinados procesos de formación de palabras. Para un análisis de este proceso en el ámbito de la formación de palabras, véase Buenafuentes (2013).

<sup>16</sup> Esta abstracción consiste principalmente en que las unidades gramaticalizadas asumen valores cercanos a los que poseen los adverbios, las preposiciones y otro tipo de elementos que reciben el nombre de palabras gramaticales.

aunque formalmente parezca que responden al mismo procedimiento. En la primera palabra compleja, el segundo elemento es un tema culto que posee el significado de ‘carrera’, pero en el segundo caso, *-dromo* ya no posee ese significado. Un *sambódromo* no es una ‘carrera de sambas’ sino que es un ‘lugar en el que se baila samba’. Vemos, por consiguiente, que *-dromo* presenta en estas formaciones un valor locativo, semejante al que proporcionan los adverbios o preposiciones, lo que pone de manifiesto que ha abstraído su significado. Tal abstracción demuestra que este elemento en estas formaciones se comporta como un sufijo (dejaría, por tanto, de ser un tema) y que estas palabras serían resultado de un proceso de derivación no de composición culta (véase Buenafuentes, 2012).

Podemos observar el mismo proceso en el caso de *-logía*. El significado que aporta este tema culto en palabras como *egiptología* o *mineralogía* no es el mismo que en *rumorología* o *sintomatología*. En el primer caso, *-logía* es un tema culto con el significado de ‘tratado, estudio, ciencia’, mientras que en el segundo ha abstraído su significado hacia el de ‘conjunto de’. Este valor claramente cercano al de los cuantificadores muestra que ha experimentado una gramaticalización que lo ha convertido en un sufijo. Por consiguiente, tanto *-dromo* como *-logía* poseerían dos realizaciones<sup>17</sup> como formadores de palabras: una como temas cultos y otra con el valor gramaticalizado en el que actuarían como sufijos. Esta diferencia es claramente observable si se parte del significado para ir a la forma, sin entrar en aspectos de índole teórica que, aunque el profesor debe dominar, no es necesario que los alumnos conozcan. De todos modos, dada la complejidad de este aspecto sería conveniente reservar su enseñanza para Bachillerato.

El otro proceso de carácter diacrónico que resulta operativo para dar cuenta de la evolución que experimentan los procesos de formación de palabras es la lexicalización. Bajo esta denominación se esconden dos tipos de fenómenos que, si bien comparten alguna característica, no son totalmente identificables.

---

<sup>17</sup> De hecho, esa doble caracterización ya se lleva a cabo para el formante *-oide* por parte del *DLE* (véase RAE y ASALE, 2014).

En primer lugar, la lexicalización puede hacer referencia a la pérdida de composicionalidad semántica, es decir, a que el significado de la forma compleja ya no se deduzca a partir de los elementos que la integran. Si no se introduce este concepto de lexicalización no se puede explicar que *flequillo*<sup>18</sup> ‘porción de cabello’, *sillón* ‘silla sin brazos’ o *camarote* ‘compartimento de un barco’ no tengan estructura morfológica compleja<sup>19</sup>. A pesar de que en ellos se pueda reconocer la existencia de dos constituyentes (un sustantivo y un sufijo apreciativo), el significado de la formación no se deduce del sentido de estos dos elementos. Por consiguiente, *flequillo*, *sillón* y *camarote* son voces que han experimentado un proceso de lexicalización. De hecho, estos procesos de lexicalización se remontan incluso a la evolución del latín al español: voces como *músculo* o *abeja* son en realidad producto de un proceso de lexicalización, ya que sus respectivos étimos, *musculum* ‘ratoncito’ y *apiculam* ‘abejita’, estaban formados por el sufijo apreciativo diminutivo *-culum* /*-culam* y, con el paso del tiempo, aparte de experimentar los procesos fónicos regulares en el tránsito del latín al español, también pierden la composicionalidad, de modo que las dos voces pasan a ser palabras simples en las que ya no se reconoce su origen como derivados apreciativos. Otros ejemplos semejantes, pero que se desarrollan en el mismo español, son los casos de *buhardilla* y *ardilla*. Estas voces originariamente están constituidas por una base (*buharda* y *arda*, respectivamente) y el sufijo apreciativo *-illa*, pero ambas se lexicalizaron, de modo que se ha perdido su composicionalidad y se consideran dos palabras simples que, por consiguiente, carecen de una estructura morfológica compleja.

No se trata de que los estudiantes tengan que reconocer casos como los presentados, que se remontan al latín, pero el profesor puede usar este tipo de ejemplos para mostrar que la lengua está en continuo cambio y que lo que fue una formación compleja en el momento de su creación dejó de serlo con el paso del tiempo. De todos modos, en la mayoría de los casos, reconocer un proceso de lexicalización no resulta

---

<sup>18</sup> Algunas de estas voces pueden tener una doble lectura: una en la que se mantiene la composicionalidad y otra en la que se produce la lexicalización, como se puede comprobar en el ejemplo (7)

<sup>19</sup> Nos referimos a que no son resultado de un proceso de formación de palabras.

complicado para un hablante nativo y puede ejercitarse fácilmente mediante pares mínimos como el siguiente:

- (7) a. Le ha cortado el flequillo [a María]  
b. Le ha cortado el flequillo [a la cortina]

Como se desprende de este par mínimo, solo en la oración de b. el sustantivo derivado *flequillo* posee un significado composicional y, por tanto, tiene una estructura morfológica compleja (fleco + illo = ‘fleco pequeño’), mientras que, en la oración de a., *flequillo* ha experimentado un proceso de lexicalización, ya que su significado no es deducible porque refiere a una parte del pelo que cae sobre la frente. El mismo proceso de pérdida de composicionalidad semántica se puede observar en las siguientes oraciones:

- (8) a. Dibujó el diente de león  
b. Dibujó el diente del león

Mientras que en la oración de b. la composicionalidad semántica es evidente (los significados son deducibles a partir de todos los elementos que integran la oración), en la oración de a., *diente de león* posee un significado opaco, que ha experimentado una lexicalización, porque su significado no se deriva de sus elementos constitutivos. Este tipo de expresiones pluriverbales lexicalizadas que poseen valor denominativo se conocen con el nombre de compuestos sintagmáticos. Cuando una construcción está lexicalizada (como es el caso de los compuestos sintagmáticos) funciona como un bloque a todos los efectos y, por consiguiente, no puede ser modificada ni alterada desde el punto de vista interno (mediante la inserción de elementos o su sustitución). Como se observa en el par mínimo, la diferencia entre la oración de a. y la de b. desde el punto de vista formal es la presencia del artículo definido en b. Ese elemento es precisamente el que hace que la construcción se interprete literalmente (el diente del animal), mientras que en a. *diente de león* ‘planta’ sería una construcción lexicalizada y no puede ver alterada su estructura. Se considera, en este caso, que la incorporación del artículo desautomatiza el compuesto sintagmático (hace que la estructura adquiera composicionalidad). En definitiva, este concepto de lexicalización no resultaría difícil de introducir en niveles

de aprendizaje iniciales a partir de contrastes como los expuestos hasta ahora, pues permiten partir del conocimiento que nuestros estudiantes tienen como hablantes y orientar la reflexión sobre la formación de las palabras desde el significado hasta la forma.

El otro sentido con que se emplea el término lexicalización hace referencia a la conversión de un elemento gramatical en un elemento léxico o cuando un elemento léxico se hace más léxico. En estos casos, el elemento lexicalizado adquiere autonomía funcional, de modo que se convierte en una palabra a todos los efectos. Este proceso de lexicalización tiene interés en el ámbito de la formación de palabras cuando los afijos o los temas (formas ligadas) que se utilizan en la lexicogénesis se lexicalizan y pasan a ser palabras autónomas (formas libres) que se utilizan, además, para formar nuevas palabras. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (9) a. cardiocirugía, cardiopatía, cardiovascular  
b. ejercicios de cardio, hacer cardio  
c. cardioamigos, cardiofunk

El tema culto *cardio-* ‘corazón’ interviene en la formación de compuestos cultos como los de a. Sin embargo, este tema culto, a partir del acortamiento de la palabra *cardiovascular*, ha sufrido un proceso de lexicalización, de modo que ha adquirido autonomía y un significado que ya no es el de ‘corazón’ sino el de ‘cardiovascular, ejercicios cardiovasculares’, como se observa en los ejemplos de b. en los que *cardio* ya se emplea como una palabra simple. Con este sentido, participa en la formación de nuevas palabras como en *cardioamigos* (amigos que comparten la ejercitación mediante ejercicios cardiovasculares) o *cardiofunk* (un estilo de baile que supone la ejercitación cardiovascular)<sup>20</sup>.

Este es el mismo proceso experimentado por el prefijo *tele-* ‘lejos’ a partir de *televisión* o por el tema culto *bio-* ‘vida’ a partir de *biológico* (véase Martín García, 2017a y 2017b). Ambas voces sufren un acortamiento en *tele-* y *bio-* con el significado de ‘televisión’ y

---

<sup>20</sup> Ejemplos extraídos del *CORPES XXI* de la Real Academia Española.

‘biológico’, respectivamente, y, a partir de ahí, se lexicalizan (*la tele, productos bio*), de modo que pueden intervenir con ese nuevo valor en la formación de nuevos compuestos como *telebasa*, *telenovela*, *biocombustible* o *bioagricultura*. El proceso de lexicalización en estos casos resulta relevante morfológicamente porque, por ejemplo, *televisión* sería una palabra prefijada pero *telebasa* sería compuesta. En otros casos, como en *cardio-* o *bio-*, sería relevante porque tendríamos dos tipos de compuestos: en el caso de *cardio-* ‘corazón’ y *bio-* ‘vida’, el resultado sería un compuesto culto, mientras que cuando *cardio-* significa ‘ejercicios cardiovasculares’ y *bio-* ‘biológico’ nos moveríamos en la esfera de la composición léxica. La incidencia de los procesos de lexicalización, como se ha demostrado, resulta imprescindible para una adecuada caracterización de los procesos de formación de palabras.

A pesar de que cabría secuenciar, como se ha señalado, estos procesos en función del nivel de aprendizaje (lexicalización podría ser adecuado para niveles iniciales y gramaticalización para niveles superiores), introducir estos dos conceptos de marcado valor diacrónico en la enseñanza de la morfología<sup>21</sup>, como se ha mostrado, es operativo en dos aspectos fundamentales: en primer lugar, porque proporcionan una visión de la morfología más real y dinámica, contraria al estatismo con el que se suele mostrar esta parte de la gramática en Secundaria y en Bachillerato y, en segundo lugar, porque brindan a los estudiantes herramientas con las que decodificar y codificar palabras complejas, lo que, sin duda, contribuye a la mejora de su competencia lingüística.

## Conclusiones

En este trabajo se ha demostrado la operatividad de determinados conceptos y procesos de índole diacrónica en la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato. A pesar de que se asume que el análisis de la estructura interna de la palabra y de las reglas de formación de palabras debe efectuarse desde la sincronía,

---

<sup>21</sup> Y también en la enseñanza de la gramática en general, tal y como pone de manifiesto el trabajo de Brandani y Bohrn (2019).

el empleo de determinados conceptos diacrónicos, como el de alomorfía diacrónica, el de las restricciones etimológicas de las RFP o el de tema de palabra inexistente, permite explicar la estructura interna de muchas voces complejas del español que quedarían fuera del análisis morfológico si solo se tiene en cuenta el plano sincrónico. Por consiguiente, resultan ser conceptos operativos porque amplían el carácter explicativo y descriptivo del enfoque sincrónico. En este sentido, la introducción de aspectos diacrónicos en la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato, secuenciados según el nivel de aprendizaje, permite establecer conexiones con otras lenguas del currículum (el latín, por ejemplo), lo cual fomenta la transversalidad interlingüística.

También se ha podido comprobar cómo la incorporación de procesos que son principalmente (aunque no exclusivamente) diacrónicos, como la gramaticalización y la lexicalización, contribuye a una mejor delimitación de los mecanismos lexicogénicos, favorece la codificación y decodificación de las palabras complejas y proporciona una visión dinámica de la morfología. Si bien el alumnado no necesita dominar estos dos procesos del cambio lingüístico (y menos en estadios iniciales de aprendizaje), consideramos que el profesorado puede utilizarlos como mecanismo para la reflexión sobre los procesos de formación de palabras y de la huella que deja en ellos el paso del tiempo, ya que, en definitiva:

Un estado de lengua es solo un instante en una evolución infinita; el habla de hoy es hija y nieta del habla de ayer y de una serie de ayeres y de anteaayeres que se alejan en el pasado; y la comprensión perfecta de lo que hoy es vivo precisa, no exclusivamente, pero sí también, de la luz que puede darnos el conocimiento de lo que era vivo ayer (Seco, 1987, p. 55).

La diacronía no debe ser el centro de la enseñanza de la morfología en Secundaria y en Bachillerato, pero conocer ciertos conceptos y procesos de índole histórica proporciona argumentos más sólidos y amplios para enseñar la morfología de manera reflexiva y competencial, de modo que su aprendizaje acabe siendo significativo.

## Referencias bibliográficas

Bravo Bosch, M. C. (1994). Introducción de la historia de la lengua en la clase de gramática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 391-397). Madrid: SGEL.

Bosque, I. (2017). *Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y de los gramáticos*. Ms. Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

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.

Brandani, L., y Bohrn, A. (2019). Lexicalización y gramaticalización en la enseñanza de la variación lingüística. *Quintú Quimün. Revista de lingüística*, 3, 1-19.

Buenafuentes, C. (2012). Composición y relaciones espaciales: procesos de gramaticalización y lexicalización. En E. Bernal, C. Sinner y M. Emsel (Eds.), *Tiempo y espacio en la formación de palabras* (pp. 199-213). Munich: Peniope.

Buenafuentes, C. (2013). Sobre formación de palabras y los procesos de gramaticalización. En I. Pujol Payet (Ed.), *Formación de palabras y diacronía* (pp. 21-48). A Coruña: Servizo de Publicacións Universidade da Coruña (Anexos de la Revista de Lexicografía, 19).

Buenafuentes, C. (2020). Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implementación en secundaria. *Revista de gramática orientada a las competencias*, 3(1), 1-17. doi: 10.5565/rev/regroc.52.

Buenafuentes, C. (2021). Main compounding types in Spanish: Synchronic issues. En A. Fábregas, V. Acedo, G. Armstrong, M. Cuervo e I. Pujol (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Morphology* (pp. 285-302). London: Routledge.

Buenafuentes, C., y Fernández Serrano, I. (en prensa). Las categorías gramaticales. En Á. Gallego y E. Gutiérrez (Eds.), *La enseñanza de la gramática: teoría, metodología y competencias*. Madrid: Visor.

Díez del Corral, E. (2015). El aprendizaje y la enseñanza del español a través de su historia lingüística: puesta en práctica y valoración en una clase de estudiantes francófonos (nivel B2+/C1). *Porta Linguarum*, 23, 221-232. doi: 10.30827/Digibug.53768.

Echenique, M.<sup>a</sup> T. (2011). La historia como recurso explicativo y apoyo codificador en la obra académica actual. *Revista de filología española*, XC(1), 159-170. doi: 10.3989/rfe.2011.v91.i1.

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

Fernández Martín, P. (2019). Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 19, 75-107.

García Medall, J. L. (2019). La morfología derivativa del español. En E. Ridruejo (Ed.), *Manual de lingüística española* (pp. 402-431). Berlín: De Gruyter.

Gil, I. (2019). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos, actividades. *Revista de gramática orientada a las competencias*, 2(1), 43-66. doi: 10.5565/rev/regroc.42.

Iglesias, Y. (2018). *Temas de palabras inexistentes. Diccionario de formantes y aplicación a la BDME* (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Recuperada de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18118>.

Lleal, C. (2008). Enseñanza del español y diacronía. *Estudios de lingüística del español de la Universidad de Alicante*, 22, 151-168. doi: 10.14198/ELUA2008.22.

Martín García, J. (2017a). Formación de palabras y diccionario: los elementos compositivos por acortamiento. En I. Sariego López, J. Gutiérrez Cuadrado y C. Garriga (Eds.), *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis y la cultura al desafío digital* (pp. 863-877). Santander: Escuela Universitaria de Turismo de Altamira-Asociación Española de Lexicografía Hispánica.

Martín García, J. (2017b). Los límites de la prefijación. En J. Pena (Ed.), *Procesos morfológicos. Zonas de interferencia* (pp. 77-104). Santiago de Compostela: Anexos de la revista Verba.

Martín García, J., y Varela, S. (2012). La relevancia de la diacronía para la teoría morfológica. En M. Campos, R. Mariño, J. I.

Pérez Pascual y A. Rifón (Eds.), “*Assí como es de suso dicho*”: *estudios de morfología y léxico en homenaje a Jesús Pena* (pp. 325-336). San Millán de la Cogolla: Cilengua.

Martín Zorraquino, M. A. (2000). El legado de aquellos maestros: la enseñanza de la gramática histórica desde el bachillerato. *Archivo de filología aragonesa*, 56, 63-78.

Michelena, L. (1963). *Lenguas y protolenguas*. Salamanca: Acta Salmanticensia.

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

Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales (GTG)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)*. Disponible en <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>.

Seco, M. (1987). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo.

Serrano-Dolader, D. (2012). Tensiones entre sincronía y diacronía en la descripción de la morfología léxica del español: el caso de la *Nueva gramática de la lengua española*. En M. Campos, R. Mariño, J. I. Pérez Pascual y A. Rifón (Eds.), “*Assí como es de suso dicho*”: *estudios de morfología y léxico en homenaje a Jesús Pena* (pp. 485-498). San Millán de la Cogolla: Cilengua.

# *El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición\**

## *Morphology in Primary School. A Proposal from Psycholinguistics and Language Acquisition*

**Silvia Gumiel-Molina**

Universidad de Alcalá

[silvia.gumiel@uah.es](mailto:silvia.gumiel@uah.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3918-0489>

**Isabel Pérez-Jiménez**

Universidad de Alcalá

[isabel.perezj@uah.es](mailto:isabel.perezj@uah.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3040-3906>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.1.71

Fecha de recepción: 26/04/2021  
Fecha de aceptación: 31/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Gumiel-Molina, S, y Pérez-Jiménez, I. (2022). El tratamiento de la morfología en Primaria. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición. *Tejuelo*, 35(1); 71-106.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.71>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto *Evidentiality, perspectivization and subjectivization at the interfaces of language – EPSILone* (PID2019-104405GB-I00). Agradecemos a Carmen Fernández López, Norberto Moreno-Quibén, David Serrano Dolader y Adriana Soto-Corominas sus aportaciones bibliográficas y sus comentarios sobre este trabajo. A Josefa Martín García, le agradecemos, además, su atenta labor como responsable de este monográfico. Gracias también a Antonio García Gómez por su ayuda con el idioma y revisión de estilo. Debe también agradecerse el minucioso y cuidado trabajo de los editores de la revista *Tejuelo*.

**Resumen:** El estudio explícito de la gramática en Educación Primaria es un asunto de debate permanente entre maestros y entre lingüistas. En este artículo se defiende la enseñanza explícita de la morfología en Primaria ya que contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumnado: potencia la adquisición de vocabulario, aumenta la competencia lectora y mejora la expresión escrita. Para enseñar morfología con este objetivo comunicativo es necesario replantear los contenidos que se establecen en la ley educativa y el modo en que estos se presentan y se trabajan en los materiales diseñados para el aula. En este sentido, este trabajo ofrece una revisión crítica de esos dos aspectos y propone una organización de contenidos de morfología para la etapa de Primaria.

**Keywords:** morfología; Educación Primaria; competencia comunicativa; LOMCE.

**Abstract:** Explicit grammar instruction in primary schools encourages and sustains on-going debate among educators and linguists. This article argues that Morphology must be explicitly taught at primary level insofar as this type of instruction: increases vocabulary acquisition; improves students' reading comprehension skills; and enhances students' writing skills. Such an approach to the teaching of Morphology involves not only rethinking the contents that are established in the standing educational legislation but also adapting the way in which teaching materials are exploited in the classroom. Therefore, the present study offers a critical review of these aspects and proposes a possible way to organise the curricular content at primary level.

**Palabras clave:** morphology; Primary Education; communicative competence; LOMCE.

# **I**ntroducción

La necesidad de la reflexión gramatical en la Educación Primaria, los contenidos gramaticales que deben abordarse y las perspectivas metodológicas que han de adoptarse son asuntos sujetos a debate permanente tanto entre los lingüistas como entre los maestros de Lengua Castellana de esta etapa educativa. En el contexto de este debate, este artículo defiende que enseñar contenidos morfológicos en Primaria de forma explícita permite mejorar la capacidad reflexiva del alumnado y también sus capacidades comunicativas.

Para justificar esta posición, el artículo se organiza como sigue: en el primer apartado se expone cómo la LOMCE introduce la reflexión sobre el componente morfológico de forma progresiva a lo largo de la etapa de Primaria con el fin de mejorar las destrezas de comunicación.

En el segundo apartado se analiza cómo se reflejan en los libros de texto los planteamientos plasmados en la ley, así como sus limitaciones e incoherencias. En el apartado 3, se defiende que el trabajo explícito de la conciencia morfológica promueve la adquisición del vocabulario y mejora las capacidades lectoescritoras, tal como se ha demostrado desde el campo de la adquisición de lenguas (L1 y L2) y del procesamiento del léxico. A partir de esta postura teórica, en el apartado cuatro, se sostiene que la reflexión explícita sobre el componente morfológico es necesaria y beneficiosa en Primaria, pero debe llevarse a cabo de manera pautada. La pauta vendrá marcada por lo que se sabe sobre el proceso de adquisición de la lengua materna y sobre la maduración de las capacidades de reflexión metalingüística del alumnado. En el apartado 5, y a la luz de las conclusiones anteriores, se presenta una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la morfología en la Educación Primaria.

## **1.- La enseñanza de la morfología en la Educación Primaria. La LOMCE**

La LOMCE, tal como se indica en el Currículo básico de Primaria<sup>1</sup>, pretende que el alumnado desarrolle las siete competencias clave definidas por la UE, entre las cuales se encuentra la Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se trabaja en Primaria principalmente a través del área troncal de conocimiento de Lengua Castellana y Literatura<sup>2</sup> (en adelante LCL). El objetivo específico de esta área es “aportarle [al alumno] las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro” (Currículo, p. 26).

---

<sup>1</sup> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero; BOE, número 52, 1 de marzo de 2014; BOE-A-2014-2222; <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

<sup>2</sup> En este artículo se deja de lado la enseñanza de la Literatura.

Niños y niñas, por tanto, deben adquirir conocimientos y herramientas lingüísticos que les permitan poner en ejecución las cuatro destrezas para comunicarse adecuadamente en distintos tipos de situaciones sociales y contextos lingüísticos (incluyendo su formación como lectores cultos y competentes). Esos conocimientos y herramientas, además, deben permitir al alumnado continuar con aprovechamiento las etapas posteriores de su aprendizaje (Currículo, p. 3).

El foco de la enseñanza de la lengua, por tanto, apunta a la capacitación del alumnado para la resolución de tareas comunicativas mediante el desarrollo de las destrezas básicas y el conocimiento de los aspectos prescriptivos de la lengua.

Para desarrollar de forma parcelada los objetivos del área de LCL, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje se dividen en cinco Bloques: 1. Comunicación oral: hablar y escuchar; 2. Comunicación escrita: leer; 3. Comunicación escrita: escribir; 4. Conocimiento de la lengua, y 5. Educación literaria.

La finalidad específica del bloque de ‘Conocimiento de la lengua’ es desarrollar la capacidad de reflexión del alumnado sobre el sistema lingüístico como medio para alcanzar los objetivos comunicativos del área:

El Bloque 4, Conocimiento de la lengua, responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua. El Conocimiento de la Lengua dentro del aula de Educación Primaria 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 gramaticales y ortográficas, imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida.

(LOMCE, Introducción al Bloque 4 ‘Conocimiento de la lengua’, p. 28).

Estas afirmaciones plasman el enfoque instrumental y prescriptivo de la lengua que subyace a toda la ley educativa y que plantea en sí mismo problemas, como han señalado, entre otros, Bosque y Gallego (2016, 2018). No se profundizará en estos problemas aquí y se asumirá, en consonancia con la ley, que el objetivo fundamental del bloque de ‘Conocimiento de la lengua’ en Primaria ha de ser promover la reflexión sobre el sistema lingüístico para mejorar las capacidades comunicativas del alumnado: reflexión para la comunicación.

Sin embargo, la propia ley condiciona la consecución de este objetivo. Considérense los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del Bloque 4 ‘Conocimiento de la lengua’, recogidos en la Imagen 1 (se resaltan en amarillo los relacionados con la morfología). En la columna de estándares de aprendizaje evaluables, puede observarse que los verbos más repetidos son *reconoce* e *identifica*, lo que promueve que en el aula se haga meramente identificación, taxonomía y clasificación de unidades lingüísticas de forma mecánica e irreflexiva. Los estándares de aprendizaje, que guían la evaluación y, por ende, el modo de enfocar los contenidos, no favorecen el desarrollo de la reflexión lingüística, pese a lo señalado en el texto de la ley. Tampoco favorecen, pese a la definición del objetivo del área de LCL, la conexión de los contenidos con el desarrollo de la competencia comunicativa.

## Imagen 1

### Currículo básico de la Educación Primaria

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>La palabra.</p> <p>Reconocimiento de las distintas clases de palabras y explicación reflexiva de su uso en situaciones concretas de comunicación (nombre, verbo, adjetivo, preposición, adverbio, conjunción, pronombres, artículos, interjecciones). Características y uso de cada clase de palabra.</p> <p>Clases de nombres: comunes, propios, individuales, colectivos, concretos y abstractos.</p> <p>Conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.</p> <p>La sílaba. Diptongos e hiatos.</p> <p>Vocabulario: sinónimos y antónimos homónimos y palabras polisémicas. Aumentativos y diminutivos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Frases hechas. Formación de sustantivos, adjetivos y verbos. Recursos derivativos: prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos. Siglas y abreviaturas. Uso eficaz del diccionario para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica y gramatical.</p> <p>Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación.</p> <p>Las relaciones gramaticales.</p> <p>Reconocimiento y explicación reflexiva de las relaciones que se establecen entre el sustantivo y el resto de los componentes del grupo nominal.</p> <p>Reconocimiento y observación reflexiva de los constituyentes oracionales: la oración simple, sujeto y predicado.</p> <p>Reconocimiento y uso de algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis) y sustituciones mediante sinónimos e hipónimos).</p> <p>Las variedades de la lengua.</p> <p>Conocimiento general de realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos), así como las reglas de ortografía para favorecer una comunicación más eficaz.</li> <li>2. Desarrollar las destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua.</li> <li>3. Sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos.</li> <li>4. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.</li> <li>5. Utilizar programas educativos digitales para realizar tareas y avanzar en el aprendizaje.</li> <li>6. Conocer la variedad lingüística de España y del español como fuente de enriquecimiento cultural. Mostrar respeto tanto hacia las lenguas y dialectos que se hablan en España, como hacia el español de América.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Conoce y reconoce todas las categorías gramaticales por su función en la lengua: presentar al nombre, sustituir al nombre, expresar características del nombre, expresar acciones o estados, enfatizar o relacionar palabras u oraciones, etc.</li> <li>1.2. Coniuga y usa con corrección todos los tiempos simples y compuestos en las formas personales y no personales del modo indicativo y subjuntivo de todos los verbos.</li> <li>1.3. Diferencia familias de palabras.</li> <li>2.1. Conoce, reconoce y usa sinónimos y antónimos, palabras polisémicas y homónimas, arcaísmos, extranjerismos y neologismos, frases hechas, siglas y abreviaturas.</li> <li>2.2. Reconoce palabras compuestas, prefijos y sufijos y es capaz de crear palabras derivadas.</li> <li>2.3. Identifica y clasifica los diferentes tipos de palabras en un texto.</li> <li>2.4. Reconoce los conectores básicos necesarios que dan cohesión al texto (anáforas, deixis, elipsis, sinónimos, conectores).</li> <li>2.5. Identifica las oraciones como unidades de significado completo. Reconoce la oración simple, diferencia sujeto y predicado.</li> <li>3.1. Conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra (derivados, plurales, formas verbales, sinónimos, etc.).</li> <li>3.2. Selecciona la acepción correcta según el contexto de entre las varias que le ofrece el diccionario.</li> <li>3.3. Conoce las normas ortográficas y las aplica en sus producciones escritas.</li> <li>4.1. Señala las características que definen a las diferentes clases de palabras: clasificación y uso para construir el discurso en los diferentes tipos de producciones.</li> <li>4.2. Utiliza correctamente las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita.</li> <li>4.3. Aplica correctamente las normas de acentuación y clasifica las palabras de un texto.</li> <li>4.4. Usa con corrección los signos de puntuación.</li> <li>4.5. Aplica las reglas de uso de la tilde.</li> <li>4.6. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.</li> <li>5.1. Utiliza distintos programas educativos digitales como apoyo y refuerzo del aprendizaje.</li> <li>6.1. Conoce y valora la variedad lingüística de España y el español de América.</li> <li>6.2. Reconoce e identifica algunas de las características relevantes (históricas, socio-culturales, geográficas y lingüísticas) de las lenguas oficiales en España.</li> </ol>

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, p. 32

Junto con la definición de los estándares de aprendizaje, hay otro aspecto de la ley que influye en que los contenidos lingüísticos se planteen en la práctica desligados de la reflexión para la mejora de la comunicación: el enorme espectro conceptual que ha de cubrirse en esta etapa, que favorece su enseñanza puntual y estanca. Como se desprende de la Imagen 1, los contenidos relacionados con la morfología que se abarcan en Primaria se agrupan del siguiente modo: a) las categorías gramaticales (se incluye identificar todas las clases de palabras y sus subclases, así como conocer las propiedades morfosintácticas de cada una de ellas); b) los procesos de formación de palabras; y c) las relaciones paradigmáticas entre palabras; además del uso del diccionario. Respecto a su organización, la LOMCE propone que estos contenidos se organicen “de manera creciente en las distintas etapas y

[supongan] una progresión respecto a los saberes y habilidades adquiridos desde el inicio de la vida escolar”. No obstante, no se proporciona ninguna pauta específica respecto a esa organización progresiva.

En el siguiente apartado se analizará cómo se reflejan en los libros de texto estas incongruencias de la ley: desconexión entre la supuesta finalidad comunicativa del Bloque de ‘Conocimiento de la lengua’ y los estándares de aprendizaje que se definen; ausencia de una perspectiva reflexiva en la definición de esos estándares y falta de pautas o criterios claros para establecer la progresión de los contenidos señalada como necesaria.

## **2.- La enseñanza de la morfología en los libros de texto. Limitaciones**

En este apartado se mostrará cómo la definición de los estándares de aprendizaje de la LOMCE, el volumen de contenidos que impone y la falta de concreción en su progresión pueden afectar al tratamiento de la morfología en los materiales que el alumnado utiliza en Primaria<sup>3</sup>. Para poder ofrecer ejemplos concretos, se han revisado los libros del alumno de Lengua castellana y Literatura de la editorial Santillana, Proyecto Saber hacer, desde tercero a sexto de Primaria. La elección de este material radica en su amplia difusión a nivel nacional y en su valoración positiva por la comunidad educativa. Los ejemplos seleccionados deben entenderse como una muestra del acercamiento a los contenidos y del tipo de actividades que son comunes en los materiales de Primaria más comercializados y difundidos en España.

---

<sup>3</sup> Para una reflexión sobre el estudio de la morfología y el modo en que se aborda en los libros de texto en Enseñanza Secundaria, consúltese Saragossà (2015).

## 2.1.- La falta de progresión

Obsérvese la distribución de los contenidos relativos a la formación de palabras desde tercero a sexto de Primaria en los libros de texto mencionados (sección de Vocabulario).

**Tabla 1**

*Contenidos relativos a la formación de palabras. Santillana – Saber hacer*

	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>	<b>Quinto</b>	<b>Sexto</b>
<b>T.1</b>	Palabras sinónimas	Sinónimos y antónimos	Palabras sinónimas y antónimas	<b>Prefijos y sufijos</b>
<b>T.2</b>	Palabras antónimas	Palabras polisémicas	Palabras monosémicas y polisémicas	<b>Prefijos y sufijos intensivos</b>
<b>T.3</b>	Palabras polisémicas	Palabras homófonas	Palabras homónimas	<b>Prefijos de negación y oposición</b>
<b>T.4</b>	Frases hechas	<b>Palabras primitivas y derivadas</b>	Palabras parónimas	<b>Prefijos de situación</b>
<b>T.5</b>	Refranes	<b>Palabras simples y compuestas</b>	Campo semántico	<b>Formación de sustantivos</b>
<b>T.6</b>	<b>Palabras derivadas</b>	<b>Familias de palabras</b>	Campo léxico	<b>Formación de adjetivos</b>
<b>T.7</b>	<b>Palabras compuestas</b>	<b>Prefijos y sufijos</b>	<b>Palabras compuestas y simples</b>	<b>Formación de verbos</b>
<b>T.8</b>	<b>Diminutivos</b>	<b>Sufijos diminutivos y aumentativos</b>	<b>Palabras derivadas y primitivas</b>	Palabras onomatopéyicas
<b>T.9</b>	<b>Aumentativos</b>	<b>Prefijos de negación y de lugar</b>	<b>Familias de palabras</b>	Las siglas y las abreviaturas
<b>T.10</b>	<b>Familias de palabras</b>	<b>Otros prefijos</b>	<b>Los prefijos</b>	Palabras tabú y eufemismos
<b>T.11</b>	Gentilicios	Campo léxico	<b>Los sufijos</b>	Las palabras coloquiales
<b>T.12</b>	Palabras colectivas	Campo semántico	<b>Aumentativos y diminutivos</b>	Arcaísmos, extranjerismos y neologismos
<b>T.13</b>	Palabras onomatopéyicas	Gentilicios	Los gentilicios	
<b>T.14</b>	Palabras parónimas	Frases hechas	Las frases hechas	
<b>T.15</b>	Campo semántico	<b>Siglas y abreviaturas</b>	Los refranes	

Fuente: elaboración propia

Los contenidos relativos a la formación de palabras se agrupan en cuatro grandes temas, según orden de aparición: a) los procesos de derivación (que se estudian en tercero, cuarto y quinto y se señalan en azul), b) los procesos de composición (que se estudian en tercero, cuarto y quinto y aparecen en color crema), c) el estudio de los prefijos y los sufijos (color salmón) y, dentro de este, d) el análisis de prefijos y sufijos concretos (en color gris), con especial atención a aumentativos y diminutivos (en tercero, cuarto y quinto, en color verde). Las familias de palabras se tratan de forma independiente, así como otros mecanismos de formación de palabras (siglas).

Si se atiende a la mera formulación de los contenidos, no parece existir orden o progresión. Podría ocurrir que la complejidad teórica de los contenidos se incrementara con el avance de los cursos, pero la revisión realizada de los libros del alumno no parece apuntar en ese sentido. A modo de ejemplo se reproducen los contenidos de cuarto y sexto relativos a los prefijos de negación y de lugar<sup>4</sup>.

#### +Cuarto curso, Tema 9. Vocabulario. Prefijos de negación y de lugar.

“Los **prefijos de negación** se añaden a algunas palabras para formar otras de significado contrario. Por ejemplo, el prefijo *des-* se añade a la palabra *animado* para formar su antónimo *desanimado*. Algunos prefijos de negación son *a-*, *des-* o *-in*.

Los **prefijos de lugar** sirven para indicar situación. Por ejemplo, el prefijo *sub-* significa “por debajo” y sirve para formar palabras como *subcampeón* o *submarino*. Algunos prefijos de lugar son *ante-*, *extra-*, *intra-*, *sub-* o *sobre-*.”

#### +Sexto curso, Tema 3. Vocabulario. Prefijos de negación y oposición.

“Los **prefijos de negación** se ponen delante de determinadas palabras para formar sus antónimos. Son prefijos de este tipo *a-*, *in-* y *des-*. Por ejemplo: *atemporal*, *incomprensible*, *desagradable*.

Otros prefijos se unen a ciertas palabras para dar la idea de oposición. Son los **prefijos de oposición**, como *contra-* y *anti-*. Por ejemplo: *contracorriente* y *antihigiénico*.”

---

<sup>4</sup> El texto que es reproducción literal de los contenidos de los libros de texto revisados aparece en cuerpo menor.

## +Sexto curso. Tema 4. Vocabulario. Prefijos de situación.

“Los **prefijos de situación** indican lugar o situación. Por ejemplo, el prefijo *sub-* significa “debajo de”: *sub* + *campeón* → *subcampeón*.

Otros prefijos de situación son los siguientes:

- *sobre-* (encima de). Por ejemplo: *sobrevolar*.
- *ante-* (delante de). Por ejemplo: *antesala*.
- *extra-* (fuera de). Por ejemplo: *extraescolar*.<sup>5</sup>”

Como se observa, los contenidos teóricos de cuarto y sexto reproducen básicamente la misma información y ofrecen ejemplos que son de complejidad similar, quizá con alguna excepción, como podría ser la inclusión de *extraescolar*, que denota un lugar abstracto o no locativo, lo que podría justificar el cambio terminológico *prefijo de lugar* > *prefijo de situación* (agradecemos a Carmen Fernández López esta puntualización)<sup>5</sup>. Así, incluso entendiendo que la progresión en la dificultad radicara no en la formulación teórica de los contenidos sino en la contextualización y uso de los ejemplos planteados, no parece que esta pueda ser percibida como tal por el alumnado. Cabe señalar, además, que los prefijos locativos son los menos productivos en español y los que mayor lexicalización muestran. Los prefijos más productivos en español son los gradativos (*súper-*, *requete-*, *re-*), que no se tratan hasta sexto, aunque se han tratado los diminutivos y aumentativos desde tercero (agradecemos a Josefa Martín García esta observación, que cobrará relevancia más adelante).

---

<sup>5</sup> Tal y como nos hace notar un revisor anónimo, los libros de texto han de cuidar también los términos ejemplificadores con los que ilustran los contenidos. Así, por ejemplo, el libro de cuarto curso señala que “el prefijo *des-* se añade a la palabra *animado* para formar su antónimo *desanimado*”. Nótese, no obstante, que esta no es la derivación adecuada, sino que a partir de ‘animar’ se forma ‘desanimar’ y posteriormente ‘desanimado’. Algo similar sucede, como se señala en la siguiente nota, con la palabra *callejón*. La segmentación morfológica errónea parece, de hecho, un problema recurrente en los libros de texto. Agradecemos a este revisor este importante comentario.

## 2.2.- Contenidos presentados en compartimentos estancos

Junto con lo señalado en el apartado anterior, la falta de relación explícita entre contenidos dificulta su aprendizaje. Considérense los contenidos ‘palabras primitivas y derivadas’, ‘palabras simples y compuestas’ y ‘prefijos y sufijos’, que se tratan en los temas 4, 5 y 7 de cuarto curso de los materiales revisados.

### + Cuarto curso. Tema 4. Vocabulario. Palabras primitivas y derivadas.

“Algunas palabras se han formado a partir de otras. Por ejemplo, a partir de la palabra *calle* se ha formado la palabra *callejón*<sup>6</sup>.

Las palabras que se han formado a partir de otras son **palabras derivadas**. Las palabras que no se han formado a partir de otras son **palabras primitivas**.”

### + Cuarto curso. Tema 5. Vocabulario. Palabras simples y compuestas.

“Las **palabras compuestas** son las que se han formado uniendo dos o más palabras. Por ejemplo, *salvavidas* se ha formado a partir de las palabras *salva* y *vidas*. A veces, al unir dos palabras para formar una compuesta, las palabras originales pueden sufrir algún cambio. Por ejemplo, *agridulce* (de *agrío* + *dulce*).

Las **palabras simples**, en cambio, no se componen de otras palabras. Por ejemplo, *ejercicio*.”

### + Cuarto curso. Tema 7. Vocabulario. Prefijos y sufijos.

“Los prefijos y los sufijos son partículas que se añaden a algunas palabras para formar otras nuevas.

- Los **prefijos** se añaden delante de las palabras. Por ejemplo, a partir de la palabra *vivir* se han formado *convivir*, *revivir*, etc.
- Los **sufijos**, en cambio, se añaden detrás de las palabras. Por ejemplo, a partir de *casa* se han formado palabras como *casero*, *casona* o *caserío*.”

---

<sup>6</sup> Nótese que la forma *callejón* no se forma a partir de *calle*, sino de *calleja*. Estos errores dificultan la reflexión e inducen la formación de hipótesis erróneas: en este caso, la hipótesis de que el sufijo aumentativo es *-ejón*. Agradecemos a Josefa Martín García esta observación.

Si bien los contenidos anteriores están ligados desde el punto de vista teórico y conceptual, no se establece conexión explícita entre ellos en el libro del alumno; por ejemplo, no se señala de forma explícita la relación que existe entre la adición de prefijos y sufijos y la formación de palabras derivadas. Esta desconexión dificulta la reflexión y el establecimiento de vínculos significativos entre contenidos, que habrán de ser aportados por el docente o inferidos por el estudiante. Nótese, además, que tampoco se exploran las diferencias y semejanzas entre los procesos de derivación y composición, ni la relación entre flexión y derivación en conexión con la noción de palabra. Sin embargo, el establecimiento explícito de este tipo de relaciones es crucial para fomentar la reflexión y para desarrollar la conciencia morfológica.

### ***2.3.- Falta de reflexión y desconexión de la comunicación***

El último de los problemas detectados en el Currículo que se refleja en los libros de texto del alumno es que los ejercicios propuestos son escasamente reflexivos. Las actividades que acompañan a las explicaciones teóricas no se basan, generalmente, en la comparación o contraste de unidades lingüísticas o en la búsqueda de generalizaciones, sino en la mera aplicación de las definiciones dadas en tareas de segmentación. No hay lugar para la creación del alumnado de sus propias muestras de lengua contextualizadas sobre las que reflexionar y tampoco se orientan las actividades al desarrollo de la competencia comunicativa (a excepción, quizá, de los ejercicios de búsqueda en el diccionario). Se ejemplificará este punto con algunos ejercicios del tema cuatro de sexto curso de los materiales revisados, dedicado a los prefijos de situación.

## +Sexto curso. Tema 4. Vocabulario. Prefijos de situación

### 1. Forma palabras con estos prefijos:

Sub-	suelo	marino	título
Ante-	poner	penúltimo	proyecto

### 5. Analiza las palabras según el ejemplo.

- Subestimar → sub + estimar
- Sobrefalda → \_\_\_\_\_
- Extrarradio → \_\_\_\_\_
- Anteojos → \_\_\_\_\_

### 6. Copia estas palabras y rodea los prefijos

- Subdelegado
- Sobreedificar
- Extralimitarse
- Antepasado

Este tipo de ejercicios, frecuentes en diferentes materiales, no mejora la competencia comunicativa del alumnado en ningún sentido ni tampoco permite saber si este ha entendido o no cómo tienen lugar los procesos de formación de palabras; un alumno puede formar *submarino* o *antepenúltimo* y rodear el prefijo *sub-* en *subdelegado* aun sin saber qué significan estas palabras. Del mismo modo, un alumno podrá identificar el prefijo *extra-* en *extrarradio* sin entender el significado de esta palabra (probablemente, no conocerá el significado de *radio* o lo aplicará a la circunferencia, pero no a una población). Tampoco contribuyen estas actividades al aumento del vocabulario de los estudiantes que, probablemente, no van a utilizar palabras como *sobrefalda*.

Si bien no es el objetivo de este artículo proponer un conjunto de actividades reflexivas, no queremos dejar de señalar que los ejercicios en los que el estudiante tenga que inventar nuevas palabras y explicar su significado (*subasfalto*, *sobre cielo*, etc.) o actividades de búsqueda de palabras (“vamos a decir palabras que empiecen con ‘sub-’ e intentaremos descubrir su significado”) son mejores en tanto que propician la reflexión sobre la lengua, contribuyen a aumentar el

vocabulario de los estudiantes y, además, resultan, por lo general, más interesantes y motivadores<sup>7</sup>.

Tras esta breve revisión, tomada como botón de muestra del modo en que se enfocan comúnmente los contenidos y actividades en los libros del alumno de Lengua Castellana y Literatura de Primaria, parece poder concluirse que la enseñanza de la morfología en esta etapa se plantea de manera no progresiva, no reflexiva y desconectada de la comunicación.

Sin embargo, como se muestra en el siguiente apartado, la reflexión explícita sobre la morfología en Educación Primaria (esto es, el desarrollo de la conciencia morfológica) resulta fundamental para la mejora de la competencia comunicativa en lo que respecta al aumento del vocabulario del alumnado y al progreso de la lectoescritura.

### **3.- El desarrollo de la conciencia morfológica contribuye a la mejora de la competencia comunicativa**

Considérense de nuevo los contenidos sobre procesos de formación de palabras que han de trabajarse en Educación Primaria según el Currículo:

Vocabulario: aumentativos y diminutivos, neologismos y extranjerismos. Formación de sustantivos, adjetivos y verbos. Recursos derivativos: prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos. Siglas y abreviaturas (contenidos relacionados son la conjugación verbal y el uso del diccionario).

Estos contenidos se ligan en la ley con las siguientes finalidades comunicativas:

---

<sup>7</sup> De hecho, tal y como nos señala un revisor anónimo, la mejor forma de que los niños aprendan palabras nuevas no es el análisis de palabras ya formadas sino el vocabulario potencial; esto es, permitir que los niños jueguen con el lenguaje creando palabras posibles. Como nos señala este revisor, se puede preguntar el nombre de la persona que trabaja en una copistería (*copistero*) o de alguien que destruye discos duros (*discoduricida*). Agradecemos a este revisor su comentario.

- favorecer una comunicación más eficaz,
- desarrollar las destrezas lingüísticas a través del uso de la lengua,
- sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos,
- desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita.

La pregunta pertinente ahora es si la reflexión explícita sobre la palabra y su estructura interna —el desarrollo de la conciencia morfológica— permite alcanzar estos objetivos.

La respuesta dada desde el campo de la adquisición y el procesamiento de la lengua, como se mostrará a continuación, es sí. El desarrollo de la conciencia morfológica contribuye de manera directa a mejorar, al menos, tres aspectos básicos de la comunicación: la adquisición y procesamiento del vocabulario, la competencia lectora y la competencia escrita.

### ***3.1.- Morfología y adquisición/procesamiento de vocabulario***

Bloom (2000, 2001) señala (para el inglés) que, entre el primer año de vida y el final de la adolescencia, hacia los 17 años, una persona ha aprendido unas 60.000 palabras. Por otro lado, Clark (2015) afirma que a los seis años los niños manejan aproximadamente un vocabulario de unas 14.000 palabras. Así pues, en la etapa de la formación obligatoria (Primaria y Secundaria) el niño/adolescente aprende unas 46.000 palabras, lo que supone una media de más de 11 palabras diarias. Parece, no obstante, que este aprendizaje no es lineal, sino que aumenta progresivamente con la edad dentro de ese periodo. Según Bloom (2000, 2001), varios son los factores que influyen en esa progresión:

-La exposición del niño a la lengua. Las palabras se aprenden estableciendo redes entre ellas, definidas por distintos parámetros, que no se analizarán aquí; baste con mencionar redes basadas en la forma, en el significado o en los contextos de aparición de las palabras. Por tanto, cuanto mayor sea la exposición del niño a entornos lingüísticos variados, más palabras podrá conocer, más redes podrá crear y, por

tanto, más palabras nuevas podrá conectar a estas redes. En este sentido, Bloom (2000, 2001) señala el momento de acceso a la lectura como un punto de inflexión en la adquisición de vocabulario.

-Las capacidades perceptivas del niño. Cuanto mayor es el niño, mayor es su capacidad de procesar nuevas experiencias, identificando ‘acciones’, ‘objetos’, etc., lo que le permite aprender nuevas palabras asociadas a ellas (e insertarlas en redes).

-El aprendizaje de información relevante de las palabras. El aprendizaje de nuevos términos permite al niño establecer generalizaciones relativas a la forma-significado. Esta información facilita la adquisición más rápida de nuevas palabras; por ejemplo, cuando un niño aprende una nueva palabra acabada en *-ción* su competencia lingüística le permite identificar esta como un sustantivo femenino, de acción, con estructura eventiva y que designa entidades abstractas.

Como han sostenido distintos autores, el aprendizaje del léxico prosigue a lo largo de la vida. Sin embargo, se produce una disminución considerable en el número de palabras nuevas que se adquieren en la edad adulta, hecho ligado posiblemente a un descenso a la exposición a vocabulario nuevo (Bloom, 2000, 2001). Por todo ello, parece que el rango de edad que comprende la Educación Primaria (6 - 12 años) es óptimo para potenciar el aprendizaje de nuevo vocabulario. El aprendizaje de vocabulario es clave, a su vez, para el desarrollo de la producción y comprensión lingüística oral y escrita.

Debe, por tanto, considerarse ahora qué papel desempeña la información morfológica de las palabras en la adquisición del vocabulario, y específicamente, en el almacenamiento de nuevas formas en el lexicón, entendiendo este componente como el sistema de conocimiento del vocabulario al que el hablante accede en la producción y comprensión de la lengua.

Existen distintas teorías al respecto. La que nos interesa presentar aquí —defendida por Forster (1976), Morton (1979), Fromkin

(1985) o Caramazza et al. (1988), i.a.— propone que el vocabulario se almacena en distintos subcomponentes léxicos interconectados. El lexicón, por tanto, se organiza en subcomponentes que contienen (al menos) información fonológica, ortográfica, semántica y sintáctica de las piezas de vocabulario. Los pacientes con trastornos del lenguaje proporcionan evidencia de la organización modular de estos componentes, como indican Raiter y Jaichenco (2002); así, ciertos tipos de afasia perceptiva implican problemas para identificar oralmente una palabra, pero no para leerla, mientras que determinadas alteraciones en la producción pueden afectar a la escritura, pero no a la producción oral. Esto parece mostrar que nuestro lexicón almacena separadamente, al menos, la información fonológica y la información ortográfica del vocabulario (posiblemente además de forma independiente en la producción y la comprensión). Otras afectaciones, como la anomia verbal/nominal o el agramatismo, indican que la categoría gramatical también se almacena de forma independiente de otras propiedades de la palabra.

¿Qué ocurre con la estructura morfológica de las palabras complejas o polimorfemáticas? ¿Es relevante la estructuración morfológica de la palabra para la adquisición de nuevo vocabulario y su almacenamiento en el lexicón? Como señalan Raiter y Jaichenco (2002), existen dos respuestas para esa pregunta. Por una parte, según la hipótesis de la lista completa, (Butterworth, 1983) las palabras polimorfemáticas se almacenan en nuestro lexicón en su forma completa. Por otra, la hipótesis de la descomposición morfológica (Taft y Forster, 1975; Sánchez Gutiérrez, 2012 para el español) propone que en la adquisición de palabras polimorfemáticas se producen procesos de descomposición que aíslan los morfemas de la forma completa y los almacenan separadamente, y, posteriormente, procesos de reintegración de esos morfemas que dan lugar a una representación (sintáctica y semántica) de la palabra completa. La existencia de pacientes con lesiones cerebrales que muestran afectación selectiva de bases o afijos parece apoyar que hay un almacenamiento separado de estos componentes morfológicos.

La hipótesis de la descomposición morfológica presenta un lexicón económico y con capacidad generativa para la creación de significados, y parece ser una propuesta adecuada para el funcionamiento de la morfología flexiva regular. Según esta hipótesis, se almacenarían en el léxico la raíz y el paradigma de afijos flexivos. Esta propuesta, no obstante, debe también dar cuenta de cómo se almacenan las formas verbales o nominales con flexión irregular (*quepo* o el plural de *crisis*, por ejemplo), o las formas supletivas de algunos verbos (como *fue* para *ser*). Con relación a la morfología derivativa, debe explicar la no composicionalidad del significado de las formas completas como, por ejemplo, *amable* o *pasamontañas*.

Caramazza et al. (1988) concilian las dos hipótesis presentadas y defienden que todas las formas del vocabulario de una lengua, incluidas las palabras polimorfemáticas, tienen una representación completa en el léxico. Las palabras polimorfemáticas tienen, además, un almacenamiento descompuesto. En el acceso al léxico polimorfemático por parte del hablante, o en su procesamiento, ambas rutas son posibles, de modo que se accede a las palabras más frecuentes mediante la primera ruta (representación completa), mientras que la segunda (a través de los morfemas) se activa para las palabras poco frecuentes o nuevas, que el hablante no tiene almacenadas en el lexicón.

Por último, para comprender la importancia de la estructura morfológica en la adquisición y procesamiento del vocabulario, ha de recordarse que las palabras se almacenan en el lexicón estableciendo redes. Uno de los parámetros de establecimiento de redes es el significado. Forster (1976) propone que cuando se localiza la entrada de una palabra en el léxico se produce un proceso de facilitación (*priming* semántico) tal que “es posible acceder directamente [de forma interna al lexicón] a la entrada de otra relacionada semánticamente” (Raiter y Jaichenco, 2002). Así, el almacenamiento descompuesto de las palabras polimorfemáticas permitiría establecer este tipo de redes de significado a partir, no solo de formas completas, sino de raíces y sufijos. Como el lector podrá anticipar, este tipo de procesos son cruciales en el desarrollo, por ejemplo, de la competencia lectora.

En conclusión, los resultados de investigación reseñados en este apartado muestran que la información morfológica es relevante en la adquisición y procesamiento del léxico. Si esto es así, puede esperarse que la reflexión sobre la estructura morfológica facilite el que los niños puedan reconocer, almacenar y recuperar nuevas palabras no escuchadas anteriormente. El consiguiente incremento del vocabulario permitirá mejorar su competencia comunicativa en las cuatro destrezas básicas (Martín Vegas, 2018; Hernández Muñoz, 2015 para una conclusión similar en adultos).

Esta idea existe desde hace tiempo en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Morín (2003), Sánchez Gutiérrez (2012), Serrano Dolader (2019), y Rodríguez Montes (2020), entre otros, han defendido la idea de que el desarrollo de la conciencia morfológica mediante la reflexión explícita sobre la estructura interna de las palabras —el “entrenamiento morfológico”— permite mejorar:

- el acceso a los términos almacenados en el lexicón,
- el establecimiento de redes formales y semánticas entre esos términos,
- las habilidades de inferencia léxica,
- la productividad léxica y, por último,
- la competencia lectoescritora.

A este último aspecto se dedicarán las siguientes secciones.

### ***3.2.- Morfología y desarrollo de la comprensión lectora***

Los distintos trabajos de Carlisle (Carlisle, 1988, 1995; Carlisle y Stone, 2003) y de Nagy (véase, entre otros, Nagy et al., 1993) mostraron que la capacidad de los niños de interpretar vocablos nuevos en tareas de lectura en Educación Primaria se ve incrementada si son capaces de utilizar su conocimiento sobre la estructura morfológica de las palabras. En los estadios iniciales de aprendizaje de la lectura, la mayoría de las palabras que los niños encuentran está ya en su léxico oral, por lo que la descodificación fonológica da acceso al niño a la pronunciación y al significado de la palabra. Sin embargo, conforme

avanza la Educación Primaria, los niños se enfrentan a la lectura de palabras ausentes de su léxico oral que, sin embargo, se relacionan con aquellas mediante procesos morfológicos, por lo que requieren de estrategias de comprensión que aprovechen estas relaciones.

En este sentido, con relación al español, Rodrigo et al. (2004) y Jaichenco y Wilson (2013), entre otros, muestran cómo el reconocimiento de morfemas contribuye a un mejor procesamiento de la lectura tanto en lectores sin dificultades como en pacientes disléxicos, puesto que funciona como “un potente predictor de la comprensión” (Gómez Vera et al., 2014).

### ***3.3.- Morfología y desarrollo de la expresión escrita***

También parece existir relación entre el dominio del vocabulario por parte del niño y su expresión escrita, como afirman Gómez Vera et al. (2014). Una razón de esta relación, como señala McCutchen (2011), parece ser que el conocimiento y manejo del vocabulario por el niño permite disminuir la carga de la memoria de trabajo durante la producción del texto, que puede, así, dirigirse a otras microhabilidades de la escritura.

Por otra parte, el aumento del vocabulario influye en la calidad del texto, en cuanto a la sofisticación y la densidad léxica que muestra (Ávila, 1991; McNamara et al., 2010). Se entiende por sofisticación léxica el uso de un vocabulario poco frecuente, de palabras más largas y con mayor número de sílabas. La densidad léxica hace referencia al número de unidades con significado léxico presentes en un texto (entendiendo estas unidades como opuestas a las palabras funcionales, que tienen significado gramatical).

Por último, si el estudio de la morfología se basa en la observación y manipulación de unidades, resolución de problemas, generación y confirmación de hipótesis, etc., se estará contribuyendo, no solo al desarrollo de la competencia comunicativa (incremento del

caudal léxico, mejora en las destrezas) sino, además, al desarrollo de la competencia estratégica.

#### **4.- Reflexión sí, pero ¿cómo? De nuevo una mirada desde la lingüística experimental**

En apartados anteriores se ha intentado justificar que el desarrollo de la conciencia morfológica en Primaria, definida como la capacidad del niño para reflexionar sobre la estructura de la palabra y para manipularla de forma consciente, tiene beneficios para la adquisición y procesamiento del vocabulario, y en consecuencia para la mejora de la lectura y de la expresión escrita. Hay que preguntarse, no obstante, si la conciencia morfológica está lo suficientemente desarrollada en los niños de Primaria como para poder plantear ejercicios explícitos de reflexión morfológica en el aula. En este apartado se expondrá cuál ha sido la respuesta a esta pregunta desde el campo de la adquisición y el procesamiento de la lengua.

Tyler y Nagy (1989) mostraron experimentalmente con niños anglófonos (inglés L1) de cuarto (8-9 años), sexto (10-11 años) y octavo (12-13 años) grado que la conciencia morfológica comprende un conjunto de conocimientos que se desarrollan secuencialmente.

El primer conocimiento al que los niños pueden acceder es el de identificar la presencia de unidades menores que la palabra que portan significado (morfemas) (usando un ejemplo del español, los niños pueden acceder al conocimiento de que *-dor* es una unidad con significado en *jugador*, *corredor*, *nadador*); es lo que se denomina conocimiento receptivo.

En segundo lugar, los niños son capaces de acceder a un conocimiento relacional, esto es, pueden reconocer que dos palabras comparten una misma base (*jugar*, *jugador*).

Posteriormente, se accede al conocimiento sintáctico, a través del cual los niños son capaces de darse cuenta de que ciertos sufijos

poseen determinada categoría gramatical, de tal modo que, por ejemplo, observan que las palabras que acaban en *-miento* son nombres y las que acaban en *-ble* son adjetivos.

El último conocimiento que es accesible al niño es el de las restricciones de selección entre sufijos y bases (conocimiento distribucional).

El estudio de estos autores permitió extraer las siguientes conclusiones: a) Los niños desarrollan el conocimiento relacional antes del cuarto grado (9 años); b) Su conocimiento, al principio limitado, de las propiedades sintácticas de los sufijos aumenta progresivamente con la edad; y c) Su conocimiento de las limitaciones de distribución de los sufijos y las bases también aumenta progresivamente, y no se adquiere totalmente hasta el octavo grado (12-13).

Roy y Labelle (2007), entre otros autores, reproducen resultados similares sobre la conciencia morfológica de niños francófonos. Estas autoras observaron que, en primer y segundo grado de Primaria (6-8 años), los niños tienen suficientemente desarrollada la conciencia morfológica receptiva y relacional como para utilizarla explícitamente en la enseñanza del vocabulario. El resto de los conocimientos morfológicos no son igualmente accesibles a los niños de esa edad y hay diferencias individuales.

En lo que respecta al español, Salvo de Vargas e Isuani (2017) llegan a idénticas conclusiones. Mediante un estudio experimental para medir la conciencia morfológica en sufijación, concluyen que, en séptimo grado de escuela primaria en Argentina (12-13 años), el acceso a la competencia receptiva y relacional está ya plenamente desarrollado. Por el contrario, el acceso a los conocimientos de tipo sintáctico y distribucional está menos desarrollado (siendo el conocimiento distribucional al que menor acceso tienen los niños).

Así, a pesar de las diferencias morfológicas interlingüísticas, se advierte un desarrollo similar de la conciencia morfológica en los hablantes de inglés, francés y español y se puede concluir que la

capacidad para la reflexión morfológica está activa en la edad de escolarización obligatoria, al menos en lo que respecta al conocimiento receptivo y relacional.

Si esto es así, esta capacidad habrá de optimizarse utilizando materiales de reflexión adecuados. Nuevamente, los estudios sobre cómo se adquiere la morfología y cómo se desarrolla la conciencia morfológica ofrecen la base para organizar y pautar la reflexión gramatical en este ámbito.

En lo que respecta a la adquisición de la morfología, Nagy et al. (1993) señalan, en relación con el inglés, que los niños dominan los sufijos flexivos y la composición antes que la sufijación derivativa (según mostraron también en sus trabajos seminales Berko, 1958 y Kernan y Blount, 1966). Por lo tanto, en la práctica escolar, deben distinguirse y secuenciarse flexión, composición y derivación y, entre los afijos, prefijos y sufijos (flexivos y derivativos). Esta conclusión, válida para el inglés, debe matizarse para el español. Soto-Corominas (2021) señala que los niños adquieren la flexión de género en los nombres (especialmente animados) antes de los dos años, frente al dominio, por ejemplo, del sufijo *-dor*, que alcanzaría un uso productivo alrededor de los 3-4 años (Auza Benavides, Jackson-Maldonado y Maldonado, 1998). El uso productivo de las reglas de composición (por ejemplo, V-N en la formación de nombres de instrumento) no se daría hasta los 5 años (Álvarez et al., 1999).

Con relación al desarrollo de la conciencia morfológica, Roy y Labelle (2007) mostraron, para el francés, que los niños obtienen mejores resultados en las tareas experimentales de reconocimiento morfológico cuando los sufijos son frecuentes y productivos. Igualmente, obtienen mejores resultados con bases que no presentan alomorfos o particularidades ortográficas. Concluyen también que la noción de familia de palabras está plenamente adquirida en segundo año de Primaria.

También Salvo de Vargas e Isuani (2017) señalan, con relación al español, que, aun cuando las competencias receptiva y relacional

están ya desarrolladas, las relaciones forma-significado opacas son difíciles de percibir por los niños. Así, la transparencia del derivado, la transparencia semántica del sufijo, la frecuencia del sufijo en la lengua oral, o que la base sea una palabra son factores que pueden afectar a la capacidad del niño para reflexionar sobre la morfología (véase también Olarte, 1985).

## **5.- La enseñanza de la morfología en Primaria. Propuesta de secuenciación de contenidos**

De lo dicho hasta el momento pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- La enseñanza explícita de la morfología en Educación Primaria resulta necesaria y oportuna en tanto que permite alcanzar los objetivos comunicativos de ampliación del vocabulario y mejora de la comprensión lectora y expresión escrita del alumnado.
- Para la consecución óptima de estos objetivos, resulta imprescindible basar la secuenciación de los contenidos en las conclusiones de estudios como los citados en las secciones anteriores. Asimismo, la enseñanza de la morfología deberá ser reflexiva y permitir al alumnado establecer generalizaciones e hipótesis significativas.
- El planteamiento de la actual ley educativa y su reflejo en los libros de texto debería ser revisado a partir de estas conclusiones.

En el primer apartado de este artículo, señalábamos varios problemas de la actual ley educativa, reflejados en los materiales de aula, para la consecución de los objetivos que en ella se formulan: la gran cantidad de contenidos que han de abordarse, la falta de progresión en su presentación, la ausencia de reflexión en las actividades de aprendizaje y su desconexión de la comunicación.

Un modo de paliar o evitar algunos de estos problemas es tener en cuenta los siguientes hallazgos de la lingüística experimental:

- a) En español, la adquisición del componente morfológico se desarrolla secuencialmente, primero con (algunos aspectos de) la flexión, después con la derivación y por último con la composición.
- b) La progresión en la enseñanza de la morfología ha de adecuarse a las capacidades reflexivas del niño. La conciencia morfológica comprende un conjunto de conocimientos a los que se accede de manera secuencial (Tyler y Nagy, 1989): conocimiento receptivo, conocimiento relacional, conocimiento sintáctico y conocimiento distribucional. Es razonable proponer que los contenidos morfológicos se introduzcan en Primaria de manera paralela al modo en que se desarrolla en el niño la capacidad de acceder a estos conocimientos.
- c) Por último, debe considerarse que los resultados en tareas de reflexión son mejores cuando se utilizan bases y sufijos frecuentes que no presentan alomorfos (Roy y Labelle, 2007), y palabras derivadas cuyo significado es transparente (Salvo de Vargas e Isuani, 2017). Como nos señala un revisor anónimo, esto implica también adoptar una perspectiva sincrónica en la enseñanza de la morfología.

Teniendo en cuenta todo esto, presentamos en lo que sigue unos principios esquemáticos de secuenciación de contenidos que, a nuestro juicio, deberían ser un punto de partida para el tratamiento de los contenidos de morfología en Primaria.

Si Tyler y Nagy (1989) están en lo cierto, los niños entre 6 y 8 años son capaces de identificar unidades con significado menores de la palabra, pero no de identificar relaciones morfológicas entre dos o más palabras. Los primeros cursos de Primaria (1º-3º) habrían de dedicarse, pues, a trabajar el concepto de palabra y la estructura interna de esta. Para ello podrá reflexionarse sobre palabras que tengan sufijos flexivos identificables (nominales o verbales, haciendo hincapié en las formas regulares), o sufijos derivativos, procesos ya adquiridos a esa edad.

Con 9 años los niños poseen el conocimiento relacional necesario para identificar familias de palabras, conocimiento que debería introducirse a partir de tercer/cuarto curso.

Quedarían, de este modo, los dos últimos cursos de Primaria para trabajar el conocimiento sintáctico, que les permitirá identificar distintos procesos de formación de palabras. Dentro de este conocimiento, debe abordarse primero la derivación y, después, la composición.

Resulta necesario, además, hacer ciertas precisiones sobre la selección de ejemplos para la presentación de los contenidos y para las actividades:

- Durante toda la etapa de Primaria, pero especialmente para el desarrollo del conocimiento relacional, resulta imprescindible que el alumno trabaje en primer lugar con palabras que le resulten familiares y cuyo significado sea transparente a partir de su estructura morfológica: a modo de ejemplo, *madrina* no será percibida como una palabra derivada sino simple, igual que *pasillo* o *mesilla*, por lo que este tipo de formaciones deben evitarse.
- El conocimiento de familias de palabras resulta fundamental para el desarrollo del vocabulario; ha de escogerse, no obstante, de manera muy cuidadosa el conjunto de términos con el que se trabaja, de modo que el punto de partida lo formen palabras conocidas para posteriormente ir ampliando el vocabulario. El trabajo con familias de palabras, además, resultará fundamental en cursos posteriores para abordar los procesos de formación de palabras.
- La aproximación a los contenidos relacionados con la flexión debe hacerse teniendo en cuenta en todo momento que el estudiante es hablante nativo de la lengua que está estudiando; así pues, los morfemas flexivos no deben presentarse como listas cerradas que han de aprenderse, sino que ha de potenciarse la reflexión sobre estas marcas que ya conocen (el niño de quinto y sexto de Primaria ya “sabe” que *cantaba* es un tiempo de pasado

frente a *cantará*, que es de futuro, y que la diferencia temporal la marcan los sufijos flexivos).

- Tanto para la composición como para la derivación, las palabras que se van a presentar han de escogerse atendiendo a distintos factores, ya mencionados anteriormente:

a) conviene que la nueva palabra sea semánticamente transparente, por lo que resulta más sencillo introducir la composición con palabras como *lavavajillas* que hacerlo con otras como *nomeolvides*;

b) la frecuencia de uso en el habla infantil de los ejemplos que se trabajen ha de ser también considerada: términos como *subdelegado* o *subsuelo* parecen más adecuados para explicar el prefijo *sub-* que otros atestiguados en libros de Primaria como *subestimar*, que no forma parte del vocabulario de niños de esta edad.

c) Es necesario tener también en cuenta otros procesos gramaticales que puedan interferir en la reflexión, por ejemplo, el hecho de que *submarino*, formado a partir de un prefijo y una base adjetiva, ha sufrido un proceso de sustantivación léxica. En este sentido, se deben tener en cuenta los factores que facilitan la percepción y el uso de las partes de las palabras, señalados por Serrano Dolader (2019:18):

**Tabla 2**

*Factores que facilitan la percepción y el uso de las partes de las palabras*

USO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frecuencia</li> <li>2. Productividad</li> <li>3. Regularidad de función</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el afijo aparece en muchas palabras</li> <li>- el afijo aparece en palabras frecuentes</li> <li>- el afijo sigue usándose para formar nuevas palabras</li> <li>- la palabra afijada pertenece a la misma clase que la base</li> <li>- el afijo se une a una base de una clase determinada y produce una palabra de una clase formal específica</li> </ul>
SIGNIFICADO	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Transparencia semántica</li> <li>5. Predictibilidad</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los significados de base y afijo están relacionados con el significado de la palabra compleja</li> <li>- el afijo tiene un único significado o uno muy común</li> <li>- el afijo tiene significado tanto semántico como gramatical</li> </ul>
FORMA	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Forma libre</li> <li>7. Regularidad oral de la base</li> <li>8. Regularidad oral del afijo</li> <li>9. Regularidad escrita de la base</li> <li>10. Regularidad escrita del afijo</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la base es una palabra</li> <li>- tal combinación de fonemas o de letras solo forma un afijo</li> <li>- la forma oral de la base no cambia con la adición del afijo</li> <li>- la forma oral del afijo no cambia al adjuntarse</li> <li>- la forma escrita de la base no cambia al añadirse el afijo</li> <li>- la forma escrita del afijo no cambia al adjuntarse</li> </ul>

Fuente: Serrano Dolader (2019, p.18)

Mención aparte merece la propuesta de actividades que ha de hacerse para desarrollar los contenidos. Escapa de los objetivos de este artículo presentar el tipo de ejercicios que se han de proponer en Primaria, pero, en la línea de lo señalado, habrán de ser tareas reflexivas y contextualizadas desde el punto de vista del uso real de la lengua. Ejercicios cuyo objetivo es unir un prefijo con una base dentro de listas predeterminadas para formar una nueva palabra tienen escaso valor en relación con las conclusiones extraídas en los apartados anteriores;

deberían igualmente evitarse las tareas en que se presentan palabras descontextualizadas.

## **Conclusiones**

En este trabajo se ha pretendido mostrar que la enseñanza explícita de la morfología, entendida como el desarrollo de la conciencia morfológica, puede y debe hacerse en la Educación Primaria. La idea que se ha querido transmitir, en la que se ha basado el esquema de propuesta esbozado, es que, para plantear la reflexión sobre la morfología en el aula de Primaria, deben tenerse en cuenta al menos los siguientes principios:

1. La organización de los contenidos morfológicos debe hacerse conforme a las conclusiones que nos ofrecen los estudios sobre adquisición y procesamiento del vocabulario. Específicamente, debe atenderse al hecho de que la conciencia morfológica del niño incluye poder acceder a distintos tipos de conocimientos, pero ese acceso no se desarrolla de forma simultánea ni uniforme: así, el trabajo del conocimiento receptivo (actividades de búsqueda y comparación) y del conocimiento relacional (familias de palabras) será central en la etapa de Primaria. El acceso al conocimiento sintáctico (y distribucional) solo podrá realizarse en los últimos cursos de esta etapa.
2. Los ejemplos que se utilicen han de seleccionarse y graduarse progresivamente conforme a la frecuencia de uso de los afijos, rendimiento en el sistema, transparencia, composicionalidad de la forma completa y regularidad formal de bases y afijos.
3. La enseñanza de la morfología en Primaria debe tener como objetivo principal mejorar el vocabulario.
4. De la mano de lo anterior, la reflexión morfológica debe servir para mejorar la lectura y la escritura. Por ello, las tareas de reflexión morfológica no pueden presentarse aisladas, descontextualizadas, desligadas del trabajo de las

destrezas (del trabajo de la ortografía, de la escritura, de la comprensión de textos...).

Además, como señala también Martín Vegas (2018) en su propuesta para trabajar la morfología en bachillerato:

5. La reflexión sobre la morfología debe basarse en conceptos morfológicos claros y bien establecidos en el campo (definición de palabra, morfema, raíz...), esto puede conllevar una reducción de los contenidos trabajados, aspecto que no se ha desarrollado en este artículo.

Habiendo sentado estos principios, y desarrollado un esqueleto de propuesta de secuenciación de contenidos, será necesario posteriormente detenerse en el diseño en sí de las actividades de reflexión (en la línea de las ideas desarrolladas por GrOC<sup>8</sup>) y no ser meros ejercicios de aplicación de definiciones e identificación mecánica de unidades lingüísticas. Además, idealmente, las actividades de reflexión deberán estar insertas en esta etapa educativa en tareas más amplias de corte comunicativo centradas en el alumno.

Es, pues, patente que integrar la reflexión lingüística en el aula de Primaria no puede ser tarea exclusiva del maestro, sino que ha de abordarse desde equipos interdisciplinarios que ofrezcan materiales adecuados. Estos equipos deberán incluir a lingüistas (morfólogos), a expertos en didáctica, pero también, crucialmente para la etapa de Primaria, a expertos en adquisición y en procesamiento de la lengua en la edad infantil. La reflexión sobre la lengua que exige la ley en esta etapa educativa no puede hacerse cabalmente sin los hallazgos de estas dos disciplinas. Si, además, como señala Querol Bataller (2015), la enseñanza de la morfología puede potenciarse utilizando una perspectiva interlingüística, queda aún un largo camino por recorrer dentro de esta línea de trabajo.

---

<sup>8</sup> Gramática orientada a las competencias: <https://sites.google.com/view/groccast/inicio>

## Referencias bibliográficas

Álvarez, A., Casares, M. F., Olivares, M. A., y Zinkgräf, M. (1999). La adquisición de compuestos en el español: ¿un proceso tardío? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19(4), 190-202.

Auza Benavides, A., Jackson-Maldonado, D., y Maldonado, R. (1998). Estrategias de productividad morfológica en el niño de tres a tres años y medio: el caso de los nombres de ocupaciones, *Función*, 18, 35-53.

Ávila, R. (1991). Densidad léxica y adquisición del vocabulario: niños y adultos. En C. Hernández et al. (Eds.), *El español de América. Actas del III congreso internacional del español en América*, vol. 2, 621-630. Junta de Castilla y León, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2688>

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.

Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bloom, P. (2001). Précis of How children learn the meanings of words. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(6), 1095-1104. <https://doi.org/10.1017/s0140525x01000139>

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.

Bosque, I. y Gallego, A. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGroC, Revista de Gramática orientada a las competencias*, 1, 141-202.

Butterworth, G. (1983) Structure of the mind in human infancy. *Higher Education Quarterly*, 37(3), doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1983.tb01364.x>

Caramazza, A., Laudanna, A., y Burani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28, 297-332. doi:10.1016/0010-0277(88)90017-0

Carlisle, J.F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied*

*Psycholinguistics*, 9, 247-266. doi:  
<https://doi.org/10.1017/S0142716400007839>

Carlisle, J.F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. En L. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*, 189-209. Hillsdale: Erlbaum.

Carlisle, J.F. y Stone, C.A. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words in English. En E.M.H. Assink y D. Sandra (Eds.), *Reading Complex Words*. Boston, MA: Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3720-2\\_2en](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3720-2_2en)

Clark, E. V. (2015). First Words. En J. R. Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the Word* (cap. 30). Oxford: OUP. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199641604.013.022

*Currículo básico de Primaria* (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero; BOE, número 52, 1 de marzo de 2014)

Forster, K.I. (1976). Accessing the mental lexicon. En R.J. Wales y E. Walker (Eds.), *New Approaches to Language Mechanisms* (pp. 257-287). Amsterdam: North-Holland.

Fromkin, V. (1985) (ed.). *Phonetics Linguistics: essays in honor of Peter Ladefoged*. Orlando: Academic Press.

Gómez Vera, G., Sotomayor, C., Bedwell, P., Domínguez, A.M., y Jéldrez, E. (2014). Análisis de la calidad del léxico y su relación con la calidad de la escritura en niños chilenos de cuarto año de educación Primaria. Documento de Trabajo n°16. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.

Hernández Muñoz, N. (2015). La evaluación de la competencia léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 33, 79-99.

Jaichenco, V. y Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30(1), 85-99.

Kernan, K.T. y Blount, B.G. (1966). The acquisition of Spanish grammar by Mexican children. *Anthropological Linguistics*, 8, 1-14.

Martín Vegas, R.A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34(1), 262-85. doi: 10.15581/008.34.1.262-85

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.

McNamara, D., Scott, C., y McCarthy P. (2010). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0741088309351547>

Morin, R. (2003). Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87(2), 200-221.

Morton, J. (1979). Facilitation in word recognition: Experiments causing change in the logogen model. En P.A. Kollers, M.E. Wrolstad y H. Bouma (Eds.), *Processing of visible language*, 259-268, Boston, M.A: Springer.

Nagy, W., Diakidoy, I-A., y Aderson, R. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of reading Behavior*, 25(2), 155-170.

Olarte, G. (1985). *Acquisiton of Spanish Morphemes by Monolingual, Monocultural Spanish Speaking Children*. Tesis Doctoral, University of Florida.

Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para llevar la gramática a los alumnos. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 15, 141-167.

Raiter, A. y V. Jaichenco. (2002). *Psicolingüística*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.

Rodrigo, M., Jiménez, J., García, E., Díaz, A., Ortiz, R., Guzmán, R., Hernández, I., Estévez, A., y Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: El papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 105-126.

Rodríguez Montes, T. (2020). El desarrollo de la competencia léxico-semántica a través de la morfología léxica. *Revista de Filología*, 40, 275-288. doi: <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.40.13>

Roy, C. y Labelle, M. (2007). *Connaissance de la morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones de 6 à 8*

ans. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 263-291.  
Recuperado de  
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19746>

Salvo de Vargas, M. E. e Isuani, M. E. (2017). *El desarrollo de la competencia morfológica en la educación Primaria. Evaluación de procesos derivativos de sufijación en español*. Editorial Academia Española.

Sánchez Gutiérrez, C. (2012). ¿Cómo se da la descomposición morfológica en el procesamiento léxico? Una cuestión de etapas. *ELUA Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 26(26), 289-318. doi: 10.14198/ELUA2012.26.10

Saragossà, A. (2015). La morfología i els seus conceptes en l'ensenyament secundari: tractaments habituals. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 15, 168-190.

Serrano Dolader, D. (2019). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Londres y Nueva York: Routledge.

Soto Corominas, A. (2021). Morphology and L1 Acquisition. En A. Fábregas, V. Acedo-Matellán, G. Armstrong, M. C. Cuervo y I. Pujol-Payet (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Morphology* (capítulo 36). London: Routledge.

Taft, M. y Forster, K.I. (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 638-647.

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)



# ***Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria\****

## ***Knowledge of morphology, morphological awareness and lexical learning. “Difussed” objectives in Secondary Education***

**Rosa Ana Martín Vegas**  
Universidad de Salamanca

[rosana@usal.es](mailto:rosana@usal.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7573-9243>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.35.1.107

Fecha de recepción: 15/04/2021

Fecha de aceptación: 13/10/2021



Martín Vegas, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Modelo piloto de intervención didáctica” con referencia PID2020-116110GB-I00. *Tejuelo*, 35(1), 107-136.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación titulado “Estudio del aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Modelo piloto de intervención didáctica” con referencia PID2020-116110GB-I00.

**Resumen:** Este artículo es un estudio crítico del estado de la didáctica de la morfología planteado desde el desajuste entre la teoría didáctica antigramaticalista, -promulgada desde hace décadas y defendida en la actualidad sin frutos consolidados-, el currículum educativo en la Enseñanza Secundaria y las propuestas desarrolladas en los libros de texto. Se defiende la necesidad de investigación experimental que valore el impacto del conocimiento de la morfología en el desarrollo de la conciencia morfológica en adolescentes y que mida su efecto en el conocimiento y enriquecimiento del léxico. A su vez, se propone un modelo de didáctica de la morfología fundamentado en las teorías unitarias del procesamiento léxico (conexionismo y modelos asociativos) y amparado en las aportaciones de investigaciones psicolingüísticas sobre el desarrollo de la conciencia morfológica en ELE y en niños con trastornos del lenguaje. Las fases secuenciales en el desarrollo de la conciencia morfológica, así como los modelos de activación léxica regulados por los tipos de conexiones formales y semánticas y por el factor frecuencia, fundamentan los niveles didácticos del modelo. Esta propuesta debe conformarse en prácticas de aula que validen la enseñanza inductiva de la morfología orientada al desarrollo de la competencia léxica.

**Palabras clave:** morfología; conciencia morfológica; léxico; didáctica; enseñanza secundaria.

**Abstract:** This paper is a critical study of the state of the didactics of morphology raised from the mismatch between the antigrammaticalist didactic theory, -promulgated for decades and currently defended without consolidated fruits-, the educational curriculum in Secondary Education and the proposals developed in textbooks. It is defended the need for experimental research to assess the impact of knowledge of morphology on the development of morphological awareness in teenagers and to measure its effect on lexical enrichment. It is proposed a morphology didactic model that is based on the unitary theories of lexical processing (connectionism and associative models) and it is supported by the contributions of psycholinguistic research on the development of morphological awareness in ELE and in children with disorders of the language. The sequential phases in the development of morphological awareness, as well as the lexical activation models regulated by the types of formal and semantic connections and by the frequency factor, define the didactic levels of the model. This proposal should be made up of classroom practices that validate the inductive teaching of morphology aimed at developing lexical competence.

**Keywords:** morphology; morphological awareness; lexicon; didactics; secondary education.

# I ntroducción

El debate en torno a la morfología como parte independiente de la gramática (modelos dualistas o conexionistas) ha generado planteamientos explicativos distintos sobre procesos de adquisición (Rumelhart y McClelland, 1986; Pinker y Prince, 1988; Plunkett y Marchman 1991, 1993; Bybee, 1991; Daugherty y Hare, 1994; Gasser, 1994, 1997) o sobre procesos diacrónicos (Dalton-Puffer, 1993; Bybee, 1995; Sánchez Miret et al., 1998; Martín Vegas, 2007), pero no ha llegado a condicionar la didáctica de la formación de palabras en la enseñanza del español como lengua materna. La atención que ha tenido la morfología en la Lingüística Aplicada ha sido mínima si se compara con el análisis del discurso, la lexicografía o los procesos de alfabetización, que no se centran en el conocimiento de la estructura de la lengua sino, en su mayoría, en la comprensión como un mecanismo cognitivo no estrictamente lingüístico. Por esta misma razón, la morfología ha tenido un nulo desarrollo como disciplina didáctica y no ha sido sometida a la discusión de modelos de procesamiento

lingüístico desarrollada en las últimas décadas después del dominio imperante del estructuralismo y el generativismo.

En didáctica, el modelo de enseñanza de la morfología en las aulas españolas es de corte estructuralista, no ha cambiado a lo largo de los años, sigue basándose en la categorización de morfemas y en la descripción de procesos formativos partiendo de fundamentos historicistas y sin ninguna consideración hacia conceptos como el reanálisis (segmentaciones que hacen los hablantes en función del uso de la lengua y parámetros de similitud entre formas) o la reflexión metalingüística, metodológicamente predictora del conocimiento léxico. No ha habido una evolución en la enseñanza de la didáctica de la morfología a la par de las nuevas teorías sobre el procesamiento de la lengua que tanto pueden aportar a la didáctica. No se ha aprovechado el conocimiento sobre los procesos de adquisición del lenguaje infantil o las investigaciones con personas con trastornos lingüísticos para entender cómo se puede ayudar a desarrollar la competencia morfológica de los escolares. La didáctica de la morfología ha tenido una atención mínima desde el punto de vista de la investigación lingüística y, como veremos a partir del análisis de algunos libros de texto, muy poco interés en la práctica de las aulas.

La primera cuestión que debemos plantearnos es si realmente el estudio de la morfología favorece el desarrollo de la lengua materna. Es decir, si existe relación entre el dominio de la lengua y el conocimiento de la gramática adquirido en la etapa escolar y si hay una proporción entre el esfuerzo escolar que realizan los estudiantes durante tantos años de estudio de la morfología y los beneficios de carácter expresivos que obtienen. Aquí surgen dos temas diferentes aunque ligados: el primero es el cuestionamiento del estudio de la estructura del español cuando se trata de la lengua materna y el segundo es el cuestionamiento de la metodología tradicional de enseñanza de la morfología. Vamos a realizar en primer lugar un análisis del panorama didáctico para mostrar cómo se plantea el estudio de la morfología, contrastando la discusión teórica con datos del currículum educativo de la ESO y de Bachillerato y con el desarrollo de explicaciones y actividades de morfología en algunos libros de texto. El desajuste, al menos aparentemente, que

existe entre el planteamiento normativo y la práctica en las aulas, justifica la necesidad de investigación en didáctica de la morfología y la actualización metodológica a partir de las aportaciones de las nuevas corrientes lingüísticas que estudian el procesamiento de la morfología. En este punto se centra el objeto de este estudio que resume el título: habría que estudiar si los conocimientos de morfología que tradicionalmente se enseñan en las aulas de lengua castellana (método estructuralista) fomentan la conciencia morfológica de los estudiantes (concepto psicolingüístico vinculado a corrientes lingüísticas modernas) y facilitan la adquisición del vocabulario (fin último con funcionalidad comunicativa).

La intencionalidad del estudio de la morfología no está clara en los programas de Secundaria pero tampoco hay investigación en didáctica de la morfología que valide el cambio metodológico. Veremos cómo los objetivos de enseñanza de la morfología en esta etapa escolar son difusos y vamos a fundamentar la necesidad de investigación en un doble sentido: 1) el de validación de modelos didácticos teóricos estudiando el impacto que puede tener el conocimiento de la morfología en el desarrollo de la conciencia morfológica y esta en la estimulación del aprendizaje léxico y 2) el de validación de modelos de intervención para la enseñanza de la morfología que sean funcionales y útiles para ese desarrollo comunicativo deseado como objetivo de la enseñanza de la lengua materna.

## **1.- La enseñanza de la morfología en la tradición y en la actualidad: “gramaticalismo” y “examinismo”**

El cuestionamiento de la enseñanza de la gramática no es nuevo. Ya Américo Castro (1922) afirma en *La enseñanza del español en España* (Medina Morales, 2002):

La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseña a montar en bicicleta [...]. Si fuera posible hacer que Cervantes analizara gramaticalmente el Quijote, no podríamos darle sino una calificación bastante mediocre. Y, sin embargo, no puede decirse que Cervantes escribiese incorrectamente el español (pp. 183-184).

La ejemplificación de estas palabras es muy ilustrativa, así como la precisión del recelo hacia la lengua materna, dejando entrever que no existe tal duda si se trata de enseñar una lengua extranjera. Esto se ha visto reflejado en una investigación desigual en didáctica de la lengua materna y de español como lengua extranjera (ELE). La idea de que la lengua materna se aprende en un contexto de inmersión desde la niñez y que el desarrollo lingüístico de los niños no depende tanto de la intervención escolar en la asignatura de Lengua como del proceso de madurez natural potenciado por la adquisición de conocimientos de muchas materias, el aprendizaje de la lectoescritura y la interacción, debilita la productividad y rentabilidad de la enseñanza gramatical para la mejora de la comunicación.

Años después, Manuel Seco afirma en una entrevista firmada por Albalá (1969) que se “sigue confundiendo Lengua con Gramática” dando demasiada importancia al aprendizaje teórico en detrimento del práctico y que “los españoles terminan el bachillerato, hoy como ayer, sin saber expresarse con mediana precisión, tanto de forma oral como escrita. Cuando lo hacen, lo hacen con una lógica pobre, con una sintaxis pobre, con un léxico pobre.” Las causas que alega siguen estando en la actualidad más vigentes que nunca: el neoanalfabetismo que nombraba Pedro Salinas y que hoy es más patente, el consumo de televisión (hoy, además, de otros soportes digitales), la falta de formación de profesorado, la rutina memorística para la preparación de exámenes... Introduce dos términos para calificar la enseñanza de la gramática que podemos aplicar a la didáctica de la morfología actual: manía gramaticalista y examinismo.

Seco considera un error grave que se crea que el idioma materno se aprende estudiando gramática y lamenta que este “gramaticalismo” esterilice los esfuerzos de profesores y alumnos. Habla de tres etapas en la adquisición de la lengua: una primera que llega hasta los 12 años (la etapa actual de Primaria) en la se adquiere la lengua de manera natural, una segunda etapa a partir de esa edad y hasta los 15 o 16 años (la etapa actual de Secundaria) donde los adolescentes tienen capacidad de reflexión para clasificar y sistematizar los hechos lingüísticos, y una tercera etapa posterior donde se perfecciona y matiza la expresión. Esta

distinción sugiere que sería el período de la Enseñanza Secundaria el más apropiado para estudiar la morfología (no antes, no en Primaria) y desde el enfoque de la reflexión, es decir, siguiendo el planteamiento metalingüístico que desde hace décadas se viene clamando como algo moderno (Bosque, 2015). Seco propone en la misma entrevista una acción didáctica basada en situaciones comunicativas con la finalidad de “ampliar o matizar el vocabulario, utilizar determinadas series morfológicas o unas estructuras sintácticas dadas [...]”. Como vemos, ya en los años sesenta del siglo pasado se criticaba la metodología gramaticalista de enseñanza de la lengua y se abogaba por la inclusión didáctica de la gramática en la teoría de la comunicación.

El término “examinismo” se refiere a cómo la enseñanza se enfoca para la superación de unos exámenes. Las pruebas de evaluación evidencian los contenidos y la metodología didáctica, pues son parte del proceso de aprendizaje y, de manera bidireccional, se prepara a los estudiantes para que superen unas pruebas y se diseñan esas pruebas en función de cómo se ha preparado a los escolares. Como veremos a continuación, los ejercicios de los libros de texto así como las pruebas de acceso a la Universidad solicitan el análisis y la clasificación de palabras y morfemas. Por tanto, suponemos que continúa hoy el aprendizaje basado en la retención memorística de definiciones y clasificaciones de la que habla Seco.

Vamos a analizar brevemente el currículum educativo en Lengua Castellana y Literatura y algunas muestras de explicaciones y ejercicios de morfología en libros de texto que reflejan cómo no ha habido cambios desde esa tradición gramaticalista y examínista de la que hablaba Seco (1969) y cómo las prescripciones normativas no se reflejan en los libros de texto ni en las pruebas de evaluación al acabar Bachillerato.

### ***1.1.- El estudio de la morfología en el currículum educativo de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato***

El currículum de Lengua Castellana y Literatura en la Enseñanza Secundaria (BOCyL, 08/05/2015, p. 32164) indica en el

bloque de Conocimiento de la lengua “la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación” con la intención de utilizar el conocimiento de la lengua para su correcto uso. El desarrollo de la competencia lingüística debe construirse “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.” Se plantea la enseñanza de la gramática desde la reflexión y funcionalidad para desarrollar la competencia oral y escrita<sup>1</sup>.

Estructura los contenidos en cuatro ejes: la palabra (léxico), las relaciones gramaticales que se establecen entre palabras y grupos de palabras (morfología y sintaxis), las relaciones textuales (discurso) y las variedades lingüísticas (sociolingüística). Los dos primeros temas se centran en el estudio de la palabra, en su forma y su significado dentro del contexto de la oración y el discurso, y en las relaciones con otras palabras. Sin mención explícita, se le está dando relevancia al valor comunicativo del léxico por sus relaciones formales y semánticas con otras formas, es decir, se propone estudiar la palabra en relación con otras con las que puede compartir paradigma (si se trata de procesos flexivos) o similitudes formales o semánticas (si se trata de procesos derivativos o composición) para conocer su valor comunicativo dentro de un mensaje. Leemos entre líneas que la palabra como unidad es el signo prioritario de estudio (no se menciona el término morfema o sintagma, ni tampoco morfología o sintaxis) y que el conocimiento de las conexiones léxicas es clave para estudiar la palabra y su uso en el discurso. El planteamiento es totalmente acorde con los estudios de morfología de Bybee (1985,1988), de corte conexionista y todavía imperantes en lingüística.

---

<sup>1</sup> Con las mismas palabras se expresa el enfoque de la enseñanza de la gramática en el currículum de la Comunidad de Madrid (BOCM, 20/05/2015, p. 72) y en el de la Junta de Andalucía (BOJA, 28/07/2016, p.174), por citar solo dos ejemplos de comunidades autónomas. Los contenidos del currículum que afectan al estudio de la morfología son los mismos tanto en la etapa de Secundaria como en la de Bachillerato en las distintas comunidades autónomas. Igualmente, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Sin embargo, esa concreción de la funcionalidad del estudio de la palabra (de la morfología) no aparece en el desarrollo de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (BOCyL 08/05/2015, pp. 32166-32179). Se menciona aquí el reconocimiento, uso y explicación de clases de palabras, elementos constitutivos de las palabras y relaciones semánticas entre palabras “para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos” (objetivo relativamente absurdo tratándose de la lengua materna de un adolescente) y en 4º curso se dice que se observen y expliquen los valores expresivos de las distintas categorías gramaticales “en relación con la intención comunicativa del texto en que aparecen”. Los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje son repetitivos en los cuatro cursos y denotan una absoluta falta de concreción y exposición de valor práctico (y por ende, funcional para los docentes).

En el currículum de Bachillerato (tomamos como referencia ejemplificativa el del BOCyL, 08/05/2015, p. 32732) se habla de la distinción entre competencia comunicativa oral y escrita como objetivo de la materia, y se exponen con mayor precisión en los dos cursos los contenidos de morfología que han de estudiarse: se enumeran las distintas clases de palabras y, en algunos casos, su análisis y caracterización morfológica, sintáctica y semántica, su relación con otras categorías o clases de palabras y los procesos de formación de palabras. En los criterios de evaluación sí se menciona tomar conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua. Y en los estándares, se vuelve a mencionar el conocer la morfología para evitar errores de concordancia y, en el caso del sustantivo, adjetivo y verbo, identificar la intención comunicativa del emisor (BOCyL 08/05/2015, pp. 32733-32746).

Dejando al margen la repetición de contenidos, criterios y estándares en los seis cursos y la ausencia de indicios de teoría comunicativa y de metodología didáctica, podría intuirse que tras estas afirmaciones generales está la idea de que el conocimiento de la morfología debe servir para identificar valores comunicativos y que la toma de conciencia de esos valores es un criterio evaluable. Veamos si en los libros de texto se aprecia la captación de este objetivo.

## ***1.2.- El estudio de la morfología en los libros de texto y en las Pruebas de Acceso a la Universidad***

El análisis de seis libros de texto, uno de cada curso, es suficiente para ilustrar el modelo didáctico de enseñanza de la morfología. Es muy poco el espacio que se le dedica a la morfología. Su estudio se limita a clasificar palabras, dividir las en partes y explicar el proceso de formación en el caso de la morfología léxica. En 1º de ESO ya tenemos todos los contenidos de morfología que se van a enseñar a lo largo de la etapa hasta 2º de Bachillerato. Las actividades reflejan en su desarrollo los criterios de evaluación en función de los objetivos y estándares de aprendizaje. En Arce et al. (2015, pp. 41-42) encontramos prácticas donde se solicita la distinción de nombres entre palabras de una lista, identificar nombres en un texto breve, clasificar sustantivos según su significado y a partir de una lista de verbos y de sufijos, formar derivados. Se está evaluando en los escolares sus conocimientos de morfología (distinguir nombres de verbos o de adjetivos, por ejemplo) y sus conocimientos de español en el ejercicio de formar derivados. En este último caso, no se puede realizar bien la actividad si no se conocen las palabras (el ejemplo con el verbo *nadar* para formar *natación* es claro, pues hay un cambio morfofonológico en la raíz y no es posible derivar correctamente si no se conoce de antemano el derivado; se da por hecho que, como es palabra frecuente, la conocen y van a formar la correctamente). Por eso, estas actividades solo sirven para que, quizás, y de forma implícita, sean conscientes de que esas palabras que conocen tienen partes. Son ejercicios que miden el conocimiento morfológico (se sabe o no se sabe) pero no son metalingüísticos desde el punto de vista procedimental, pues solo sirven para reconocer, si es el caso, lo que ya conocen.

En Pantoja Rivero et al. (2016, pp. 51-52), en 2º de ESO, se incluyen unas tablas con prefijos y sufijos, su significado y algunos ejemplos, y después se solicita en las actividades que identifiquen el lexema, transformen sustantivos en adjetivos, conviertan en verbos otras palabras, formen palabras usando prefijos de negación y separen lexemas y morfemas de las palabras resaltadas en negrita en un texto.

Son ejercicios para analizar y clasificar un poco más complejos que los de 1º, pero igualmente nada comunicativos. Analizar palabras dentro de un discurso no sirve en este caso de nada diferente a si esas palabras dadas estuvieran en una lista. Es un ejercicio textual disfrazado, pues no se estudia ni se aprende nada sobre la intencionalidad en el uso de esas palabras. En el mismo libro (p. 54) hay una serie de actividades de productividad y creatividad en las que se pide que formen palabras con determinados afijos y que creen compuestos a partir de algunas palabras. Implícitamente se podría intuir el objetivo didáctico que trabaja la conexión entre palabras que comparten afijos como un procedimiento para aprender léxico relacionado, pero el enfoque simple de la propuesta, sin ninguna reflexión, parece solo orientada a medir el conocimiento de palabras. Las actividades de síntesis (pp. 60, 68) son similares: identificar afijos y explicar el proceso de formación de las siguientes palabras, o subrayar los sustantivos de un texto breve.

En 3º y 4º de ESO, en González Bernal et al. (2015) y Bouza Álvarez et al. (2008), hay un apartado breve en cada lección dedicado a la ampliación del léxico con temas como la identidad, la igualdad, las pasiones... Pero el enfoque didáctico es igual que en los ejercicios de los libros del primer ciclo. En el del léxico de identidad de 3º de ESO (p. 12) se estudia la derivación y se pide en las actividades que busquen palabras que empiecen por *ego-*, que indiquen el significado de palabras con *auto-* y, aprovechando el tema, que busquen datos sobre el mito de Narciso. El planteamiento es pobre tanto para estudiar un campo léxico como para estudiar la derivación. Pero, además, no hay más reflexión que el pensar en palabras con un prefijo, ni ningún desarrollo comunicativo ligado al estudio de la morfología ni a las relaciones semánticas (salvo que Narciso era ¿egocéntrico?). En 4º de ESO se vuelve con los procesos de formación de palabras estudiados en los primeros cursos con ejercicios similares: lista de afijos, listas de palabras para identificarlos y para señalar el proceso. Aunque el enfoque según el título del apartado sea conocimiento del léxico, el proceso didáctico es de reconocimiento, es decir, de identificar lo que ya se conoce.

En Bachillerato, en Lobato Morchón y Lahera Forteza (2015, 2016) se dedica muy poco espacio a la morfología (como en ESO) pero hay más teoría descriptiva de las clases de palabras y de los procesos formativos. Los ejercicios son idénticos a los que se plantean desde 1º de ESO, con el mismo grado de exigencia en las identificaciones y el mismo nivel léxico respecto a frecuencia de uso. En los dos cursos los ejercicios requieren segmentar palabras, clasificar morfemas y señalar el proceso formativo de derivación, composición o parasíntesis. En 1º los temas concluyen con un comentario de texto donde se introduce un apartado de gramática con las mismas preguntas que en los ejercicios no contextualizados: clasificar palabras del texto, identificar sus partes... Son ejercicios de reconocimiento donde se ignora la relación con la función comunicativa de la que habla el currículum. De forma aislada en el libro de 2º (p. 51) se pregunta por la localización de marcas lingüísticas subjetivas y afijos valorativos en un texto brevísimo donde solo la palabra *careto* responde a lo demandado. Es un pequeño conato de integrar el estudio de la morfología en la teoría de la comunicación, pero insignificante en sí mismo y en el conjunto del libro de texto. Todos los ejercicios miden el conocimiento de la teoría morfológica e implican el conocimiento del léxico, pues si no hay reconocimiento de las palabras no es posible responder correctamente en la mayor parte de los casos. Por eso, nos podemos plantear si se aprende con este tipo de actividades o simplemente permiten que los hablantes sean conscientes de lo que ya saben sin entender para qué les sirve esa toma de conciencia.

La morfología estudiada en los libros de texto y su proceso de aprendizaje a través de las actividades responde exactamente al conocimiento requerido sobre el tema en las Pruebas de Acceso a la Universidad. En España estas pruebas son solo escritas (la lengua oral no se evalúa y esta puede ser una razón por la que se trabaja poco en Bachillerato) y dedican a la morfología una mínima parte del contenido gramatical (igual que los libros de texto). En los exámenes de Lengua Castellana y Literatura de las Universidades de Castilla y León, las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid y el distrito único de Andalucía, la prueba de comentario de texto tiene un valor mayor que la llamada prueba de lengua, que incluye sintaxis y morfología. No

hay integración del conocimiento gramatical (preguntas de lengua) en la competencia comunicativa (comentario de texto) salvo porque, como sucedía en algunos (pocos) ejercicios de los libros de texto, las frases o palabras para analizar sintáctica o morfológicamente están extraídas del texto que han de comentar en la primera parte del examen.

La diferencia de puntuación entre Comunidades no es significativa: en Castilla y León el comentario vale 4 puntos *vs.* la prueba de sintaxis (2) y de morfología (1); en Madrid, comentario (4,5) *vs.* sintaxis (1,5) y morfología (1); y en Andalucía, el comentario (3) + elaboración de un texto breve (2) *vs.* sintaxis (1,5) y morfología (1). Sin embargo, ese punto común de valoración de la prueba de morfología sí conlleva diferencias: en Castilla y León piden segmentar, describir constituyentes y clasificar las palabras por su estructura interna y categoría gramatical de dos palabras entre cuatro dadas; en Madrid, solicitan en una opción los mismos datos solo en una palabra, y en la otra opción, la pregunta es de caracterización léxica, no morfológica; en Andalucía, en una opción se pregunta solamente por cómo están formadas dos palabras, y en la otra por el significado de dos expresiones. La manera de tratar la morfología en los tres casos es totalmente tradicional y acorde con el estudio reflejado en las actividades de los libros de texto, sin embargo, en la prueba de Castilla y León la morfología tiene más peso por los datos que se piden en la descripción de las palabras y por su prevalencia en las dos opciones de examen. Aparentemente, los exámenes de las otras dos Comunidades resultan más simples en esta prueba (especialmente la andaluza) pero, en cualquier caso, en ninguna de ellas hay un enfoque comunicativo del conocimiento morfológico (ni sintáctico).

Podemos concluir que se forma en conocimiento morfológico desde 1º de ESO, repitiendo los mismos contenidos y sin ninguna concreción en la funcionalidad de ese aprendizaje, pues no hay ejercicios en los libros de texto ni en las pruebas de acceso a la Universidad que reflejen la intencionalidad comunicativa de las palabras según su formación morfológica. Asimismo, tampoco hay ejercicios que permitan ampliar el vocabulario mediante una metodología reflexiva y significativa. Se forma a los estudiantes en el

conocimiento de la morfología para que sepan identificar unidades en las palabras que ya conocen pero no hay prácticas que desarrollen el mejor uso de esas palabras en la comunicación. La instrucción morfológica que reciben no tiene aplicación consciente en el desarrollo discursivo. La didáctica imperante se centra en la descripción de la estructura morfológica, como las corrientes lingüísticas tradicionales. Por tanto, podemos afirmar que nos encontramos ante el mismo gramaticalismo y examínismo ya criticados por Seco en 1969. Pese a la intencionalidad expresada en el currículum educativo de la asignatura, ni los libros de texto ni las Pruebas de Acceso a la Universidad reflejan cambios respecto a la didáctica más tradicional.

## **2.- Demanda de un cambio en el modelo didáctico**

Podemos justificar la necesidad de un cambio en la didáctica de la morfología basándonos en que no hay ajuste entre la normativa curricular y las prácticas de aula que hemos visto en el apartado anterior y, también, en el anquilosamiento del modelo didáctico, que no ha sabido incorporar las aportaciones de las teorías lingüísticas recientes sobre la adquisición y organización del léxico en nuestro cerebro. No obstante, este cambio requiere el desarrollo de una investigación sólida que valide su necesidad. Habría que medir la rentabilidad que el estudio de la morfología tiene en escolares que, desde la Enseñanza Primaria, llevan formándose en los mismos contenidos. De este modo, se podría afirmar la hipótesis de que hay que modificar los prototipos fosilizados de una didáctica de la morfología de escasa utilidad. Si esto fuera así, habría que plantear 1) la necesidad de promover la práctica reflexiva de la enseñanza de la morfología en el aula de español como lengua materna y comprobar el impacto relacional entre el desarrollo de la conciencia morfológica y el desarrollo del léxico; y 2) la necesidad de desarrollar una gramática escolar inductiva, orientada al desarrollo de competencias (de carácter metalingüístico), y comprobar con pruebas de validez científica la eficacia de nuevas propuestas metodológicas. Se requiere una investigación experimental que en el caso de la lengua materna se ha reducido en español a trabajos de disponibilidad léxica con pretensión de aprovechamiento didáctico para investigaciones

futuras (Gómez Devís, 2019), estudios empíricos con muestras reducidas (Martín Vegas, 2018; Hess Zimmermann, 2019) y trabajos de multilingüismo que han atendido a la contribución de la instrucción morfológica en procesos de alfabetización (Ramírez et al., 2010; Leonet Sieso et al., 2020). Se sigue hablando de la necesidad de un nuevo planteamiento didáctico de la morfología basado en la reflexión (Serrano Dolader, 2020) pero faltan estudios que prueben que una nueva metodología metalingüística potenciará la funcionalidad de la didáctica con impactos concretos en el desarrollo competencial.

La investigación experimental necesaria para probar la eficacia didáctica y, en función de los resultados, pautar modelos, ha tenido más interés en ELE. Los profesores universitarios de ELE son generalmente investigadores y ellos mismos pueden realizar las pruebas con sus estudiantes adultos. Por el contrario, es difícil realizar experimentaciones masivas en la Enseñanza Secundaria, pues se requiere intervención externa y permisos más complejos al tratarse de menores. Este aspecto práctico, ligado a otros intereses, muestra un vacío en la investigación que esperamos que pronto pueda impulsarse.

### **3.- Claves para un modelo didáctico de la morfología**

El estudio de Serrano Dolader (2018) sobre la enseñanza de la morfología en ELE tiene el planteamiento didáctico que se viene demandando desde hace décadas para la lengua materna. Diseña actividades de reflexión morfológica para entender el léxico conocido, comprender el nuevo e inferir reglas. Combina las explicaciones descriptivas con actividades que promueven la conciencia morfológica, pues no solo comprueban conocimientos adquiridos, sino que permiten hacer deducciones, crear nuevas formas y pensar sobre palabras posibles o imposibles en la lengua. Su metodología se centra en el proceso de adquisición del léxico considerando implícitamente el principio de organización asociativa del léxico como vía eficaz para la adquisición. Esta obra es un corpus modélico de actividades para adaptar a las aulas de Secundaria. Liga el conocimiento de la morfología con el desarrollo de conciencia metalingüística en función

del aprendizaje de vocabulario, pues el objetivo es que los estudiantes comprendan mejor las palabras y extiendan las redes de su léxico en español. Para la elaboración de las propuestas sigue las fases del proceso de adquisición del vocabulario destacadas en investigaciones precedentes: actividades orientadas al reconocimiento de la forma identificando los constituyentes en otras formas relacionadas, actividades orientadas a deducir el significado a partir de otras palabras relacionadas morfosemánticamente más o menos transparentes, y actividades para trabajar las restricciones sistemáticas morfológicas, semánticas, sintácticas y otras de carácter normativo. Son parte de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de Graves (2006) verificadas en estudios de instrucción léxica con angloparlantes. Además, se adhiere al principio de funcionalidad comunicativa que veíamos que indica el currículum educativo, pues se insiste en la recomendación de trabajar siempre con palabras contextualizadas, no aisladas.

La pregunta es, ¿por qué no se trabajan este tipo de actividades de morfología en Secundaria y Bachillerato? Insistimos en la idea central de este estudio: falta investigación lingüística y didáctica que avale la necesidad del cambio y es necesaria una formación del profesorado de Secundaria que mentalice sobre la enseñanza funcional de la morfología y ponga en marcha un cambio de estrategia.

Vamos a ver a continuación la aportación que algunos estudios experimentales de medición de conciencia morfológica en ELE y niños con trastornos del lenguaje pueden aportar a la fundamentación de un nuevo modelo de enseñanza de la morfología en Secundaria. Asimismo, ideas relevantes de corrientes lingüísticas modernas sobre la organización de la morfología en el léxico mental nos ayudarán a definir las claves de un modelo didáctico de la morfología que integre los tres objetivos “difusos” que dan título a este trabajo.

### **3.1.- Aportaciones de estudios psicolingüísticos sobre conciencia morfológica**

El concepto de conciencia morfológica no ha sido siempre bien entendido o definido en estudios realizados por psicólogos españoles

que centran su interés en procesos de lectoescritura, que es el ámbito donde más se ha estudiado. Tres ideas principales sobre el desarrollo de la *morphological awareness*, muy trabajada en investigaciones de todo tipo sobre el inglés, nos pueden aportar luz a la didáctica de la morfología en Secundaria: a) su desarrollo secuencial, b) su mayor desarrollo en relación con el volumen léxico y c) la potencialidad de la intervención escolar para mejorar sus efectos.

En el lenguaje infantil hay un desarrollo secuencial de la conciencia morfológica derivativa (Tyler y Nagy, 1989) que es muy interesante tanto para diseñar trabajos experimentales como para elaborar modelos didácticos. En una primera etapa hay un conocimiento relacional entre palabras que conduce a creaciones posibles en la lengua aunque en algún caso inexistentes (por ejemplo, \**globero* ‘el que vende globos’; Martín Vegas, 2015); en una segunda fase, el conocimiento se amplía a la sintaxis y se es consciente de que hay sufijos que forman sustantivos y otros adjetivos, por ejemplo (-*miento*, -*able*); y en una tercera fase, el conocimiento distribucional comprende el origen de los derivados (-*miento* y -*able* crean derivados a partir de verbos).

Esta secuenciación ha sido probada en Sánchez Gutiérrez (2020) con un grupo de estudiantes de ELE que se sometió a experimentación con pruebas de recepción y producción, antes y después de un período breve de intervención. El impacto de la intervención fue mayor en el grupo crítico que en el de control, lo que valida el entrenamiento didáctico. Sin embargo, lo más relevante desde nuestro punto de vista es que los resultados mostraron que el entrenamiento morfológico no tiene un impacto significativo en el desarrollo de la morfología relacional en la parte productiva pero sí hay efecto, aunque no muy grande, en la parte distribucional de esta tarea. Esto avala la secuenciación de la conciencia morfológica que mencionan Tyler y Nagy (1989) y habría que tenerlo en cuenta para nivelar la tipología de ejercicios en los cursos de Secundaria. Igualmente, se probó que la mejora en la morfología relacional fue superior en los cursos más avanzados, lo que indica que los estudiantes con más vocabulario son capaces de establecer mayor tipo de relaciones morfológicas.

Enlazamos de este modo con la segunda idea de que la conciencia morfológica es superior cuando el caudal léxico es mayor. Esta idea está avalada también por estudios como el de Mendoza (2001), que muestra que el desarrollo léxico es el principal predictor del reconocimiento morfológico en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Estos niños presentan deficiencias ligeras en distintas áreas del lenguaje pero severas en la comprensión y producción de la morfología; les cuesta el aprendizaje paradigmático (flexión verbal) e inducir la regla del plural en nombres, por ejemplo (aprenden *pelota* y *pelotas* como dos palabras distintas). Se confirma la hipótesis de la masa crítica de Marchman y Bates (1994) y el *U-shaped learning* de los verbos en inglés de Rumelhart y McClelland (1986): los niños con TEL tienden a sobrerregularizar a partir de los 24 meses los verbos irregulares que antes formaban correctamente porque ya usan al menos 60 verbos. La conciencia morfológica que permite inferir reglas se desarrolla más cuando el volumen léxico es mayor. De este modo, es en la etapa de la adolescencia cuando con un ritmo de adquisición del vocabulario más rico (Hess Zimmermann, 2019, p. 194) se puede aprovechar mejor el conocimiento morfológico para el desarrollo metalingüístico en beneficio del aprendizaje léxico.

Los estudios citados valoran la intervención escolar en el desarrollo de la conciencia morfológica, pero otra cuestión que nos planteamos es cuál es el momento más adecuado para trabajar la morfología en las aulas de español. El currículum escolar es muy repetitivo en contenidos de Lengua en todas las etapas (Primaria, Secundaria y Bachillerato) y parece una muestra de ineficiencia didáctica el hecho de que se estudie morfología desde 3º de Primaria y los mismos contenidos básicos se repitan en los programas de todos los cursos de Secundaria y Bachillerato. Acosta Rodríguez et al. (2020) demuestran mediante un programa de intervención para que presten atención a la morfología niños con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje (TDL) y con Desarrollo Típico (DT) de una media de 6 años de edad, que la intervención funciona más aún en niveles con dificultades. Los alumnos con TD presentan una mejora mayor después de la intervención que los de DT: su capacidad para entender significados de palabras complejas con estructuras morfológicas

similares a las estudiadas supone un avance mayor que la de niños de DT. Podría deducirse de estos resultados que la intervención temprana es conveniente pero, ciertamente, este experimento se centra más bien en el reconocimiento de la morfología flexiva. Por eso, en el caso de la morfología léxica es probable que la intervención sea más eficaz cuando los alumnos tengan ya un vocabulario rico que les permita, de manera instrínseca, tener un mayor desarrollo de la conciencia morfológica y poder aprovechar mejor todo tipo de conocimiento de la morfología con fines metalingüísticos. No hay investigaciones sobre este tema y es una tarea pendiente prioritaria para la reorganización de contenidos del currículum educativo.

Podemos concluir que sí hay evidencia de que la enseñanza explícita sobre la naturaleza morfológica de las palabras mejora su aprendizaje, así como la transferencia de conocimiento a palabras similares, pero queda por investigar cuándo es la mejor etapa escolar para iniciar la instrucción.

### **3.2.- Aportaciones de las teorías unitarias del procesamiento de la morfología**

Los estudios tradicionales de adquisición de la morfología (principalmente centrados en la morfología flexiva y, de producción prolífica, en la formación del pasado del verbo en inglés) son dualistas: suponen una transición entre los procesos de aprendizaje del léxico de memoria, a la inferencia de la regla y su aplicación por defecto hasta la identificación de excepciones. De esta manera, los hablantes llegan a ser conscientes de que hay palabras cuya formación se somete a unas reglas y otras que hay que aprender de memoria. En didáctica, esto se traduce en la enseñanza de la segmentación en lexemas y morfemas, reglas de formación de palabras, flexión regular, irregular y suplección (como hemos visto en el apartado 1.2.).

Los modelos unitarios de representación de la morfología (Bybee, 1985, 1988; conexionismo) explican esta evidencia experimental en el aprendizaje de la morfología regular e irregular a través de un solo mecanismo con cambios cuantitativos graduales; es

decir, no es que haya dos mecanismos distintos (la memoria y el procesamiento por regla), sino que las distintas fases de aprendizaje se deben a la reorganización de la propia red asociativa de palabras como consecuencia de la introducción de más formas en el sistema (Martín Vegas, 2006, pp. 174-178). La repercusión didáctica de estos modelos afecta a conceptos como el de *reanálisis morfológico* (frente a la segmentación historicista; Martín Vegas, 2005) y redes asociativas léxicas (conexiones formales y semánticas muy relevantes en el estudio de familias de palabras), así como a nuevos planteamientos metodológicos que tengan en cuenta el rendimiento y la productividad de las formas compartidas (las similitudes formales y semánticas entre palabras que comparten afijos o lexemas).

Las conexiones léxicas, que cuando se reconocen permiten el desarrollo de la conciencia morfológica relacional, se activan en función de algunos predictores reguladores del que debe ser modelo didáctico: a) la transparencia formal y semántica de cada lexema o afijo, b) su biunivocidad (los afijos donde hay una correspondencia de “una forma = un significado” son predecibles y más fáciles de interpretar), c) la frecuencia de los modelos morfológicos (el rendimiento de los afijos o de los lexemas formando familias) y d) la frecuencia de uso de las palabras (las más usuales se aprenden antes). Estos cuatro pilares deben regular, en nuestra opinión, el diseño de ejercicios de morfología con el fin de activar gradualmente la conciencia relacional, sintáctica y distributiva de la morfología, en terminología de Tyler y Nagy (1989).

Teniendo siempre en cuenta que cualquier modelo didáctico innovador debe aplicar una metodología que genere mejores resultados con menos esfuerzo, resumimos las pautas que ha de seguir un modelo didáctico para un aprendizaje rentable de la morfología:

- a) impulsar la reflexión metalingüística sin complejidad teórica y terminológica;
- b) relacionar los signos lingüísticos según sus conexiones semánticas y formales emulando la organización del léxico en nuestro cerebro según esquemas modulares interconectados por rasgos de similitud;

- c) implementar una metodología de aprendizaje significativo para promover la reflexión en el alumno, pues solo a través de una actitud indagadora se podrá conseguir esta toma de conciencia pretendida con el estudio de la morfología;
- d) nivelar las actividades didácticas en función de la madurez lingüística de los alumnos y de la *fuerza léxica*, en terminología de Bybee. Cada término tiene una relevancia en la lengua según su frecuencia de uso (*token frequency*) y la frecuencia del modelo al que pertenezca (*type frequency*). Los dos tipos de frecuencia confluyen para nivelar la didáctica del léxico: primero debe enseñarse el léxico más usual o cercano al mundo circundante de los aprendices de la lengua (independientemente del nivel de conexiones morfológicas) y, después, el léxico perteneciente a modelos menos frecuentes o el referido a campos más especializados<sup>2</sup>.

### 3.3.- Propuesta modélica

Considerando las aportaciones de las teorías lingüísticas y los planteamientos didácticos de la gramática en particular y de la pedagogía en general, en Martín Vegas (2019) se diseñan actividades prototípicas de morfología para desarrollar en Secundaria. Se han considerado el contexto, la frecuencia y las conexiones semánticas y formales como principales factores que favorecen la conciencia de la palabra con el objetivo de dirigir todo el conocimiento morfológico adquirido como motor metalingüístico para el aprendizaje del léxico. Esa necesidad de impulsar la reflexión para la enseñanza de la morfología se plantea mediante una metodología de investigación-acción en el aula: se propone una cuestión, se ofrecen recursos para la investigación (lematizador, diccionario inverso) y se solicita la interpretación o construcción de mensajes que activen lo aprendido. La

---

<sup>2</sup> Gil Laforga (2019) plantea “acotar, reducir y graduar” los contenidos de morfología que se estudian en Secundaria atendiendo, dentro de una perspectiva sincrónica, a criterios de transparencia morfosemántica que afectan a la identificación, recurrencia e intercambiabilidad de morfemas. Estos criterios están implícitos en la *fuerza léxica* (y los dos tipos de frecuencia) que estamos señalando como claves para un modelo didáctico de la morfología.

consideración de la gramática implícita del alumno y la contextualización del estudio de la morfología son pilares metodológicos básicos (por ejemplo, se deben estudiar relaciones afijales o los procesos de nominalización en corpus extraídos a partir de [www.todalaprensa.com](http://www.todalaprensa.com), <http://corpus.rae.es/creanet.html>).

La integración de la reflexión morfológica en la didáctica debe enfocarse hacia el aprendizaje léxico con actividades de comprensión y producción discursiva. Presentamos un ejemplo en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Modelo de actividad. La nominalización*

Contenido morfológico. Teoría.	Estructura de la palabra. Identificar sufijos. Reconocer cambio de categoría. <i>caer - caída</i> <i>variar – variación</i> <i>adoptar – adopción</i> <i>comenzar – comienzo</i>
Uso de las nominalizaciones. Comprensión en contexto. Conciencia morfológica. Aprendizaje léxico. Práctica.	Titulares de prensa: “La adopción en China ha descendido en los últimos años” Índice: “La variación lingüística” Determinación de un tema: “La caída de los precios de los pisos” Enunciado explicativo: “La crisis ha provocado la caída de los precios de los pisos” Cronología: “12 de febrero: comienzo del curso de innovación en lengua” Procedimiento de cohesión: “Una manera de tener hijos es adoptándolos. La adopción...”
Actividades de reflexión morfológica. Integración de conocimiento y conciencia morfológicos para el desarrollo léxico.	Integrar dos enunciados dados en uno solo (Se va a <i>reducir</i> el sueldo a los trabajadores. Los trabajadores están <i>inquietos</i> . → La <i>reducción</i> del sueldo es la primera <i>inquietud</i> de los trabajadores. Los trabajadores temen...) Completar huecos en un texto con nominalizaciones como procedimiento de cohesión. Comprensión lectora: identificar tema, agregar subtítulos, hacer esquema... Composición de textos: componer titulares, hacer cronologías...

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 vemos los tres objetivos de estudio de la morfología ejemplificados en su desarrollo didáctico. El conocimiento de la morfología, que a su vez favorece la conciencia morfológica, sirve para desarrollar mejor la expresividad léxica necesaria para actos lingüísticos concretos. La concatenación de los tres objetivos se orienta hacia la intención común de servir al mejor uso de la lengua, como indica el currículum educativo sobre la funcionalidad de la enseñanza de la gramática. En el ejemplo concreto del estudio del proceso de la nominalización de la tabla 1, el conocimiento de la estructura de nombres derivados deverbales (contenido morfológico, teoría) se pone en práctica con el reconocimiento de esos derivados en contextos lingüísticos reales (titulares de prensa, índices...) comprendiendo su valor comunicativo. Esta toma de conciencia de la morfología de la palabra permite comprender su funcionalidad estilística (contextos de uso, valor discursivo...) y permite aprender a emplear ese mecanismo morfológico a partir de actividades de reflexión como, por ejemplo, integrar dos enunciados en uno o componer titulares. De este modo, se integra el conocimiento de la morfología en el uso correcto del léxico dentro del discurso respondiendo al fin último del aprendizaje de la gramática, el desarrollo de la comunicación lingüística.

## Conclusiones

El conocimiento de la morfología, la conciencia morfológica y el aprendizaje léxico son tres objetivos difusos en la Enseñanza Secundaria porque ni el currículum precisa en su recurrencia extrema qué implica la reflexión de la lengua, cómo ha de generarse ni cómo ha de integrarse la morfología en la teoría comunicativa, ni los libros de texto reflejan ni concretan ese propósito no precisado en el currículum. La didáctica de la morfología no ha superado el *gramaticalismo* y el *examinismo* que empañan la didáctica de la gramática desde siempre y los planteamientos de cambio tan divulgados en los estudios actuales sobre el tema siguen sin llevarse a la práctica y, además, sin ser sometidos a una investigación previa que verifique su necesidad con especificación.

Habría que estudiar la rentabilidad de la didáctica de la morfología en Secundaria para saber si es necesario hacer cambios en la enseñanza y en qué dirección. Interesa, en primer lugar, medir mediante experimentación psicolingüística el impacto que la conciencia morfológica (léxica) tiene en el conocimiento del vocabulario de los adolescentes, -que llevan años recibiendo instrucción en morfología y ya tienen un volumen léxico considerable-, para valorar la necesidad de cambios. Si el impacto fuera bajo, deduciríamos que toda la instrucción recibida a lo largo de su etapa de escolarización no ha sido favorable. En segundo lugar, y en función de los resultados, habría que desarrollar modelos de intervención y validar empíricamente qué actividades enfocadas a la toma de conciencia de los procedimientos de formación de palabras permiten decodificar mejor otras palabras relacionadas, integrar ese aprendizaje léxico en ejercicios de creatividad discursiva y desarrollar procesos de aprendizaje autónomos en el marco de la neurodidáctica. Es necesario “poner ciencia sobre la mesa” e investigar con procedimientos de validez científica (no especulativa) qué carga de entrenamiento (instrucción) se necesita implementar en las aulas para llegar a resultados que se puedan medir y, consecuentemente, afirmar que el estudio de la morfología a partir de un determinado nivel, con una metodología conveniente y ocupando un espacio determinado en el programa de la asignatura, favorece que los estudiantes progresen significativamente en su desarrollo comunicativo.

Los datos de una investigación empírica en morfología permitirán modular programaciones de aula y desarrollar procesos evaluables que se ajusten en función del nivel de los estudiantes. La formación del profesorado de Secundaria depende de investigaciones externas absolutamente necesarias para saber, por fin, cómo transformar las capacidades de los estudiantes en competencias mediante dinámicas concretas. Hay que probar si la mayor riqueza léxica de los adolescentes es causa o consecuencia de su conocimiento morfológico. El objetivo de la didáctica de la morfología debe ser el afianzamiento de la conciencia lingüística con el fin de estimular el desarrollo léxico. Si no es así, no saldremos del gramaticalismo, en la acepción del término peor y más denostada por los estudiantes.

En este estudio hemos presentado las claves para un modelo didáctico de la morfología aplicando conclusiones de estudios psicolingüísticos sobre conciencia morfológica (desarrollo secuencial, relación con el volumen léxico y potencialidad de programas de intervención) y los fundamentos de las teorías unitarias sobre el procesamiento de la morfología. La didáctica de la morfología debe modernizarse, integrarse en los avances de las teorías lingüísticas y fundamentarse en una investigación empírica sólida que pueda experimentar en la práctica modelos de intervención rentables. De esta manera, los tres objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria serán manifiestos y globales.

## Referencias bibliográficas

Acosta Rodríguez, V. M., Hernández Expósito, S., y Ramírez Santana, G. A. (2020). Intervención temprana en conciencia morfológica en alumnado con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje. *Revista de Educación*, 390, 57-73. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-465>

Albalá, A. (1969). La enseñanza del español en España. Entrevista a Manuel Seco. *Informaciones*, 26/11/1969.

Arce, M., López, L., Miret, P., y Mola, L. (2015). *Lengua castellana y literatura. 1 ESO Vigía*. Barcelona: Teide.

BOCM (20/05/2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*.

BOCyL (08/05/2015). *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*.

BOCyL (08/05/2015). *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*.

BOJA (28/07/2016). *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria*

*Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.*

Bosque, I. (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC*. Barcelona: UAB, 5 de febrero de 2015. Recuperado de <http://www.edugroc.com/castellano/jornadas/jornadas-2015/>.

Bouza Álvarez, M. T., González Bernal, J. M., Pérez Fuente, J. L., y Romeu Rodríguez, A. (2008). *Lengua Castellana y Literatura. 4º Secundaria. Serie Cota*. Madrid: Oxford Educación.

Bybee, J. L. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins.

Bybee, J. L. (1988). Morphology as lexical organization. En M. Hammond y M. Noonan (Eds.), *Theoretical morphology. Approaches in modern linguistics* (pp.119-141). San Diego: Academic Press.

Bybee, J. L. (1991). Natural morphology: the organization of paradigms and language acquisition. En T. Huebner y C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp.67-92). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bybee, J. L. (1995). Diachronic and typological properties of morphology and their implications for representation. En L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp.225-246). Hillsdale, NJ/Hove: Lawrence Erlbaum.

Dalton-Puffer, C. (1993). A diachronic view on morphological productivity: the case of English deverbal adjectives. En L. Tonelli y W. U. Dressler (Eds.), *Natural morphology. Perspectives for the nineties. Selected papers from the workshop at the fifth international morphology meeting (Krems, 4-9 july 1992)* (pp.157-168). Padua: Unipress.

Daugherty, K. G., y Hare, M. (1994). What's in a rule? The past tense by some other name might be called a connectionist net. En M. C. Mozer et al. (Eds.), *Proceedings of the 1993 Connectionist Models Summer School* (pp.149-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gasser, M. (1994). Modularity in a connectionist model of morphology acquisition. *International Conference on Computational Linguistics*, 15, 214-220.

Gasser, M. (1997). Transfer in a connectionist model of the acquisition of morphology. En G. Booij y J. von Marle (Eds.), *Yearbook of Morphology 1996* (pp.97-115). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gil Laforga, I. (2019). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2(1), 43-66. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.29>

Gómez Devís, M. B. (2019). A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 165-183. doi: <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>

González Bernal, J. M., González Lavado, B., y Portugal Pardo, J. (2015). *Lengua castellana y literatura. 3 ESO*. Madrid: Oxford Educación.

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book*. Nueva York: Teachers College Press.

Hess Zimmermann, K. (2019). Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 193-215. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.010>

Leonet Sieso, O., Cenoz Iragui, M. J., y Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Languages awareness*, 29(1), 41-59. doi: <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>

Lobato Morchón, R., y Lahera Forteza, A. (2015). *Lengua Castellana y Literatura. Bachillerato 1*. Madrid: Oxford Educación.

Lobato Morchón, R., y Lahera Forteza, A. (2016). *Lengua Castellana y Literatura. Bachillerato 2*. Madrid: Oxford Educación.

Marchman, V. A., y Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass

hypothesis. *Journal of Child Language*, 2(2), 339–366.  
doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000900009302>

Martín Vegas, R. A. (2005). ¿Segmentación o reanálisis? Formaciones con el sufijo *-idad* o *\*-abilidad*, *\*-icidad*, *\*-edad*. *Moenia. Revista Lucense de Lingüística & Literatura*, 2, 269-281.  
<http://hdl.handle.net/10347/5736>

Martín Vegas, R. A. (2006). *Introducción a la morfofonología contemporánea*. Munich: LINCOM Handbooks in Linguistics 21.

Martín Vegas, R. A. (2007). *Morfofonología histórica del español. Estudio de las alternancias /jé/ - /e/, /wé/ - /o/ y c - /g/*. Munich: LINCOM Studies in Romance Linguistics 51.

Martín Vegas, R. A. (2015). *Desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 34(1), 262-285. doi: <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>

Martín Vegas, R. A. (2019). La conciencia lingüística de la palabra. En M. Carmen Fernández López y M. Martí Sánchez (Eds.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español* (pp.37-83). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Medina Morales, L. P. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomázein*, 7, 183-212.

Mendoza, E. (2001). Los problemas gramaticales en el TEL. En E. Mendoza Lara (Coord.), *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp.85-113). Madrid: Pirámide.

Pantoja Rivero, J. C., Espí Jimeno, L., González Gallego, B., Mateos Danaire, E., Río Luelmo, M. del, y Sales Desi, E. (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 2º ESO*. Madrid: McGraw Hill Education.

Pinker, S., y Prince, A. (1988). On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition*, 28, 73-193. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90032-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90032-7)

Plunkett, K., y Marchman, V. (1991). U-shaped learning and frequency effects in a multi-layered perceptron: Implications for child language acquisition. *Cognition*, 38, 3-102. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90022-V](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90022-V)

Plunkett, K., y Marchman, V. (1993). From rote learning to system building: acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition*, 48, 21-69. doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90057-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90057-3)

Ramírez, G., Chen-Bumgardner, B., Geva, E., y Kiefer, H. (2010). Morphological awareness in Spanish-English bilingual children: Within and cross-language effects on word reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 337-358. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9203-9>

Rumelhart, D. E., y McClelland, J. L. (1986). On learning the past tenses of English verbs. En J. L. McClelland y D. E. Rumelhart (Eds.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2: Psychological and biological models* (pp.216-271). Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Sánchez Gutiérrez, C. H. (2020). Morphological awareness in L2 Spanish: what is learned incidentally and what requires explicit teaching? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 13. doi: <http://doi.org/10.17345/rile13.2878>

Sánchez Miret, F, Koliadis, A., y Dressler, W. U. (1998). Connectionism vs. rules in diachronic morphology. *Folia linguistica histórica*, 18, 149-182. doi: <https://doi.org/10.1515/flih.1997.18.1-2.149>

Serrano Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. London/New York: Routledge.

Serrano Dolader, D. (2020). La formación de palabras en el aula: observar, pensar y reflexionar. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3(1). doi: <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.61>

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)



# ***Enseñar morfología en Educación Secundaria de un modo inductivo. El humor como herramienta del análisis morfológico\****

## ***Teaching Morphology in High School in an Inductive Way. Humor as a tool for morphological analysis***

**María del Carmen Horno-Chéliz**

Universidad de Zaragoza

[mhorno@unizar.es](mailto:mhorno@unizar.es)

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-9499-4015>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.1.137

Fecha de recepción: 22/04/2021

Fecha de aceptación: 20/09/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Horno-Chéliz, M<sup>a</sup> del C. (2022). Enseñar morfología en Educación Secundaria de un modo inductivo. El humor como herramienta del análisis morfológico. *Tejuelo*, 35(1), 137-174.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.137>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de Investigación de referencia de la DGA *Psylex* y el IPH de la Universidad de Zaragoza. Se ha beneficiado del Proyecto de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad CONESO (FF12017-82460-P) y del Proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación POSE (PID2019-111198GB-I00).

**Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar una serie de ejercicios para enseñar morfología en el aula de secundaria de un modo diferente. Todos ellos se apoyan en juegos de palabras, chistes lingüísticos o ejemplos reales para que sean los estudiantes los que extraigan, a partir de ahí, el comportamiento morfológico de su lengua. El punto de partida es que los procesos morfológicos están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes. Son procesos que usamos para crear nuevas palabras, para entender los neologismos, para expresar emociones o para condensar significados a través de la gramática. Con estos ejercicios, se trata de transmitir a los estudiantes que el conocimiento de la lengua radica en su propia reflexión metalingüística y es un conocimiento significativo. Se fomentan competencias básicas como la observación de la realidad, la reflexión y el espíritu crítico. Además, al introducir el humor en el aula, tratamos de crear un clima adecuado para la formación, al mismo tiempo que se fomenta la desautomatización de los procesos lingüísticos.

**Palabras clave:** morfología; humor; lengua; didáctica; educación.

**Abstract:** The objective of this article is to present a series of exercises to teach morphology in a different way in high school. All of them rely on word games, linguistic jokes or real examples so that the students are the ones who deduce the morphological behavior of their language. The starting point is that morphological processes are present in the students' daily lives. We use morphology to create new words, to understand neologisms, to express emotions or to condense meanings through grammar. With these exercises, the aim is to convey to students that knowledge of the language lies in their own metalinguistic reflection. Basic competences such as observation of reality, reflection and a critical spirit are promoted. In addition, by introducing humor in the classroom, we try to create a suitable climate for training and promote the de-automation of linguistic processes.

**Keywords:** morphology; humor; language; teaching; education.

# I

## ntroducción

Siguiendo a Bosque y Gallego (2016), el propósito de la clase de lengua en la educación secundaria debe ir más allá del fomento de la lectura y la mejora de las competencias comunicativas de nuestros estudiantes. Sin menospreciar estos objetivos, el aula de lengua debe orientar a los estudiantes no universitarios a observar los hechos lingüísticos, plantearse preguntas, animarse a realizar hipótesis sobre el hecho observado, generalizarlas y comprobarlas en nuevos datos. Al hacerlo, estaremos fomentando el espíritu científico y la certeza de que la lengua es de los hablantes y no de los libros de texto.

Para llevar este objetivo a cabo, pensamos que es imprescindible que la clase de lengua se llene de ejemplos reales problemáticos y no solo de definiciones y ejemplos *ad hoc*. En concreto, la propuesta que aquí presentamos es utilizar chistes cortos como los que se suelen encontrar en las redes sociales. La razón es doble: por un lado, el humor de estos chistes se basa, precisamente, en el descubrimiento de los mecanismos lingüísticos que de otro modo resultan invisibles, por

obvios, para el estudiante; por otro lado, porque observar, proponer hipótesis, generalizarlas y comprobarlas son tareas a las que nuestros estudiantes no están acostumbrados y que, por tanto, pueden ocasionar cierto estrés. Si se realizan a partir de materiales de humor, es razonable pensar que dicho efecto se reducirá.

En el presente trabajo se presentarán ejemplos concretos de actividades en los que distintos materiales humorísticos sirven de base para analizar de forma inductiva la estructura y los procesos de formación de las palabras complejas. En concreto, una vez que se haya reflexionado sobre el papel del estudio inductivo y el humor en el aula de lengua (apartado 1) se presentarán ejemplos de actividades para trabajar la morfología. El punto de partida son las funciones de la morfología en nuestra cotidianidad: la creación de nuevas palabras (apartado 2), la comprensión de neologismos (apartado 3), la expresión de la afectividad (apartado 4) y la relación entre la morfología y la gramática (apartado 5). El trabajo finalizará con unas breves conclusiones generales.

## 1.- Enseñar morfología a través de los juegos de palabras

Muchos son los problemas de los que adolece la enseñanza de la morfología en el aula no universitaria actual. De todos ellos, en esta ocasión nos vamos a centrar en la descontextualización de los contenidos. La teoría morfológica se presenta como un conjunto de unidades y procesos ajenos a la vida cotidiana del estudiante. Los libros de texto hablan de *palabras derivadas*, *afijos*, *siglas* o *compuestos* como si toda esa serie de elementos no tuviera nada que ver con la realidad de los hablantes. Sin embargo, la capacidad del lenguaje es probablemente la facultad más importante que tienen los humanos. Al menos, es la habilidad que más ejercen a lo largo del día (todas las actividades se acompañan de actividad lingüística) y, además, es una constante en las situaciones más significativas para nuestra especie (el pensamiento, la consciencia y las relaciones sociales).

Ni siquiera las actividades planteadas en los libros de texto suelen ser significativas. En la mayoría de las ocasiones se limitan a pedirle al estudiante que reconozca palabras derivadas y las clasifique de forma adecuada, como si estuviera tratando con objetos ajenos a su realidad. El máximo intento que se reconoce de intentar vincular la morfología con la realidad del alumno consiste en pedirle que identifique y clasifique palabras de un material real (un cartel, un texto, un poema). Sin embargo, estas actividades están lejos de ser significativas. Fundamentalmente, porque no existe ninguna razón para identificar y clasificar palabras. El estudiante reconoce en estos ejercicios la lógica escolástica de aprender algo descontextualizado y ejercitarse hasta que lo domina. La pregunta de ¿para qué sirve la morfología? sigue teniendo así la misma triste respuesta: para aprobar el examen de lengua.

Más allá de sus efectos desmotivadores, esta forma de presentar y ejercitar la morfología tiene como consecuencia que los estudiantes continúen viendo los asuntos gramaticales en general y los morfológicos en particular como algo ajeno a ellos mismos. Estamos ante lo que podríamos denominar El Mito de la Gramática, por el cual las unidades y los procesos gramaticales dependen de los gramáticos y de los libros de texto más que del propio cerebro de los hablantes. Como si lo que estudian en las clases de lengua no tuviera ninguna relación con lo que hacen, de manera inconsciente, cada vez que producen o comprenden enunciados lingüísticos.

El objetivo más importante de las clases de gramática (y, por tanto, de las de morfología) ha de ser que los estudiantes entiendan que todo lo que en ellas se aprende tiene que ver con el proceso de codificación y descodificación de los mensajes lingüísticos; que no se trata de un conjunto de ejercicios escolásticos cuya misión es mantenerlos ocupados, sino que consiste en tratar de describir y explicar de la manera más adecuada posible los procesos que se dan constantemente en interacción y que permiten que se produzca el intercambio lingüístico.

Con este propósito en mente, el presente trabajo va a vincular las unidades y procesos morfológicos con la función que estos tienen en las actividades lingüísticas. Hablaremos de *derivación*, *composición*, *acronimia* o *flexión*, pero no de un modo descontextualizado, sino en tanto en cuanto nos permite crear nuevas palabras, entender neologismos con los que nunca antes nos habíamos topado o gramaticalizar significados. Los estudiantes aprenderán a reconocer todos estos procesos al mismo tiempo que aprenden para qué son útiles o por qué los utilizamos.

Antes de pasar a desarrollar las actividades, debemos detenernos en dos aspectos fundamentales de nuestra propuesta: una docencia centrada en la presentación inductiva de los contenidos (epígrafe 1.1) y en la que el humor esté presente (epígrafe 1.2).

### ***1.1.- El estudio inductivo en el aula***

El estudio inductivo parte de la observación de los datos y, a partir de ellos, saca conclusiones y generaliza los resultados. En la clase de lengua, consiste en partir de enunciados reales y dar la oportunidad a los estudiantes de que saquen ellos las conclusiones. Se trata, por tanto, de hacer justo lo contrario de lo que se suele hacer. Habitualmente es el profesor/a quien explica cómo son las cosas y después (a veces) muestra algunos ejemplos que evidencian lo que acaba de explicar. Una clase de morfología podría comenzar hablando, por ejemplo, de las partes de la palabra compleja (*raíz*, *prefijos*, *sufijos*) e inmediatamente después mostrar un ejemplo (*im-pensa-ble*). La propuesta de estudio inductivo implica hacer el camino inverso. Se le permite al estudiante que reflexione sobre la relación entre *impensable*, *pensar*, *incalculable*, *calcular*, *calculable* y otras palabras que presenten el mismo prefijo, la misma raíz y el mismo sufijo y se le permite que saque sus propias conclusiones a través de la manipulación, la contrastación y la generalización. La propuesta teórica (en este caso, las partes de la palabra compleja) será la conclusión de la clase y no el inicio; el objetivo al que queremos que lleguen los alumnos/as y no el punto de partida que se les ofrece sin reflexión.

Las ventajas de partir de los datos lingüísticos y llegar con ellos a la propuesta teórica son numerosas. En primer lugar, con esta forma de proceder en el aula se supera la tendencia a poner etiquetas y se dedica el tiempo de clase a profundizar en el comportamiento lingüístico de los elementos. Tal y como advierte Bosque (2018), en ocasiones parece que el análisis lingüístico se reduce a un problema terminológico, de tal modo que cuando somos capaces de darle un nombre a una determinada unidad o proceso ya poco más podemos hacer con ello. Sin embargo, como en todas las demás ciencias, asignar un nombre no puede ser sino uno de los objetivos del análisis y ni siquiera el más importante. Mucho más interesante que la mera denominación es el análisis de sus propiedades, de cuáles son sus límites y sus posibilidades. Llevar el estudio inductivo al aula implica provocar las actitudes (de reflexión, espíritu crítico, descripción, generalización, formulación de hipótesis) que toda ciencia debería fomentar.

Por otra parte, dado que los datos empíricos de los que partimos son enunciados de la lengua materna de gran parte de nuestros estudiantes, con este modo de actuar nos beneficiamos de su competencia como hablantes. Así, estamos ayudando a romper El Mito de la Gramática del que hablábamos antes. De cómo funciona la gramática no hay nadie que sepa más que un hablante nativo. La labor del profesor/a es guiarle en la reflexión metalingüística, aportando las herramientas adecuadas para ello y respetando su juicio como hablante competente. De este modo, el estudiante no solo aprende morfología, sino también que el conocimiento que tiene sobre su propia lengua es pertinente y que tiene el derecho y la obligación de reflexionar sobre su capacidad lingüística. Actuando de este modo promoveremos, en último término, la posibilidad de que se conviertan en ciudadanos acostumbrados a reflexionar sobre cómo usan la lengua ellos mismos y los demás.

Obviamente, este paso al estudio inductivo en el aula de lengua implica, necesariamente, un cambio de mentalidad en el docente. En primer lugar, debe estar dispuesto a escuchar lo que el estudiante, como

hablante competente, tenga que decir. Debe considerar como pertinentes sus juicios de valor y ser capaz de guiarlos en la reflexión para que lleguen a buen puerto. Además, es necesario que esté dispuesto a que los estudiantes le realicen preguntas para las que quizá no tenga respuesta. Ante esto es importante remarcar dos cosas. En primer lugar, que si un docente consigue que los estudiantes realicen ese tipo de preguntas, puede estar seguro de que está haciendo muy bien su trabajo. Uno de los principales objetivos de la docencia es fomentar la curiosidad y la capacidad de hacerse preguntas ante la realidad. En segundo lugar, que lo esperable es que el profesor/a no tenga todas las respuestas. El conocimiento científico de la naturaleza no es algo terminado y finito. El docente de lengua, como cualquier otro, debe transmitir a sus estudiantes la necesidad de hacerse preguntas y las herramientas y los medios para acercarse a las respuestas. Solo el conocimiento religioso cabe en un libro. El científico está en constante elaboración. Está bien que los estudiantes lo sepan.

## ***1.2.- El humor en el aula de lengua***

El valor pedagógico del humor está fuera de toda duda (Fernández Solís, 2003). En primer lugar, crea el clima adecuado para el aprendizaje, pues fomenta la motivación y ayuda a desdramatizar los errores. El tipo de relación que se crea entre el docente y los estudiantes es muy beneficioso, dado que ayuda a relajar tensiones y a estar más abiertos al conocimiento. Las emociones positivas que se generan son beneficiosas para los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la salud en general (Fredrickson 2004, Fernández-Poncela, 2019). Además, utilizar el sentido del humor dentro del aula ayuda a crear un efecto burbuja, por el que los problemas y el pesimismo del mundo cotidiano no entran dentro de clase. Los estudiantes pueden olvidarse, por un rato, de todo aquello que les estresa y les preocupa y centrarse en el aquí y el ahora. Dejar entrar el humor al aula también es beneficioso para el docente, siempre que sepa controlar al grupo y no permita que se despisten con los juegos y las bromas. Es posible que el profesor/a que es capaz de bromear en clase sin perder por ello el liderazgo sienta un mayor apego a su trabajo y su salud mental mejor.

No obstante, usar el humor como recurso pedagógico va más allá de crear un buen ambiente en clase. En concreto, el uso de juegos de palabras o chistes lingüísticos (que será la propuesta que haremos aquí) promueve la reflexión, desautomatiza el conocimiento morfológico del estudiante y favorece el metanálisis. Para entender esto de manera adecuada debemos partir de que el procesamiento lingüístico es una actividad mental que realizamos de un modo automático (como respirar o hablar), de tal modo que no somos conscientes de lo que hacemos. Los denominados chistes lingüísticos tienden a incidir en estos procesos automatizados y permiten la reflexión lingüística. De este modo, si permitimos que nuestros estudiantes partan de un juego de palabras o un chiste para comenzar la reflexión metalingüística, gran parte del camino se habrá recorrido solo.

## 2.- La creación de palabras nuevas

Tal y como decíamos en el apartado anterior, es importante presentar los procesos morfológicos en relación con la vida cotidiana de nuestros estudiantes como hablantes competentes de una lengua. Por ello, antes de pasar a describir unidades o procesos, lo primero que se debe presentar son las funciones que la morfología tiene en los procesos lingüísticos. En qué momentos de la vida de los hablantes está especialmente presente y cómo funciona. Desde esta perspectiva, podemos comenzar con una de las funciones más obvias de los procesos morfológicos: los seres humanos somos capaces de crear nuevas palabras.

La pregunta de inicio sería, por tanto: ¿para qué creamos palabras? Dejemos que sean los estudiantes los que reflexionen sobre cuáles son los contextos en los que necesitamos formar nuevas palabras. A veces será un simple olvido: no recordamos la expresión lingüística adecuada y creamos otra para expresar lo que queremos decir (como cuando un niño pequeño dice: ¡*Ya tengo descansamiento!* para expresar que ya está descansado). Otras veces creamos palabras para lograr un efecto humorístico, como cuando llamamos *estudiador* (en lugar de

estudiante) al amigo que lleva 15 años estudiando Derecho. Sin embargo, en otras ocasiones se trata de procesos mucho más serios, con consecuencias más importantes para nuestra vida. Estamos hablando de aquellos momentos en los que tenemos que poner nombre a una empresa o a un producto que vamos a comercializar, los denominados procesos de *naming* (Aranda Gutiérrez, 2011). En estas ocasiones ya no se trata de un proceso tan automático ni tan baladí. Por el contrario, se tratará de un proceso reflexivo y consciente que tendrá importantes consecuencias en el éxito o fracaso de nuestro negocio. No obstante, en todos esos casos, tanto cuando lo hacemos de manera inocente como cuando se trata de un relevante asunto de marketing, los procesos morfológicos que están detrás son los mismos. Y en clase de lengua podemos estudiarlos.

Otra pregunta relevante antes de pasar a analizar los procesos morfológicos propiamente dichos sería la siguiente: ¿qué dice la creación de palabras sobre cómo somos los humanos? Porque, hasta donde sabemos, los seres humanos somos los únicos que ponemos nombres a todo para poder entender la realidad. Los procesos de creación de palabras nos presentan como seres creativos, capaces de encontrar patrones en las palabras que usamos y formar con ellos nuevas palabras (*abastecer, desabastecer, desabastecimiento; cansar, descansar, \*descansamiento; luchar, luchador; estudiar, \*estudiante*). Pero también nos dicen cómo funciona nuestra cognición. Los seres humanos accedemos al conocimiento a través de los nombres que damos. De este modo, ser capaces de crear nuevas palabras a veces implica la capacidad de crear nuevos conceptos, nuevas formas de ver la realidad. Una palabra como *juernes*, más allá del proceso de acronimia que veremos después, es interesante por lo que implica desde un punto de vista social. Con ella designamos los jueves en los que hay fiestas como si fueran viernes. Crear una palabra como *juernes*, por tanto, dice mucho sobre nuestra manera de vivir, de entender el mundo. Y reflexionar sobre ello también debería formar parte del currículum de la morfología.

## 2.1.- La derivación

Como decíamos antes, en los libros de texto de secundaria y bachillerato, la explicación de los procesos derivativos se suele reducir a identificar las bases, las raíces y los afijos derivativos o a crear palabras derivadas a partir de raíces o sufijos. En los ejercicios siguientes mostramos cómo se puede reflexionar sobre los procesos derivativos de un modo más profundo, incidiendo en la competencia del estudiante y en su capacidad metalingüística.

### Imagen 1

Ejercicio de morfología derivativa que explota la polisemia del sufijo *-ista*

Ejercicio 1.

Considere el siguiente juego de palabras y conteste a las preguntas:



- a) ¿Qué dos interpretaciones tiene aquí la palabra *alarmista*?
- b) Relacione cada una de las interpretaciones con otras palabras similares y extraiga su comportamiento gramatical: ¿a qué categoría pertenece? ¿con qué palabras se puede combinar y con cuáles no?

Fuente: elaboración propia

Para resolver este ejercicio, tenemos que recurrir a las dos acepciones de *alarmista*. La habitual (la que interpretamos todos en un primer momento) es un adjetivo calificativo que tiene como significado ‘que hace cundir noticias alarmantes’. Se vincula a otros adjetivos calificativos formados a partir de un sustantivo y el sufijo *-ista* como *juerguista*, *machista*, etc. Como buen adjetivo calificativo admite variar en grado y ser cuantificado (*muy alarmista*, *algo machista*, *tan bromista como*, *más bromista que*, etc.). Sin embargo, el chiste se basa en interpretar *alarmista* como un sustantivo del campo semántico de las profesiones, como *futbolista*, *regatista*, *flautista*, *violinista*, etc. En esta acepción, la cuantificación y el grado no se aplican (*?muy flautista*, *?más violinista que*, etc.).

Como vemos, lo interesante de este ejercicio es que son los estudiantes los que deben ofrecer los dos posibles significados de una palabra derivada y, a partir de ahí, desarrollar un análisis metalingüístico que nos llevará a observar, desde un punto de vista general, las diferencias que muestran sustantivos y adjetivos y, desde un punto de vista más particular, el doble valor de un sufijo como *-ista*. Podemos acabar el ejercicio recurriendo al *Diccionario de la Lengua Española* y comprobando que el sufijo *-ista* tiene recogidas estas dos acepciones<sup>1</sup>:

## Imagen 2

Significados del sufijo *-ista* según el Diccionario de la Real Academia Española

The image shows a screenshot of the Diccionario de la Lengua Española website. At the top, there are logos for the Real Academia Española, the DLE (Diccionario de la Lengua Española), and the Asociación de Academias de la Lengua Española. Below the logos, there is a navigation bar with the text "Diccionario de la lengua española", "Edición del Tricentenario", "Actualización 2020", and "RAE.es". The main content area features a search bar with the text "Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la Fundación 'la Caixa'", a dropdown menu set to "por palabras", a text input field with the placeholder "Escribe aquí la palabra", and a "Consultar" button. Below the search bar, the entry for the suffix *-ista* is displayed. The entry includes the text "Del lat. *-ista*, suf. que designa oficio o profesión, y este del gr. *-ιστής* *-istḗs*." and two numbered definitions: "1. suf. Forma adjetivos que habitualmente se sustantivan, y suelen significar 'partidario de' o 'inclinado a' lo que expresa la misma raíz con el sufijo *-ismo*. *Comunista, europeísta, optimista*." and "2. suf. Forma sustantivos que designan generalmente a la persona que tiene determinada ocupación, profesión u oficio. *Almacenista, periodista, taxista*." On the right side of the page, there is a vertical menu with icons and labels: "Edición del Tricentenario", "Guía de consulta", "Modo de cita", "UNIDRAE", "Consultas lingüísticas", and "Actualización 2020". At the bottom of the page, there is a "Palabra del día" section.

Fuente: Significados del sufijo *-ista* según el Diccionario de la Real Academia Española

<sup>1</sup> Para un análisis más detallado de este sufijo, v. Santiago Lacuesta y Bustos Gisbert, 1999: 4570-4573.

### Imagen 3

Ejercicio de morfología derivativa que explota las restricciones combinatorias del sufijo *-mente*

Ejercicio 2.

Observe el siguiente anuncio. ¿Qué opinión le merece el adverbio *cuadradamente*? ¿Qué características debe tener un adjetivo para que forme adverbios en *-mente*?



Fuente: elaboración propia

En esta ocasión, le pedimos a nuestros estudiantes que hagan listas de adverbios formados a partir de un adjetivo más el sufijo *-mente* bien formados (como *estupendamente*, *maravillosamente*, *realmente*...) y mal formados (como *\*cuadradamente*, *\*españolamente*, *\*rubiamente*...). El ejercicio consiste en que comparen ambas listas y que hagan hipótesis sobre qué es lo que diferencia a unos de otros. La reflexión se puede complicar añadiendo los ejemplos de Varela (1992), en los que determinados participios o adjetivos (*interrumpido*, *repetible*, *mejorable*) no admiten la formación del adverbio en *-mente*, mientras que sus derivados con prefijación negativa sí la permiten (*\*interrumpidamente* pero *ininterrumpidamente*, *\*repetiblemente* pero *irrepetiblemente*, *\*mejorablemente* pero *inmejorablemente*). En esta ocasión, el objetivo no es llegar a una respuesta a la pregunta (quizá esto excede los objetivos de un aula de lengua no universitaria), sino fomentar la reflexión, la curiosidad y el espíritu crítico (desechando hipótesis erróneas), etc.

#### Imagen 4

Ejercicio de morfología derivativa que explota la alternancia de la base verbal *rendir(se)*

Ejercicio 3.

Considere el siguiente chiste lingüístico. ¿Sobre qué verbo está formada la palabra *rendimiento*? ¿Sobre qué verbo considera el chiste que está formada?

Recoja parejas de verbos similares y observe sobre cuál de ellos puede operar el sufijo *-miento*



Fuente: elaboración propia

Este tercer ejercicio busca que los estudiantes reparen en las parejas de verbos con y sin pronombre reflexivo, como en *rendir-rendirse*. Es interesante que vean que estos dos verbos tienen significados distintos (no vinculados) y el sufijo *-miento* se aplica al verbo sin pronombre. Sin embargo, otros verbos, como *hundir-hundirse*, *abrasar-abrasarse* sí tienen un significado relacionado y el sufijo puede relacionarse con ambos. De nuevo aquí el objetivo no es una propuesta teórica sobre el sufijo *-miento*. Lo que se busca es despertar la curiosidad de los estudiantes, empoderarles como hablantes competentes y hacerles comprender que el modo en el que está limitada la gramática, como todo en ciencia, es complejo y todavía falta investigación al respecto<sup>2</sup>.

## 2.2.- La composición y la acronimia

En general, los procesos de composición se suelen presentar en los libros de texto como la unión de dos o más palabras para formar una nueva palabra. A continuación, se les suele decir que los compuestos

---

<sup>2</sup> Para un análisis del sufijo *-miento*, v. Santiago Lacuesta y Bustos Gisbert, 1999, pp. 4574-4580.

pueden ser propios (como *pelirrojo*) o sintagmáticos (como *hombre lobo*). Una pregunta que podría (*debería*) hacerse un estudiante al leer esto es en qué medida un compuesto es diferente a un sintagma. Para fomentar que reflexionen sobre esta cuestión, se presenta el siguiente ejercicio:

### Imagen 5

*Ejercicio de morfología derivativa que profundiza en la diferencia entre compuesto y sintagma*

Ejercicio 4.

Considere el siguiente chiste lingüístico. ¿Qué dos interpretaciones tiene aquí la palabra *malherido*? ¿Cuál de las dos coincide con el significado del compuesto?



Fuente: elaboración propia

Si los estudiantes buscan en el diccionario la palabra *malherido* verán que se les remite a *malherir*, que es un compuesto que significa ‘herir de gravedad’. La interpretación habitual del participio remite, por tanto, a este significado lexicalizado (fijo) del compuesto (Varela y Martín García, 1999, p. 5035). Sin embargo, la capacidad de los hablantes de interpretar un compuesto como un elemento composicional queda intacta. De ahí que se pueda entender el chiste. Este ejercicio es, así, un excelente medio para que los estudiantes vean de forma clara la diferencia entre un sintagma (en el que los significados de las partes se combinan) y un compuesto (en el que el significado está fosilizado, lexicalizado o fijo).

Por otra parte, frente a la composición, que consistía en unir varias palabras, los procesos de acronimia mezclan material fonológico de varias palabras para formar una nueva. Hasta hace poco, en español, la acronimia no era muy habitual. Una vez presentados los mecanismos de la composición y la acronimia en clase, podemos usar el siguiente ejercicio para reflexionar sobre las diferencias al respecto entre el inglés

y el español. De hecho, se puede realizar una actividad transversal entre ambas asignaturas y trabajar cómo se resuelve en español determinadas palabras formadas como acrónimos (blending) en inglés:

### **Imagen 6**

*Ejercicio de morfología derivativa que profundiza en la diferencia entre composición y acronimia a partir de la comparación entre el español y el inglés*

Ejercicio 5.

Observe esta comparación entre la formación de palabras en inglés y en español. ¿Cómo se llama y en qué consiste cada uno de estos procesos? ¿Puede buscar más ejemplos en inglés y en español que sigan este patrón? ¿Recuerda algún compuesto en inglés? ¿Y algún acrónimo en español? (actividad transversal)



Fuente: elaboración propia

Tal y como afirmaba Casado Velarde (1999), la acronimia en español es un fenómeno relativamente reciente al que se le ha concedido todavía escasa atención. Sin embargo, su incidencia en la conversación coloquial es cada vez mayor, por lo que resulta muy adecuado reflexionar sobre ello en el aula de secundaria: por una parte, se presenta un problema que conecta con la forma de hablar de los estudiantes; por otra, se trata de un asunto poco estudiado que requiere de nuevas investigaciones. Hablar sobre ello implica presentar el estudio de la morfología como una investigación en proceso sobre datos reales, de tal modo que los estudiantes pueden sentirse como un elemento activo y no un simple receptor.

## Imagen 7

Ejercicio de morfología derivativa que profundiza en la diferencia entre composición y acronimia a partir del sustantivo *apartahotel*

Ejercicio 6.

Considere el siguiente chiste. ¿Cómo se ha formado la palabra *apartahotel* y cómo piensa el del chiste que se ha formado?



Fuente: elaboración propia

En esta ocasión el objetivo es que el estudiante reflexione sobre la naturaleza de *apartahotel* como acrónimo: Un *apartahotel* es un apartamento con características de hotel (ciertos servicios, como la comida o la limpieza). Desde el punto de vista morfológico, supone un acrónimo porque implica la pérdida de material fonológico de una de las palabras.

Este ejercicio puede propiciar una reflexión sobre el uso de los acrónimos en la actualidad. Nuestros estudiantes, por influencia del inglés, usan mucho más este proceso de formación de palabras que las generaciones más adultas, por lo que no tendrán problema de encontrar ejemplos en su día a día (*juernes, verano, viejoven*).

Sin embargo, el chiste está basado en la interpretación de *apartahotel* como compuesto, formado por verbo (*apartar*) más nombre (*hotel*). Este tipo de compuestos formados por verbo más sustantivo, donde el nombre se interpreta como el complemento directo del elemento verbal, son los más comunes en español, pues presentan un proceso de alta vitalidad en nuestra lengua (Val Álvaro, 1999, p. 4788). Sería interesante una reflexión al respecto y que recogieran compuestos de este tipo (*sacacorchos, limpiamuebles, abrebotellas...*).

### 3.- Entendemos palabras: raíz y afijos. Familias léxicas

Más allá de la capacidad de los seres humanos de crear nuevas palabras, gracias a la morfología somos capaces de entender el significado de nuevas palabras. De este modo, la primera vez que nos encontramos con una palabra compleja es posible que podamos adivinar su significado si la podemos relacionar con otras palabras que presentan las mismas raíces o los mismos afijos. Volviendo a los ejemplos que poníamos en el apartado anterior, si trato de conseguir un efecto humorístico con una palabra como *estudiante* necesito que mis interlocutores reconozcan su significado. Al igual que en el proceso de creación, para interpretar este neologismo se recurrirá a patrones de formación de palabras (*luchar: luchador, estudiar: estudiante*). Con esta reflexión podemos contestar ya a la pregunta de para qué sirve entender nuevas palabras usando la morfología: gracias a esta capacidad, emisor y receptor pueden estar interconectados, sincronizados. Tiene sentido que el hablante sea capaz de crear nuevas palabras porque el oyente las puede entender. En caso contrario, no serviría de nada.

En otro orden de cosas, esta capacidad doble de crear y entender nuevas palabras conlleva una importante ventaja económica, pues hace innecesaria la memorización de formas nuevas para denominar nuevos conceptos. De este modo, la morfología se presenta como un recurso básico para no tener que listar un elevado número de formas independientes en nuestro lexicón mental. Es más, gracias a las relaciones que se establecen entre las distintas palabras de una familia léxica, el diccionario mental, que está formado a partir de un conjunto de redes léxicas, se cohesionan de un modo más intenso. La morfología permite relacionar con más facilidad unas palabras con otras.

#### 3.1.- Raíces y elementos compositivos

En este proceso de comprender palabras nuevas, las raíces tienen un papel predominante. En el siguiente ejercicio se permite reflexionar sobre su naturaleza.

## Imagen 8

### Ejercicio de morfología derivativa que profundiza en la naturaleza de la Familia Lingüística

#### Ejercicio 7.

Considere el siguiente cartel tomado de un tweet de @pablocardelino. ¿Constituyen una familia lingüística las palabras *leche*, *lechuga* y *lechones*? ¿Por qué se ha escrito de esta manera?



Fuente: elaboración propia

Para que distintas palabras con material fonológico coincidente se puedan considerar una familia de palabras es imprescindible que dicho material fonológico implique un significado único. De este modo, palabras como *madre*, *maternidad*, *maternal* constituyen una familia de palabras no solo porque comparten este material fonológico (*madr/t*), sino porque comparten un significado relacionado con la progenitora femenina<sup>3</sup>. En este caso, por tanto, lo que tienen que decidir los estudiantes es si *leche*, *lechuga* y *lechones* comparten, además del material fonológico (*lech-*), algún tipo de información semántica asociada.

Probablemente la respuesta de los estudiantes sea que no, porque, si bien *lechones* sí se puede relacionar con *leche*, la palabra *lechuga* la considerarán probablemente independiente. De este modo, en el léxico mental de nuestros estudiantes (que es el que nos interesa, como hablantes que son), estas tres palabras no formarían una familia lingüística.

<sup>3</sup> Para el concepto de raíz, revítese el trabajo de Pena (1999, pp. 4314-4318).

Este ejemplo es especialmente interesante porque en realidad la palabra *lechuga* viene del latín LACTUCA, palabra derivada de LAC, LACTIS ('leche'). De este modo, se puede reflexionar sobre la naturaleza de las familias lingüísticas, que tiene que ver más con la conciencia del hablante que con la etimología en sí. Dicho de otro modo, a pesar de que *lechuga* y *leche* tengan un origen común<sup>4</sup>, el hecho de que los hablantes actualmente no reconozcan la relación semántica hace que no debamos considerarlas de la misma familia lingüística. En realidad, si uno no conoce el significado de *lechuga*, su relación etimológica con *leche* no le será de ayuda. Convenimos, por tanto, con Martín García y Varela (2012) y con Gil Laforga (2020) en que el análisis morfológico en el aula debe ser sincrónico.

Pero no solo las raíces ayudan a entender las palabras nuevas con las que tenemos que lidiar en el día a día. También los elementos compositivos nos ayudan a dar un significado adecuado a los neologismos. En el siguiente ejercicio sugerimos reflexionar sobre el poder de estos elementos para la interpretación adecuada de las palabras que no tenemos listadas en nuestro lexicón mental.

## Imagen 9

Ejercicio de morfología derivativa que ayuda a reflexionar sobre los neologismos

Ejercicio 8.

En el siguiente intercambio comunicativo entre un padre y su hija aparece un neologismo. ¿Cómo se ha formado? ¿Con qué otras palabras lo relacionamos para interpretarlo? ¿Qué significado tiene aquí *tele-*? ¿Con qué finalidad ha creado la palabra el padre?



Fuente: elaboración propia

<sup>4</sup> Tal y como comenta uno de los revisores de este artículo, la relación entre *lechuga* y *leche* proviene de que, al cortar la lechuga, brote un líquido blanco, muy parecido al de la leche, de los tallos.

Este ejercicio nos permite reflexionar sobre un elemento compositivo como *tele-*, tan productivo actualmente debido a la actual situación sanitaria. Sería interesante hacer una lista de palabras con este elemento (*televisión, teléfono, teletransportarse, teletrabajar, teleconferencia, telemedicina...*). Antes de la pandemia, las palabras formadas con *tele-* eran fundamentalmente sustantivos ligados a la tecnología. La novedad ahora quizá sea incorporar esta formación neológica a los verbos. La respuesta del padre, en este sentido, tiene algo de crítica al uso abusivo de este elemento. Tal vez se podría relacionar con otros procesos de formación de palabras, como el uso de vídeo (*videollamada, videoconferencia, videoconsulta...*). La lengua está viva y es permeable a los cambios vitales de la sociedad que la usa.

### 3.2.- Prefijos y sufijos

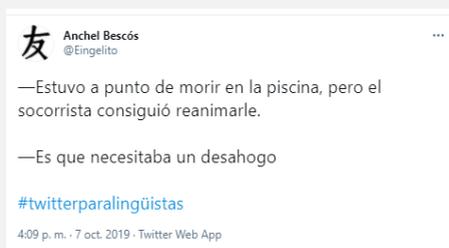
Cuando tratamos de darle significado a una palabra compleja que desconocemos, los prefijos y los sufijos también nos resultan de ayuda. En el ejercicio siguiente se pone de manifiesto esta capacidad dándole un nuevo sentido a una palabra compleja conocida.

#### Imagen 10

*Ejercicio de morfología derivativa que explota la ambigüedad de la base nominal de la palabra desahogo*

Ejercicio 9.

Considere el siguiente chiste y reflexione sobre el valor del prefijo. ¿Qué significa *ahogo*? ¿Qué efecto semántico tiene el prefijo sobre esa base léxica?



Fuente: elaboración propia

La palabra *ahogo* tiene un sentido literal y otro metafórico. Sin embargo, la palabra derivada *desahogo* solo se ha formado a partir del uso metafórico. De ahí que al forzarla para que se interprete en un sentido literal se genere un efecto humorístico. Los estudiantes pueden buscar en el diccionario otras palabras con el prefijo *des-* (*desabrochar*, *desabastecer*) y comprobar que lo habitual es que se aplique el prefijo a los sentidos literales de la base. La lexicalización de las palabras complejas es un proceso arbitrario.

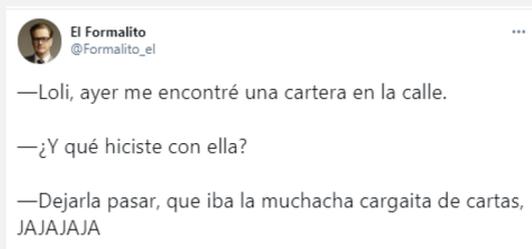
Otro asunto interesante para reflexionar es el proceso de derivación que utiliza afijos ambiguos. El siguiente ejercicio intenta explotar este fenómeno.

### Imagen 11

*Ejercicio de morfología derivativa que explota la ambigüedad del sufijo -ero/a*

Ejercicio 10.

Considere el siguiente chiste y reflexione sobre el valor del sufijo. ¿Qué valor aporta *-ero/a* a la base léxica? Haga una lista con palabras derivadas en las que aparezca este sufijo y decida el significado que aporta en cada caso. ¿Existen más casos de ambigüedad como el del ejemplo?



Fuente: elaboración propia

Con este ejercicio esperamos que los estudiantes sean capaces de reconocer, al menos, dos significados del sufijo *-ero*: el valor locativo ('lugar en el que se guardan las cartas'), como en *cenicero*, *joyero*, *abrevadero*... y el valor agentivo ('persona que trabaja distribuyendo cartas'), como en *bombero*, *panadero*, *joyero*... Es fácil que, al hacer esta lista de nombres derivados con este sufijo, encuentren ejemplos de

ambigüedad. En la pequeña lista presentada aquí tenemos *joyero* (‘lugar en el que se guardan las joyas’ o ‘persona que trabaja con joyas’)<sup>5</sup>.

Es interesante reflexionar aquí, por otro lado, sobre la importancia del contexto para asignar el valor adecuado a las palabras derivadas con más de un significado. En el chiste del ejercicio 10, la clave está en el verbo *encontrar*, que presupone un evento inesperado y que suele seleccionar, bien sustantivos de cosa (‘encontrar algo’), como en *encontrar unas gafas, un bolso*, etc., bien nombres propios de persona (‘encontrar a alguien conocido’), como en *encontrar a Juan, al profesor de Pedrito*, etc. De este modo, uno de los dos sentidos de la palabra *cartera* cumple con estas expectativas mucho mejor que el otro. De ahí que ni siquiera seamos conscientes de la ambigüedad de esta palabra y de ahí el efecto humorístico de este ejemplo.

Por último, es también interesante mostrar cómo los afijos no siempre tienen el significado que les atribuimos. Para reflexionar sobre este hecho sugerimos el siguiente ejercicio:

## Imagen 12

*Ejercicio de morfología derivativa que reflexiona sobre el valor aspectual de los sufijos -izar y -ecer*

### Ejercicio 11.

Reflexione sobre la siguiente pregunta que plantea Bárbara Marqueta en su twitter. ¿Qué diferencia de significado tienen los sufijos *-izar* y *-ecer*? Recopile un conjunto de ejemplos de verbos con uno y otro sufijo y trate de generalizar el significado de ambos afijos. ¿Qué problema representa *agonizar*?



Fuente: elaboración propia

<sup>5</sup> Para un análisis del sufijo *-ero*, v. Santiago Lacuesta y Bustos Gisbert, 1999, pp. 4555-4560).

Los estudiantes deberán realizar una lista de verbos con el sufijo –izar: *hospitalizar, sensibilizar, carbonizar, esclavizar, impermeabilizar...* A partir de estos ejemplos se puede ver que este sufijo implica normalmente un contenido causativo (‘alguien hace algo de tal modo que otra persona u otra cosa termina en un hospital, más sensible, hecho carbón, hecho esclavo, impermeable, etc.’). Con respecto al sufijo –ecer los estudiantes pueden recoger ejemplos como *floreecer, enmudecer, envejecer, palidecer, enrojecer...* El contenido común de estos verbos es un cambio de estado (‘alguien o algo pasa a tener flor, a ser mudo, viejo, pálido, enrojecido...’). Tras esta generalización, la observación del ejercicio cobra sentido: en *agonizar*, el significado que aporta el sufijo no es el causativo, sino el incoativo.

Por último, es interesante resaltar cómo, en ocasiones, las palabras fosilizan, de tal modo que el significado de los afijos no ayuda a entender el significado de la palabra derivada. Es lo que ocurre con la palabra *desfallecer* que, tal y como apunta @complutense en un tweet, no significa ‘nacer’ (como podría creerse de un análisis morfológico como *des-fallecer*).

#### **4.- Jugamos con las palabras: apreciativos, acortamientos, abreviaturas**

Al principio de este trabajo decíamos que las palabras nos acompañan en todas nuestras actividades significativas. Hemos visto hasta el momento cómo somos capaces de crear y entender nuevas palabras en momentos de olvido, en situaciones en las que queremos conseguir un efecto de humor o ante la necesidad de nombrar algo nuevo. En este apartado vamos a reflexionar sobre cómo solemos expresar nuestra afectividad a través de las palabras. La morfología nos permite marcar cercanía, cariño, admiración, rechazo... Procesos morfológicos como la sufijación apreciativa o los acortamientos están detrás de esto.

### Imagen 13

Ejercicio de morfología para reflexionar sobre la función de acortamientos y apreciativos en la comunicación cotidiana

Ejercicio 12.

Considere las siguientes palabras de la nube. ¿Cuáles de ellas utiliza en su día a día? ¿Cuáles entiende pero no usa? ¿De qué contextos comunicativos son propias?



Fuente: elaboración propia

Una vez que se haya reflexionado sobre el uso de estas palabras, es interesante que se profundice en la forma. En primer lugar, distinguiríamos entre acortamientos (*pisci*, *boli*, *ilu*) y apreciativos (*tontín*, *Marquitos*, *padrazo*).

Es importante recalcar que no solo encontramos apreciativos en nombres y adjetivos, sino, por ejemplo, también en adverbios o verbos (*prontito*, *dormitar*). En el caso concreto de los adverbios, hay bastante variación geográfica, hasta el punto de que en determinados dialectos (piense en el español de México, por ejemplo) es mucho más habitual que en otros (*ahorita*, por ejemplo). Sin embargo, algunos adverbios admiten el diminutivo en español estándar, como el del siguiente ejercicio:

## Imagen 14

*Ejercicio de morfología que ayuda a reflexionar sobre las posibilidades combinatorias de los diminutivos*

Ejercicio 13.

Considere la siguiente reflexión: ¿cuántos adverbios aceptan los diminutivos en su variedad dialectal?



Fuente: elaboración propia

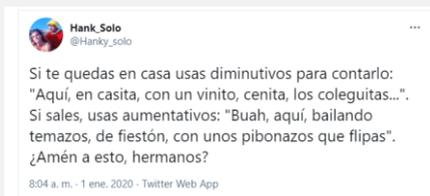
Darse cuenta de que los diminutivos no solo se aplican a sustantivos y adjetivos ayuda a reflexionar sobre el valor de los apreciativos en la lengua. En el siguiente ejercicio se anima a pensar sobre ello:

## Imagen 15

Ejercicio de morfología que ayuda a reflexionar sobre el significado de los morfemas apreciativos

Ejercicio 14.

Considere la siguiente reflexión: ¿qué significado aportan los apreciativos en estas descripciones de las fiestas de Nochevieja?



Fuente: elaboración propia

## 5.- La gramática y la información morfológica. La flexión

Una última función de la morfología nos queda por subrayar. Gracias a los procesos morfológicos expresamos en una sola palabra contenidos gramaticales complejos. Así, a través de la morfología flexiva podemos expresar cuándo ha ocurrido algo, cuántas veces, o incluso si realmente ha ocurrido o se trata tan solo de un deseo. Podemos dar información sobre el sexo de nuestro interlocutor, de cuántos objetos estamos hablando, etc. No obstante, este significado que aparece en la morfología flexiva no siempre es tan sencillo como creemos. En los siguientes ejercicios el objetivo es reflexionar sobre ello.

### 5.1.- Tiempo y aspecto

Los verbos en una lengua como el español presentan información de tiempo y aspecto. Normalmente se presenta en clase la distinción entre presente, pasado y futuro relacionada con el momento de emisión del acto de habla y entre imperfecto y perfecto, en virtud de si la acción ha terminado o no. Sin embargo, en las interacciones reales la información que dan los morfemas de tiempo y aspecto es más rica. En

los ejercicios 15 y 16 se pretende que los estudiantes reflexionen sobre ello.

### Imagen 16

*Ejercicio de morfología flexiva que muestra los diferentes valores temporales del presente simple*

Ejercicio 15.

Considere el siguiente chiste. ¿Qué dos valores del presente se están confundiendo aquí? ¿Qué reflexión le merece?



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes no tendrán problema de identificar un valor incoativo (de futuro) en el presente del verbo *tener*. Este valor no es el que se suele vincular al tiempo presente y de ahí el efecto humorístico del chiste. A partir de este ejemplo se les puede pedir que piensen otros ejemplos cotidianos en los que utilizamos el presente simple con este valor incoativo sin necesidad de construcciones sintácticas que ayuden a esta interpretación (del tipo de ¿y si..?). Un ejemplo de este tipo es cuando decimos ¿cenamos? cuando se acerca la hora de preparar la cena o en oraciones afirmativas del tipo *Mañana voy al médico.*

## Imagen 17

*Ejercicio de morfología flexiva que muestra los diferentes valores aspectuales del presente simple*

Ejercicio 16.

Considere el siguiente titular. ¿Qué ha entendido el twitterero y qué pretendía decir el titular? ¿Está bien expresado, tal y como está? Reflexione sobre ello:



Fuente: elaboración propia

Este ejemplo es algo más difícil que el anterior y sería mejor utilizarlo únicamente con estudiantes más avanzados (incluso de bachillerato). En él vemos un uso frecuente en la prensa y sobre todo en los titulares de periódico, que usan el presente simple para expresar tiempo pasado. En esta ocasión, al utilizar este uso anómalo del presente dos veces (oración principal y subordinada), acaban provocando un efecto indeseado: la interpretación de que se trata de un evento habitual, de tal modo que siempre que se da el evento subordinado se da el principal. Esto es lo que crea el efecto humorístico subrayado por el twitterero. A los estudiantes se les puede pedir que reflexionen sobre este uso del presente en la prensa y que sustituyan el presente por un tiempo y un aspecto más adecuados.

## 5.2.- *Modo y voz*

Si hay un tipo de información que parece ser ajena por completo a la vida de los estudiantes es la de modo y voz de los verbos en lenguas como el español. Los estudiantes aprenden las formas en indicativo y subjuntivo o en activa y pasiva como un mero ejercicio escolástico que

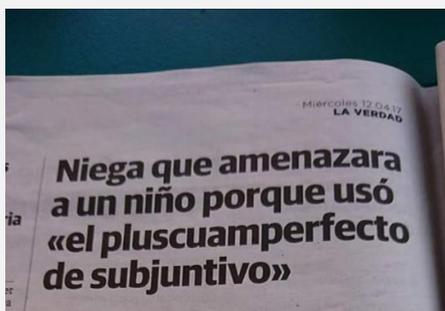
poco o nada tiene que ver con sus habilidades comunicativas. Los ejercicios 17 y 18 tratan de compensar esto y animan a los alumnos/as a pensar sobre los efectos comunicativos de estos significados gramaticales.

### Imagen 18

*Ejercicio de morfología flexiva que ayuda a reflexionar sobre los valores del modo subjuntivo*

Ejercicio 17.

Considere el siguiente titular, que recoge @JuanjoLara01 en su Twitter. ¿Puede alguien amenazar usando el pluscuamperfecto del subjuntivo? ¿Es una prueba adecuada en un juicio?:



Fuente: elaboración propia

El ejercicio 17 aprovecha un caso real en el que un acusado de amenazas se defiende argumentando que lo que dijo no pudo ser considerado de este modo porque el verbo estaba en pluscuamperfecto de subjuntivo. El ejercicio consiste en reconocer qué forma es esta y reflexionar si podría considerarse o no una amenaza (¡*Te hubiera matado!*). ¿Qué necesita un enunciado para ser considerado amenaza? ¿Es imposible usar un verbo en subjuntivo con esta intención comunicativa? ¿Son más amenazantes otros tiempos como el presente o el imperfecto de subjuntivo?

## Imagen 19

*Ejercicio de morfología flexiva que ayuda a reflexionar sobre la importancia de la voz para la interpretación de los enunciados*

Ejercicio 18.

Considere el siguiente titular sobre violencia de género. ¿Qué diferencia hay entre emitir el mensaje en activa o en pasiva? ¿Cómo suele presentarse la violencia de género? Reflexione sobre ello:



Fuente: elaboración propia

En esta ocasión, se trata de reflexionar sobre la importancia de la voz en el verbo para la comprensión del enunciado. Habitualmente se dice (porque es verdad) que en español, a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas como el inglés, la voz pasiva no se suele utilizar. Sin embargo, es interesante comprobar que en determinados contextos el uso de la voz pasiva es menos infrecuente.

Un ejemplo de esto son los titulares que presentan situaciones de violencia de género. Es interesante que los estudiantes reparen en cómo la información flexiva incide en el modo en el que presentamos los eventos o, incluso, que realicen un pequeño trabajo de investigación en el que comprueben cómo se suele presentar la violencia de género en los periódicos. Tal vez se sorprendan cuando vean que el uso de la pasiva, en este ámbito, es el habitual. Para entender la importancia de esto, se les puede explicar que las oraciones en voz activa focalizan el evento en sí y, en el caso de los sucesos de violencia de género, ponen al agresor en el punto de mira. Por el contrario, las oraciones en pasiva (como las del ejemplo) focalizan la atención en el resultado de los sucesos de violencia y, de algún modo, reducen la carga sobre el agresor. De este modo, la manera en la que se cuenta lo que ha pasado implica en cierto modo el modo en el que se entiende el suceso. El debate está servido.

### 5.3.- Grado

Del mismo modo que se suele decir que el presente coincide con el tiempo de la enunciación o que la pasiva no se usa en español, también es habitual encontrar en el aula de lengua que el superlativo señala el elemento que presenta en grado máximo la cualidad expresada por el adjetivo. Para reflexionar sobre ello sugerimos el ejercicio siguiente:

#### Imagen 20

Ejercicio de morfología flexiva que ayuda a reflexionar sobre los valores del grado superlativo

#### Ejercicio 19.

Considere el siguiente titular y conteste a la pregunta que se le realiza a continuación:



The image shows a screenshot of a webpage header. At the top left is the CISO logo with the text 'UN ESTÁNDAR DE INFORMACIÓN CON ESTRATEGIA'. To the right is a navigation menu with the items: 'INICIO', 'ENTÉRATE', 'EVALÚA', 'GESTIONA', 'TRANSFORMA', 'APRENDE', 'FINTECH', and social media icons for Facebook and Twitter. The main headline reads: 'Seguridad para el trabajo remoto: primera prioridad del 94% de los CISOs'. Below the headline is a question: '¿Qué opinión le merecen expresiones como las siguientes: *mi primera prioridad*, *uno de los puntos más álgidos*? Reflexione sobre ello.'

Fuente: elaboración propia

Si *prioridad* es un superlativo, *mi primera prioridad* debería ser una expresión redundante, carente de sentido. Sin embargo, lo cierto es que todos usamos y entendemos expresiones como esta. Los estudiantes pueden reflexionar sobre la diferencia entre *Eres mi prioridad* y *eres mi primera prioridad* y ver cómo se pasa de un superlativo en sentido estricto a un superlativo relativo (en el que hay varios individuos que cumplen la condición hasta el punto de que se pueden jerarquizar).

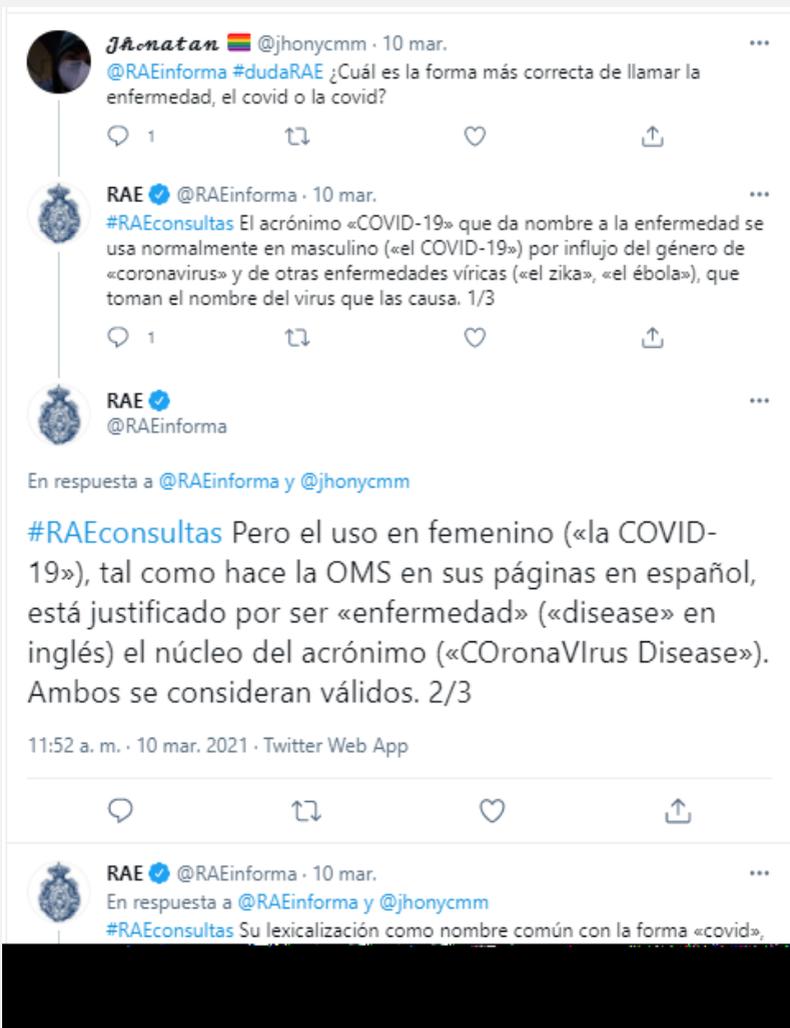
## 5.4.- Género, número y persona

### Imagen 21

Ejercicio de morfología flexiva que ayuda a reflexionar sobre la naturaleza del género gramatical

Ejercicio 20.

Considere el siguiente hilo de Twitter. Un usuario pregunta por el género de covid y la cuenta de @RAEinforma contesta. ¿Qué características tiene el género de los sustantivos no sexuados?



Fuente: elaboración propia

Es muy interesante la reflexión sobre por qué las palabras presentan un género determinado y no otro. Las palabras que remiten a referentes sexuados tienden a asumir el género asociado al sexo del referente (*niño* vs. *niña*); en cuanto a las palabras cuyo referente es asexuado, el asunto es más variado. En ocasiones, la explicación remite a la palabra de origen (en muchas ocasiones tendrá que ver con el género de la palabra en latín, por ejemplo). Es interesante, por tanto, ver qué ocurre con palabras de formación nueva o préstamos de lenguas como el inglés, que no marcan género en los sustantivos. En esas ocasiones, no es infrecuente que exista una cierta variabilidad (*el/la wifi*). Eso es lo que ocurre con el caso del covid. Tal y como explica el responsable de la cuenta de Twitter de la RAE, ambas formas están atestiguadas y responden a motivaciones diferentes. Entender esto implica reconocer el verdadero sentido de la arbitrariedad del género en los sustantivos<sup>6</sup>.

## Imagen 22

*Ejercicio de morfología flexiva que ayuda a reflexionar sobre los valores del número gramatical*

Ejercicio 21.

A continuación, presentamos una reflexión hecha por un twitterero sobre el valor del plural. ¿Siempre significa más de uno?



Fuente: elaboración propia

Otro asunto interesante para reflexionar en clase es el significado de la marca de plural. En el ejercicio número 21 se trata de reflexionar sobre el uso del plural en sustantivos. Cuando se usa una expresión negativa (*no quiero aceitunas, ensalada sin aceitunas*), el plural deja de

<sup>6</sup> Para profundizar sobre la asignación de género, véase Ambadiang (1999: 4846-4884).

ser interpretable (de tal modo que el significado de las expresiones anteriores es ‘no quiero ninguna aceituna’ ‘ensalada sin ninguna aceituna’). Lo mismo ocurre con las formas verbales. Cuando decimos *llaman a la puerta* no queremos decir que estemos seguros de que sea más de una persona la que llama a la puerta (Aijón Oliva, 2020). Reflexionar sobre estos usos no plurales del plural implica profundizar en el uso de los morfemas flexivos, añadir complejidad a lo aprendido años antes y vincular el análisis metalingüístico de clase al uso real de la lengua.

Por último, es interesante observar que las lenguas no gramaticalizan todos los significados. En concreto, en español, podemos poner el ejemplo de la diferencia entre la primera persona que incluye al oyente (inclusiva) y la que lo excluye (exclusiva). Esta diferencia, presente en otras lenguas naturales, no existe en español. Para expresar este significado, por tanto, debemos recurrir a la paráfrasis. El ejercicio 22 trata de que el estudiante reflexione sobre ello:

### Imagen 23

*Ejercicio de morfología flexiva que ayuda a reflexionar sobre los valores de la persona gramatical*

Ejercicio 22.

Considere la siguiente reflexión sobre la primera persona del plural. ¿Echas de menos la diferencia inclusivo/exclusivo en nuestro sistema gramatical? ¿De qué modo evitas la ambigüedad?



Fuente: elaboración propia

## **Conclusiones**

En este trabajo hemos presentado 22 ejercicios con los que afrontar la gramática en secundaria de forma distinta. El objetivo en esta etapa de enseñanza obligatoria es dotar a los estudiantes del conocimiento técnico necesario para una reflexión metalingüística profunda. Las unidades y procesos morfológicos no han de ser, sin embargo, un objetivo en sí mismos, sino una herramienta con la que responder mejor a preguntas significativas como las siguientes: ¿cómo y por qué creamos nuevas palabras? ¿Cómo las entendemos? ¿Cómo y por qué jugamos con las palabras? ¿Cómo gramaticalizamos los significados?

Los hablantes usamos nuestra competencia morfológica para resolver situaciones de nuestro día a día. La usamos para crear nuevas palabras cuando hemos olvidado el nombre de un determinado objeto, cuando queremos contestar con humor a una situación o cuando necesitamos nombrar una nueva realidad. La usamos también cuando nos encontramos con una palabra derivada que nunca antes habíamos escuchado. Es una herramienta útil para transmitir afectividad a los demás o para sincretizar significados a través de la gramática. Es muy importante que los estudiantes sean conscientes de estas funciones de la morfología y no la vean como un mero pasatiempo escolástico. Los procesos morfológicos son significativos porque los usamos para relacionarnos con los demás.

El modo en el que se presentan estos ejercicios es novedoso en el sentido de que parten de juegos de palabras, chistes lingüísticos o materiales reales y se formulan preguntas de reflexión. El uso del humor en el aula conllevará, creemos, un clima adecuado para favorecer el aprendizaje en general y la reflexión metalingüística en particular.

En definitiva, hemos querido mostrar que otra forma de enseñar la morfología es posible. Más inductiva, más reflexiva, más significativa y (¿por qué no?) más divertida.

## Referencias bibliográficas

Aijon Oliva, M. A. (2020). Talking about ‘others’: Referential readings and pragmatic functions of non-phoric plural third persons in Spanish media discourse. *Lingua* 243, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102906>

Ambadiang, T. (1999). La flexión nominal, género y número. En I. Bosque, y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Volumen 3, capítulo 74 (pp. 4843-4913). Madrid: Espasa.

Aranda Gutiérrez, C. (2011). *El análisis lingüístico de los nombres de marca del sector de alimentación* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).

Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1, 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>

Bosque, I., y Á. J. Gallego (2016). La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54 (2), 63-83. [https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art\\_04.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf)

Casado Velarde, M. (1999). Otros procesos morfológicos: acortamientos, formación de siglas y acrónimos. En I. Bosque, y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Volumen 3, capítulo 78 (pp. 5075-5096). Madrid: Espasa.

Fernández-Poncela, A. M. (2019). El proceso emocional: el humor y la risa en la educación. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 285-315. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.6743>

Fernández Solís, J. D. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de las didácticas. *Pulso*, 26, 143-157.

<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/36>

Fredrickson, B. L. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, (8), 74-78. [https://peplab.web.unc.edu/wp-content/uploads/sites/18901/2018/11/fredrickson2003amsci\\_spanish.pdf](https://peplab.web.unc.edu/wp-content/uploads/sites/18901/2018/11/fredrickson2003amsci_spanish.pdf)

Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades, *ReGrOC*, 2, 43-66. <https://raco.cat/index.php/regroc/article/view/363343> [Consulta: 30-09-2021].

Martín García, J., y Varela, S. (2012). La relevancia de la diacronía para la teoría morfológica. En M. Campos Souto [et al.] (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).

Pena, J. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque, y V. Demonte (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Volumen 3, capítulo 66 (pp. 4305-4366). Madrid: Espasa.

Santiago Lacuesta, R., y E. Bustos Gisbert (1999). La derivación nominal. En I. Bosque, y V. Demonte (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Volumen 3, capítulo 69 (pp. 4505-4594). Madrid: Espasa.

Val Álvaro, J. F. (1999). La composición. En I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Volumen 3, capítulo 73 (pp. 4757-4841). Madrid: Espasa.

Varela, S. (1992). Verbal and adjectival participles in Spanish. In *Theoretical analyses in Romance linguistics*. John Benjamins, 219-234.

Varela, S., y J. Martín García (1999). La prefijación. En I. Bosque, y V. Demonte (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Volumen 3, capítulo 76 (pp. 4993-5040). Madrid: Espasa.

# *¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria*

## *Do we teach morphology through dictionaries? Lines of thought concerning teaching practice in Secondary Education*

**Lucía Marco Martínez**

Universidad Autónoma de Madrid

[marcomlucia@gmail.com](mailto:marcomlucia@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4496-291X>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.1.175

Fecha de recepción: 16/09/2021

Fecha de aceptación: 19/07/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Marco Martínez, L. (2021). *¿Enseñamos morfología a través del diccionario? Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Secundaria. Tejuelo*, 35(1), 175-208.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.175>

**Resumen:** Este artículo investiga el uso del diccionario para explicar morfología en la Educación Secundaria. Por lo tanto, trabajaremos en torno a dos variables: el uso del diccionario y el tratamiento de la morfología en un contexto determinado. Se desarrolla un estudio preliminar sobre la práctica docente a través de un cuestionario cumplimentado por treinta profesores de Lengua Castellana y Literatura. Los resultados ilustran cuál es el lugar que ocupa el diccionario en la educación actual y permite dar cuenta de los puntos de mejora. Asimismo, se presentan unas líneas didácticas para integrar el diccionario en el aprendizaje de la morfología.

**Palabras clave:** lexicografía didáctica; diccionario; morfología; morfología léxica; didáctica.

**Abstract:** This paper examines the use of dictionaries for teaching morphology in Secondary Education. Therefore, we are going to work on the use of dictionaries and morphology in a specific context. This preliminary study about teaching practice has been developed through a form completed by thirty teachers. The results show the dictionary use in a high school level and this takes full account of the areas that can be improved. Likewise, some didactic guidance is presented to help teachers in implementing the dictionary to teach morphology.

**Keywords:** learners' lexicography; dictionary; morphology; lexical morphology; teaching.

# I

## ntroducción

A lo largo del curso escolar, el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) trabaja con unas herramientas didácticas concretas, como los manuales, según la aceptación de las directrices marcadas tanto por el centro escolar como por la ley educativa vigente. En esta fase, el docente valora los aspectos favorables y desfavorables de los libros de texto y asume que no existe una obra perfecta que se adapte totalmente a las necesidades específicas de su aula. Por ello, intenta combinar la línea educativa del centro con su metodología a través de la preparación de diversas tareas que cubran las carencias del alumnado.

Además de los manuales, el profesorado cuenta con varios recursos en los que puede apoyar sus explicaciones: desde las actividades propuestas por los grupos editoriales y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (las TIC), hasta el empleo de materiales ya conocidos como los diccionarios, las gramáticas o los libros de lectura. El profesor selecciona los materiales que se van a usar

en el curso y determina la metodología adoptada en la explicación de los contenidos. Es en esta etapa cuando el profesor se plantea el uso del diccionario en la clase.

Existen varios estudios que ponen de manifiesto los beneficios didácticos de las obras lexicográficas (Maldonado González, 1998; Martín García, 1999, 2015; Azorín Fernández, 2000; Alvar Ezquerra, 2003; Rodríguez Márquez, 2017, entre otros). Sin embargo, el día a día nos muestra una realidad distinta donde esta herramienta didáctica no está tan presente para abordar las cuestiones gramaticales (Prado Aragonés, 2005 y Rodríguez Marquez, 2017, p.155). A partir de esta observación, hemos decidido iniciar un estudio sobre el uso del diccionario monolingüe a la hora de explicar cuestiones morfológicas en la ESO. Con esta reflexión sobre la práctica docente, se pretende mostrar a los profesores la utilidad de este material complementario para enseñar morfología.

El artículo está dividido en tres apartados. En el primero, revisaremos algunos estudios previos para mostrar los beneficios que aporta el diccionario en la enseñanza de la morfología en la ESO. Hemos elegido esta etapa educativa, ya que la relevancia del estudio de la morfología se une a la enseñanza de las herramientas de información (los diccionarios, las bibliotecas y las TIC, entre otros) en una fase en la que se fomenta el aprendizaje autónomo del alumno a través de metodologías centradas en el estudiante. Por todo ello, creemos que es el momento idóneo para estudiar la relación entre la morfología y el diccionario. En la segunda sección, presentaremos una encuesta realizada a los docentes y analizaremos sus reflexiones sobre el uso de las obras lexicográficas para explicar cuestiones morfológicas en este ciclo académico. Finalmente, plantaremos una serie de pautas orientativas para enseñar morfología a través del diccionario.

## **1.- La morfología y el diccionario en la Educación Secundaria**

Como sabemos, la morfología es un campo de la gramática que tiene como objeto de estudio la estructura interna de las palabras, lo que conlleva comprender los elementos morfológicos, los procesos de

combinación o las propias categorías gramaticales (RAE y ASALE, 2009). La unidad de análisis del nivel morfológico es el morfema, la unidad gramatical mínima con significado. Según las propiedades de los componentes y de los procesos, el análisis morfológico se divide en dos ramas: la morfología flexiva y la morfología léxica. La primera se ocupa de los morfemas que añaden contenidos gramaticales, como el género, el número, la persona, el tiempo o el modo, imprescindibles para expresar la concordancia. Por otro lado, la morfología léxica estudia los procesos morfológicos de formación de palabras mediante la adjunción de morfemas que aportan información léxica a la palabra resultante. Si bien un modelo de la enseñanza del léxico basado en la morfología flexiva ayuda a entender la relación de concordancia de las unidades léxicas con otros términos (Martínez Fraile, 2015 y Saragossà Alba, 2015), un modelo del aprendizaje del léxico centrado en la morfología léxica permitirá la mejor comprensión de las palabras derivadas y compuestas, su relación con otras unidades léxicas y su producción para hacer discursos más precisos.

La morfología es una de las disciplinas más relevantes de la Lingüística en la ESO, ya que, además de ampliar el vocabulario del alumnado y de facilitar el reconocimiento de las categorías gramaticales y la estructura de las palabras, es la base para la construcción de las estructuras sintácticas. En algunos estudios como el de Nation (1990), se pone de relieve que el conocimiento de una palabra abarca información sobre distintos aspectos: su pronunciación y ortografía, los morfemas que la constituyen, su combinación con otras palabras en la sintaxis, la frecuencia de uso, su inclusión en contextos pragmáticos para adecuarla a una situación comunicativa concreta y sus acepciones y usos figurados. De esta manera, aprender una palabra implica conocer conceptos y estrategias para utilizar el término de forma precisa y adecuada en textos orales y escritos. Como afirma Matilla Ocaña (2006, p. 223), la adquisición de vocabulario (su significado y su buen uso) es la base para una buena comprensión de textos y para una correcta expresión oral y escrita.

Asimismo, como ya han señalado algunos autores (por ejemplo, Nippold, 2006 y Levie, Ben-Zvi y Ravid, 2016), el análisis morfológico

se presenta como una de las habilidades lingüísticas principales para la adquisición del léxico. Para ello, el estudiante debe identificar los morfemas constituyentes de una palabra, conocer su significado, definir cómo los afijos modifican el significado de la raíz y combinar las piezas léxicas para comprender el significado del término nuevo (Larsen y Nippold, 2007). También la conciencia morfológica conlleva el reconocimiento de los morfemas y sus funciones gramaticales (Kieffer y Lesaux, 2012 y Martín García, 2015), así como el establecimiento de las relaciones semánticas entre las diversas formas morfológicas que permiten la creación de una red semántica organizada, donde las palabras se asocian mediante una jerarquía conceptual (Martín García, 2015 y Martín Vegas, 2018). De esta forma, el estudiante aprenderá nuevas palabras y podrá usar su conocimiento morfológico para comprender los términos desconocidos en contexto.

Respecto a las obras lexicográficas, según muestran algunos autores (Alvar Ezquerro, 1993, 2003; Azorín Fernández, 2000; Martín García, 1999, 2005; y Martín Vegas, 2018; entre otros), el diccionario monolingüe es un material con una función didáctica clara, ya que nos explica las características intrínsecas de los términos (la pronunciación, las relaciones de significado, la morfología, etc.) en un contexto determinado, con el objetivo de que el usuario sea capaz tanto de comprender la palabra como de usarla adecuadamente. Por este motivo, observamos que el diccionario es una herramienta de apoyo útil para describir el funcionamiento de las palabras, por lo cual debe estar presente en las clases de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, cabe preguntarse, por un lado, si los profesores utilizan este recurso como apoyo en sus explicaciones y, por otro, cuáles son las dificultades del profesorado y del alumnado en el uso de los diccionarios en las clases de Lengua Castellana y Literatura. Cuestiones semejantes han sido destacadas en distintos trabajos (Hernández Hernández, 1989; Azorín Fernández, 2000; Sánchez Muñoz, 2003; Rodríguez Márquez, 2017).

A partir de la década de los noventa, en España se produce un interés editorial por publicar diccionarios destinados a estudiantes con una clara finalidad didáctica (Hernández Hernández, 1996 y 1998),

interés que se ha mantenido hasta nuestros días. Sin embargo, la realidad muestra que el desconocimiento de los docentes sobre el uso de este recurso lexicográfico hace que se infrutilice en los centros escolares (Prado Aragonés, 2005). Por tanto, es de esperar que, si el empleo del diccionario tiene poca cabida en las clases de Lengua Castellana y Literatura durante esta etapa, su presencia a la hora de explicar morfología también será escasa.

Tanto la morfología como los diccionarios están incluidos en las leyes educativas vigentes. En el currículo, los contenidos morfológicos se centran en la observación reflexiva de la palabra, con el objetivo de que el estudiante haga un uso correcto de la misma en un contexto comunicativo determinado. A lo largo del primer ciclo de la ESO, según se especifica en el documento<sup>1</sup>, se tratan los elementos constitutivos de la palabra y los diferentes procedimientos que los combinan. Asimismo, durante el último curso, los conocimientos que adquiere el estudiante son más específicos y se plasman en la reflexión sobre el uso de las categorías gramaticales, en el estudio de los prefijos y sufijos y en su capacidad para la formación de nuevos términos. En cuanto al diccionario, se presenta como una obra que recoge palabras y que resuelve dudas sobre el uso correcto de la lengua, al igual que otras fuentes de consulta en papel o en línea (gramáticas, páginas web, corpus o enciclopedias). De este modo, los diccionarios tienen una doble finalidad. Por un lado, el estudiante puede conocer y comprender una palabra y, por otro, puede aprender a usarla correctamente en sus producciones orales y escritas. Asimismo, durante los dos ciclos de la ESO, el currículo incide en el uso progresivo de diversas obras lexicográficas con el objetivo de que el alumnado sea capaz de utilizarlas de manera autónoma y eficaz.

El conocimiento de la morfología y el uso del diccionario están tratados en las *Competencias Clave* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2015) en el aula de Lengua Castellana y Literatura. En primer lugar, con el uso del diccionario se fomenta el desarrollo de la competencia lingüística, gracias a la información

---

<sup>1</sup> Nos referimos al Real Decreto 1105/2014 y al Decreto 48/2015 de la Comunidad de Madrid, que regulan la enseñanza de la Lengua y Literatura castellanas.

codificada que incluyen los diccionarios. Para que esta información sea relevante y favorezca una comunicación eficiente y natural en español en cualquier situación comunicativa, el estudiante tendrá que saber interpretar los datos incluidos en las obras lexicográficas. Como ejemplo mostramos el artículo lexicográfico del verbo *pensar*, según aparece codificado en el *Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera* (DAELE), un prototipo de diccionario desarrollado para español como lengua extranjera. Dado el carácter didáctico de este diccionario y su formato en línea, consideramos que puede ser de utilidad igualmente para los estudiantes de secundaria.

## Figura 1

### Entrada de pensar en el DAELE

**pensar** (verbo)

Conjugar

**1 FORMAR PENSAMIENTOS**

- **Intransitivo** Alguien piensa **en/sobre** una cosa o persona cuando forma en su mente ideas sobre ella, especialmente relacionándolas unas con otras y desarrollándolas para llegar a una conclusión o resultado:
  - *Su paseo por el campo le permite pensar y liberarse del estrés.* (DAV)
  - *Hemos de pensar **en** el futuro.* (DAV)
  - *Me quedé un buen rato pensando **sobre** el significado de la frase.* (SWC)
  - *¿Pensó alguna vez **en** ser concertista?* (DAV)
  - *Hoy día la mujer no puede quedarse en su casa pensando solamente **en** las labores domésticas.* (DAV)
  - [*se impersonal*] *Después de la guerra solo **se** pensaba **en** sobrevivir.* (SWC)

2 TENER UNA OPINIÓN

3 TENER INTENCIÓN

- dar que pensar** (locución verbal)
- el día menos pensado** (locución verbal)
- ni pensarlo** (locución verbal)
- pensándolo bien** (frase)
- pensar bien (o mal)** (locución verbal)
- pensárselo (dos veces)** (locución verbal)
- sin pensar** (locución verbal)

FAMILIA pensador (adj./sust.) FAMILIA pensamiento (sust.) FAMILIA pensante (adj.) FAMILIA pensativo (adj.) FAMILIA impensable (adj.)

Fuente: DAELE, s.f.

En este caso, el usuario puede comprobar la ortografía del verbo a partir del lema y conocer su significado en la definición. Además, la microestructura incluye información como la categoría y la subcategoría gramatical, a través de marcas explícitas en la metalengua (*verbo* e *intransitivo*). También muestra la marcación de los argumentos verbales en la definición mediante pronombres indefinidos (*alguien* o *algo*) o sustantivos generales (*cosa* o *persona*, entre otros), así como las alternancias del verbo (*se impersonal*). Asimismo, el diccionario incluye ejemplos para conocer el uso del término en un contexto y permite acceder a la conjugación del verbo *pensar* a través del botón “Conjugar”. Por último, las palabras contenidas en el apartado “FAMILIA” permiten establecer relaciones entre palabras de distinta categoría gramatical dentro de una familia léxica. Datos semejantes a

los anteriores facilitan la comprensión de una palabra para que pueda ser usada en un contexto determinado.

Un diccionario como el DAELE, con una finalidad claramente didáctica que fomenta la función codificadora y descodificadora, permite que el usuario adquiera vocabulario. Por un lado, la función descodificadora está ligada a la comprensión de enunciados, en la medida en que el diccionario aporta el significado de la palabra que se busca. Esta función tradicional es el fundamento de un diccionario pasivo y, en muchas ocasiones, demuestra el uso común que hacemos de los diccionarios en el aula.<sup>2</sup> Por otro lado, la función codificadora aboga por exponer cómo funciona la palabra en un contexto, con el objetivo de comprender y producir textos y oraciones con sentido. Esta función es la base de un diccionario activo, ya que permite que el usuario pueda reflexionar sobre el término a partir de los conocimientos lingüísticos previos.

En segundo lugar, el diccionario contribuye también al conocimiento cultural a través del mundo que se plasma en la obra y a partir de las referencias hechas a un contexto cultural concreto (Dubois y Dubois, 1971). Este hecho tiene especial importancia en los neologismos y en los préstamos que se toman de otras lenguas, ya que con la incorporación de la forma se adopta también una noción cultural asociada a la palabra. Además, en los diccionarios se consigna la procedencia de los préstamos.

En tercer lugar, al recibir formación sobre lexicografía, los estudiantes pueden ser capaces de seleccionar el diccionario que mejor se ajuste a sus necesidades para que, posteriormente, puedan usarlo de manera autónoma. En otras palabras, el alumno debe saber que hay un diccionario específico para cada necesidad (diccionario monolingüe, bilingüe, de dudas, de sinónimos y antónimos, etc.) y debe ser capaz de elegir el más adecuado. Además, si el estudiante está familiarizado con la estructura y la codificación del diccionario, puede encontrar la

---

<sup>2</sup> Como expone Azorín (2000, p.34), las tres primeras finalidades de una obra lexicográfica en el contexto educativo son el conocimiento de significado de las unidades léxicas, la verificación ortográfica y la búsqueda de sinónimos y antónimos.

información que busca en un determinado momento, de modo que el diccionario se convierta, realmente, en un instrumento de aprendizaje. En este proceso, el estudiante está desarrollando la competencia de aprender a aprender. Asimismo, gracias al uso de diversos materiales (los diccionarios, los corpus, las bases de datos o los textos paralelos) y a la inclusión de algunas estrategias de aprendizaje (cognitiva, metacognitiva y memorística) se desarrollan la autonomía y la iniciativa del alumnado (Hernández Hernández, 1991, p. 195; Sánchez García, 2015).

La formación sobre los diccionarios es fundamental también para saber discriminar los diccionarios en línea, ya que actualmente la oferta de este tipo de diccionarios es amplia y no todos ofrecen la misma calidad (De Schryver, 2003). La evolución tecnológica que ha experimentado la lexicografía ha permitido que los diccionarios incluyan más datos sobre las palabras y que la información se presente de una forma más intuitiva. Por ejemplo, en el diccionario DUEA-CLAVE (Figura 2), al buscar el término *surfear*, el estudiante puede usar un hipervínculo en el término *surf* (Figura 3), donde encontrará otros datos relacionados con el lema. De esta manera, el estudiante creará relaciones entre *surfear* y *surf* y entenderá que pertenecen a la misma familia léxica. Las incuestionables ventajas que proporcionan estos diccionarios deben ser conocidas por los estudiantes con el fin de que las usen de forma adecuada.

## Figura 2

*Entrada de surfear en el DUEA-CLAVE*

**surfear** sur-fe-ar

v.

- 1** Practicar surf: Hemos surfeado durante toda la mañana porque había muy buenas olas.
- 2** Navegar por internet sin buscar nada concreto: Cada vez que surfeo en internet me encuentro cosas más raras.

**MORFOLOGÍA** Verbo reg. → .

Fuente: DUEA-CLAVE, s.f.

### Figura 3

#### Entrada de surf en el DUEA-CLAVE

#### surf

(pl. surfs)

s.m.

Deporte náutico que se practica deslizándose sobre las olas en una tabla o patín.

**ETIMOLOGÍA** Del inglés *surf*.

**PRONUNCIACIÓN** [surf], con *f* suave.

**USO** Se usa también *surfing*.

Fuente: DUEA-CLAVE, s.f.

Dado que las leyes educativas vigentes contemplan la comprensión integral de la palabra a través del diccionario, los profesores deberían enseñar a usar esta herramienta (Cassany Comas, Luna Sanjuan y Sanz Pinyol, 1994). De forma más específica, varios autores defienden el uso del diccionario para desarrollar la competencia morfológica (Martínez Ezquerro, 2001; Graves, 2006; Martín Vegas, 2018; Hess Zimmermann, 2019). Así, Hess Zimmermann (2019) aboga por el uso del diccionario en todos los ámbitos de la Lingüística (semántica, sintaxis, morfología, fonética) para que el estudiante comprenda el término en su totalidad y sepa utilizarlo en el contexto adecuado. La autora, a través de su estudio, anima a conocer la estructura de la palabra, los patrones de composición y su categoría gramatical a través del uso y de la creación de un diccionario. También Graves (2006) y Martín Vegas (2018) subrayan que la descomposición morfológica de las palabras y el diccionario son dos elementos clave para que el alumnado incluya nuevos términos en su vocabulario de manera eficaz. La obra lexicográfica ayuda a los estudiantes a comprender las relaciones entre familias y permite que estos amplíen las conexiones que se generan en el lexicón mental.

Una vez que hemos mostrado la importancia del diccionario para aprender vocabulario y para desarrollar el conocimiento morfológico, es preciso analizar el uso del diccionario en el aula para explicar cuestiones morfológicas en la ESO.

## **2.- El diccionario para explicar morfología en el aula**

### **2.1.- Metodología**

Si bien las leyes educativas vigentes incluyen en sus currículos tanto el estudio de la morfología como el uso del diccionario y se recomienda su incorporación en las clases de Lengua Castellana y Literatura, cabe preguntarnos por qué los docentes utilizan tan poco este recurso para explicar gramática. Con el objetivo de conocer la actitud del profesorado con estas obras para explicar morfología en la ESO, hemos elaborado un cuestionario sobre la frecuencia de uso y el aprovechamiento del diccionario. En el planteamiento de la encuesta, hemos tenido en cuenta varias variables, como el ciclo o nivel en el que imparten docencia o el conocimiento sobre lexicografía de los encuestados, y hemos añadido preguntas abiertas para que el profesorado pueda expresar su opinión libremente sobre algunos temas.

El cuestionario sobre la práctica del profesorado consta de veintiuna preguntas. Sin embargo, nos centramos en las más relevantes para la investigación. El esquema de la encuesta se ha estructurado de la siguiente forma. El primer apartado está destinado a la identificación de los docentes (el sexo, la edad, el nivel de estudios y el conocimiento lexicográfico). La segunda sección recoge los datos sobre el centro educativo donde trabajan los encuestados (la titularidad, la localidad y el nivel de enseñanza en el que imparten clase). El tercer bloque se centra en el uso del diccionario en la ESO (frecuencia de uso y tipo de diccionario utilizado, entre otras cuestiones). Por último, el cuarto apartado hace referencia a la utilización del diccionario para enseñar morfología (cómo se integra el material en el aula y qué contenidos morfológicos se explican).

El formulario fue completado durante el curso escolar 2019-2020 por treinta informantes de características heterogéneas que accedieron a él de manera telemática a través de Google Drive, plataforma en la que fue creado el cuestionario. Como veremos a continuación, tanto los datos sobre las características personales de los encuestados como aquellos relativos a la práctica docente nos acercan a

la situación actual del uso del diccionario para enseñar morfología en el aula.

## 2.2.- La comunidad educativa y el diccionario: resultados obtenidos

El primer apartado de la encuesta “Composición de la muestra del profesorado encuestado” nos permitió conocer los datos personales de los docentes, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Composición de la muestra del profesorado encuestado*

<b>Edad</b>	<b>Nº de informantes</b>
Menos de 30	7
30-40	8
40-50	10
Más de 50	5

<b>Género</b>	<b>Nº de informantes</b>
Hombre	7
Mujer	23

<b>Nivel de estudios</b>	<b>Nº de informantes</b>
Grado o Licenciatura	16
Máster	11
Doctorado	3

<b>Estudios en lexicografía</b>	<b>Nº de informantes</b>
Sí	10
No	20

<b>Lugar de trabajo</b>	<b>Nº de informantes</b>
Centro de Educación Secundaria público	12
Centro de Educación Secundaria concertado	15
Centro de Educación Secundaria privado	3

Fuente: elaboración propia

La formación es una cuestión relevante en la docencia para actualizar contenidos, ya que el profesorado debe tener una base lingüística sólida para poder transmitir los conocimientos a los estudiantes. Si bien es cierto que todos los participantes han obtenido el título de grado o de licenciatura para poder ejercer como profesores de Lengua Castellana y Literatura, solo catorce docentes han continuado su formación universitaria con estudios superiores de máster o de doctorado. Sin embargo, el nivel de estudios no es, en absoluto, un indicativo del grado de familiaridad de los docentes con el diccionario. Con el objetivo de conocer esta cuestión, incluimos una pregunta relativa a la formación lexicográfica y comprobamos que solo diez participantes han realizado cursos específicos en este campo.

Además de una formación específica, los conocimientos sobre lexicografía también se pueden adquirir de manera autodidacta a través de la práctica con los diccionarios. Por ello, es relevante conocer con qué frecuencia acuden los encuestados al diccionario para resolver cuestiones lingüísticas. Para la pregunta “¿Utiliza el diccionario habitualmente?”, obtenemos las siguientes respuestas:

**Tabla 2**

*Pregunta 1*

<b>¿Utiliza el diccionario habitualmente?</b>	<b>%</b>	<b>N.º de informantes</b>
Sí	46,7	14
No	16,7	5
A veces	36,7	11

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla, el 46,7% de los profesores utiliza el diccionario de manera habitual, un 36,7% lo consulta en alguna ocasión y solo un 16,7% de los encuestados confiesa no usarlo.

Respecto al contexto educativo actual, debemos subrayar que los encuestados trabajan en un centro educativo supeditado a la ley educativa vigente y a las concreciones curriculares de las Comunidades Autónomas, ámbitos legales en los que el uso del diccionario es un objetivo claro. Además, es imprescindible conocer si en el aula los

docentes disponen de obras lexicográficas. Como veremos en la siguiente tabla, en las clases de Lengua Castellana y Literatura, la forma de consulta del diccionario difiere de unos docentes a otros.

**Tabla 3**

*Pregunta 2*

<b>¿Los estudiantes tienen acceso a un diccionario en papel o en línea en clase de Lengua?</b>	<b>%</b>	<b>N.º de informantes</b>
Sí, en papel	16,7	5
Sí, en línea	33,3	10
Sí, en papel y en línea	46,7	14
No	3,3	1

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los docentes tiende a usar diccionarios en papel y en línea, como refleja el 46,7% de los encuestados, seguido de un 33,3% de docentes que los consulta en plataformas en línea o en aplicaciones y de un 16,7% de profesores que dispone de diccionarios solo en papel. Frente a estos datos, encontramos que un 3,3% de los participantes no puede acceder directamente a un diccionario en papel o en línea dentro del aula.

Según muestran los datos anteriores, en clase de Lengua Castellana y Literatura los alumnos disponen de material lexicográfico en papel y en línea. A partir de esta evidencia, es preciso conocer si los estudiantes usan los diccionarios en clase. Como reflejan los datos de la siguiente tabla, el empleo del material lexicográfico en la ESO es significativo, ya que un 76,6% de los encuestados confirma su utilización. Dentro de este grupo, mientras que un 56,7% declara usar el diccionario y explicar a los estudiantes cómo deben utilizarlo, un 20% justifica que lo maneja, pero no facilita ninguna instrucción a su alumnado. Frente a estos datos positivos, un 23,3% decide no introducir este material en el aula.

**Tabla 4**

*Pregunta 3*

<b>¿Usa el diccionario en clase con el alumnado?</b>	<b>%</b>	<b>N.º de informantes</b>
Sí y les explico cómo tienen que usarlo	56,7	17
Sí, pero no les explico cómo tienen que usarlo	20	6
No	23,3	7

Fuente: elaboración propia

La pregunta anterior hace referencia directa a la práctica docente y nos plantea dos cuestiones interesantes: la metodología y la frecuencia de uso. Por un lado, la mayoría del profesorado cree conveniente guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje y afirma incorporar en sus clases el uso dirigido o pautado del diccionario. Por otro lado, aunque observamos que el profesorado recurre al uso del diccionario en el aula, la utilización de este tipo de obras no es un indicador claro del grado de familiaridad de los estudiantes con el material (Azorín Fernández, 2000). A pesar de su indiscutible presencia en la mayoría de los casos, las obras lexicográficas son un instrumento de consulta opcional y, al contrario de otros materiales como el libro de texto, la frecuencia de consulta varía según el encuestado. Los resultados de la pregunta “¿En qué momento utilizan el diccionario en el aula?” muestran que el alumnado sí usa el diccionario. Así, mientras que un 43,3% de informantes siempre tiene el material a mano para resolver dudas, un 30% afirma que los estudiantes recurren a él cuando el docente se lo indica y un 26,7% lo usa muy poco debido a la falta de tiempo.

**Tabla 5**

*Pregunta 4*

<b>¿En qué momento utilizan el diccionario en el aula?</b>	<b>%</b>	<b>N.º de informantes</b>
Lo tienen siempre a mano para resolver cualquier duda que les surja	43,3	13
Solo lo usan cuando el profesor recomienda su utilización	30	9
Lo usan muy poco, ya que el tiempo es muy limitado	26,7	8
Nunca. Es un material prescindible	0	0

Fuente: elaboración propia

Ante los cuatro posibles escenarios planteados sobre la frecuencia de uso del diccionario, solo nos vamos a centrar en los tres primeros, ya que todos los profesores han afirmado que, en cierto modo, el material es imprescindible en la clase de Lengua Castellana y Literatura. El primer escenario indica un grado de integración alto en los hábitos del estudiante, ya que es capaz de usarlo de manera autónoma para resolver las dudas que tenga en cualquier ocasión. En el segundo escenario, el alumno aún no ha conseguido interiorizar la costumbre de acudir a la obra lexicográfica cuando tiene alguna duda. Al no tener autonomía, el estudiante solo recurre al material cuando el profesor se lo sugiere. Por último, el tercer escenario señala que el uso del diccionario es muy escaso, porque está condicionado al tiempo. Es decir, el estudiante no ha estado expuesto a la utilización de material lexicográfico en el aula y, por ello, no ha asumido esta tarea como algo rutinario.

Asimismo, nos interesamos por las recomendaciones de los docentes en el uso del diccionario en el aula, así como por el tipo de diccionario utilizado. Como vemos en la siguiente tabla, mientras que un 50% de los profesores deciden dar algún consejo que facilite su elección, el otro 50% se opone a esta recomendación.

**Tabla 6**

*Pregunta 5*

<b>¿Recomienda a sus estudiantes el uso de algún diccionario en concreto?</b>	<b>%</b>	<b>N.º de informantes</b>
Sí	50	15
No	50	15

Fuente: elaboración propia

Los profesores que aconsejan el uso de una obra lexicográfica respondieron en una pregunta abierta que se decantan por el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) y por Wordrefence (WR). Es decir, un 53,33% recomienda la obra de la Academia y un 26,66% WR. Igualmente, tenemos que puntualizar que, después del profesorado, es el centro educativo, el ámbito familiar y, finalmente, el propio estudiante los que eligen la obra. Esto indica que la enseñanza

del empleo del diccionario no está limitada únicamente al contexto escolar.

Además de estudiar el uso del diccionario de manera generalizada en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, hemos querido conocer qué piensan los profesores sobre la relación entre la morfología y los diccionarios. Antes de abordar este tema, consideramos fundamental la opinión que tienen los docentes acerca del uso del diccionario para explicar cuestiones morfológicas. Para ello, los encuestados respondieron a la pregunta “¿Piensa que el uso del diccionario facilita la adquisición del conocimiento morfológico?” y se obtuvieron las siguientes respuestas:

**Tabla 7**

*Pregunta 6*

<b>¿Piensa que el uso del diccionario facilita la adquisición de conocimiento morfológico?</b>	<b>%</b>	<b>N.º de informantes</b>
Sí	63,3	19
No	36,7	11

Fuente: elaboración propia

Mientras que la mayoría de los profesores considera que el uso del diccionario favorece el proceso de aprendizaje de los conocimientos morfológicos, el 36,7% restante opina que no. En una pregunta con respuesta abierta, los primeros piensan que el uso del diccionario es de gran utilidad para tratar las categorías gramaticales, el verbo (la irregularidad verbal y su morfología flexiva), el reconocimiento y la comprensión de los morfemas derivativos, la raíz léxica, los procedimientos de formación de las palabras y la neología.

Si bien es cierto que cada vez son más los profesores que afirman que el diccionario facilita la adquisición del conocimiento morfológico, los datos sobre la relación entre el uso de material lexicográfico y la morfología son menos alentadores. La encuesta muestra que aún no se ha interiorizado el uso de obras lexicográficas para tratar cuestiones morfológicas, como puede apreciarse en la tabla siguiente:

**Tabla 8**

*Pregunta 7*

¿Usa el diccionario para enseñar morfología?	%	N.º de informantes
Sí	33,3	10
No	66,7	20

Fuente: elaboración propia

Ante la pregunta “¿Usa el diccionario para enseñar morfología?”, solo un 33,33% de los participantes opta por incorporar el diccionario para explicar cuestiones morfológicas. Estos docentes coinciden con aquellos que opinan que el diccionario facilita la adquisición de la morfología en la mayoría de los conceptos lingüísticos, entendiendo dentro de la morfología tanto la flexiva como la léxica.

Además de los contenidos que se incluyen, es relevante conocer cómo el docente integra el diccionario durante las sesiones. De esta manera, podemos averiguar si está familiarizado con el diccionario como herramienta para enseñar morfología. Mientras que un 56,66% ha confesado que no lo usa en este contexto, un 43,32% de los profesores afirma introducirlo en sus clases. Dentro de este último porcentaje, nos encontramos ante un 36,66% de profesores que elabora sus propias actividades para aprovechar la finalidad didáctica del diccionario y solo un 6,66% de docentes se decanta por hacer las actividades que propone el libro de texto. A continuación, se presentan los datos:

**Tabla 9**

*Pregunta 8*

¿Cómo integra el diccionario en su clase?	%	N.º de informantes
Hago las actividades del libro de texto que indican el uso del diccionario para explicar morfología	6,66	2
Elaboro actividades relacionadas con el manejo del diccionario y la morfología	36,66	11
No uso el diccionario para explicar morfología	56,66	17

Fuente: elaboración propia

Una vez presentados los datos de la encuesta realizada a los docentes de secundaria, es el momento de analizar los resultados.

### **2.3.- Análisis de los resultados**

Según muestran los datos de la encuesta, los docentes valoran positivamente el diccionario y lo consideran como una obra de consulta usual tanto en la vida privada como en la vida profesional, a pesar de que hayan recibido poca formación sobre lexicografía a lo largo de su carrera docente. Además de esta buena predisposición, en casi todas las aulas se puede consultar un diccionario. El acceso generalizado a este recurso se ha producido gracias al desarrollo de internet, ya que hasta hace unos años la consulta de diccionarios en papel era lo habitual (De Schryver, 2003). En la actualidad, casi todos los centros educativos están preparados tecnológicamente para que se pueda hacer una búsqueda en un diccionario en línea. Además, el propio alumno puede acceder también a estas obras a través de su dispositivo móvil.

Las dos obras lexicográficas más utilizadas en el aula son el DLE y WR. Aunque los dos son diccionarios generales en línea destinados a un hablante cuya lengua materna es el español, como obras lexicográficas presentan varias diferencias. El DLE es el resultado de un proyecto lexicográfico llevado a cabo por la Real Academia de la Lengua Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española y se actualiza al menos una vez al año. WR, por su parte, es una plataforma polivalente en la que encontramos un diccionario general, formado por artículos de otros proyectos lexicográficos como el diccionario Espasa-Calpe, un diccionario de sinónimos y antónimos, una gramática del español y, finalmente, un conjunto de diccionarios bilingües de distintas lenguas. Si bien los dos tienen una finalidad descodificadora (conocer el significado de la palabra) y, en menor medida, codificadora (usar la palabra), ninguno de los dos es un diccionario didáctico. En este sentido, conviene señalar que los profesores aconsejan el uso de diccionarios generales, pero no mencionan los diccionarios escolares, que tienen como destinatario a un estudiante no universitario que quiere mejorar el uso de su lengua materna (Azorín Fernández, 2000). Este tipo de obras son relevantes en la ESO, ya que, si el usuario tiene alguna carencia léxica, precisa la

explicación de algún dato que un hablante competente en español puede dar por sabido.

Asimismo, es importante la realización de actividades pautadas por el docente a lo largo de las etapas escolares (Hernández Hernández, 1991; Prado Aragonés, 1996; Maldonado González, 1998, 2003; Martín García, 1999; Martínez Ezquerro, 2001, entre otros). Durante los primeros años de la ESO, el conocimiento de la obra lexicográfica va a servir, fundamentalmente, para tratar la morfología flexiva, ya que es el momento en el que surgen más dudas morfológicas sobre los paradigmas flexivos (Candalija Reina y Marimón Llorca, 2001), además de ciertas cuestiones derivadas del análisis morfológico como la categoría gramatical, las irregularidades del verbo o la flexión verbal. Posteriormente, el diccionario puede favorecer el aprendizaje de la morfología léxica mediante las relaciones en las familias léxicas y la información contenida en los artículos lexicográficos de los afijos y de las propias palabras derivadas incluidas en el listado alfabético.

Sin embargo, como muestran los datos de la encuesta, el diccionario no suele ser un recurso para enseñar morfología, a pesar de que el docente lo use para otros fines. Si bien la mayoría de los profesores opina que el empleo del diccionario facilita la adquisición de los conceptos morfológicos que se plantean en el párrafo anterior (morfología flexiva, categorías gramaticales y morfología léxica), son menos los que aúnan morfología y lexicografía en el aula.

No obstante, los resultados de la encuesta indican que aquellos docentes que utilizan el diccionario para enseñar morfología optan por realizar las actividades del libro de texto o por elaborar sus propias actividades. Por un lado, el uso del manual es el reflejo de que cada vez es más habitual encontrar apartados en los libros de texto donde aparecen exposiciones sobre los diccionarios y actividades relacionadas con su manejo (Martínez Montoro, 2006, pp. 209-222 y Rodríguez Márquez, 2017, pp. 94-96). Por otro lado, este dato nos lleva a pensar una cuestión: ¿los once docentes que crean ejercicios son mayoritariamente los que han indicado que poseen formación lexicográfica? Después de haber cruzado los datos, observamos que

cinco de los once encuestados cumplen los requisitos de una formación específica. Es decir, los conocimientos sobre lexicografía influyen en la elaboración de actividades relacionadas con el manejo del diccionario y la morfología.

En conclusión, en este apartado hemos expuesto los datos de la encuesta realizada de forma anónima a treinta profesores de Lengua Castellana y Literatura en el contexto de la ESO. Hemos observado que las características personales de los participantes, tanto su nivel de formación y sus conocimientos en lexicografía como su hábito en la consulta de diccionarios, influyen en la percepción que tienen los docentes en el uso del diccionario en el aula. Asimismo, los datos indican que cada vez son más los profesores que incluyen el diccionario en el aula. Sin embargo, no suelen apoyarse en este tipo de materiales para tratar cuestiones morfológicas, aunque son conscientes de los beneficios que puede aportar su uso. Además de las cuestiones lingüísticas, los docentes admiten que la consulta del diccionario fomenta la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Después de haber analizado en este apartado los datos de la encuesta, es el momento de plantearnos cómo se puede usar el diccionario para explicar morfología en el aula de ESO.

### **3.- La enseñanza de la morfología a través del diccionario**

#### ***3.1.- La morfología en el diccionario***

Según lo que hemos comentado en el apartado anterior, son pocos los docentes que deciden utilizar el diccionario para enseñar cuestiones morfológicas en el aula. Es por ello por lo que vamos a plantear unas actividades que se podrían seguir para enseñar morfología con el diccionario. Asimismo, es necesario aclarar que no consideramos que el uso de obras lexicográficas deba ser una práctica constante en el aula ni debe ser obligatorio. Lo que pretendemos es que exista la posibilidad de emplear este recurso en clase para que el estudiante pueda acudir a él cuando tenga una duda morfológica, con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo y la reflexión lingüística.

Respecto al modelo didáctico que asumamos, este ha de tener en cuenta los siguientes aspectos (Bosque Muñoz, 2015). Primero, debe fomentar la reflexión metalingüística a través de una teoría sencilla y una terminología cercana al estudiante (Querol Bataller, 2015). En las primeras etapas de la educación, las cuestiones terminológicas no pueden suponer un obstáculo para complicar la comprensión de la estructura de la lengua. Segundo, la enseñanza de la gramática debe basarse en un aprendizaje significativo para que el estudiante actúe de manera activa en el descubrimiento de la lengua. Tercero, la relación entre el signo lingüístico y su significado debe evidenciarse a partir de construcciones sencillas que faciliten su comprensión. Por último, el modelo tiene que permitir la ampliación de conocimientos de manera paulatina. Es decir, debe haber una progresión de contenidos para que el estudiante pueda afianzar la información adquirida y pueda relacionar los datos nuevos con los vistos previamente.

Teniendo presente las ideas anteriores, presentaremos unas actividades a partir del *Diccionario de uso del español actual-Clave* (DUEA-CLAVE) de la editorial SM.<sup>3</sup> La elección de este diccionario, disponible en papel y en línea, se debe a que permite hacer búsquedas tanto de la palabra como de los prefijos o los sufijos que la componen. Además, al buscar una determinada palabra, pueden aparecer listadas todas las de la familia léxica que la contienen, de modo que el usuario seleccionará aquella que más se ajuste a su necesidad comunicativa.

Por ejemplo, al escribir en el buscador el término *surf* y marcar la opción “Contiene”, el Diccionario DUEA-CLAVE muestra todas las palabras que contienen el lema *surf* en la macroestructura.

---

<sup>3</sup> Seguiremos la versión en línea del diccionario <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>. Consultado durante los meses de septiembre 2020 y abril 2021.

## Figura 5

### Entrada de kitesurf en el DUEA-CLAVE



The screenshot shows a search interface for the DUEA-CLAVE dictionary. At the top, there is a search bar with the text 'surf' and a magnifying glass icon. Below the search bar are three radio buttons: 'Comienza', 'Contiene' (which is selected), and 'Acaba'. To the right of the search bar, the word 'kitesurf' is displayed in red, followed by '(ing.)'. Below this, the word is listed as 's. m.' and followed by a definition: 'Actividad deportiva individual que se practica sobre una tabla y gracias al impulso de una cometa sujeta al cuerpo mediante un arnés: El kitesurf se practica con una tabla de surf en el mar, con una tabla con ruedas en tierra y con una tabla de snowboard en la nieve.' Below the definition are two highlighted boxes: 'PRONUNCIACIÓN [káitsurf].' and 'ORTOGRAFÍA. Por ser un extranjerismo debe escribirse con cursiva u otra diferenciación gráfica.' At the bottom, there is a section titled 'Esta palabra se encuentra en:' with two sub-sections: 'SECUNDARIA Y BACHILLERATO' and 'DICO'. Under 'SECUNDARIA Y BACHILLERATO', the word 'kitesurf' is listed. Under 'DICO', the word '(fra) kitesurf' is listed.

Fuente: DUEA-CLAVE, s.f.

De esta manera, se puede tratar la morfología léxica a partir de las familias. Las palabras derivadas que forman parte de la misma familia léxica crean un esquema homogéneo, ya que comparten el lexema, como en el caso de *surf*, *surfear*, *surfista* y *kitesurf*. Aunque el DUEA-CLAVE indique las palabras que contienen el lema *surf*, en ningún apartado del artículo lexicográfico se muestra el proceso de formación de la palabra. Por ejemplo, *surfear* es una palabra derivada; mientras que *kitesurf* es compuesta.

Sin embargo, si buscamos el lema *enfermedad* con la opción “Contiene”, vemos que el DUEA-CLAVE solo selecciona las palabras que coinciden formalmente con la que se escribe en el buscador. En el apartado de búsqueda, solo aparece el término *enfermedad*; pero no *enfermo*, *enfermar* o *enfermería*. Por lo tanto, esta función permite detectar familias de palabras solo cuando existe una coincidencia exacta. Para solucionar este problema, el usuario tiene que hacer la búsqueda a través de la raíz del término (*enferm-*, por ejemplo), lo que conlleva saber descomponer previamente la palabra deseada.

Como vemos en las unidades léxicas elegidas, las relaciones entre las familias pueden ser diversas, por lo que el nivel de dificultad será diferente según los términos que se elijan. Por un lado, los derivados de *surf* son más transparentes desde el punto de vista formal que la familia de *escuela*. Por otro lado, los afijos suelen ser

polisémicos, por lo que los significados deben aparecer codificados en las entradas de los afijos en los diccionarios. Así, el sufijo *-ero* puede crear sustantivos denominales con el significado de ‘persona que trabaja con o en N’ (*relojero, jardinero*), ‘lugar donde hay N’ (*basurero*), pero también puede dar lugar a adjetivos denominales de relación (*sector algodónero*) o de propiedad (*aventurero*), como se refleja en la entrada de *niñero*, con dos significados: el adjetivo calificativo (acepción 1) y el sustantivo de profesión (acepción 2).

## Figura 6

Entrada de *niñero* en el DUEA-CLAVE

**niñero, ra** ni·ñe-ro, ra

adj.

**1** Que disfruta estando con niños.

s.

**2** Persona empleada en una casa para cuidar a los niños.

**SEMÁNTICA** En la acepción 2, el femenino es sinónimo de *chacha*.

**USO** En la acepción 2, es innecesario el uso del anglicismo *nurse*.

Esta palabra se encuentra en:

BÁSICO (rev. por Blecua, RAE)	AVANZADO	SECUNDARIA Y BACHILLERATO	SINÓNIMOS ESENCIAL	SINÓNIMOS	BÁSICO
niñero, ra	niñero, ra	niñero, ra	niñero, ra	niñero, ra	niñero, ra

Fuente: DUEA-CLAVE, s.f.

Asimismo, si el usuario quiere conocer qué palabras contienen el sufijo *-ero*, puede utilizar la opción “Acaba” y le aparecerán en el buscador todos los términos que terminen en *-ero*. En cambio, este tendrá que descubrir cuáles son las palabras derivadas con *-ero* (*abacero* o *abaniquero*) y cuáles son los términos simples que acaben en *-ero* (*acero* o *agujero*). Además, sucede una situación similar con las búsquedas hechas con “Comienza”.

Por último, el DUEA-CLAVE tiene la opción de buscar cuál es el significado de prefijos y sufijos, a través del uso de “Comienza” y “Acaba”, respectivamente. Como vemos en el siguiente ejemplo:

## Figura 7

Entrada de *-ero* en el DUEA-CLAVE

### **-ero, -era**

- 1 Sufijo que indica oficio o actividad: *librero, ingeniera*.
- 2 Sufijo que indica relación: *verbenero, algodонера*.
- 3 Sufijo que indica cualidad: *pamplinero, embustera*.

**ETIMOLOGÍA** Del latín *-arius*.



Fuente: DUEA-CLAVE, s.f.

A continuación, presentamos una serie de actividades basadas en lo que acabamos de indicar para tratar la morfología léxica.

### **3.2.- Modelo de enseñanza de la morfología léxica**

Como indica Gallego Bartolomé (2016) las actividades gramaticales que se encuentran en los libros de texto de la ESO buscan contabilizar los aciertos y fallos de los estudiantes. Sin embargo, son pocos los casos que fomentan la reflexión a través de la justificación o explicación del fenómeno. En este apartado se presenta una muestra de actividades basadas en los pares mínimos y en la reflexión lingüística. Hemos dividido estas actividades según las opciones de búsqueda que presenta el DUEA-CLAVE (“Comienza”, “Contiene” y “Acaba”).

Primero, la opción “Comienza” se utiliza para reflexionar sobre la prefijación. En (1), se muestran los adjetivos *preconstitucional* y *predorsal* con el objetivo de que el estudiante analice el significado del prefijo *pre-*.

- (1) a. Es un acuerdo preconstitucional  
b. Es un dolor predorsal

En este par mínimo y a través del botón “Comienza”, se busca el prefijo *pre-* en el DUEA-CLAVE para comprobar si *preconstitucional* y *predorsal* tienen algún significado común. El prefijo aparece con dos acepciones: una con valor temporal y otra con valor locativo. El estudiante tendrá que justificar cuál se corresponde a cada uno de los términos.

Otra posibilidad es concienciar al estudiante de que existen palabras en las que es posible identificar formalmente un afijo pero sin significado, dado que la palabra está lexicalizada. En (2), se muestran dos verbos que llevan *pre-*. El estudiante tendrá que determinar si en los dos ejemplos *pre-* es un prefijo y si los dos verbos comparten un significado común.

- (2) a. Preparar el desastre
- b. Predecir el desastre

En segundo lugar, con la opción “Contiene” es posible encontrar palabras de una familia léxica para reflexionar sobre las nociones de raíz y de familia léxica, a la vez que el estudiante visualiza las relaciones entre el léxico.

Busca en el diccionario DUEA-Clave la palabra *pesca* y otras de su misma familia léxica. ¿Cuál es la raíz de esta familia léxica? ¿Pertenece a esta familia palabras como *pescozón* o *pescuezo*? Intenta explicar por qué. Ahora intenta definir la noción de raíz.

En tercer lugar, con la opción “Acaba” hemos elegido pares mínimos para que el estudiante sea capaz de determinar la categoría gramatical de las palabras con un significado relacionado. En (3), se muestran las palabras *surfear*, *surf* y *surfista* en un mismo contexto.

- (3) a. Surfear es peligroso
- b. El surf es peligroso
- c. El surfista es peligroso

El estudiante debe advertir que los sufijos tienen la capacidad de modificar el significado y la categoría gramatical de la raíz. Con la

opción “Acaba”, es posible buscar los sufijos *-ear* e *-ista*, así como otras palabras que llevan estos sufijos. De este modo, el estudiante podrá identificar los constituyentes, relacionar las palabras y reconocer las categorías gramaticales según el sufijo.

Por último, en (4), se trabaja el concepto de alomorfía.

- (4) Fíjate en las siguientes dos series de palabras:
- a. jugador, nadador y decorador
  - b. conductor, traductor y productor

¿Hay alguna relación entre las palabras de los dos grupos? ¿Qué significan? ¿Qué elemento aporta este significado? Puedes usar el diccionario DUEA-CLAVE para ayudarte en tu explicación. Ahora añade a la lista anterior más ejemplos.

Con la opción “Acaba” del DUEA-CLAVE, el estudiante puede encontrar más palabras terminadas en *-dor* y *-tor*, a la vez que entiende la relación entre las dos formas del sufijo. De este modo, es el estudiante el que selecciona las palabras de una lista teniendo en cuenta que son palabras derivadas y que comparten el mismo significado del sufijo.

## Conclusiones

En este artículo hemos analizado la relación entre lexicografía y morfología en el ámbito escolar a través de un estudio preliminar. Mediante los datos resultantes de la encuesta realizada a profesores de Lengua Castellana y Literatura hemos podido responder a los objetivos que planteamos en la introducción. Por un lado, hemos apreciado que el uso del diccionario en la ESO está cada vez más asentado y, por otro, que la inclusión de obras lexicográficas para explicar morfología es escasa.

Centrándonos en el uso del diccionario monolingüe en el ámbito escolar, podemos afirmar que es un tema recurrente en los trabajos sobre lexicografía didáctica desde finales del siglo pasado. No obstante, aunque los profesores han mostrado que la utilización del diccionario

está cada vez más extendida, sería conveniente fomentar la formación de los docentes en lexicografía a través de programas concretos adaptados al contexto educativo.

Asimismo, la morfología es uno de los campos lingüísticos comunes en la ESO. Durante esta etapa es primordial que los estudiantes entiendan la estructura interna de las palabras complejas, de modo que fácilmente puedan deducir su significado y aprendan otras propiedades gramaticales asociadas a los constituyentes morfológicos. Sin embargo, son pocos los profesores que optan por incluir el uso del diccionario a la hora de explicar morfología. Para evitar esta situación, es conveniente adoptar líneas didácticas que aúnen el estudio de la morfología y el uso del diccionario, atendiendo a las tres finalidades que debe perseguir la enseñanza de un idioma: comunicar, reflexionar sobre la propia lengua y crear referentes culturales (Dolz Mestre, Gagnon y Mosquera Roa, 2009, p. 125).

En este artículo hemos mostrado, a modo de ejemplo, algunas actividades de reflexión sobre las palabras derivadas con ayuda del material lexicográfico. En este sentido, el Diccionario DUEA-Clave en línea permite trabajar el léxico de una manera diferente, gracias a las opciones “Comienza”, “Contiene” y “Acaba”. Con estos recursos se fomenta la comprensión del léxico y, a través de la reflexión, se facilita la ampliación del vocabulario y la consolidación de las relaciones léxicas.

## Referencias bibliográficas

Alvar Ezquerro, M. (1993). *Lexicografía descriptiva*. Barcelona: Bibliograf.

Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros.

Azorín Fernández, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. *ELUA. Estudios De Lingüística*, 14, 19-44. doi:10.14198/ELUA2000.14.02

Battaner Arias, P., y Torner Castells, S. (s.f.) *Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Recuperado de <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>

Bosque Muñoz, I. (2015). “Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: actitudes frente a contenidos”. *II Jornadas GrOC*. Barcelona: UAB. 5 de febrero de 2015. Recuperado de [https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrect/\\_Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrect/_Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0)

Candalija Reina, J. A., y Marimón Llorca, M. C. (2001). La información gramatical en los diccionarios escolares: reflexiones a propósito de una encuesta sobre el uso del diccionario. En Ruhstaller, S., Prado Aragonés, J. (Eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, (pp. 311-321). Huelva: Universidad de Huelva.

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 118, de 20 de mayo de 2015, 10-118. Recuperado de [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

Cassany Comas, D., Luna Sanjuan, M., y Sanz Pinyol, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. Recuperado de [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf)

De Schryver, G. (2003). Lexicographers’ dreams in the electronic-dictionary age. *International Journal of Lexicography*, 16(2), 143-199. doi:10.1093/ijl/16.2.143

Dolz Mestre, J., Gagnon, R., y Mosquera Roa, S. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A/18815>

Dubois, J., y Dubois, C. (1971). *Introduction à la lexicographie: Le dictionnaire*. París: Larousse.

Gallego Bartolomé, A. J. (2016). Sobre los ejercicios de “reflexión gramatical”: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46, 145-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6315991.pdf>

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

Hernández Hernández, H. (1989). *Los diccionarios de orientación escolar: Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24492>

Hernández Hernández, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Coords.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas Del III Congreso Nacional ASELE (189-200)*. Málaga. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1959462.pdf>

Hernández Hernández, H. (1996). La lexicografía didáctica: Los diccionarios escolares del español en el último cuarto de siglo. *Cuadernos Cervantes*, 11, 24-36.

Hernández Hernández, H. (1998). La lexicografía didáctica del español: Aspectos históricos y críticos. En M. T. Fuentes Morán, y W. Reinhold (Eds.), *Lexicografías iberorrománicas: Problemas, propuestas y proyectos*, (49-79). Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.

Hess Zimmermann, K. (2019). Pensar sobre la morfología de las palabras: Un proyecto didáctico para el desarrollo de vocabulario en la escuela secundaria. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12 (2), 193-215. doi: 10.15366/riee2019.12.1.002.010

Kieffer, M. J., y Lesaux, N. K. (2012). Effects of academic language instruction on relational and syntactic aspects of morphological awareness for sixth graders from linguistically diverse

backgrounds. *The Elementary School Journal*, 3(112), 519-545. doi: 10.1086/663299

Larsen, J. A., y Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 201-212.

Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/6213247\\_Morphological\\_Analysis\\_in\\_School-Age\\_Children\\_Dynamic\\_Assessment\\_of\\_a\\_Word\\_Learning\\_Strategy](https://www.researchgate.net/publication/6213247_Morphological_Analysis_in_School-Age_Children_Dynamic_Assessment_of_a_Word_Learning_Strategy)

Levie, R., Ben-Zvi, G., y Ravid, D. (2016). Morpho-lexical development in language impaired and typically developing Hebrew-speaking children from two SES backgrounds. *Reading and Writing*, 5(30), 1035-1064. doi: 10.1007/s11145-016-9711-3

Maldonado González, C. (s.f.) *Diccionario clave de uso del español*. Recuperado de <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

Maldonado González, C. (2003). La lexicografía didáctica monolingüe en español. En M. A. Martín Zorraquino y J. L. Aliaga Jiménez (Eds.). *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas* (pp.129-150). Zaragoza: Sansueña Industrias Gráficas.

Maldonado González, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco/Libros.

Martín García, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.

Martín García, J. (2015). La codificación de la información morfológica en los diccionarios de ELE. *Relaciones Morfológicas y Diccionario*, 36, 35-48.

Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *Rilce*, 1(34), 262-285. doi: 10.15581/008.34.1.262-85

Martínez Ezquerro, A. (2001). Competencia curricular y diccionario. *Contextos Educativos*, 4, 315-328. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/499/463>

Martínez Fraile, S. (2015). Els conceptes morfològics bàsic en l'ensenyament secundari. *Tejuelo: Didáctica de Lengua y la Literatura. Educación*, 22(1), 191-214. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/5048>

Martínez Montoro, J. (2006). El diccionario ideológico de Julio Casares: notas para su enseñanza. En J. A. Moya Corral y M. Sosinski (Coords.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas de Enseñanza de Lengua Española* (209-222). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Matilla Ocaña, C. (2006). "La piel de la lengua" o enseñanza y aprendizaje del léxico. En J. A. Moya Corral y M. Sosinski (Coords.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas de Enseñanza de Lengua Española* (223-238). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2015). *Competencias Clave. Recuperado de* <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>

Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Nippold, M. A. (2006). Later language development: School-age, adolescents, and young adults. *Encyclopedia of language & linguistics* (pp. 368-373). Oregon: University of Oregon. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/00852-X

Prado Aragonés, J. (1996). Usos creativos del diccionario en el aula. *Cuadernos Cervantes*, 11, 38-45.

Prado Aragonés, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: Consideraciones metodológicas. *Káñina*, 29, 19-28. *Recuperado de* <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4653/4467>

Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para "llevar la gramática a los alumnos". *Tejuelo: Didáctica de Lengua y la Literatura. Educación*, 22(1), 141-167. *Recuperado de:* <http://hdl.handle.net/10662/4927>

RAE, y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. 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*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. *Recuperado de* <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Rodríguez Márquez, T. I. (2017). *La lexicografía y el diccionario como herramienta en la enseñanza secundaria: Unidades de trabajo*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Sánchez García, D. (2015). Teaching learning and communicative strategies. En L. R. Buckingham (Ed.), *EFL teaching and learning I* (pp. 199-220). Madrid: CEF.

Sánchez Muñoz, T. (2003). Los diccionarios escolares a comienzos del siglo XXI. *Revista de lexicografía*, 9, 175-188. doi: 10.17979/rlex.2003.9.0.5581

Saragossá Alba, A. (2015). La morfología i els seus conceptes en l'ensenyament secundari: tractaments habituals. *Tejuelo: Didáctica de Lengua y la Literatura. Educación*, 22(1), 168-190. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/5098>

## ***Canonicidad y complejidad en el sistema verbal del español: implicaciones para los procesos de enseñanza/aprendizaje en español***

### ***Canonicity and complexity in the Spanish verbal system: implications for teaching/learning processes***

**Théophile Ambadiang Omengele**

Universidad Autónoma de Madrid

[theophile.ambadiang@uam.es](mailto:theophile.ambadiang@uam.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2204-2506>

**DOI: 10.17398/209/1988-8430.35.1.209**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**Fecha de recepción:** 30/04/2021

**Fecha de aceptación:** 18/05/2021



Ambadiang Omengele, T. (2022). Canonicidad y complejidad en el sistema verbal del español: implicaciones para los procesos de enseñanza/aprendizaje en español. *Tejuelo*, 35(1), 209-240.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.209>

**Resumen:** Los sistemas flexivos presentan, entre otras características, un grado variable de congruencia, al resultar su configuración interna de la tensión que se produce entre cierta tendencia a la complejidad, asociada a la ausencia de congruencia interna, y a la sistematicidad, entendida en términos de canonicidad. Por otra parte, los usuarios de una lengua, y particularmente los aprendices, tienden a interpretar su sistema flexivo de acuerdo con unas pautas de congruencia que pueden no solo resultar diferentes de las que se consideran propias de dicho sistema, sino incluso tener el efecto de incrementar su complejidad. Intentamos mostrar que una caracterización basada en estas características permite una representación más simple de los paradigmas de los lexemas verbales, al requerir solo aquellas formas que resultan impredecibles ('formas de referencia', Stump y Finkel 2013, 2015). Estas últimas entran en dos tipos de relaciones: relaciones de doble implicación o simétricas entre ellas, ligadas a afinidades de carácter procesual, y relaciones de implicación o asimétricas con las formas predecibles, asociadas a afinidades formales. Cotejamos las implicaciones de este tipo de representación con otras basadas exclusivamente en afinidades formales y en unidades subléxicas y resaltamos el interés teórico y pedagógico de generalizaciones basadas en el concepto de 'forma de referencia'.

**Palabras clave:** flexión verbal; canonicidad; complejidad; aprendizaje; formas de referencia.

**Abstract:** Inflectional systems present, among other characteristics, a variable degree of internal congruence, as their internal configuration results from the tension that occurs between a certain tendency to complexity, associated with the absence of internal congruence, and to systematicity, understood in terms of canonicity. On the other hand, users of a language, and particularly learners, tend to interpret its inflectional system according to congruence patterns that may not only be different from those considered proper to that system, but even have the effect of increase its complexity.

We show that a characterization based on such features allows a simpler representation of the paradigms of the verbal lexemes, by requiring only those forms that are unpredictable ('principal parts', Stump & Finkel 2013, 2015). Such forms fall into two types of relationships: doubly implicational or symmetrical relationships between them, linked to processual affinities, and implicational or asymmetrical relationships with predictable forms, associated with formal affinities. We compare the implications of this type of representation with others based exclusively on formal affinities and sublexical units, and we highlight the theoretical and pedagogical interest of generalizations based on the concept of 'principal part'.

**Keywords:** verbal inflection; canonicity; complexity; learning; principal parts.

# I ntroducción

Si bien en general la regularidad de un sistema está ligada de manera característica a su transparencia y simplicidad y, por tanto, se puede interpretar como una manifestación de la ‘canonicidad’ entendida en términos de lo que ‘debería haber’ o “lo que debería ser”, mientras que la irregularidad está ligada a la opacidad y a la complejidad entendida como lo que hay o lo que es el sistema considerado en sí mismo (cf. Corbett, 2007; 2009; Brown y Chumakina, 2013; Anderson, 2015), en la práctica coexisten en los sistemas flexivos de las diferentes lenguas, si bien su interrelación no tiene necesariamente las mismas implicaciones (Ackerman et al., 2009; Stump y Finkel, 2013, Ackerman y Malouf, 2016). En este trabajo nos proponemos estudiar la manera en que la tensión que se produce entre la tendencia a la regularidad e irregularidad (así como en los elementos asociados a ellas) incide en la configuración interna del sistema verbal del español desde el punto de vista de los procesos de enseñanza/aprendizaje. El punto de partida es que las producciones de los hablantes y, sobre todo, de los aprendices del español muestran que tienden a limitar o reducir los efectos de la complejidad inherente en el sistema verbal, al postular la existencia de relaciones formales y/o funcionales entre las formas verbales y, sobre esta base, una distribución paradigmática de las mismas que consideran

más coherente, lo que supone preferir cierta uniformidad y congruencia a alternativas que entrañarían una mayor complejidad.

Las producciones de los aprendices sugieren que muchas de esas relaciones son de implicación y que tienden a basarse en factores que tienen que ver con las características formales de los elementos que conforman cada paradigma verbal. Teniendo en cuenta esta observación, empezamos con una breve reseña de descripciones recientes del sistema verbal del español que postulan relaciones que se pueden interpretar como de implicación, con el objeto de intentar una explicitación de las clases de relaciones que se producen en este sistema verbal. Este intento da pie a la propuesta de representación léxica de los lexemas verbales que se hace en el penúltimo apartado. Las formas involucradas en la representación léxica de un lexema verbal, generalmente un subconjunto de los elementos que conforman su paradigma, desempeñan el papel de ‘formas de referencia’ (principal parts, Finkel y Stump, 2007, 2009; Stump y Finkel, 2013, 2015; Ackerman, F., J.P. Blevins y R. Malouf; Ackerman y Malouf, 2016), en el sentido de que, además de ser básicas e impredecibles en comparación con las formas restantes, determinan de algún modo su distribución (además de sus características formales). Desde este punto de vista, se pueden considerar como indicadores de la congruencia interna del sistema verbal y, como tales, son formas y puntos de referencia que resultan cruciales para los procesos de enseñanza/aprendizaje del sistema verbal español, como sugiere la propuesta didáctica esbozada en el penúltimo apartado.

## **1.- Canonicidad y flexión regular**

En términos generales, los fenómenos flexivos se tienden a caracterizar como regulares e irregulares. La presencia de fenómenos irregulares dentro del paradigma de un lexema tiende a inducir a considerarlo como irregular. Con todo, esta manera de caracterizar la irregularidad, asociada a variaciones formales que se producen en la raíz, el tema y/o la desinencia de una forma determinada y que requieren reglas o procesos específicos en el sistema morfológico

considerado o bien la inclusión de información específica en el lexícón (Sagot y Walther, 2011: 26), no permite dar cuenta de todos los desajustes existentes entre forma y contenido, asociado este último a la función paradigmática (Stump, 2001). A modo de ejemplo, no permitiría tratar de manera interesante la diferencia que se produce entre, por un lado, los paradigmas de los verbos regulares de primera y tercera conjugaciones, cuyas formas de primera persona de plural del presente de indicativo y pretérito indefinido (cf. *cantamos*, *vivimos*) son idénticas y, por otro, el de los verbos regulares de segunda conjugación, cuyas formas de primera persona de plural del presente de indicativo y del pretérito indefinido difieren (cf. *comemos*, *comimos*). Uno de los efectos de esta diferencia es que los paradigmas de los verbos de la segunda conjugación presentan un menor grado de complejidad que los de los verbos de la primera y tercera conjugaciones, en el supuesto de que la presencia de formas sincréticas el paradigma de un verbo tiene el efecto de incrementar lo que se podría definir como su complejidad descriptiva (en contraposición con la complejidad típica de los modelos teóricos; cf. Sagot y Walther, 2011), en proporción con los casos en que la relación entre elementos de forma y de contenido deja de ser ‘uno-a-uno’. Si bien desde un punto de vista formal se suele dar cuenta de fenómenos de sincretismo como el señalado antes por medio de lo que serían reglas de remisión (*rules of referral*), el hecho de que la configuración formal de piezas léxicas como las mencionadas antes induce a interpretarlas como regulares da pie a que sean tratadas del mismo modo, a pesar de la diferencia que acabamos de señalar entre ellas. Diferencias de este tipo, en las que está implicada la estructura del paradigma de un lexema además de las formas que lo componen, entrañan cierto interés desde un punto de vista tanto descriptivo como teórico y pedagógico.

Consideraciones de este último tipo han inducido a algunos estudiosos a propugnar una caracterización más fina de la (ir)regularidad, en la que interviene no solo la configuración morfológica de las formas de cada lexema y el ajuste entre forma y función (o contenido), sino también otros factores, tales como la distribución de una forma completa dentro del paradigma de su lexema. De acuerdo con una caracterización de este tipo, ni siquiera los

paradigmas de los verbos tradicionalmente considerados como regulares lo son del todo, al menos en una interpretación que asocia la regularidad con la ausencia de complejidad. Más aún, da pie para cuestionar las propuestas de caracterización de la regularidad y la irregularidad formuladas en términos estrictamente oposicionales. En efecto, ambos fenómenos pueden producirse en diferentes niveles y tener un alcance variado tanto dentro del paradigma de un lexema como en un sistema flexivo dado. El alcance de la (ir)regularidad dentro del paradigma de un lexema depende de su presencia en (cada una de) sus formas y en (cada uno de) los sub-paradigmas que lo componen, mientras que su alcance en un sistema flexivo depende del que tiene en los sub-paradigmas y los paradigmas de los diferentes lexemas.

Teniendo en cuenta estas últimas observaciones, los paradigmas y los sistemas flexivos pueden tipificarse sobre la base de un modelo teórico ideal, reflejo de cómo debería ser un paradigma o un sistema flexivo (Brown y Chumakina, 2013), y que serviría de referencia a la hora de determinar la anomalía o marginalidad de un paradigma o un sistema flexivo dado. Simplificando mucho, en referencia a las estructuras paradigmáticas, a ese ideal teórico se le asocian los rasgos siguientes (cf. Bond, 2019).

(1) Rasgos esenciales de un paradigma flexivo canónico

- a. exhaustividad: el paradigma de un lexema presenta el mayor número de celdas posible, es decir, permite todas las combinaciones de rasgos morfosintácticos compatibles.
- b. completitud: todas las celdas de un paradigma tienen cada una alguna celda asociada a ella.
- c. especificidad: cada celda tiene asociada una forma específica, distinta de todas las demás-

Mientras que los rasgos incluidos en (1) remiten en una buena medida al ajuste de forma y función en las formas flexionadas incluidas en un paradigma, otros rasgos se añaden a ellos a la hora de caracterizar un sistema flexivo canónico. De acuerdo con Corbett (2007, 2009), la canonicidad de un sistema implica que sus formas presentan la misma configuración: su material léxico es variable para los diferentes lexemas, mientras que las desinencias varían en el paradigma de un

lexema, pero son uniformes en los paradigmas de los diversos lexemas, de acuerdo con su clase flexiva en caso de darse esta distinción. Ello es consistente con la idea de la co-presencia dentro del sistema de formas flexionadas diferentes que ocupan cada una alguna de las celdas dentro del paradigma de cada lexema, es decir, para expresar cada una de las combinaciones de rasgos morfosintácticos.

Como pone de manifiesto esta caracterización, la regularidad tanto de una forma como de un paradigma o de un sistema flexivo se establece sobre la base de factores que, tomados de manera aislada, no se interpretan solo ni siempre en términos de regularidad, ni remiten necesariamente a ella. Más bien, remiten conjuntamente a la canonicidad que, si bien subsume a la regularidad, no tiene una relación directa con ella.

## **2.- Flexión irregular y efecto de complejidad**

### ***2.1.- Irregularidad y efecto de complejidad***

A diferencia de lo que ocurre entre la regularidad y la canonicidad, existe una relación directa entre la complejidad de un paradigma o sistema flexivo y la cantidad y la distribución de las irregularidades que, como se ha señalado antes, se pueden asociar a reglas o procesos específicos dentro del sistema o bien a informaciones específicas dentro del lexicón (Sagot y Walther, 2011: 26). En términos generales, la determinación de la complejidad de un paradigma o de sistema flexivo pasa por el estudio de la configuración interna de las palabras y de las marcas morfológicas implicadas en su formación (Anderson, 2015) y, en último término, por la identificación de los procesos asociados a todas sus formas irregulares, es decir, de los fenómenos no canónicos. De acuerdo con Brown y Chumakina (2013), fenómenos de este tipo sirven para determinar la distancia relativa que existe entre un sistema o un paradigma flexivo concreto y el ideal canónico que le corresponde. Los fenómenos no canónicos más comunes están asociados a procesos tales como la suplenia (morfómica, morfosintáctica, parcial o bien total), la heteroclisia, la

defectividad, la deponencia, la redundancia, así como el sincretismo en sus diferentes versiones.

## ***2.2.- Irregularidad y complejidad en el sistema verbal del español***

El sistema verbal del español presenta muchos de los fenómenos asociados a la irregularidad y los vamos a describir y ejemplificar de manera breve, empezando por la suplencia. Puesto que en general las formas verbales presentan algún tipo de desinencia, ni la relación de suplencia, ni la de alomorfia más generalmente, se aplican a formas verbales completas. Por el contrario, existen muchos casos de alomorfia y suplencia de raíz. Los casos de alomorfia están asociados a alternancias de variantes de raíz verbal estrechamente ligadas a tiempos verbales. Así, las variantes de raíz cuya vocal diptonga o sufre un proceso de cierre se usan de manera característica en las cuatro formas cortas del presente. Otra variación alomórfica típica del presente tiene que ver con alternancias que afectan a la configuración consonántica de la raíz en la forma de procesos de epéntesis (de /g, k/ en el presente y /d/ en el futuro), incremento (/ig/ en presente) o cambio consonántico (/θ/ > /g/) en el presente. La transparencia de la relación que existe entre las variantes implicadas en una relación de alomorfia entraña cierta variación, como sugiere la diferencia observada entre las variantes de raíz verbal típicamente usadas en el presente por un lado y, por otro, las variantes de raíz verbal presentes en los futuros irregulares y en los pretéritos indefinidos irregulares. Formas de esta última clase, que a menudo presentan procesos de alternancia mixta (vocálica y consonántica), se prestan más a una caracterización en términos de suplencia que las del presente e incluso que las del futuro.

Algunos lexemas se caracterizan porque son defectivos, al presentar sus paradigmas algunas celdas desprovistas de formas propias de esos lexemas. El alcance de esta característica tiende a variar de un verbo a otro, como muestra el cotejo de los paradigmas de verbos tales como *abolir*, *garantir* y *desabrir*, si dejamos de lado los llamados verbos impersonales. En contraposición con esta situación, los paradigmas de algunos verbos presentan celdas ocupadas por más de una forma. Al lado del caso típico de dobles participios pasados (cf.

*abstraído/abstracto, dividido/diviso, hartado/harto, imprimido/impreso, nacido/nato, soltado/suelto, teñido/tinto*), y de dobles acentuales en el presente (cf. *adecúo/adecuo*) los paradigmas de los pocos verbos de doble infinitivo presentan dobles (formas típicas de dos conjugaciones diferentes) en la mayor parte de sus celdas (cf. *balbucear/balbuir, colorear/colorir*). Si bien en el caso de estos verbos, cabe hablar de paradigmas diferentes e incluso de lexemas distintos, el hecho de que tienden a compartir entrada en los diccionarios con la indicación, a menudo, de que uno de ellos es poco usado o anticuado, da pie para que se les considere como variantes de un mismo lexema, con la salvedad de que la variación tiende a tener alcance sobre todo el paradigma en el sentido de que, en rigor, tendríamos dos paradigmas distintos (asociados a diferencias de conjugación en el caso de los lexemas mencionados) que funcionan de manera más o menos paralela, mientras que la relación de alomorfia se caracteriza en buena medida porque la distribución de las variantes de la raíz de cada verbo obedece a lo que se podría caracterizar como una relación complementaria.

Por último, existen sub-paradigmas temporales cuyas formas se caracterizan porque presentan raíces específicas (generalmente supletivas debido a procesos de alternancia mixta), cuya irregularidad las excluye de los espacios paradigmáticos que corresponden de manera típica a las tres conjugaciones (cf. *anduv-, pus- tuv-, vin-, etc.*) y desinencias que se pueden considerar como típicas de la primera conjugación en el caso de la primera y tercera persona del singular y de la segunda y tercera conjugaciones en el resto de formas, si consideramos el acento como un rasgo paradigmático (y solo de manera secundaria una característica de cada forma verbal considerada de manera aislada; cf. Ambadiang, 2017). De acuerdo con esta caracterización, los sub-paradigmas temporales típicos de los llamados pretéritos fuertes se pueden considerar como casos de heteroclis (Stump y Finkel, 2013). En contraposición con esta marcada tendencia a la especificidad, los paradigmas verbales incluyen de manera característica celdas cuyas formas resultan idénticas. Coincidencias de este tipo, asociadas a relaciones sincréticas, se observan generalmente entre la primera y la tercera persona de singular de los sub-paradigmas del imperfecto de indicativo (*cantaba, comía, vivía*), así como en todos

los sub-paradigmas del modo subjuntivo (cf. *cante, cantase, cantare; coma, comiese, comiere; viva, viviese, viviere*) y también entre las formas de primera persona del plural del presente de indicativo y del indefinido de los verbos regulares de primera y tercera conjugaciones, como se ha señalado antes. Las formas de primera y tercera persona de los pretéritos fuertes incrementan la complejidad característica de este sub-paradigma, al presentar una acentuación no paradigmática, al igual que ocurre con aquellas formas cortas del presente cuya acentuación no se puede predecir (cf. *aíslo, confío*, etc.). Igual ocurre con los dobles acentuales en esa misma clase de formas (cf. *adecúo/adecuo*), así como en los casos de dobles participios (cf. *imprimido/impreso*) y de raíces supletivas (cf. *ser/ir: fui*), además de los sincretismos subparadigmáticos, como el que se produce en el indefinido entre estos dos verbos.

### **3.- La congruencia paradigmática y su formalización**

El estudio de la canonicidad de los sistemas morfológicos subsume el de la complejidad paradigmática que, según se ha señalado antes, depende de las propiedades morfosintácticas, las variantes alomórficas implicadas en su materialización en formas verbales, así como de las conjugaciones en las que quedan distribuidas estas últimas en una lengua dada. Si bien en términos generales, las indagaciones enfocadas en la complejidad de los sistemas morfológicos basan sus generalizaciones en las relaciones que contraen las formas flexionadas en las que se materializan los distintos lexemas, tienden a presentar diferencias en su alcance y en la manera en que dan cuenta de la congruencia interna de los sistemas flexivos, es decir, desde el punto de vista de las clases de relaciones que establecen entre las formas incluidas en estos sistemas. En lo que se refiere al alcance, algunas propuestas centran sus observaciones en una parte del sistema flexivo, mientras que otras estudian la organización interna de los sistemas morfológicos.

Las generalizaciones típicas de los enfoques de alcance parcial se basan en (i) relaciones morfómicas, asociadas a patrones de identidad

o afinidad formal (cf. Aronoff, 1994; Round, 2015), (ii) relaciones de implicación entre patrones de alternancia en los temas verbales (cf. Palancar, 2019) y (iii) redes de convergencia de procesos (cf. Herce, 2020). Los análisis basados en el morfoma se aplican exclusivamente en aquellos casos en que las formas consideradas presentan similitudes cuya motivación se supone exclusivamente morfológica, algo que, en el caso del español, se limitaría a las relaciones que se producen, respectivamente, entre la forma de primera persona de singular del presente de indicativo y las del presente de subjuntivo, entre las formas cortas y las formas largas del presente, así como entre la forma de tercera persona de plural del indefinido y las formas del imperfecto de subjuntivo (cf. Maiden, 2004, 2018; O'Neill, 2014). Por su parte, las relaciones de implicación que postula Palancar se producen entre cuatro clases de temas irregulares y tienen el efecto de reducir el coste cognitivo de aquellas formas que son dependientes: la diptongación implica el cierre de la vocal de la raíz en las formas del presente, y la inserción de /θ/ y /g/ en la primera persona del presente de indicativo implica la alomorfia de raíz típica de algunos pretéritos fuertes. Por último, las redes de convergencia que postula Herce dan cuenta del paralelismo que se produce entre determinadas irregularidades, como es el caso entre la primera persona de singular del presente de indicativo y las formas del futuro y condicional de algunos verbos.

En lo que se refiere a las relaciones subsumidas en las generalizaciones de estas propuestas, si bien tienden a tener un carácter implicativo, los datos no siempre se ajustan a esta interpretación, como ocurre con el llamado 'morfoma N', asociado al contraste que se produce entre las formas cortas y largas del presente. En el mismo sentido, el análisis de Palancar se basa en una simplificación excesiva de los datos. Aparte de los problemas asociados al concepto de tema tal como lo caracteriza, el hecho de que es necesaria la misma información léxica para dar cuenta de las clases de irregularidad que estudia pone en tela de juicio la diferencia que establece respecto de su coste cognitivo respectivo. A modo de ejemplo, la relación que establece entre la irregularidad asociada a la inserción de /θ/ y /g/ en la primera persona de singular del presente de indicativo y la alomorfia de raíz típica de algunos pretéritos fuertes no se produce en todos los verbos (cf. *caer*:

*caigo, caí*). Por último, la convergencia de procesos en la que se basa el análisis de Herce parece observarse más allá de los verbos en los que centra su estudio (*poner, tener, venir*), según sugiere el paralelismo observado entre otras irregularidades típicas de la primera persona del presente de indicativo y de las formas del futuro (*sé-sabré, quepo-cabré*, etc.; pero *nazco-naceré*).

En contraste con estas propuestas que acabamos de reseñar de manera muy somera, los enfoques que estudian los sistemas flexivos como totalidades se caracterizan porque basan sus generalizaciones en las palabras o formas en que se materializan los lexemas, las relaciones que existen entre ellas dentro de sus paradigmas respectivos y el papel de sus constituyentes. Esas relaciones se interpretan en términos de implicación (cf. Finkel y Stump, 2007, 2009; Stump y Finkel, 2013, 2015), o bien de manera más compleja (cf. Ackerman, Blevins y Malouf, 2009; Ackerman y Malouf, 2016). Las relaciones de implicación están estrechamente asociadas al concepto de ‘formas de referencia’ y a la idea de que, entre esas formas, que son impredecibles, y aquellas que se pueden deducir a partir de ellas, existe una relación de dependencia que tiene el efecto de reducir la entropía del sistema y, por tanto, reforzar su congruencia interna. Con todo, formalizaciones de este tipo no dan cuenta de toda la complejidad del sistema, al basarse en la idea de una afinidad formal muy marcada ligada a la identidad relativa a la raíz (o a la desinencia) de las formas consideradas en cada caso (Stump y Funkel, 2013, p.79). Desde este punto de vista, propuestas basadas en relaciones de interdependencia permiten una formalización más interesante de la congruencia de los sistemas flexivos, en la medida en que dan cuenta de las relaciones asimétricas, del tipo que acabamos de señalar, como de las relaciones simétricas, que se producen entre formas impredecibles (cf. Ackerman, Blevins y Malouf, 2009). Como intentamos mostrar en el próximo apartado, las divergencias observadas en las relaciones que se producen entre formas irregulares dentro de los paradigmas de los lexemas verbales del español apoyan un enfoque de este tipo, además de la necesidad de proceder sobre la base de cada lexema o, mejor, del espacio paradigmático que le corresponde, puesto que las relaciones de

interdependencia pueden variar del paradigma de un lexema dado al de otro.

#### **4.- Congruencia y efecto de complejidad en el sistema verbal del español**

##### **4.1.- Congruencia y complejidad en las producciones de aprendices**

Las producciones típicas de los aprendices del español, como lengua materna (Clahsen, Avelado y Roca, 2002; Avelado, 2006; Oliva, Serrano, del Castillo e Iglesias, 2017) o no (Ambadiang y García Parejo, 1999; Ambadiang y Camus Bergareche, 2002), se caracterizan en general porque incluyen diferentes clases de formas anómalas que resultan, sin embargo, de un esfuerzo en el sentido de dar (más) congruencia al sistema verbal. Con todo, el efecto aparente de este esfuerzo tiende a suponer un incremento de la complejidad del sistema verbal, en la medida en que sus errores están asociados a informaciones específicas dentro del sistema morfológico y/o del léxico que, además de reflejar cómo sería el sistema verbal de acuerdo con el criterio de cada aprendiz, pueden entrar en contradicción con otras informaciones que corresponden a ese sistema tal como es. A modo de ejemplo, para dar cuenta de formas del tipo de *andía*, *corré*, *duermías*, *tuví* y *veniré* se requieren especificaciones de los lexemas respectivos que contradicen las que corresponden a las formas existentes, a saber, *andaba*, *corrí*, *dormías*, *tuve* y *vendré*.

Por otra parte, las producciones de los aprendices se caracterizan porque entrañan cierto grado de variación interna, sean de uno o varios sujetos. Ello implica que cada individuo organiza de manera diferente el sistema verbal, es decir, que recurre a diferentes elementos que sirven como (puntos de) referencia para la organización del sistema verbal tal y como la concibe. Tales elementos son aquellas formas verbales completas que le resultan más familiares a cada uno, y la variación está ligada al análisis que cada uno hace de ellas. En este sentido, sirven de referencia para los procesos de segmentación y recombinación que subyacen a sus producciones respectivas.

En su inmensa mayoría, los errores típicos de los aprendices tanto nativos como no nativos resultan de desajustes en la combinación de raíces y desinencias, una asignación errónea del rasgo de conjugación a un lexema verbal dado, la distribución errónea de alguna variante de la raíz de un lexema verbal o de una desinencia verbal, la asociación errónea de una desinencia a una persona verbal o bien a causas multifactoriales, como se intenta mostrar en la tipificación siguiente, que se basa en datos relativos a aprendices tanto nativos (cf. Clahsen, Aveledo y Roca, 2002; Aveledo, 2006; Oliva, Serrano, del Castillo e Iglesias, 2017) como no nativos (cf. Ambadiang y García Parejo, 1999; Ambadiang y Camus Bergareche, 2002).

(2) Breve tipificación de los errores de aprendices

a. Errores asociados a la conjugación verbal

andía (andaba), volimos (volamos), dormaba (dormía), comé (comí), corré (corrió)

b. Errores asociados a la distribución de las variantes de la raíz

duermías (dormías), empezó (empezó), jugábamos (jugábamos), sueñé (soñé), haré (haré), veniré (vendré), punieron (pusieron)

c. Errores asociados a la desinencia de persona

podría (podrías), quieres (quiere), tienes (tiene)

d. Errores asociados a la regularización de la desinencia

viníó (vino), tuví (tuve), iban (iban)

e. Errores multifactoriales

vestiba (vestía), queriba (quería)

De acuerdo con esta distribución, los errores de los aprendices sugieren que la información que sirve de referencia puede ser de naturaleza más o menos abstracta. Puede tratarse de un rasgo léxico, como el relativo a la conjugación (cf. (2a, d)), de rasgos léxicos asociados de manera estable a determinados elementos formales (raíces, como en (2b)) o bien de una pauta errónea relativa a la formación y/o distribución de alguna desinencia (cf. (2c, e)), es decir, de elementos que se prestan a una caracterización de naturaleza formal y de su funcionamiento.

En otro orden de cosas, las producciones de los aprendices ponen de manifiesto que las estrategias a las que recurren para reducir la complejidad del sistema verbal del español se basan en la hipótesis de

que existen entre las formas verbales relaciones de naturaleza y alcance muy dispares y que presentan cierta tendencia a la variación hasta el momento en que se estabiliza (o se domina) el sistema. En este sentido, las producciones de los aprendices muestran que es necesario tener en cuenta tanto el sistema en su totalidad como formas verbales completas y los paradigmas que corresponden a sus lexemas respectivos, si bien sus errores sugieren que al menos algunas de las relaciones hipotéticas en las que basan sus ideas acerca de la organización interna del sistema resultan erróneas, a diferencia de lo que ocurre con los hablantes nativos. El hecho de que el alcance de las descripciones basadas en los conceptos de ‘morfoma’ o motivadas en los procesos de convergencia propugnados por Herce (2020) o bien en las relaciones de implicación tal como las concibe Palancar (2019) queda limitado a un fragmento más o menos amplio del sistema impide que puedan dar cuenta de manera interesante de la organización interna de ese sistema, al igual que ocurre con la presentación tradicional de los verbos, que tiende a limitarse a la mención de la forma del infinitivo. Por su parte, la propuesta de Stump y Finkel (2013) se basa en la hipótesis de la existencia de unas relaciones de implicación en las que están involucradas todas las formas que componen el paradigma de un lexema y que tienden a presentar una misma raíz (pp. 79-80). Debido a este hecho, resulta difícil de aplicar a un sistema en el que, de manera característica, se produce más variación en las raíces que en las desinencias verbales y a veces variación simultánea en la raíz y la desinencia verbal, como ocurre en español. Intentamos reflejar estas características del sistema verbal del español recurriendo a una interpretación más dinámica de las relaciones de implicación que permite aunar las aportaciones de las propuestas anteriores.

#### ***4.2.- Formas de referencia, relaciones de implicación y predictibilidad***

Una manera de constreñir las relaciones que existen entre las formas que constituyen un paradigma flexivo consiste en determinar de manera precisa y metódica las relaciones de interdependencia que existen entre ellas, lo que implica proceder a una discriminación entre ellas sobre la base de su predictibilidad y previsibilidad. Una descripción de este tipo, más restrictiva que las que están implícitas en

las producciones de los aprendices (cf. Finkel y Stump, 2009; Stump y Finkel, 2013), se basa en el cotejo de formas verbales completas, puesto que solo a partir de ellas (y no de los temas verbales; cf. Ambadiang, 2015) es posible obtener informaciones acerca de la configuración interna de los paradigmas verbales y de las funciones paradigmáticas en las que queda reflejada. Al existir dos subsistemas básicos dentro del sistema verbal del español y al producirse un paralelismo absoluto solo en el marco del subsistema regular, en el caso de aquellos paradigmas que incluyen formas verbales irregulares, el análisis se adaptará a la configuración paradigmática típica de cada lexema verbal puesto que tiene que determinar cuáles de sus formas contraen relaciones de implicación por un lado y, por otro, cuáles de las formas implicadas en cada relación de implicación resultan previsibles o predictibles y cuáles no en términos relativos.

Tal orden tendrá diversas motivaciones, coincidentes en parte con las propuestas reseñadas antes en el apartado 3, dependiendo de las formas involucradas en cada caso. A modo de ejemplo, una representación léxica basada en el ‘morfoma L’ asocia la forma de primera persona de singular del presente de indicativo a las formas del presente de subjuntivo en una relación de implicación que procede desde aquella hacia estas últimas y cuya motivación descansa no solo en cuestiones numéricas (una forma frente a seis), sino también en la impredecibilidad, manifiesta en la variación típica de series tales como *miento*, *puedo*, *pongo*, *salgo*, *siento*, *vengo*, etc. Por otra parte, las relaciones de implicación que se producen entre formas verbales están determinadas por el hecho de que las desinencias flexivas se caracterizan por una marcada estabilidad y consistencia, así como por una mayor variabilidad de las raíces en el caso de algunos lexemas verbales. De acuerdo con esta última observación, las raíces verbales adquieren una importancia muy significativa en el análisis. El proceso de segmentación que se sigue de ese cotejo permite determinar el grado de ubicuidad de una raíz verbal dentro del paradigma de su lexema. Así, al lado de relaciones que involucran formas de dos subparadigmas determinados (por ejemplo, una forma de presente de indicativo con formas del presente de subjuntivo, o bien una forma del indefinido con formas del imperfecto de subjuntivo), existen otras que tienen un

carácter más simétrico (Ackerman, Blevins y Malouf, 2009, p.74). Es lo que ocurre, por ejemplo, con la relación que existe entre las formas siguientes de un lexema verbal del tipo de *sentir*: *sintamos*, *sintáis*, *sintieron* (*sintiese*, etc.), *sintiendo*.

Una manera de deshacer la simetría, que solo sugerimos aquí, consistiría en establecer entre las formas consideradas en cada caso un orden o una distinción sobre la base de la frecuencia (una forma más frecuente se podría considerar más básica que otra menos frecuente), la finitud (una forma conjugada se puede considerar más básica que una forma no conjugada, a menos que resulte aislada en su subparadigma, como ocurre con *durmamos*, *muramos* y *sintáis* por ejemplo), el tiempo y modo (una forma de indicativo se puede considerar como más básica que una de subjuntivo), el número y la persona (una forma de primera persona de singular del presente de indicativo se puede considerar más básica que cualquiera otra), aparte de la tendencia a la impredecibilidad (la primera persona de singular del presente de indicativo es la que más variaciones presenta en cuanto a la forma de la raíz y la que más casos de homonimia registra entre formas de diversos verbos (cf. *siento*: *sentar/sentir*; etc.), así como con formas no verbales.

Las observaciones aducidas en este subapartado y en el anterior son consistentes con la idea de que los diferentes elementos de un sistema flexivo están interconectados en mayor o menor medida y, por consiguiente, su estudio implica el examen de esas interconexiones. Más aún, esas observaciones justifican las relaciones implícitas en las representaciones léxicas de verbos caracterizados como irregulares que proponemos en el próximo apartado.

## **5.- Las formas de referencia y sus implicaciones para la enseñanza/aprendizaje del sistema verbal del español**

### ***5.1.- Relaciones léxicas y efectos de memorización***

Las observaciones de los apartados anteriores reflejan la disparidad de los elementos irregulares, así como el esfuerzo que hacen usuarios y, sobre todo, los aprendices del español para dar coherencia al

sistema verbal de esta lengua, en un intento de reducir su complejidad interna o cuando menos sus efectos. Ello pasa por una reducción del número de formas verbales que figuran en la representación léxica de cada lexema verbal (que correspondería, de acuerdo con nuestra propuesta, a su entrada léxica) y que, en tanto que formas de referencia, deben ser memorizadas. Tal selección, motivada en las diversas clases de relaciones que existen entre las formas de un lexema verbal, según hemos señalado antes, constriñe la representación léxica de los lexemas verbales reduciéndola a las llamadas formas de referencia. La relación que se produce entre estas formas y las formas predecibles descansa en un proceso de memorización en el caso de las formas de referencia y de formación o generación en el de las formas predecibles. A este respecto Stump y Finkel (2013, p. 165) asocian dos clases de funciones a las formas de referencia. La primera, de naturaleza deductiva, concierne la formación de todos los elementos que conforman el paradigma de un lexema verbal dado, mientras que la segunda, enfocada en la identificación de las formas flexionadas, consiste en la asignación de alguna clase flexiva a cada una de las formas documentadas de acuerdo con sus características flexivas. En el mismo sentido, la disgregación del sistema verbal del español en dos subsistemas (regular e irregular), sugerida en el apartado 4, tiene mucho interés para la memorización, así como para la representación léxica de los verbos desde el punto de vista de las formas de referencia, cuya lista incluye al menos una forma que se consideraría como forma básica (cf. Allbright, 2008).

Una distinción que se solapa parcialmente con la anterior tiene que ver con la existencia en el sistema verbal del español de dos niveles diferenciados desde el punto de vista de la transparencia y de la canocidad. El primero, que se podría caracterizar como sistémico (o transparadigmático; cf. Finkel y Stump, 2009, p. 53), concierne los paradigmas característicos de los verbos regulares (reflejados en los llamados modelos de conjugación). Este nivel se caracteriza por un marcado grado de canocidad: todas las celdas del paradigma están ocupadas y casi todas las formas que las ocupan difieren entre sí, tanto desde el punto de vista de sus rasgos morfosintácticos como de sus desinencias. El segundo nivel, que se puede caracterizar como lexemático (o paradigmático), presenta una configuración interna

diferente según el verbo considerado en cada caso o, en términos más precisos, de acuerdo con el grado de opacidad y complejidad que presenta su paradigma. Para dar cuenta de lo que hacen los usuarios y, sobre todo, los aprendices de la lengua, es necesario tener en cuenta estos dos componentes del sistema verbal del español, así como sus interrelaciones y la tensión que en muchos casos las caracteriza. Mientras que en el caso de los verbos regulares se produce un ajuste entre los dos niveles, con los llamados verbos irregulares prevalecen las especificaciones de carácter léxico y, por tanto, se producen desajustes entre ambos niveles. Las formas o paradigmas de referencia regulares sirven de modelo para el nivel sistémico en términos generales, así como para las formas regulares que aparecen dentro de algunos paradigmas junto a otras formas que son irregulares, mientras que en el paradigma de cada lexema son necesarias formas de referencia específicas cuyo número puede variar de un lexema a otro.

En contraste con una descripción formal o teórica en la que se puede hacer abstracción de las formas verbales concretas en el marco de generalizaciones que discriminan las formas regulares e irregulares, en una propuesta de carácter pedagógico es necesario proceder sobre la base de formas verbales concretas (Finkel y Stump, 2009; Stump y Finkel, 2013). En el caso del sistema verbal español, el interés de iniciar el aprendizaje con el paradigma completo de los verbos regulares tiene que ver con el hecho de que (i) permite determinar las desinencias verbales, dando cuenta de su estabilidad y especificidad, (ii) observar las diferencias que existen entre las formas de un verbo dado y determinar sus relaciones y su distribución y (iii) determinar la distribución de las raíces verbales y las relaciones que existen entre ellas. Estas informaciones intervienen de diferente modo y con diferente alcance y efecto en la representación de los verbos, según sean regulares o no. En el caso de los verbos regulares, una vez que disponemos de la información relativa a los llamados verbos modelo, en principio cualquiera de sus formas puede servir como referencia o modelo para los otros verbos de la conjugación considerada en cada caso. A modo de ejemplo, en el caso de verbos del tipo de *hablar*, *temer* o *partir*, formas de cita tales como las de infinitivo son suficientes para su identificación con los verbos modelo de sus conjugaciones

respectivas y, por tanto, para determinar las desinencias que pueden recibir en cada contexto. En tales casos, la forma de infinitivo de un verbo contiene información suficiente para deducir las formas restantes de su paradigma sobre la base del paradigma del verbo que sirve de referencia para su conjugación.

Las representaciones de los verbos irregulares, por su parte, se basan por un lado en el paradigma del verbo que sirve de referencia para su conjugación desde el punto de vista de las desinencias y, por otro, en informaciones de carácter léxico que tienen que ver con la distribución de las variantes de su raíz. Diferentes clases de relaciones se pueden establecer a este respecto (cf. RAE/ASALE, 2009 para una descripción más detallada). Por una parte, están los verbos que presentan una irregularidad que funciona de manera paralela en las formas del presente de indicativo y de subjuntivo. Es el caso con verbos del tipo de *jugar*, *temblar*, *perder* y *poder* que diptongan en las mismas personas (y en los mismos contextos morfofonológicos) en ambos subparadigmas. En otros casos, se produce un paralelismo parcial, como ocurre con verbos del tipo de *dormir*, *pedir* y *sentir* cuyas formas de primera y segunda formas de plural del subjuntivo presentan de manera característica el cierre de la vocal de la raíz (cf. *durmamos*, *pidamos* y *sintáis*). Con verbos de este tipo, como se puede observar, la forma del infinitivo no aporta informaciones suficientes para deducir las formas diptongadas, ni aquellas que se caracterizan por un cierre vocálico. De ahí la necesidad de incluir la forma de primera persona de singular del presente de indicativo en la representación.

Otras alternancias se basan en la irregularidad de la primera persona de singular del presente de indicativo y en la tercera persona de plural del indefinido. Si bien la forma de la primera persona de singular del presente de indicativo es la que entra en un mayor número de asociaciones entre formas irregulares, en la mayor parte de las ocasiones contrae una relación de implicación solo con las formas del presente de subjuntivo, como ocurre con verbos del tipo de *nacer*, por ejemplo. Otro tanto ocurre con verbos del tipo de *caer* y *traer* en los que se produce también la inserción de un segmento velar (/g/). Otros verbos, como *poner*, *tener*, *salir* y *venir* también insertan un segmento

velar en la forma de primera persona de singular del indicativo, y esta irregularidad tiene alcance sobre el presente de subjuntivo, además de estar en correlación con una irregularidad del subparadigma del futuro, que consiste en el uso de raíces reducidas o cortas y la inserción de un segmento coronal (/d/; cf. *pondré, tendré, saldré, vendré*). Otras irregularidades de carácter supletivo típicas de la primera persona del singular del presente de indicativo también están en correlación con esta doble irregularidad del futuro (cf. *cabré, diré, habré, sabré*). Si se añaden a estos casos el de verbos como *poder* y *querer* que diptongan en el presente pero presentan un futuro irregular y, por tanto no dependiente de la irregularidad del presente, cabe hablar de simetría (o doble implicación, en el sentido de que la irregularidad típica de las formas de primera persona del presente de indicativo y la de las formas del futuro se implican mutuamente), en lugar de una relación de implicación simple, a la hora de dar cuenta de la distribución de todas estas formas.

Por su parte, los subparadigmas del imperfecto y el futuro de subjuntivo se forman sobre la base de la tercera persona de plural del indefinido (o de la tercera persona en general), lo que motiva una relación de implicación entre una forma y un subparadigma, un poco como ocurre con la forma de primera de singular del presente de indicativo y el subparadigma de presente de subjuntivo de algunos verbos.

Por último, existen formas dobles del tipo de *constreñir/constriñir; balbucear/balbuicir, bendecido/bendito, concluido/concluso, confesado/confeso, imprimido/impreso*. En estos casos, al igual que ocurre con verbos marcadamente irregulares como *haber* y *ser*, las irregularidades, que irán señaladas en sus representaciones léxicas respectivas, tienen un alcance mucho más local.

## **5.2.- Representación léxica y congruencia sistémica**

La descripción esbozada en el apartado 4 y, sobre todo, en el subapartado anterior da cuenta de relaciones como las que se

mencionan a continuación, en las que ‘ $\supset$ ’ indica una relación de implicación o dependencia entre dos formas verbales, ‘ $\leftrightarrow$ ’ una relación simétrica y ‘;’ indica la co-presencia en un paradigma o subparadigma dado de dos formas entre las que no existe ninguna relación, más allá del hecho de formar parte de un mismo paradigma.

(3)

a. Distribución paralela completa

.juego...jugamos $\leftrightarrow$ juegue...juguemos

.puedo...podemos $\leftrightarrow$ pueda...podamos

.tiemblo...temblamos $\leftrightarrow$ tiemble...temblemos

b. Distribución paralela parcial

.duermo...dormimos $\leftrightarrow$ duerma...durmamos

.pido...pedimos $\leftrightarrow$ pida...pidamos

c. Relación de implicación

.basada en la primera persona de singular del presente de indicativo:

caigo, hago, nazco, pongo, salgo, traigo, vengo  $\supset$  presente de subjuntivo.

.basada en la tercera persona de plural del indefinido:

podieron, sintieron  $\supset$  imperfecto (y futuro) de subjuntivo

d. Simetría

.pongo, salgo, tengo, vengo $\leftrightarrow$ pondré, saldré, tendré, vendré $\leftrightarrow$ pon, sal, ten, ven

e. Co-presencia

.puedo, quiero, sé/podré, querré, sabré

A su vez, las relaciones indicadas en (3) dan pie a representaciones léxicas, como las siguientes, que incluyen las formas de referencia de algunos paradigmas verbales que presentan formas irregulares y donde ‘;’ indica la co-presencia en una representación de formas entre las que no existe ninguna relación más allá del hecho de ser parte del paradigma de un mismo lexema, ‘-’ indica dobles y ‘ $\emptyset$ ’ indica una casilla vacía dentro del paradigma de un lexema.

(4)

a. Verbos regulares

.hablar, temer, partir (cf. cantar, comer, vivir, respectivamente)



formas interdependientes. Mientras que en las propuestas didácticas tradicionales el infinitivo tiende a desempeñar el papel de forma de referencia, hemos visto que aporta información suficiente para dar cuenta de todas las formas que constituyen el paradigma de un lexema verbal dado solo en el caso de los verbos regulares. Por otra parte, para dar cuenta del detalle de las diferencias entre las formas verbales, habría que tener en cuenta la frecuencia de la irregularidad en (algunas personas de) determinados números, tiempos y modos. De acuerdo con lo que se ha señalado antes, la configuración del sistema verbal español se basa en relaciones simétricas y, sobre todo, asimétricas, que se producen al nivel tanto sistémico como (sub)paradigmático. En el marco de ese sistema flexivo, las relaciones de implicación tienen como elementos de referencia tanto los paradigmas completos de los verbos regulares (modelo) como, potencialmente, cada una de las formas incluidas en ellos. Dentro de los paradigmas verbales, algunas formas concretas sirven de referencia o modelo para otras.

El interés de esta propuesta didáctica tiene que ver, por tanto, con el hecho de que las asimetrías que se producen entre las formas irregulares se interpretan en términos relacionales con alcance más o menos local. Esta interpretación está justificada en las relaciones de implicación que se producen entre determinadas formas verbales, aunque no se limita a ellas, como sugieren los fragmentos de representación léxica presentados antes. Si bien no podemos ofrecer un estudio detallado de esas relaciones aquí, su inclusión en el análisis permite modificar los ejercicios tradicionales centrados en la segmentación morfológica, la conjugación de verbos, el reconocimiento de formas verbales, etc., al inducir a basar todas las tareas en el cotejo de dos o más formas verbales, estando al menos una de ellas indicada en el propio enunciado del ejercicio. Uno de los efectos de este tipo de tarea tiene que ver con la toma de conciencia, por parte de los aprendices, de los diversos tipos de relaciones que pueden existir entre las formas verbales y, por consiguiente, con la discriminación de los espacios de mayor o menor canonicidad dentro tanto del sistema verbal en general como de los paradigmas de los lexemas verbales.

En términos más específicos, la propuesta didáctica que se esboza aquí se basa en la idea de un acceso gradual al sistema verbal por parte de los aprendices. Ello supone empezar por el subsistema más canónico, a saber, el de los verbos regulares y, dentro de este, por los sub-paradigmas más básicos: presente, indefinido, imperfecto y futuro. La información relativa a estos sub-paradigmas debe, por otra parte, estar siempre al alcance y a la disposición de los alumnos en forma de tablas o fichas de referencia relativas a los verbos o las conjugaciones modelo. Sobre la base de esta información, cabe diseñar tareas cuya finalidad puede ser tanto determinar la conjugación de un verbo a partir de formas conjugadas incluidas en un ejercicio como conjugar una forma de acuerdo con otra forma verbal que sirve de modelo, cotejar formas verbales y especificar las informaciones morfosintácticas asociadas a ellas y las diferencias y similitudes formales entre ellas, particularmente en el caso de pares mínimos. Por último, en lo que se refiere a los sincretismos y los dobles, la tarea consistiría en especificar la distribución y la función de cada una de las formas implicadas, así como otras diferencias que pueden tener que ver con la frecuencia de uso o el carácter anticuado de alguna de ellas.

A su vez, esta información sirve de base y apoyo para el aprendizaje del subsistema irregular. Además de tareas del tipo de las que acabamos de mencionar, otras, más específicas de los paradigmas que incluyen formas verbales irregulares, pueden consistir en poner en relación una forma de referencia con una forma conjugada de un verbo dado o bien de diferentes verbos dentro de una misma conjugación o no, conjugar una forma a partir de una forma de referencia o bien, al revés, determinar la forma de referencia a partir de una forma conjugada, especificar la distribución de una forma verbal dada, así como los rasgos morfosintácticos asociados a ella. Otro tipo de ejercicios consistiría en la combinación de raíces léxicas con desinencias o bien se basaría en un proceso en el que los alumnos reflexionarían sobre sus errores y en la subsiguiente corrección de estos, así como en la determinación tanto de la distribución como de la función de las formas implicadas en dobles (*confesado/confeso*).

De acuerdo con estas observaciones, la manera en que procede la presentación del sistema verbal requiere un esfuerzo de memorización en relación solo con los verbos modelo y con las formas de referencia, al ser predecibles todas las formas restantes, lo que reduce el coste o esfuerzo cognitivo previsible en una presentación en la que no existen formas de referencia o en la que la única forma de referencia es la del infinitivo. En el mismo sentido, el énfasis que se pone en el cotejo de formas verbales favorece el adiestramiento de los aprendices para un tratamiento metódico y consistente de las formas verbales, sobre todo en lo que se refiere a los procesos de segmentación y recombinación. Además, es consistente con el uso de conceptos teóricos tales como los de raíz, desinencia, (sub)paradigma, conjugación, etc., cuya inclusión en la reflexión permite cierto grado de abstracción que puede ayudar a reducir el peso y la necesidad de la memorización (cf. Van Rijt, De Swart, Wijnands y Coppén, 2019).

## **Conclusiones**

El propósito de este artículo ha sido estudiar la incidencia de la configuración interna del sistema verbal español en su uso y, sobre todo, en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se ha partido de la idea de que, al igual que ocurre con cualquier sistema flexivo, la organización interna del sistema verbal del español está determinada por la tensión que resulta de la co-presencia dentro de dicho sistema de formas y estructuras tanto regulares como irregulares con sus efectos tendentes a la sistematicidad o congruencia y la complejidad o asistematicidad del sistema. Si bien esa co-presencia es ubicua en el sistema verbal español, donde se manifiesta de manera más clara es en la asimetría que se produce entre, por una parte, las desinencias flexivas, estrechamente ligadas a las conjugaciones y poco sujetas a variación y, por otra, las raíces verbales que, en el caso de los llamados verbos irregulares, entrañan un grado variable de alternancia.

Las producciones tanto de los hablantes como, sobre todo, de los aprendices ponen de manifiesto los esfuerzos que hacen en el sentido de limitar los efectos de la complejidad en el sistema verbal del español. Nos hemos centrado en las relaciones de implicación e

interdependencia que existen entre formas verbales y hemos intentado explicitarlas sobre la base de propuestas recientes en torno a la organización interna de los sistemas flexivos. Entre los factores que subyacen a las relaciones del primer tipo, destacan el carácter predecible o no de una forma y el orden de precedencia entre formas. Las formas básicas desempeñan el papel de ‘formas de referencia’ (no necesariamente de modelo) en relación con las formas restantes, con las que comparten la variante de la raíz (cf. *tuvieron-tuviese*) o bien cuyas raíces dependen de algún modo de las suyas propias, en cuanto a su forma y distribución (cf. *salgo-saldré*). En tanto que ‘formas de referencia’, las formas básicas intervienen en la representación léxica de los lexemas verbales y, en este sentido, se convierten en indicadores de la congruencia interna del sistema verbal, cuya huella puede diferir según tenga la representación una orientación pedagógica o teórica.

Si bien queda mucho por afinar en las representaciones propuestas, sobre todo en lo que se refiere a la interacción de la complejidad y la transparencia relativas al nivel sintagmático y paradigmático, el interés pedagógico de una presentación de este tipo tiene que ver con el hecho de que permite un proceso de enseñanza/aprendizaje escalonado de la flexión verbal que procedería sobre la base de fragmentos acotados de los paradigmas verbales, empezando por las formas típicas de los verbos identificados con los llamados modelos de conjugación y siguiendo con formas implicadas en relaciones de implicación e interdependencia cada vez más complejas. La transparencia relativa a la conjugación permite constreñir la representación léxica de los verbos regulares, reduciéndola a la sola forma del infinitivo. En el caso de los verbos irregulares prevalece una ausencia relativa de transparencia o, mejor, la opacidad interna característica de sus paradigmas respectivos, es decir, lo que estos entrañan de irregularidad, generalmente en asociación con la variación de las raíces verbales. Como hemos intentado mostrar, en ambos casos conviene basar la congruencia interna del sistema en formas verbales completas. Ello permite visualizar contrastes como el que se produce entre pares del tipo de *salgo↔saldré* y *salo-salaré*, es decir, de la interdependencia de ciertas formas y de los procesos flexivos asociados

a ellas, algo que no ocurre con otras formas similares a ellas desde un punto de vista fonológico, pero no morfológico.

## Referencias bibliográficas

Ackerman, F., y Malouf, R. (2016). Implicative relations in a word-based morphology. En A. Hippisley y G. Stump (Eds.), *Cambridge handbook of morphology* (pp. 297-328). Cambridge: Cambridge University Press. Doi: <https://doi.org/10.1017/9781139814720.012>

Ackerman, F., Blevins, J. P., y Malouf, R. (2009). Parts and wholes: patterns and relatedness in complex morphological systems and why they matter. En J. P. Blevins y J. Blevins (Eds.), *Analogy in grammar: Form and acquisition* (pp. 54-82). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199547548.003.0003>

Albright, Adam (2008). Inflectional paradigms have bases too: evidence from Yiddish. En A. Bachrach y A. Nevins (Eds.), *The bases of inflectional identity* (pp. 271-311). Oxford: Oxford University Press.

Ambadiang, Th. (2015). Flexión verbal. En J. Gutiérrez Rexach (Coord.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*, (pp. 584-594). Nueva York: Routledge, vol. 1. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315713441-52>

Ambadiang, Th. (2017). Efectos de paradigmaticidad en la acentuación del verbo español. *Loquens*, 4, 2-16.

Ambadiang, Th., y Camus Bergareche, B. (2002). Morfología verbal del español como L2. En M. D. Muñoz Núñez et al. (Eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General* (pp. 89-102). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. 2.

Ambadiang, Th., Camus Bergareche, B., y García Parejo, I. (2008). Representación, procesamiento y uso en la morfología del verbo español. *Verba*, 35, 7-34.

Ambadiang, Th., y García Parejo, I. (1999). Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y español. *Didáctica*, 11, 55-76.

Anderson, S. R. (2015). Dimensions of morphological complexity. En M. Baerman et al. (Eds.), *Understanding and measuring morphological complexity* (pp. 11-26). Oxford: Oxford University Press. Doi:

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198723769.003.0002>

Aveledo, F. (2006). El procesamiento de verbos regulares e irregulares en el español infantil: mecanismo dual vs. conexionismo. *Boletín de Lingüística*, 18, 5-32.

Bond, O. (2019). Canonical typology. En J. Audring y F. Masini (Eds.), *The Oxford handbook of morphological theory* (pp. 409-434). Oxford: University Press. doi:

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199668984.013.26>

Brown, D., y Chumakina, M. (2013). What there might be and what there is: an introduction to canonical typology. En D. Brown, M. Chumakina y G.G. Corbett (Eds.), *Canonical morphology and syntax* (pp. 1-19). Oxford: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199604326.003.0001>

Clahsen, H., F. Aveledo, y Roca, I. (2002). The development of regular and irregular verb inflection in Spanish child language. *Journal of Child Language*, 29 (3), 591-622. doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000902005172>

Corbett, G.G. (2007). Canonical typology, suppletion, and possible words. *Language*, 83 (1), 8-42.

<https://doi.org/10.1353/lan.2007.0006>

Corbett, G.G. (2009). Canonical inflectional classes. En F. Montermini et al. (Eds.), *Selected Proceedings of the 6th Décebrettes* (pp. 1-11). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Finkel, R., y Stump, G. (2007). Principal parts and morphological typology. *Morphology*, 17 (1), 39-75. doi: <https://doi.org/10.1007/s11525-007-9115-9>

Finkel, R., y Stump, G. (2009). Principal parts and degrees of paradigmatic transparency. En J.P. Blevins y J. Blevins (Eds.), *Analogy in grammar: Form and acquisition* (pp. 13-53). Oxford: Oxford University Press. doi:

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199547548.003.0002>

Herce, B. (2020). Alignment of forms in Spanish verbal inflection: the gang poner, tener, venir, salir, valer as a window into the nature of paradigmatic analogy and predictability. *Morphology*, 30, 91-115. doi: <https://doi.org/10.1007/s11525-020-09352-8>

Maiden, M. (2004). Morphological autonomy and diachrony. *Yearbook of Morphology*, 137-175. doi: [https://doi.org/10.1007/1-4020-2900-4\\_6](https://doi.org/10.1007/1-4020-2900-4_6)

Maiden, M. (2018). *The Romance verb: Morphomic structure and diachrony*. Oxford: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/oso/9780199660216.001.0001>

Oliva, J., Ignacio Serrano, J., Dolores del Castillo, M.J., y Iglesias, A. (2017). Cross-linguistic cognitive modelling of verbal morphology acquisition. *Cognitive Computation*, 9, 237-258. doi: <https://doi.org/10.1007/s12559-017-9454-8>

O'Neill, P. (2014). The morpheme in constructive and abstractive models of morphology. *Morphology*, 24, 25-70.

<https://doi.org/10.1007/s11525-014-9232-1>

Palancar, E. L. (2019). Measuring the complexity of the stem alternation patterns of Spanish verbs. En Matthew Baerman et al. (Eds.), *Morphological perspectives: Papers in honour of Greville G. Corbett* (pp. 205-232). Edinburgh: Edinburgh University Press.

RAE/ASALE (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. (cp. 4). Madrid: Espasa-Calpe, vol. 1.

Round, E. R. (2015). Rhizomorphemes, meromorphemes, and metamorphemes. En M. Baerman, D. Brown y G. G. Corbett (Eds.), *Understanding and measuring morphological complexity* (pp. 28-52). Oxford: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198723769.003.0003>

Sagot, B., y Walther, G. (2011). Non-canonical inflection: data, formalisation and complexity measures. En C. Mahlow y M., Piotrowski (Eds.), *Systems and frameworks in computational morphology* (pp. 23-45). Zurich: Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-23138-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-642-23138-4_3)

Stump, G. (2001). *Inflectional Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486333>

Stump, G., y Finkel, R. A. (2013). *Morphological typology. From word to paradigm*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139248860>

Stump, G., y Finkel, R. A. (2015). The complexity of inflectional systems. *Linguistics Vanguard*, 1 (1), 101-117. doi: <https://doi.org/10.1515/lingvan-2014-1007>

Van Rijt, J.H.M., De Swart, P.J.F., Wijnands, A., y Coppen, P.A. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education*, 52, 78-88. doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>



## ***La enseñanza basada en la reflexión: la prefijación en Educación Secundaria***

### ***Teaching based on reflexion: prefixation in Secondary Education***

**Irene del Rey Carchenilla**

Universidad Autónoma de Madrid, Grupo MORFONET

[irene.reyc@estudiante.uam.es](mailto:irene.reyc@estudiante.uam.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7233-0533>

**DOI: 10.17398/1988-8430.35.1.241**

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



**Fecha de recepción:** 19/04/2021

**Fecha de aceptación:** 15/11/2021

**OPEN ACCESS**

Rey Carchenilla, I. del. (2022). La enseñanza basada en la reflexión: la prefijación en Educación Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 241-265.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.241>

**Resumen:** En este artículo se analizan los problemas que presentan la clasificación de los prefijos y los ejercicios sobre prefijación en los libros de secundaria. La asignatura de Lengua castellana y Literatura debe aportar al alumno herramientas y conocimientos necesarios para que pueda desenvolverse en cualquier situación comunicativa. Uno de estos conocimientos es la gramática. Se comenta en estas páginas que los ejercicios tanto de identificación y etiquetado de prefijos como los de producción no favorecen la capacidad de los estudiantes para observar, argumentar, reflexionar y, en concreto, comprender las estructuras morfológicas. Nos centramos en el estudio de los prefijos en el ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria a través de una muestra de actividades que favorecen el desarrollo de la capacidad crítica del alumno para observar fenómenos morfológicos y formular generalizaciones a un nivel elemental. Así, la enseñanza de los prefijos debe tener en cuenta distintos componentes como el semántico, el sintáctico y el pragmático.

**Palabras clave:** prefijos; formación de palabras; didáctica de la lengua; enseñanza de la morfología.

**Abstract:** This paper examines the issues which are identified in the lists of prefixes and activities which are related to prefixes in Secondary Education books. The Spanish Language and Literature subject may provide the students with the necessary tools and knowledge which will give them the essential knowledge to manage any communicational situation. One of these knowledges are the grammar. In the following pages we discuss that the exercises of identification and labeling of prefixes and production do not improve students' ability to observe, argue, reflect, and, specifically, understand morphologic structures. Our research focuses on the use of prefixes in the Secondary Education level, throughout a variety of activities which favour the development of student's critical thinking ability to observe morphological phenomena and to create generalizations at a basic level. Thus, teaching prefixes must take into account different components like the semantic, the syntactic and the pragmatic.

**Keywords:** prefixes; words formation; language didactic; morphology teaching.

# I ntroducción

La materia de Lengua castellana y Literatura en la etapa de secundaria tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, social y literaria (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre). Por ello, esta asignatura debe aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para que el estudiante pueda desenvolverse en cualquier situación comunicativa. Teniendo presente este objetivo, cabe preguntarse qué papel juega la morfología en esta competencia comunicativa. Para responder esta cuestión, vamos a centrarnos en un proceso morfológico concreto como es la prefijación, con el fin de analizar los problemas que presentan tanto la clasificación de los prefijos como los ejercicios sobre este tema en los manuales de secundaria. La selección de editoriales empleada en este trabajo está en consonancia con el uso de los mismos en esta etapa, es decir, son manuales usados frecuentemente. El uso de varios responde a la posibilidad que brinda la comparación de varios materiales para establecer un análisis exhaustivo. A partir de los datos que se obtengan de este estudio, esbozaremos una muestra de actividades que favorezcan el desarrollo de la capacidad crítica del alumno para observar fenómenos morfológicos y formular generalizaciones a un nivel

elemental. Son estos dos puntos los que vertebran el estudio que presentamos en este trabajo.

El tema que presentamos resulta de interés si se considera que la enseñanza de la morfología no tiene un papel importante en el aula de secundaria a pesar de los beneficios que el conocimiento morfológico proporciona en el desarrollo de la competencia comunicativa (Martín Vegas, 2018; Gil, 2020). Dentro de la enseñanza de la morfología, la prefijación es uno de los temas menos tratados, si cabe, y la información que se aporta es muy limitada y, en algunos casos, deficitaria. Por ejemplo, los ejercicios sobre prefijos se muestran como un sistema automático que consiste, principalmente, en actividades de respuesta rápida como rellenar espacios en blanco o asignar etiquetas a las palabras de un texto. Son, por ello, tareas mecánicas que no contribuyen a mejorar el conocimiento de la lengua ni a desarrollar la competencia comunicativa, en la medida en que los estudiantes no consiguen interiorizar estos conocimientos.

En los últimos años, han sido varios los trabajos que se han escrito sobre la didáctica de la gramática, en general, y sobre la didáctica de la morfología, en particular, abarcando todos los niveles de enseñanza, desde la educación primaria hasta la enseñanza no obligatoria (por ejemplo, Bosque, 2015; Martín Vegas, 2015; 2018; Bosque y Gallego, 2020; Buenafuentes, 2020; Gil, 2020). Todos ellos apuestan por la enseñanza de una gramática basada en la reflexión, metodología en la que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje. Esta preocupación por la enseñanza de la morfología desde una perspectiva más reflexiva también se observa en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), en trabajos como Martín García y Varela (2009), Serrano Dolader (2018), Martín García (2020), entre otros.

En este trabajo, partiremos de la hipótesis de que la enseñanza de la morfología puede desarrollarse de una forma reflexiva en el aula, aprovechando, por un lado, el conocimiento interno que posee el estudiante sobre la lengua y, por otro, la curiosidad como un factor de motivación. De este modo, se pretende que el estudiante consiga

desarrollar estrategias descriptivas y analíticas para resolver los problemas que se le proponen.

Teniendo en cuenta este planteamiento, hemos dividido el artículo en tres apartados. En el primero, describimos las características básicas de los prefijos que, desde nuestro punto de vista, deberían considerarse en la enseñanza secundaria y que recogeremos en nuestra propuesta. En el segundo, examinamos, por un lado, la información sobre los prefijos que aportan los libros de texto de secundaria y, por otro, los ejercicios que se proponen. Por último, presentamos una propuesta de actividades sobre la enseñanza de los prefijos en secundaria desde la reflexión. Cerramos el artículo con unas conclusiones generales.

## 1.- Características de los prefijos

Desde los estudios más tradicionales, no ha existido unanimidad a la hora de considerar la prefijación como un proceso de composición o de derivación. Salvo la consideración de los prefijos como morfemas adjuntados al inicio de una palabra, han sido muchas las discrepancias a la hora de fijar las características de estas unidades morfológicas. Esto ha tenido al menos dos consecuencias en la enseñanza de la morfología: por un lado, se ha prestado muy poca atención a la prefijación y, por otro, existen muchas diferencias en la información que se ofrece en los manuales. En este apartado, presentaremos las características más básicas que se asumen de forma general en los estudios de morfología y en las gramáticas del español.

La primera cuestión sobre la prefijación está relacionada con el lugar que ocupa este proceso dentro de la morfología. La gramática tradicional incluía la prefijación dentro de la composición por la semejanza entre algunos prefijos con las preposiciones (*antecámara, convivir, entremezclar, sobrecubierta*) (Alemany Bolufer, 1920). Dentro de la morfología léxica, se ha considerado también que la prefijación es un mecanismo derivativo, en cuanto que muchos prefijos no tienen relación con una preposición existente en la lengua

(*inmaduro*, *rehacer*) y los prefijos con valor preposicional pueden presentar también significados no representados en la preposición (Varela y Martín García, 1999; RAE y ASALE, 2009). Así, el prefijo *entre-* en *entremezclar* tienen un valor preposicional ‘mezclar entre varias cosas’, pero este mismo prefijo en *entreabrir* exhibe un significado intensivo ‘abrir un poco o a medias’. Considerar la prefijación como una parte de la composición o de la derivación afecta a la lista de prefijos que se presenta en las gramáticas y en los estudios. Una consecuencia de esta discrepancia es la diferencia en el número de prefijos que se incluyen en los manuales de enseñanza secundaria.

A diferencia de los sufijos que modifican la categoría y el significado de la base a la que se adjuntan (*cuidar<sub>V</sub>* > *cuidador<sub>N</sub>*), los prefijos no son elementos categorizadores, por lo que no cambian la categoría gramatical de la palabra a la que se añaden (*grande<sub>A</sub>* – *supergrande<sub>A</sub>*). Como elementos modificadores, pueden unirse a bases de distintas categorías: adjetivos (*imborrable*), nombres (*exalumno*), adverbios (*superbién*), verbos (*descalificar*) e, incluso, a sintagmas preposicionales (*super de mal humor*) y nominales (*pro derechos humanos*).

A partir del significado que aportan a la base, se han reconocido distintos grupos de prefijos. Por ejemplo, en la clasificación de RAE y ASALE (2009), se distinguen los siguientes grupos: espaciales (*antepenúltimo*, *intracelular*, *subcontinente*), temporales (*anteayer*, *prefabricar*), cuantificativos (*multicolor*, *políglota*, *bianual*, *semicerrado*), gradativos y escalares (*reguapo*, *superordenador*, *hiperconocido*, *subdelegado*, *infravalorado*), aspectuales (*desaparecer*, *redecorar*), negativos (*imposible*, *desconfiar*) y de orientación o disposición (*antiacadémico*, *contraargumentación*). De todos los grupos, el más productivo en el español actual es el de los prefijos gradativos, los cuales pueden aportar valores de intensificación aplicados a propiedades (*archiconocido*, *extrafino*, *relimpio*, *superelegante*) o aplicados al tamaño de una entidad (*megaciudad*, *minitarjeta*).

Otro criterio que se ha establecido para la clasificación de los prefijos es su dependencia o independencia formal, reconociendo los prefijos inseparables de la base (es decir, de la palabra a la que se adjuntan) (*preventa*) y los prefijos separables (*ex presidente*, *pro aborto*, *anti-OTAN*) (RAE y ASALE, 2009). En el caso de estos últimos prefijos, la separabilidad conlleva cierta independencia con respecto a las reglas ortográficas.

Se ha señalado en los distintos trabajos que la polisemia es una característica de los prefijos. Por ejemplo, el prefijo *re-* significa ‘volver a’ en *releer* o puede aportar un matiz intensificador en *relimpio* (‘muy limpio’). Este hecho tiene cierta importancia en el aprendizaje de estos procesos morfológicos, por cuanto que los estudiantes deben advertir estas diferencias para interpretar tanto las palabras prefijadas existentes como los neologismos.

Si nos atenemos a la forma, cabe señalar que varios prefijos presentan alomorfos (esto es, variantes formales de un mismo morfema). Por ejemplo, el prefijo *in-* presenta los alomorfos *im-* cuando se adjunta a una palabra que comienza con una consonante oclusiva bilabial (*imborrable*) o *i-* delante de palabras con una consonante líquida inicial (*irreal*, *ilegal*). Como veremos en el siguiente apartado, la alomorfia no se contempla en ningún manual, lo que supone considerar las variantes alomórficas como prefijos distintos.

Relacionado también con la forma, conviene señalar que algunos prefijos forman parte de palabras heredadas del latín y no existen como morfemas en español desde una perspectiva sincrónica, como en *obligar* o *admirar*. Estos prefijos no son identificables por los hablantes de español y no dan lugar a formaciones nuevas. Asimismo, estas palabras no tienen una estructura morfológica transparente en la que sea posible identificar sus constituyentes y componer el significado. Por ejemplo, en la palabra *inhumar* no tenemos en español el elemento base *\*humar*, por lo cual esta palabra presenta opacidad formal. Véase que en el caso de estos términos solo acudiendo al latín es posible dar con su significado. En el caso de *inhumar*, el prefijo *in-* con el significado locativo ‘dentro de’ se une al tema *\*humar*, procedente de

*humus*/-i ‘tierra’ y la vocal temática de la primera conjugación. Ni la base *humus* ni el tema *humar* se han materializado como una palabra en español. Unidades léxicas de este tipo son frecuentes en los libros de texto de secundaria para ejemplificar los procesos morfológicos. Sin embargo, como hemos dicho, este prefijo solo existe en palabras heredadas del latín, por lo cual su uso en la enseñanza de la morfología desde una perspectiva sincrónica es bastante discutible.

La última característica que comentaremos tiene que ver con la combinación de los prefijos y su recursividad. Los prefijos pueden seleccionar palabras previamente prefijadas (*des-com-poner*). Otra posibilidad es que los prefijos se coordinen (*pre* y *poselectoral*, *bi* y *tricolor*). A diferencia de los sufijos, un mismo prefijo puede repetirse sin que se produzca un cambio en el significado denotativo ya que, con la reduplicación, se consigue una mayor intensidad (*super-super-grande* > ‘muy muy grande’). En otros casos, la reduplicación del prefijo supone un cambio de significado (*anti-anti-aurino* ‘en contra de los antitaurinos’).

A partir de las características señaladas, vamos a analizar en el apartado siguiente el tratamiento que reciben los prefijos en los manuales de lengua española de secundaria.

## **2. - Los prefijos en los manuales de secundaria**

### ***2.1.- Caracterización de los prefijos***

Si se mira con detenimiento cualquier libro de texto de lengua española de secundaria, es fácil advertir que la prefijación no ocupa un lugar destacado, sino que suele aparecer incluida junto a la sufijación dentro del apartado de palabras derivadas. Así ocurre, por ejemplo, en los manuales de Oxford 1º de ESO, de Anaya 2º de ESO, de SM 1º, 2º y 3º de ESO. Son pocos los libros de texto que separan la sufijación de la prefijación, como el manual de SM 4º de ESO. A continuación, vamos a enumerar algunas inconsistencias que hemos apreciado en nuestro estudio.

Uno de los problemas recurrentes que encontramos en los distintos manuales consultados de Lengua Castellana y Literatura es la confusión terminológica en la denominación de las unidades, lo que afecta a la hora de definir y clasificar los prefijos. En la definición de prefijo, se destaca el lugar que ocupa esta unidad morfológica en la estructura de la palabra (1a, b, c); en el caso de la prefijación, simplemente se describe el proceso (1d, e):

- (1) a. “Prefijos: se colocan delante del lexema: *in-feliz, des-amparo*” (Oxford, 1º ESO)
- b. “Los prefijos son morfemas derivativos que preceden al lexema: *des-cansar, in-cauto, pre-decir, ante-poner*”. (Anaya, 2º ESO)
- c. “Los prefijos son morfemas afijos que preceden a un morfema léxico o raíz modificando su significado y creando nuevas palabras” (SM, 4º ESO)
- d. “Prefijación: se añade un morfema prefijo a la raíz: *des-orden, in-coherente*.” (SM, 2º ESO)
- e. “La prefijación: se añade un prefijo a la base léxica.” (SM, 3º ESO)

En las definiciones anteriores, se considera el prefijo como un morfema derivativo o como un morfema afijo, según se tenga en cuenta el proceso morfológico o el tipo de morfema. En esta diferencia está presente la distinta concepción de la morfología que asumen los autores de los libros de secundaria. Por un lado, la definición de prefijo como un morfema afijo se hace desde una perspectiva en la que existen tres tipos de morfemas: raíces (o lexemas), afijos y temas grecolatinos. Dentro de los afijos, se pueden diferenciar los prefijos, sufijos, interfijos e infijos. Por otro lado, la definición de prefijo como morfema derivativo parte del proceso en el que están implicados los morfemas: morfemas derivativos y morfemas flexivos. Las definiciones así planteadas son excluyentes, pero las dos características que se mencionan definen el prefijo, de modo que un prefijo es un afijo derivativo. Otro de los problemas terminológicos que presentan las definiciones anteriores tiene que ver con la denominación de la unidad a la que el prefijo se adjunta. Como vemos, se habla de lexema, morfema léxico, raíz y base léxica. La raíz es un morfema léxico, como lo son los afijos derivativos, que se define como la primera unidad básica que puede experimentar un proceso morfológico y que es común a una familia léxica. Con este sentido, el prefijo se une a una raíz en formaciones como *superfácil*, pero la definición no es válida cuando el

constituyente al que se adjunta el prefijo es una palabra derivada (*borra(r) > borrrable > imborrrable*). El mismo problema plantea el término lexema, al identificarse con raíz. La base, por su parte, alude al constituyente sobre el que opera un proceso morfológico y puede ser una raíz o una palabra derivada. Por ello, en el tipo de definición que aparece en (1), lo más conveniente es hablar de base o de base léxica.

En cuanto a la clasificación de los prefijos, la mayoría de los manuales de secundaria presentan una pequeña lista de prefijos, sin consignar los criterios seguidos en la selección. En estas listas, se observan discrepancias en el número de prefijos incluidos, como ocurre también en los trabajos descriptivos sobre prefijación. Estas diferencias se producen según se adopte una perspectiva sincrónica o diacrónica, o según se adopte un criterio selectivo o acumulativo<sup>1</sup>. La diferencia en el número de prefijos tratados también puede darse en los distintos cursos de los manuales de una misma editorial, como ocurre en los libros de texto de la editorial SM. En la tabla siguiente, se incluye el número y los prefijos considerados en cada curso:

**Tabla 1**

*Prefijos incluidos en los libros de texto de la editorial SM*

Cursos	N.º de prefijos	Prefijos
1º ESO SM	7	a-, des-, extra-, i-, im-, in-, pre-, re-, sub-
2º ESO SM	12	a-, an-, anti-, co-, con-, contra-, des-, ex-, extra-, i-, in-, inter-, pre-, re-, sub-
3º ESO SM	—	—
4º ESO SM	23	a-, an-, anti-, contra-, des-, dis-, en-, entre-, ex-, extra-, i-, in-, inter-, intra-, pos(t)-, pre-, pro-, re-, requete-, sub-, tras-

Fuente: elaboración propia

<sup>1</sup> En los distintos trabajos dedicados a la prefijación, las diferencias en el número de prefijos considerados pueden ser llamativas. De hecho, el número de prefijos puede oscilar entre los veintiocho prefijos que reconoce Lang (1992) y los doscientos dos que incluye el trabajo de Rainer (1993).

En una primera aproximación, podría pensarse que, en esta tabla, se sigue un método acumulativo, según el cual se incluyen nuevos prefijos en cada curso. De este modo, el curso superior tiene más prefijos que los cursos inferiores. Sin embargo, es fácil apreciar que algunos prefijos se repiten y otros se añaden por primera vez, sin que aparentemente haya un criterio claro que justifique esta selección. Por ejemplo, en el curso de 2º de ESO se incluyen como prefijos *co-/con-* y *pre-*, pero estos mismos prefijos se excluyen en el curso de 4º ESO. Si se sigue un método acumulativo, los prefijos del curso inmediatamente anterior deberían incluirse en el siguiente, junto con los nuevos prefijos. Además, como podemos observar en la tabla, el manual de 3º de ESO no ofrece ningún inventario sobre prefijos, simplemente aporta dos ejemplos en la explicación del proceso de prefijación (*impuro* y *subrayar*).

La tabla anterior plantea más problemas que traslucen ciertos errores en la concepción de la morfología. El primero tiene que ver con los alomorfos, interpretados como prefijos distintos. Así, en el libro de 4º de ESO, *requete-* (*requetealto*) es considerado como un prefijo distinto de *re-* (*reguapo*), cuando los dos son alomorfos de un mismo prefijo intensivo. Lo mismo ocurre con el alomorfo *i-* (*irreal*), tratado como un prefijo distinto de *in-* (*inmaduro*). En este caso, curiosamente, no se ha incluido el alomorfo *im-* (*impuro*), que es más productivo que el alomorfo *i-*. Tampoco parece que haya una explicación clara que justifique incluir *inter-*, pero no *entre-*, cuando son dos alomorfos del mismo prefijo: *inter-* es la variante culta y *entre-*, la variante patrimonial (*interdisciplinar/entrecomillar*) (RAE y ASALE, 2009, p. 688).

Otro problema que se observa es la inclusión de alomorfos del latín que ya no son productivos en el español actual, como el prefijo *dis-* (*discordia*), alomorfo no productivo del prefijo *des-* (*deshonra*). En este caso, además de considerar esta forma como un prefijo, es una variante que solo existe en las palabras heredadas en latín porque no ha generado ninguna formación en español. Si la enseñanza de la

morfología en secundaria debe adoptar una perspectiva sincrónica, estas unidades no pueden estar listadas junto con prefijos productivos.

Además de las listas de prefijos, los manuales facilitan ejemplos de palabras prefijadas. Tampoco esta práctica está libre de problemas. Como puede observarse en los manuales, junto con formaciones que presentan una transparencia formal, en el sentido de que pueden reconocerse los constituyentes, aparecen otras palabras opacas formalmente. Por ejemplo, en una palabra como *reducir* se reconoce el prefijo *re-* por recurrencia con otras palabras (*rehacer*, *reconstruir*, *reaparecer*), pero también un segundo constituyente que se repite en otras palabras (*producir*, *introducir*...). El problema reside en el hecho de que el constituyente *-ducir* no es una palabra en español, lo que dificulta la construcción del significado. En este caso, la falta de transparencia formal va asociada a una opacidad semántica. El verbo *reducir* no tiene un significado composicional y no admite la paráfrasis iterativa propia del prefijo *re-* presente en verbos como *rehacer* (‘volver a hacer’) o *reconstruir* (‘volver a construir’). Como hemos mencionado, en la enseñanza de la morfología debe adoptarse una perspectiva sincrónica, que permita identificar la estructura de las palabras complejas, a partir de la cual sea posible componer el significado de las palabras. Por tanto, palabras como *reducir* deben estar excluidas como ejemplos de palabras derivadas. Asimismo, puede darse opacidad semántica en palabras en las que es posible reconocer sus constituyentes. Por ejemplo, el verbo *repartir* está formado con el prefijo *re-* y el verbo *partir*, pero su significado no es ‘volver a partir’ (como en *rehacer*) sino ‘distribuir en varias partes’, es decir, el significado no es predecible a partir de los constituyentes que integran la palabra.

Como hemos dicho, en los manuales de secundaria solo se ofrece información sobre el significado de los prefijos, pero no se contempla la polisemia. Por ejemplo, el prefijo *re-* está clasificado en el grupo de los prefijos gradativos en el manual de 4º ESO (*reguapo*, *remirar*), pero este mismo prefijo es más productivo en español como prefijo iterativo (*reordenar*, *reescribir*), significado que está excluido de los manuales.

También sorprende comprobar que, siendo el grupo de los prefijos gradativos el más productivo en español y el que más prefijos incluye, solo se mencione el prefijo *re-* y su alomorfo *requete-*. Se excluyen otros muchos prefijos intensivos, algunos más productivos que *re-*: *archi-*, *hiper-*, *infra-*, *macro-*, *mega-*, *micro-*, *re-*, *semi-*, *sobre-*, *sub-*, *super-*, *supra-* o *ultra-*. Además, la definición que se ofrece sobre estos prefijos no se ajusta a los prefijos que se dan como modelo. Por ejemplo, según el manual de 4º de ESO de SM “los prefijos gradativos miden el grado de una propiedad o expresan la identidad de una acción” (Blecua, 2016, p. 160). Dependiendo de si la base es un sustantivo o un adjetivo, algunos prefijos bien pueden medir el grado de una propiedad en un adjetivo, o bien pueden intensificar las cualidades que representa la base nominal: por ejemplo, un *supermóvil* denota un móvil que posee unas características o cualidades de grado superior, tales como la capacidad, la potencia, la rapidez, entre otras. Además, estos prefijos también pueden aludir al tamaño, a la cantidad o a la cualidad de la palabra intensificada y dan lugar a formaciones con cierta ambigüedad: *superpiso* puede hacer referencia al tamaño (piso de grandes dimensiones) o a las propiedades intensificadas (piso extraordinario).

Otro de los problemas que observamos en los manuales de secundaria es la confusión entre prefijo, elemento compositivo y acortamiento. Por ejemplo, en algunos manuales, unidades como *macro-* o *micro-* (*microorganismo* en el manual de 4º de ESO de SM) o *seudo-* son considerados como elementos compositivos y, por tanto, están tratados dentro de la composición. En las gramáticas de español y en los trabajos dedicados a la prefijación, estos elementos son analizados como prefijos. Por otro lado, algunos prefijos coinciden formalmente con un acortamiento, como ocurre con *auto-*, que puede ser un prefijo (*autovacuna*) o el acortamiento de *automóvil* (*autoescuela*). Lo mismo ocurre con el prefijo *tele-* (*teletrabajo*, *teleclase*, *teledirigir*) y el acortamiento de *televisión*, presente en formaciones como *telebasura*, *telemaratón*. Estas distinciones no se establecen claramente porque, como ocurre con los acortamientos, se alude rara vez a este tipo de nociones.

Por último, resulta llamativo que se hable de prefijos aspectuales en el manual de SM de 4º de ESO cuando en ninguna parte del libro de texto se ha hablado del aspecto léxico de los verbos. Según Varela y Martín García (1999: 5028), los prefijos aspectuales afectan a la acción verbal modificando el aspecto del verbo (*des-*, *re-*, *sobre-*, *sub-*). No obstante, los prefijos aspectuales que se ofrecen en el manual de secundaria de SM son solamente *ex-* y *re-*, sin ofrecer ningún ejemplo, por lo que el prefijo *re-*, que está clasificado en el grupo de los prefijos aspectuales, puede confundirse con el prefijo gradativo *re-*.

En resumen, no parece que sea viable hacer una clasificación tan reducida y escasa a partir del significado que aportan los prefijos<sup>2</sup>. Además, como hemos comentado, en los libros de texto de secundaria se incluye información no relevante como los alomorfos no productivos en el español actual (*dis-*) y, al mismo tiempo, se excluye información importante como los alomorfos de los prefijos (*in-*, *im-*). Así pues, una vez analizados los manuales, podemos llegar a la conclusión de que la selección de prefijos no sigue unos criterios claros ni lógicos, como serían la productividad y la frecuencia de los prefijos, por ejemplo.

## ***2.2.- El tratamiento de los prefijos en los ejercicios de los manuales de secundaria***

Los ejercicios de prefijación que aparecen en los manuales de secundaria suelen ser en su mayoría de respuesta corta, dejando de lado la argumentación o la comprensión de los fenómenos gramaticales que se tratan. Gallego (2016, p.146) señala que los ejercicios de gramática en los libros de texto de secundaria son ineficaces y, además, prescinden de la utilidad y de la comunicación oral habitual. En este sentido, la tipología de ejercicios que se sigue en estos manuales resulta inadecuada si el objetivo que se pretende perseguir es la reflexión lingüística de los discentes (Buenafuentes, 2020). Los ejercicios que comentamos en este apartado tienen que ver con el reconocimiento de las formas, sin incluir la reflexión. En los distintos manuales de

---

<sup>2</sup> Podemos concluir que la selección de prefijos en los libros de texto es inadecuada. No obstante, para estudiar una clasificación más adecuada sobre los prefijos, podemos recurrir a trabajos como RAE y ASALE (2009) y Varela y Martín García (1999).

secundaria, podemos diferenciar al menos dos tipos de ejercicios relacionados con la morfología y, más concretamente, con la prefijación: por un lado, los ejercicios de reconocimiento, que a su vez se subdividen en ejercicios de identificación de constituyentes y en ejercicios de etiquetado, y, por otro, los ejercicios de producción.

En los ejercicios de reconocimiento, encontramos actividades de identificación de constituyentes, donde el estudiante debe simplemente localizar los prefijos o las palabras prefijadas, como aparece en los ejemplos de (2):

(2) Ejercicios de reconocimiento e identificación de constituyentes:

(a). *¿Alguna palabra contiene un prefijo?* [p. 19] (SM, Lengua Castellana, 3º ESO).

(b). *Identifica en el texto una palabra derivada mediante un prefijo* [p. 18] (Anaya, Lengua Castellana, 2º ESO).

(c). *Localiza los prefijos y sufijos de este cartel* [p. 161] (SM, Lengua Castellana, 4º ESO).

Como refleja la instrucción de estos ejercicios, este tipo de tarea no favorece la reflexión por parte del estudiante. Son actividades mecánicas en las que el estudiante no analiza las formas ni detecta el valor semántico que aporta un prefijo a la base a la que se añade. Tampoco se plantea ningún problema o reto que el estudiante deba superar. Además, las palabras que se incluyen para ser identificadas presentan cierta opacidad formal y semántica, lo que impide que el estudiante pueda construir hipótesis que le permitan entender los procesos morfológicos. En primer lugar, algunas palabras carecen de estructura morfológica, ya que no es posible reconocer los constituyentes que las componen. Por ejemplo, en la actividad (2a) se muestra un cartel universitario en el que el estudiante tiene que buscar las palabras prefijadas *ecológica*, *desplazarte* y *sostenible*<sup>3</sup>. No obstante,

---

<sup>3</sup> El significado de *desplazar* no significa ‘no plazar’ ni *sostenible* significa ‘por debajo de lo tenible’. En este último caso, el significado locativo de la forma *so(s)-*, alomorfo del prefijo *sub-*, solo aparece en palabras heredadas del latín en las que el significado

ninguna de estas palabras ha sido formada mediante el proceso derivativo de prefijación en el español actual. Por ejemplo, la palabra *ecológica* se genera desde el tema grecolatino *eco-*. En los otros casos, para analizar las palabras *desplazarte* o *sostenible* el estudiante necesita adoptar una perspectiva diacrónica y aplicar unos conocimientos históricos de la lengua que no tiene. Ocurre lo mismo en la actividad (2b), donde el estudiante debe identificar una palabra derivada por un prefijo en un texto, las palabras prefijadas son: *invisibles*, *descubierto* e *influyera*. Estas dos últimas presentan el mismo problema que el ejercicio anterior, ya que tanto *descubrir* como *influir* no son transparentes ni en la forma ni en el significado. Por último, en la actividad (2c) la única palabra prefijada que aparece es *intolerancia*, por lo que el estudio de los prefijos en este ejercicio es insuficiente si el estudiante debe localizar, simplemente, un solo caso.

Otro tipo de actividades son los ejercicios de etiquetado. En (3) se muestra la instrucción de *analizar*<sup>4</sup>, pero no se especifica el tipo de análisis, por lo que simplemente con el enunciado no es posible saber si se refiere a un análisis morfológico, sintáctico o semántico.

(3) *Analiza los prefijos y sufijos de las palabras destacadas.* [p. 160] (SM, Lengua Castellana, 4º ESO).

Las palabras destacadas que se deben analizar en (3) son: *postelectoral*, *destapar* y *envasada*. El objetivo de este ejercicio es que los alumnos segmenten los prefijos y los sufijos e indiquen el significado de cada uno. Si comprobamos la solución de los ejercicios en el libro del profesor, advertimos que los análisis que se proponen son imprecisos. Por ejemplo, en el solucionario se especifica que el prefijo *en-* indica movimiento. Sin embargo, en el ejemplo *envasada* el prefijo expresa la locación (literalmente, *envasar* es ‘meter algo en un vaso’). El prefijo *des-* en *destapar* no indica lo contrario, tal y como se refleja

---

no es composicional. Además, *sos-* no es un alomorfo recurrente ni productivo en el español actual.

<sup>4</sup> El objetivo de analizar es entender y explicar el significado de las palabras. Sin embargo, en los ejercicios de gramática, *analizar* consiste simplemente en etiquetar, por lo que los ejercicios de etiquetado se convierten en el principio y en el final del análisis (Bosque y Gallego, 2020).

en el manual del profesor, puesto que *destapar* no significa ‘no tapar’, sino la reversión de un estado (‘hacer que algo que estaba tapado deje de estarlo’). Por último, para detectar el valor de posterioridad del prefijo *post-* en *postelectoral* (‘que va después de las elecciones’), es mejor recurrir a un sustantivo como *posromanticismo* (‘época posterior al Romanticismo’). Por tanto, estas soluciones imprecisas que aparecen en el solucionario pueden confundir a los estudiantes y al profesor.

Por otro lado, encontramos en los manuales ejercicios de producción, en los que el estudiante debe crear palabras mediante la unión de prefijos y sufijos, como vemos en (4):

- (4) *Relaciona las palabras de la izquierda con los prefijos y sufijos, creando el mayor número de palabras posibles.* (SM, Lengua Castellana, 4º ESO).

Las palabras que ofrece el ejercicio (4) son *deporte, cultura, sensible, cumplir y moderno*, y los prefijos que presenta son *post-, in- y anti-*. Con este número de palabras y el número de prefijos, el estudiante podrá formar tan solo seis palabras: *antideporte, incultura, insensible, incumplir, postmoderno, antimoderno*. Este tipo de producción es muy limitada y no tiene un objetivo más allá de la formación de la palabra. Además, si el estudiante no conoce la palabra en cuestión, no podrá crearla porque no se aporta ningún mecanismo que facilite este proceso. Por otro lado, tampoco hay una relación entre las palabras que el estudiante debe crear (por ejemplo, palabras con el mismo prefijo o con prefijos que pertenezcan al mismo tipo). Además, los procesos productivos aparecen mezclados con los no productivos: así, el prefijo *in-* unido a nombres es muy productivo (*incultura*), frente al prefijo *in-* unido a verbos (*incumplir*). Por tanto, con este tipo de actividades, el estudiante no aprende nada nuevo y resulta imposible que pueda generar hipótesis y llegar a conclusiones. Para que la producción sea realmente una actividad de aprendizaje, debe estar basada en procesos concretos, de modo que a partir de las palabras creadas el estudiante pueda reflexionar sobre el patrón de formación.

Otra posibilidad en las actividades que se proponen es la combinación de ejercicios de reconocimiento y de análisis, como vemos en (5):

(5) *Localiza dos palabras que tengan un prefijo y analiza su estructura* [p. 161] (SM, Lengua Castellana, 4º ESO).

En el ejercicio (5), se presenta un texto en el que el estudiante debe identificar los prefijos para analizar la estructura de la palabra. Los ejemplos que se ofrecen son *requeteguapa* y *requetepequeñuela*, con el alomorfo *requete-*, poco productivo en español. Para intensificar este tipo de adjetivos, disponemos de otros prefijos gradativos mucho más productivos, como *hiper-*, *super-* o *mega-*. De este modo, una actividad así planteada no ofrece ningún tipo de profundización, porque no se pide al estudiante ninguna justificación de su análisis: ¿por qué se utiliza determinado prefijo?, ¿qué significado aporta a la formación? o ¿qué diferencia hay con otros prefijos, por ejemplo, entre *requeteguapa* y *superguapa*?

Como hemos comentado, los ejercicios no están orientados a la descodificación de los morfemas con el fin de que los estudiantes logren una comprensión lingüística ni a la codificación del significado mediante los morfemas para crear nuevas palabras, objetivos que se ignoran frecuentemente en la didáctica de la morfología, según señala Buenafuentes (2020).

En suma, tanto los ejercicios de identificación de constituyentes como los ejercicios de etiquetado no son favorables para el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante, porque no facilitan una explicación o una argumentación. Como hemos visto, la mayoría de estos ejercicios de prefijación en secundaria consisten en recordar el material aprendido con anterioridad desde primaria, como el significado de los prefijos que ya conocen como hablantes de la lengua. Estos ejercicios son mecánicos y no aportan conocimientos nuevos. En este sentido, puede afirmarse que no existe una progresión del conocimiento.

### **3.- Muestra de actividades**

En este apartado se presenta un modelo de actividades que pueden realizarse en las sesiones de morfología de secundaria, con el objetivo de que el alumno tenga un papel activo en su aprendizaje. Para ello, las actividades que se planteen deben ser variadas y motivadoras, de modo que el alumno sienta cierto interés y curiosidad por los hechos lingüísticos que se tratan. Además, se pretende que el estudiante sea capaz de entender y explicar los procesos morfológicos a partir de los datos que recibe, es decir, se trata de que el estudiante desarrolle su capacidad crítica, no solo acumulativa.

La enseñanza de la morfología debe basarse en el reconocimiento de las formas, en la construcción del significado a partir de los constituyentes que integran una palabra, en la producción y uso de las formaciones complejas, así como en la distinción entre pares semejantes (Buenafuentes, 2020 y Gil, 2020). Las actividades de reflexión en la enseñanza de la gramática aportan al estudiante la capacidad de examinar las relaciones que existen entre la forma y el sentido (Bosque, 2018), bien desde un planteamiento inductivo o deductivo. Este tipo de actividades donde se combina el análisis morfológico con el semántico y el sintáctico permiten al estudiante explicar los procesos morfológicos a partir de los datos que recibe, al mismo tiempo que pone en relación competencias de distintos ámbitos lingüísticos.

La muestra que presentamos se articula en tres ejes: el reconocimiento de los elementos derivados de una palabra, la composición del significado a partir de los constituyentes y el uso de la formación compleja en contextos comunicativos adecuados.

Para las actividades de reflexión se han propuesto varios tipos de tareas como pares mínimos, análisis inverso o análisis con secuencias agramaticales (Bosque y Gallego, 2016). Este tipo de actividades son válidas para la enseñanza de la morfología, como se ha puesto de relieve en trabajos dedicados a este tema (por ejemplo, Buenafuentes, 2020 y Gil, 2020). A partir de estos tipos de ejercicios, es posible

diseñar actividades destinadas a la enseñanza de los prefijos. El primer tipo que comentaremos es el análisis directo a través de preguntas encadenadas que guían al estudiante en la construcción del conocimiento. El segundo tipo de actividades está basado en la composición de significado de la palabra a través de los constituyentes. El tercer tipo que proponemos para trabajar los prefijos son ejercicios basados en el análisis inverso, esto es, el estudiante recibe dos o tres propiedades que debe formalizar en un ejemplo. Por último, mostramos una secuencia de ejercicios de pares mínimos donde el alumno debe explicar propiedades gramaticales concretas.

En primer lugar, la actividad que proponemos está basada en analizar secuencias breves cuyo objetivo es distinguir aspectos del análisis que no son evidentes *a priori*. En (6) se presentan dos palabras prefijadas con *re-* en un contexto dado y, a continuación, se ofrece una secuencia de preguntas.

(6)

El prefijo *re-* puede aportar distintos significados a la palabra a la que se adjunta. Observa las palabras en cursiva de las siguientes oraciones:

- (1) Puedes *redecorar* la habitación.
- (2) Puedes *rebuscar* en la habitación.

- a) ¿Qué diferencia hay entre (1) y (2)?
- b) ¿Cuál es el significado que aporta *re-* en cada caso?
- c) Encuentra al menos tres palabras prefijadas con *re-* en las que dicho prefijo tenga el mismo significado que en (1).

En segundo lugar, los ejercicios basados en la composición del significado tienen como objetivo que el estudiante sea capaz de deducir el significado a partir de los constituyentes de una palabra prefijada. Un buen recurso para conseguir este fin en morfología es acercar a los estudiantes a un léxico más habitual como son los neologismos.

(7)

El prefijo *super-* puede unirse a muchas palabras como *superdelgado*, *superfeo*, *supercoche*, *supermóvil*, *superquerer*, *superpintar* y muchas más que habrás oído. Fíjate en estas palabras y explica qué significado tiene el prefijo *super-*.

Ahora agrupa las palabras anteriores según su categoría gramatical. ¿Cambia el significado del prefijo dependiendo de la categoría gramatical a la que se adjunta?

En tercer lugar, la actividad que se presenta en (8) se basa en el análisis inverso, cuyo fin es el desarrollo de la capacidad de abstracción mediante la creación de ejemplos. El estudiante debe formar ejemplos según las características especificadas. Después, debe ser capaz de reflexionar sobre los ejemplos que ha creado.

(8)

Forma palabras que cumplan las siguientes condiciones.

- a. re + V, con un significado de repetición de la acción.
- b. super + V, con un significado de intensidad.

Ahora busca contextos en los que puedan usarse los verbos que has creado. ¿Pueden usarse el prefijo *re-* y el prefijo *super-* en los mismos registros?

Por último, presentamos tres actividades con pares mínimos, en los que aparece la misma base, pero con distinto prefijo. El objetivo es que el estudiante advierta la diferencia entre palabras relacionadas y sepa distinguir el significado de prefijos aparentemente semejantes.

(9)

¿Qué diferencia hay entre los sintagmas nominales de a) y b)? Ten en cuenta la forma de las palabras y su significado.

- a) El apartamento deshabitado
- b) El apartamento inhabitado

(10)

Fíjate en los siguientes ejemplos y trata de encontrar alguna diferencia en la forma y en el significado:

- (1) Postmoderno
- (2) Antimoderno

Intenta encontrar dos contextos comunicativos en los que se utilice cada palabra.

(11)

Observa los siguientes sintagmas nominales. ¿Tiene el mismo significado *perdido*? ¿Por qué?

- a. Móvil perdido
- b. Pueblo perdido

Si has dado con el significado adecuado, podrás explicar por qué es agramatical *\*móvil superperdido* y no lo es *pueblo superperdido*.

En suma, la muestra de actividades presentada incluye ejercicios sobre la prefijación adoptando una metodología reflexiva, en la cual el estudiante puede poner en práctica lo aprendido a la vez que explica los fenómenos gramaticales. De este modo, es posible afianzar los conocimientos adquiridos. Asimismo, se exige al estudiante una actitud responsable en la construcción de su conocimiento, aprovechando la curiosidad y la motivación en la que debe basarse todo aprendizaje para que sea eficaz.

## Conclusiones

En este trabajo, hemos pretendido mostrar las carencias de la enseñanza de la morfología, centrándonos en la prefijación. Para ello, hemos analizado tanto el componente teórico como los ejercicios sobre prefijación que aparecen en los libros de texto de secundaria. Hemos intentado mostrar la poca utilidad que tienen estos ejercicios en la enseñanza de la morfología, ya que las actividades que se plantean son mecánicas y no conducen al alumno a desarrollar su capacidad de análisis.

En el último apartado del artículo, se ha incluido una muestra de actividades que favorecen el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante a la hora de observar fenómenos morfológicos. Estos ejercicios pretenden que el estudiante aprenda a través de la reflexión, para realizar formulaciones generales a partir de los datos de los que dispone. Por último, consideramos que una enseñanza basada en la reflexión puede ayudar al estudiante a reconocer la estructura de las palabras y a componer su significado, siendo consciente de cómo funcionan los mecanismos morfológicos de su lengua.

## Referencias bibliográficas

Alemany Bolufer, J. (1920). *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana. La derivación y la composición. Estudio de los prefijos y sufijos empleados en una y otra*. Madrid: Victoriano Suárez.

Bosque, I. (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC*. Barcelona: UAB.

Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36.

Bosque, I., y Gallego, Á. (2020). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 1-29.

Blecua, J.M. (Coord.). (2015). *Lengua Castellana y Literatura. 1º ESO*. Madrid: SM.

Blecua, J. M. (Coord.). (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 2º ESO*. Madrid: SM.

Blecua, J. M. (Coord.). (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 3º ESO*. Madrid: SM.

Blecua, J. M. (Coord.). (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 4º ESO*. Madrid: SM.

Buenafuentes, C. (2020). Morfología y pares mínimos: algunos ejemplos para su implantación en Secundaria. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, III, 1-17.

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

Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, II(1), 43-66.

González Bernal, J. M., González Lavado, B., y Portugal Pardo, J. (2015). *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*, Madrid: Oxford.

Gutiérrez, S., Luna, R., Pérez, D., y Serrano, J. (2017). *Lengua y Literatura 2º ESO*. Madrid: Anaya.

Lang, M. F. (2009). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.

Martín García, J., y Varela, S. (2009). La prefijación en E/LE: prefijos verbales. *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (pp.67-90).

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: <https://doi.org/10.17345/rile13>

Martín Vegas, R.A. (2015). La didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de pedagogía*, 261, 365-379. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-261/la-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura-espanolas-en-el-master-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-revision-y-renovacion/101400002739/>

Martín Vegas, R.A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 34.1, 262-285. doi: <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>

RAE y ASALE (2009). La prefijación. *Nueva gramática de la lengua española. Vol. I Morfología. Sintaxis I* (pp.663-733). Madrid: Espasa Libros.

Rainer, F. (1993). *Spanische Worthildungslehre*, Tubinga: Niemeyer.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Serrano-Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*, Londres/Nueva York: Routledge.

Varela, S., y Martín García, J. (1999). La prefijación. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española V.3* (pp.4993-5040). Madrid: Espasa Calpe,

# **Reseñas bibliográficas**

## **Bibliographic Reviews**

## Eloy Martos Núñez

López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I., & Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica: La formación de educadores desde la investigación*. Barcelona: Ediciones Octaedro. 140 páginas.  
ISBN 9788418819407



El libro reúne una serie de aportaciones del grupo coordinado por el catedrático Amando López Valero, los profesores Eduardo Encabo, Isabel Jerez y Lourdes Hernández, de la Universidad de Murcia, quienes abordan temáticas de gran actualidad en el área, tales como el estatus de la lectura en tiempos como los actuales (pos)pandémicos, el lugar social y escolar de la literatura infantil o las interacciones de la literatura y su enseñanza con el universo audiovisual. Ciertamente, hay un hilo conductor de estos trabajos que es el repensar la situación de la educación literaria en el complejo contexto que nos ha tocado

vivir y, en particular, la aportación de nociones clave como la lectura dialógica.

La lectura dialógica se inspira en compartir pensamientos, opiniones y experiencias. Por tanto, es un concepto de raíz bajtiniana, donde importa no la unidireccionalidad o la interpretación canónica o la más refrendada por los académicos, sino el “choque de voces” y

perspectivas. La puesta en común de esta propuesta son por ejemplo las tertulias dialógicas, a cuya sombra se produce una “co-generación” de sentido. Esto no solo supone una praxis de socialización del máximo interés en el área de didáctica de la lengua y la literatura, sino una estrategia cognitiva de primer orden de cara a la cooperación semántica, puesto que interpretar se convierte así en una actividad colaborativa.

Por eso los autores aseveran que la literatura no solo debe seleccionada como artefacto estético (p. 59) sino que debe formar parte de la vida de los seres humanos. Y aquí es donde interviene el compartir lecturas como instrumento de adquirir un sentido que sea socialmente relevante. La polifonía textual revela la existencia de una literatura plural, no de un canon único o unificado según distintos parámetros (gustos de las épocas, académicos, criterios de mercado...), cuya diversidad puesta de manifiesto en la lectura dialógica genera cohesión, máxime si sirve para ampliar el horizonte de expectativas de los sujetos. Precisamente, la acción dialógica sirve para que estos confronten sus distintas cosmovisiones, para que el espacio educativo sea un ámbito lúdico y de personalización y no de homogeneización de las lecturas.

El libro no evita tratar otros asuntos espinosos como la intersección con lo audiovisual (cap. 3) y aboga por construir saberes híbridos, porque lo cierto es que la multimodalidad ha venido para quedarse, y solo desde una perspectiva nostálgica podemos seguir identifica literatura con su etimología de “letra”, de palabra o cultura de letra impresa. Volviendo a la aurora de la literatura, las tabillas de Gilgamesh, los cantos homéricos o los nuevos formatos que glosa R. Chartier nos hablan de una “serpiente” literaria que muda de piel para regenerarse, y tampoco podemos saber cuántas metamorfosis más de la palabra artística nos esperan. Y también cabe señalar el estudio de un caso *sui generis*, como es la importancia del universo Disney, que tanta importancia revista para los lectores del siglo XX, cuyos referentes más conocidos ya no son Perrault o Grimm sino justamente las versiones de la factoría Disney, que además reciclan sus historias, como con “La Bella Durmiente” desde la primera adaptación a la reciente con Angelina Jolie, originando una cadena de recepción textual y mediática que exige del mediador, esto es, del profesor, una mirada atenta para

saber vehicular en las aulas toda esta amalgama de significados. Ciertamente, el mercado no necesita más que consumidores de sus productos, pero nosotros debemos aspirar a que sean lectores competentes y críticos, y todo ello exige desde luego abordar desde una perspectiva crítica, pero también integradora, todas estas nuevas realidades mediáticas, incluida la cultura fan y todo el arsenal de series, sagas y ficciones en formato multimedia que rodean a los estudiantes.

Hay algunos otros puntos de particular relevancia en que insisten los autores, como el “encabalgamiento” entre la escuela y la sociedad, entre lo estético y lo educativo, entre el mundo infantil y el mundo de los adultos. En realidad, ya desde los orígenes de la literatura infantil reconocida como tal, se aprecia que siempre se ha hecho una “lectura ad hoc” de los textos de la LIJ, como demostró Marc Soriano a propósito de Perrault y sus cenicientas impregnadas del Preciosismo. Las mismas que Disney hoy ha convertido en filmes, musicales, concursos o marketing de zapatos, al margen de lo que la lectura dialógica nos revela con solo mirar otras versiones/perspectivas de esos mismos cuentos. Es verdad que enseñar la diversidad no es nada fácil, exige que el docente domine bien distintos corpus, repertorios y técnicas, pero lo sustancial en todo caso es que exista una variedad de lecturas y que haya “una potencialidad para que sean elegidos y leídos”. En efecto, si en todo texto existe un “potencial de lectura”, conforme a los principios de la teoría de la recepción, es obra de la educación literaria el saber alumbrar todo este haz luminoso de sentidos e interpretaciones alternativas, esto es, huir de los estereotipos para precisamente buscar las lecturas que más ayuden a los problemas de nuestro mundo.

En la coda del libro se enfatizan algunas de estas ideas clave, como que la reflexión dialogada precisa de ambientes que la favorezcan, ya sean las aulas, las bibliotecas u otros espacios de promoción de la lectura. Y la necesidad de que los mediadores “ajusten” o calibren los textos a proponer para el debate a estos contextos y destinatarios tan diferentes. Es verdad que el futuro se vislumbra como una composición de saberes híbridos” (p. 132) y que necesitamos pues una aproximación más holística, y más atenta a la

dimensión social y comunicativa (tanto en los contenidos como en los continentes) para que aunemos a la parte de fruición personal que tiene la literatura la otra parte de educación en comunidad, con todo lo que ello comporta. En esta dirección, el libro alterna un recorrido teórico consistente relativo a los conceptos clave glosados, con una serie de estrategias en forma de propuestas prácticas orientadas a un planteamiento didáctico concorde con los imperativos y demandas de nuestro tiempo.

En definitiva, cabe felicitar a los profesores por plantear estos temas de actualidad en el área y por haberlos abordado de forma precisa y clara. Sin duda, es un estudio que servirá para cuestiones futuras, implícitas en esta investigación, como la redefinición de la LIJ en los contextos actuales o la aplicación a horizontes educativos concretos, tales como la traslación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a las aulas, desde la vertiente específica de la didáctica de la lengua y la literatura. Por todo ello, será de especial utilidad para los docentes de los diferentes niveles y etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad que trabajen en este marco común de la educación lingüística y literaria.

**Eloy Martos Núñez**  
Universidad de Extremadura



Aula de Literatura infantil  
Marciano Curiel Merchán