

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**EL IMPACTO DEL CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO EN EL
RECONOCIMIENTO LÉXICO. ESTUDIO EXPERIMENTAL EN QUINTO
DE PRIMARIA**

**IMPACT OF MORPHOLOGICAL KNOWLEDGE ON LEXICAL
RECOGNITION. EXPERIMENTAL STUDY IN 5th GRADE**

**AUTOR: Esther Martín Pérez
Tutor: Rosa Ana Martín Vegas**

Salamanca, 9, julio, 2021



RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado constituye un estudio experimental dirigido a investigar el impacto del conocimiento morfológico en el reconocimiento léxico en alumnos de quinto de educación primaria, con el objetivo de conocer si la enseñanza de la morfología en primaria ayuda a identificar el léxico y a ampliar el vocabulario. El estudio está conformado por una muestra de 44 alumnos de dos clases de quinto de educación primaria de un colegio concertado en la ciudad de Salamanca (España). Para ello se realizó una revisión de los contenidos sobre morfología establecidos en el currículum y de cómo son trabajados a través de los libros de texto utilizados por los alumnos en tercero, cuarto y quinto curso. Posteriormente, se realizó a los alumnos una serie de pruebas escritas para conocer cuáles eran sus conocimientos sobre morfología léxica. Los resultados han permitido llegar a conclusiones importantes para la didáctica, ya que muestran que el aprendizaje del léxico de manera relacionada, mediante la segmentación morfológica en palabras que comparten alguno de los morfemas, favorece la ampliación del vocabulario y una mejor comprensión de los términos.

Palabras clave: conocimiento morfológico, conciencia metalingüística, léxico, estudio experimental, educación primaria.

ZUSAMMENFASSUNG

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine experimentelle Studie, die den Einfluss von morphologischem Wissen auf die lexikalische Erkennung bei Grundschulern der fünften Klasse untersuchen soll. Ziel ist es, herauszufinden, ob der Unterricht von Morphologie in der Grundschule dazu beiträgt, das Lexikon zu erkennen und den Wortschatz zu erweitern. Die Studie bestand aus einer Stichprobe von 44 Schülern aus zwei Klassen der fünften Klasse der Grundschule in einer Privatschule in der Stadt Salamanca (Spanien). Zu diesem Zweck wurde eine Überprüfung der im Lehrplan verankerten Inhalte zur Morphologie und deren Bearbeitung in den von den Schülern der dritten, vierten und fünften Klasse verwendeten Lehrbüchern durchgeführt. Anschließend wurden die Studenten in einer Reihe von schriftlichen Tests nach ihrem Wissen über lexikalische Morphologie gefragt. Aus den Ergebnissen lassen sich wichtige

Schlussfolgerungen für die Didaktik ziehen, denn sie zeigen, dass das Lernen des Lexikons auf eine verwandte Weise, nämlich durch morphologische Segmentierung in Wörtern, die einige Morpheme gemeinsam haben, die Erweiterung des Wortschatzes und ein besseres Verständnis der Begriffe begünstigt.

Schlüsselwörter: morphologisches Wissen, metalinguistisches Bewusstsein, Lexikon, Experimentalstudie, Grundschulbildung.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. La conciencia metalingüística y el aprendizaje del léxico.....	4
3.2. Teorías lingüísticas sobre el procesamiento del léxico.	8
3.3. La conciencia morfológica.	10
4. REVISIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO.	17
4.1. Contenidos sobre morfología establecidos en el currículum	17
4.2. Contenidos sobre morfología léxica trabajados en los libros de texto.....	21
5. ESTUDIO EXPERIMENTAL.....	27
5.1. Participantes.	27
5.2. Metodología.	27
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	29
TAREA 1 Y 2.....	29
TAREA 6.....	34
TAREA 3.....	39
TAREA 4.....	41
TAREA 5.....	42
TAREA 7.....	43
7. CONCLUSIÓN.....	44
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
9. ANEXOS.....	51

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del léxico juega un papel fundamental para el desarrollo de las capacidades comunicativas de las personas y, especialmente, de los niños, quienes en sus procesos de aprendizaje precisan de interpretar los códigos lingüísticos para poder comprender el mundo. Desde la escuela, se les deben proporcionar las herramientas necesarias para que estos aprendizajes resulten de utilidad, ya que la lengua no es solo una asignatura, sino el medio con el que van a adquirir el resto de los conocimientos.

El presente trabajo de fin de grado constituye un estudio experimental dirigido a investigar si la enseñanza de la morfología en educación primaria favorece el reconocimiento del léxico y la ampliación del vocabulario de los alumnos. Para ello se ha llevado a cabo un experimento con un grupo de alumnos de quinto de educación primaria, con el fin de saber cómo el conocimiento sobre morfología léxica les permite reconocer el léxico que han trabajado en sus libros de texto.

El estudio surge por la necesidad de conocer cómo la enseñanza de la gramática y, en concreto, de la morfología, puede ayudar a los alumnos a incrementar su vocabulario de una manera eficiente y, de este modo, poder mejorar sus competencias lingüísticas. Los últimos resultados obtenidos en el informe PISA volvieron a demostrar que los alumnos españoles tienen un bajo rendimiento en comprensión lectora (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018), aunque los esfuerzos y horas semanales dedicadas a la asignatura de lengua deberían de demostrar lo contrario. Por esta razón, se observa que los métodos para la enseñanza de la lengua siguen fallando.

La didáctica de la gramática como medio para desarrollar el lenguaje ha sido un tema bastante discutido por los expertos en la materia. Algunos autores como Unamuno, Américo Castro y Freinet han llegado a cuestionar la utilidad de esta disciplina como instrumento para el dominio correcto de la lengua (Rodríguez Gonzalo, 2012). Asimismo, al principio de la década de los setenta, autores como Seco (1969) continuaban cuestionando si la enseñanza de la gramática servía para conocer mejor la lengua materna o no, ya que los alumnos acaban sus estudios sin mostrar un dominio de la misma, a pesar de llevar años estudiando las normas que rigen esta disciplina (Albalá, 1969). Por otro lado, se encuentran los más tradicionalistas que defienden que el conocimiento de las reglas de la gramática es esencial para un correcto dominio de la lengua materna (Martín Vegas, 2018). En consecuencia, en las últimas décadas se ha

comenzado a reclamar la importancia del estudio de la gramática para el aprendizaje de la lengua, pero desde una perspectiva práctica y funcional, que permita a los alumnos relacionar aquello que estudian en las aulas con lo que acontecen fuera de ellas (Medina Morales, 2002), es decir, la gramática es importante para la adquisición del lenguaje pero su didáctica debe ser contextualizada para una mayor comprensión por parte de los alumnos. Este punto intermedio entre las opiniones anteriores, corresponde a la enseñanza de la gramática mediante metodologías que aboguen por el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes, donde las capacidades cognitivas se unen a las capacidades lingüísticas para poder reflexionar sobre el lenguaje y, de este modo, ser conscientes de su estructura y su uso (González Sánchez et al, 2011).

Dentro de la conciencia metalingüística, se encuentra la conciencia morfológica que corresponde al conocimiento y el proceso de reflexión sobre los componentes de las palabras, que permiten establecer relaciones con otras, mejorando su adquisición. Así pues, un adecuado reconocimiento de las partes de la palabra, conocidas como morfemas, y su significado facilitará a los niños la comprensión global de la palabra y su relación con otras similares, así como con el resto de estructuras gramaticales que componen su lengua.

Actualmente, existen pocos estudios que investiguen sobre la didáctica de la morfología léxica del español como lengua materna para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Serrano-Dolader, 2020), así como tampoco se ha estudiado en profundidad sobre la función de los morfemas en el reconocimiento del léxico (González-Sánchez, 2011), por lo que, es un campo aún poco explorado. No obstante, todas las direcciones apuntan a que la enseñanza del léxico debe aprovechar la conciencia morfológica de los alumnos en aras de conseguir una mejora en la adquisición del vocabulario, que les permita avanzar en el desarrollo de sus capacidades lingüísticas y, por ende, una mejor competencia comunicativa que los prepare para comprender el mundo en el que viven.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo de fin de grado persigue como objetivo general investigar en qué medida la enseñanza de la morfología en educación primaria ayuda a los alumnos a identificar el léxico y a ampliar su vocabulario.

Para conseguir este objetivo general, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Averiguar la influencia que tienen los conocimientos en morfología a la hora de reconocer el significado del léxico en alumnos de educación primaria.
- Elaborar una fundamentación teórica que sirva como base para el posterior análisis de los datos.
- Analizar el contenido sobre morfología léxica establecido en el currículum.
- Hacer una revisión del contenido morfológico trabajado en educación primaria en los libros de texto.
- Realizar un test a un grupo de alumnos que revele los conocimientos sobre morfología.
- Determinar qué tipo de afijos (prefijos y sufijos) son más reconocidos por los alumnos.
- Llegar a conclusiones sobre el tema de estudio a partir de los resultados del test.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La conciencia metalingüística y el aprendizaje del léxico

Tradicionalmente, la didáctica de la gramática se ha basado en la enseñanza de reglas taxonómicas que no dejan mucho espacio para la reflexión y el estudio de la lengua desde una perspectiva global y funcional. Esto permitiría a los estudiantes obtener un conocimiento consciente. Como es sabido, en las últimas décadas los avances en la neurociencia han demostrado la importancia del desarrollo de las capacidades cognitivas para la adquisición de conocimientos en cualquier ámbito. Por esta razón, las nuevas corrientes de enseñanza de la gramática abogan por una metodología basada en la conciencia metalingüística con el objetivo de que los alumnos sean conocedores de la estructura de la lengua y, de este modo, facilitar un mejor manejo de la misma (Martín Vegas, 2018).

Ahora bien, ¿qué es la conciencia metalingüística? Este concepto hace referencia a la capacidad que poseemos para reflexionar sobre el lenguaje, comprender su funcionamiento e incorporarlo conscientemente a nuestros conocimientos del habla y sus elementos mediante procesos cognitivos (Beceren, 2010). Así pues, el estudio de la lengua desde este enfoque permite al hablante entender la finalidad de las estructuras y las construcciones gramaticales, así como la importancia de saber aplicarlas a la hora de comunicarse. Gracias al fomento de la reflexión, el alumno entiende que existe una mayor funcionalidad en el estudio de la lengua que, por el contrario, no le permite la clasificación descontextualizada de los elementos gramaticales en los cuales no puede apreciar ninguna utilidad práctica. Esta capacidad natural que poseemos los humanos para reflexionar sobre el lenguaje corresponde con las ideas defendidas por las teorías constructivistas, ya que los conocimientos se adquieren a través de relaciones entre los saberes ya asimilados y los nuevos, generando aprendizajes significativos.

Tal y como expone Martín Vegas (2018), la conciencia metalingüística se apoya en dos aspectos de la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget. En primer lugar, el término de -conflicto cognitivo y en segundo, la idea de -aprendizaje como proceso de descentralización. El conflicto cognitivo de Piaget hace referencia al desequilibrio cognoscitivo que experimenta un sujeto cuando sus esquemas mentales se rompen por la adquisición de conocimientos nuevos, provocando la necesidad de reflexionar sobre

ellos —a través de los procesos de asimilación¹ y de acomodación²— y, de este modo, volver a reestructurar ese equilibrio con nuevos esquemas de aprendizaje (Saúl Gutiérrez, 2006). Desde una temprana edad los niños experimentan estos procesos constantemente en el desarrollo del lenguaje, por lo que aprovechar esta capacidad de reflexión sobre la lengua puede reportar grandes beneficios para la competencia lingüística de los estudiantes (Martín Vegas, 2018). De igual modo, esta misma autora destaca la importancia de la conciencia metalingüística en el proceso de aprendizaje del léxico desde el estudio de la fonología, la morfología y la semántica de las palabras de forma conjunta, ya que es un proceso natural en los niños que les permitirá un aprendizaje del léxico en red (Martín Vegas, 2018). Así pues, la enseñanza del vocabulario precisa de fomentar la reflexión sobre la palabra desde sus diferentes componentes (morfemas) para que sea fructífera. Por otro lado, el segundo aspecto corresponde al aprendizaje entendido como -un proceso de descentralización, es decir, la idea hace alusión a la teoría del aprendizaje en red de Piaget, donde los conocimientos nuevos no sustituyen a los anteriores, sino que se amplían conforme el sujeto va interactuando con el mundo. Por ello, el aprendizaje de la gramática está ligado a conexiones entre todos sus componentes desde su forma, su significado y su uso permitiendo al alumno la reflexión gramatical mediante la palabra y, de este modo, proporcionar aprendizajes contextualizados, así como ampliar el vocabulario a través de redes mentales (Martín Vegas, 2018).

De manera que, siguiendo las teorías constructivistas, la enseñanza de la gramática debe girar en torno al aprendizaje del léxico, es decir, la palabra como elemento principal para el desarrollo de estructuras gramaticales de mayor complejidad, que permitan a los estudiantes ser conscientes de las múltiples relaciones paradigmáticas que se establecen en la combinación de diversas palabras. En la didáctica de la gramática y, en concreto de la morfología léxica, el estudio de los componentes de las palabras ayuda a la adquisición del léxico a través de las conexiones

¹ El niño adquiere nuevos conocimientos y los interpreta a partir de esquemas pre-existentes (Saúl Gutiérrez, 2006, p. 42).

² Proceso ligado a la asimilación. Se produce cuando los conocimientos nuevos no corresponden con los anteriores y el niño cambia sus esquemas (Saúl Gutiérrez, 2006, p. 42).

mentales, que se producen gracias a la reflexión, defendidas por los constructivistas. Además, la palabra tiene un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, ya que es el primer signo gramatical que adquieren. Este hecho lo podemos observar en los infantes desde una temprana edad al decir una palabra con valor holofrástico, es decir, como si la palabra tuviera el valor de toda una oración (Martín Vegas, 2018). Por ejemplo, cuando los niños quieren que les cojan dicen -arriball y el adulto interpreta que lo que buscan es ser alzados.

El aprendizaje del léxico es un proceso en constante evolución. Al principio, los niños aprenden el vocabulario de manera paulatina desde su entorno. Así, cuando llegan a la escuela, ya dominan un cierto número de palabras que le permiten comunicarse y si se les estimula para ello, las irán aumentando conforme vayan creciendo. De hecho, el aprendizaje del léxico es ilimitado para los hablantes de cualquier lengua, bien materna o segunda lengua, debido a que poseemos la capacidad de adquirir el léxico a lo largo de toda la vida, ya que no hay un límite de edad como ocurre con la fonología (preescolar) o en el aprendizaje de la sintaxis (preadolescencia) para el dominio de la lengua (Martín Vegas, 2018). En consecuencia, el léxico es una parte del lenguaje que siempre va a estar en constante evolución en los hablantes debido a su inagotable adquisición.

Ahora bien, el vocabulario que vamos aprendiendo a lo largo de nuestra vida precisa de organizarse en la mente para permitirnos utilizarlo cuando sea necesario (Gómez Devis, 2019). Según Hunt y Ellis (2004), la organización del léxico puede estructurarse por la información léxica o formal, es decir, fonológica, morfológica y ortográfica, o bien por la información semántica que determina su significado (como se citó en Gómez Devis, 2019). Sin embargo, a raíz de una de sus investigaciones, Foster (1976) planteó una hipótesis. Este autor observó mediante uno de sus experimentos lingüísticos que la organización mental del léxico ya no respondía al símil de un diccionario como se creía, sino que se podría comparar con una biblioteca donde los ejemplares más utilizados se encuentran al alcance del usuario, mientras que los menos empleados se localizan en estantes más alejados. Dicho en otros términos, las palabras de uso frecuente están almacenadas en niveles mentales que permiten un acceso más rápido, en contraposición, a las menos utilizadas, que se almacenan en otros niveles diferentes donde la capacidad de reacción no es la misma (Martín Vegas, 2018). Por

este motivo, se podría decir que el léxico se almacena en esquemas mentales según su frecuencia de uso.

Para el aprendizaje de las palabras no solo es importante conocer cómo se organiza el vocabulario en nuestra mente, sino también tener en cuenta los tipos de léxico que se establecen a partir de esta organización. Martín Vegas (2018) habla de tres tipos de léxico en función a la frecuencia de uso y que se deben tener en cuenta para las metodologías implementadas en la enseñanza de vocabulario, como base para ampliar el léxico de los alumnos. La clasificación sería la siguiente:

- Léxico usual: el vocabulario habitual de todos los hablantes de una lengua independientemente del contexto en el que se desarrolle el acto comunicativo.
- Léxico disponible: el vocabulario habitual que está sujeto a la cultura y al entorno del hablante.
- Léxico especializado: el vocabulario técnico sobre un tema concreto.

Gracias a esta clasificación se puede observar que no todo el léxico que se adquiere se emplea de la misma manera, sino que está determinado por el contexto comunicativo. Tobón de Castro (1998) afirma que el contexto ayuda a la interpretación del mensaje gracias a las capacidades cognitivas que poseen los hablantes para comprender la estructura y la semántica de las palabras, en un texto o en un discurso, que les permiten compensar las deficiencias que puedan aparecer en un acto comunicativo. Esto sucede, por ejemplo, cuando dos hablantes mantienen una conversación en la calle y debido al ruido de fondo uno de ellos no ha entendido una palabra del mensaje de su interlocutor, pero llega a comprender qué palabra ha sido por el contexto de la oración. Este aspecto resulta muy relevante para el aprendizaje del léxico, ya que permite establecer relaciones paradigmáticas y contextuales en el vocabulario que se adquiere.

En síntesis, el aprendizaje del léxico debe estar basado en metodologías constructivistas, donde la reflexión sobre la lengua y la gramática juegan un papel destacado para conseguir aprendizajes significativos y, a su vez, se aumente el léxico de los alumnos, siendo el fin último potenciar su competencia comunicativa. De la misma manera, saber reconocer los tipos de léxico que conforman su lenguaje, así como el

contexto que enmarca la comunicación permitirá que los alumnos construyan redes de vocabulario más sólidas.

3.2. Teorías lingüísticas sobre el procesamiento del léxico

Los estudios en lingüística combinados con otras disciplinas han permitido conocer mejor cómo es el proceso de adquisición del lenguaje de los hablantes. En los últimos años, la psicolingüística ha experimentado grandes avances en el estudio de la morfología como elemento clave en la organización del léxico en la mente de los hablantes (López-Villaseñor, 2010).

Algunas teorías han defendido la lingüística como una ciencia independiente, enfocada en la estructura de la lengua marcada por sus características sociales, históricas y contextuales. Estas teorías son conocidas como modelos duales y defendidas por los lingüistas más tradicionales. Por otro lado, se encuentran otra serie de teorías que abogan por el carácter interdisciplinario del estudio de la lingüística como ciencia cognitiva y el tratamiento de la lengua mediante representaciones mentales, llamadas modelos unitarios (Martín Vegas, 2006). La diferencia entre ambas teorías radica en la manera de procesar el léxico. Si bien los modelos duales defienden un proceso basado, por un lado, en la memorización y, por el otro, en la norma, los modelos unitarios procesan el léxico teniendo en cuenta sus características fonológicas, morfológicas y semánticas de manera conjunta (Martín Vegas, 2018). Para este trabajo nos centraremos en los modelos unitarios y, particularmente, en la teoría morfológica de Bybee.

Tal y como describe en sus estudios Martín Vegas (2018), Bybee presenta un modelo cognitivo para la organización del léxico basado en esquemas mentales. Estos se generan a partir de los rasgos comunes que comparten las palabras —en este estudio corresponden a los afijos— y la frecuencia de uso de las mismas. La relación que se establece entre las conexiones es directamente proporcional a la cantidad de rasgos comunes y la frecuencia. Dicho de otra manera, cuanto mayor es el número de rasgos entre palabras y mayor la frecuencia de uso, mayor será la fuerza léxica de estos esquemas, que determinará el influjo sobre otras palabras. Por ejemplo, el sufijo *-dad* tiene solo el significado ‘cualidad de’ y su frecuencia de uso es elevada, por tanto,

presentará esquemas más consolidados frente a los afijos poco frecuentes y con significado polisémico que son de difícil reconocimiento. Por ejemplo, el sufijo *-aje* es poco frecuente y con diversos significados como *_acción o efecto* en *cronometraje*, *_lugar* en *hospedaje* y *_conjunto* en *bagaje* (Martín Vegas, 2018) que no posibilitan una relación de uso y significado sólida en los esquemas mentales a causa de su escasa relevancia.

Debido a la importancia que observa Bybee (2002) en la frecuencia del léxico, establece dos nuevos conceptos en su teoría para identificar la frecuencia de uso de las palabras. El primero de ellos es la *type frequency*, la cual hace referencia a la frecuencia del tipo de un modelo, es decir, el número de veces que ese rasgo común aparece en las formas que componen el esquema (Martín Vegas, 2006). Por ejemplo, en español los verbos terminados en *-ar* tienen una mayor frecuencia de uso que los acabados en *-er* o *-ir*, y por tanto, la primera conjugación es un modelo mental mucho más fuerte que los otros dos. Una muestra de ello la encontramos cuando se crean nuevos verbos a través de neologismos, por ejemplo, *chatear*, *stalkear* o *whatsappear*, ya que se producen como verbos de la primera conjugación. Por otro lado, el término de *token frequency*, hace referencia a la frecuencia de caso, es decir, a la frecuencia individual con la que se emplea un término (Martín Vegas, 2006). Un ejemplo sería el verbo *ser* o el verbo *tener* con una alta frecuencia de uso, pero ambos modelos están integrados por pocas formas porque son verbos irregulares, es decir, su uso individual es elevado pero no hay otros verbos que se conjugan igual. De tal forma que, desde el estudio de la morfología léxica, un ejemplo de estos dos conceptos lo podemos establecer mediante el sufijo *-ero*. El esquema mental formado por las palabras derivadas en *-ero* puede ser opaco debido a la polisemia que posee el sufijo (según la RAE (2019) puede indicar *_oficio o actividad*, *_relación*, *_lugar*, *_árbol*, *_cualidad* y *_utensilio*). No obstante, alguno de sus significados pueden presentar un uso individual de la forma muy frecuente como es el caso de los oficios, donde palabras que indican *_profesión*, por ejemplo, *pescadero*, *barrendero* o *peluquero* son más frecuentes frente a otras formas que contengan el modelo *-ero* con otro significado, por ejemplo, *embustero* (Martín Vegas, 2018).

Luego podemos observar que la *type frequency* y la *token frequency* son conceptos relacionados y que nos pueden ayudar a comprender mejor las razones de por

qué algunas formas derivadas son más productivas que otras, es decir, el reconocimiento del léxico no sólo viene determinado por la cantidad de palabras que comparten un rasgo común, sino también por la frecuencia individual con la que se utiliza esa forma. Por esta razón, cabe pensar que si ambas frecuencias son elevadas el reconocimiento de la palabra será mayor.

3.3. La conciencia morfológica

Anteriormente se presentó la conciencia metalingüística como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lengua. Así pues, este apartado se centra en un aspecto concreto, que deriva de la conciencia metalingüística, denominado conciencia morfológica. Esta clase de conciencia es un pilar fundamental para la adquisición del vocabulario a través de la reflexión sobre las estructuras morfológicas que componen las palabras. Desde el ámbito de la gramática, la morfología se define como la parte de esta encargada del estudio de la estructura y la composición de las palabras (RAE, 2019). De modo que, la conciencia morfológica se puede definir como –el reconocimiento explícito, la comprensión y el uso de las unidades más pequeñas que componen las palabras y que están dotadas de significado (Acosta Rodríguez et al, 2020, p. 59).

Los docentes como guías para el conocimiento deben estimular la reflexión sobre la palabra en los alumnos aprovechando la conciencia morfológica que estos poseen. Según Reed (2008) el fomento de la conciencia morfológica ayuda al niño a afianzar el lenguaje y le proporciona técnicas para decodificar el léxico que aprende en su entorno (como se citó en Acosta Rodríguez et al, 2020). Del mismo modo, Martín Vegas (2018) afirma que la conciencia morfológica mejora el conocimiento morfológico de los estudiantes, ya que esta les ayuda a interpretar el significado, el uso y la aplicación del léxico dentro de las oraciones, así como la vinculación con otras palabras. Por estas razones, se vuelve a incidir en la idea de que el aprendizaje del conocimiento morfológico mediante la reflexión consciente es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños.

Ahora bien, para poder establecer metodologías donde la conciencia morfológica se favorezca en los niños, debemos conocer cómo adquieren el conocimiento morfológico, el cual se puede definir como –la información que el hablante tiene sobre

la construcción de la estructura de las palabras en una lengua en particular (Auza Benavides y Granados Vázquez, 2012, p. 186).

Según Tyler y Nagy (1989) los niños adquieren el conocimiento morfológico léxico mediante tres niveles o formas. En primer lugar, se encuentra el conocimiento relacional, el cual indica la capacidad para poder vincular las estructuras entre palabras que contienen morfemas comunes, es decir, si los hablantes consiguen dividir las palabras diferenciando la raíz y los afijos o pueden deducir la palabra base a partir de otra derivada. Por ejemplo, comprenden que la palabra *oficinista* contiene el sufijo *-ista* o que la palabra *subsuelo* tiene la forma prefijal *sub-*. Asimismo, entienden que *oficinista* deriva de *oficina* y *subsuelo* de *suelo*. El siguiente nivel que se adquiere es el conocimiento sintáctico, que es aquel que se encarga del reconocimiento de la categoría gramatical de las palabras derivadas a través de los afijos, es decir, buscan los morfemas en otras palabras que tengan la misma función y, por tanto, el afijo les aporte el mismo significado a la raíz. Por ejemplo, el sufijo *-ista* aporta el significado de ‘profesión’ en las palabras *electricista*, *economista* y *repcionista*. Y, en último lugar, encontramos el conocimiento distribucional, que es aquel conocimiento que les permite reconocer las limitaciones de los sufijos para crear diferentes clases de palabras. Por ejemplo, en la palabra *electricista* se puede sustituir el sufijo *-ista* por el modelo *-ico* como en *eléctrico* y por el modelo *-dad* para *electricidad*, pero no podríamos establecer el sufijo *-eza* > ‘electriciza’, porque al combinar el lexema con este sufijo se genera una pseudopalabra. Esto mismo ocurre con la formación de clases de palabras, ya que no todos los sufijos pueden formar la misma categoría gramatical. Así pues, tomando como ejemplo las palabras anteriores, el sufijo *-ico* formaría adjetivos y el sufijo *-dad* crearía sustantivos.

Estas tres formas de conocimiento no se desarrollan al mismo tiempo, sino que se cree que hay una relación jerárquica, es decir, el conocimiento distribucional lleva implícitos el conocimiento relacional y el sintáctico, ya que si no se reconocen los morfemas y tampoco la clase de palabra que forman, no se puede comprender las restricciones que presentan ciertos sufijos en la creación de palabras. Por tanto, el primero que se adquiere es el conocimiento relacional y, sucesivamente los dos siguientes, el sintáctico y el distribucional (Tyler y Nagy, 1989). Del mismo modo, como indica MacWhiney (1978) el aprendizaje morfológico también viene determinado por la memorización de las formas irregulares, la analogía entre palabras con morfemas

comunes y la combinación de normas gramaticales que nos permiten tanto determinar la clase de palabra que es gracias al contexto como la construcción de palabras incorrectas, basándose en generalizaciones de la norma (como se citó en Tyler y Nagy, 1989). Por tanto, el hablante irá experimentando una serie de avances en el conocimiento morfológico a lo largo de su etapa educativa que le permitirá alcanzar una mayor destreza en el reconocimiento del léxico.

Una parte importante para el desarrollo del conocimiento morfológico en los alumnos es el análisis de los componentes de las palabras, que se realiza a través de procesos de segmentación. Como afirma Gil Laforga (2013), la segmentación morfológica se ocupa de identificar las unidades mínimas con significado de la palabra —morfemas— y se considera un proceso natural e intuitivo presente en los hablantes desde las primeras etapas de desarrollo del lenguaje. Por consiguiente, esta capacidad congénita que los hablantes tenemos para fragmentar y separar los componentes de la lengua constituye un elemento fundamental en el análisis morfológico de las palabras, que los docentes deben aprovechar para el fomento de la conciencia morfológica en los alumnos y, en consecuencia, mejorar su vocabulario gracias a los conocimientos morfológicos que adquieren sobre el léxico.

En la realización del análisis se pueden dar dos situaciones para la identificación de las partes de la palabra: la segmentación morfemática y el reanálisis. La primera consiste en la fragmentación de la palabra en unidades morfológicas en función a las reglas gramaticales que establece la lingüística tradicional (Martín Vegas, 2005). Por ejemplo, la palabra *-marinoll* se descompone en los morfemas *mar - ino*, donde *-mar-* es la raíz e *--inoll* es el sufijo. Sin embargo, el término de reanálisis corresponde al proceso de segmentación que establecen los hablantes por modelos de semejanza entre palabras, que no tienen necesidad de coincidir con las fragmentaciones morfológicas que disponen los lingüistas, es decir, los hablantes pueden realizar el análisis sin tener en cuenta la correcta estructura histórica o gramatical de la palabra (Martín Vegas, 2005). Por ejemplo, como explica Gil Laforga (2013), un caso de reanálisis podríamos encontrarlo entre las voces formadas analógicamente para designar prendas de baño en función del número de piezas. En la palabra *bikini* se identifica el prefijo *bi-* (dos) y, por semejanza, se han creado los términos *monokini* y *trikini* añadiendo al morfema *-kini* los prefijos *mono-* (uno) y *tri-* (tres), en relación al número de prendas que los componen,

aunque el morfema *-kini* no significa ‘prenda de vestir’, es decir, no tiene valor semántico. Otro ejemplo similar lo encontramos en los términos *amoto* y *arradio* como un caso de falso prefijo. Tal como explica Álvarez Comesaña (2013) este caso de reanálisis se debe a la formación del género de las palabras en español, donde la terminación *-o* suele indicar género masculino. Por lo que, algunos hablantes en vez de decir *-una moto* o *-una radio* adhieren la *-a* del determinante al sustantivo, formando *-un amoto* y *-un arradio* porque asocian la terminación de la palabra a un sustantivo masculino y, por esta razón, le añaden la vocal al sustantivo como falso prefijo. Ambos conceptos están estrechamente ligados, sin embargo se diferencian en que la segmentación es un proceso basado en las normas de la gramática, y el reanálisis es un proceso cognitivo que los hablantes deciden llevar a la práctica o no (Martín Vegas, 2005). Por tanto, es normal que los niños apliquen casos de reanálisis mientras aprenden y reflexionan sobre la estructura de las palabras.

Según Clark y Bernan (1984, 1987) otro aspecto relevante a tener en cuenta para la adquisición del conocimiento morfológico es la transparencia semántica, la sencillez en la forma y la manera de combinar nuevos términos por parte de los adultos que facilita el reconocimiento del léxico en los niños (como se citó en Tyler y Nagy, 1989). En consecuencia, algunos problemas que se experimentan en el reconocimiento morfológico pueden deberse a la semántica del afijo y de la raíz. La polisemia de los afijos, es decir, que una misma forma tenga más de un significado o, por el contrario, la homonimia cuando la forma del afijo es biunívoca, es decir, solo tiene un significado (Gil Laforga, 2013). Como sabemos, las palabras derivadas se forman añadiendo afijos a palabras base o primitivas. Estos afijos pueden tener una alta frecuencia de uso y, además, aportan solo un significado, permitiendo así que sean mucho más transparentes para el hablante. Por ejemplo, el sufijo *-eza* presenta solo un significado ‘cualidad de’ (RAE, 2019) y su frecuencia de uso es elevada. Sin embargo, existen también otros afijos que, aunque sean de alta frecuencia, son formas polisémicas, es decir, tienen más de un significado y, por ello, resultan menos transparentes. Por ejemplo, el sufijo *-ista* donde su significado de ‘profesión o actividad’ es muy frecuente frente a otros de sus significados, como pueden ser: ‘tendencia’ en *européista*, ‘actitud o cualidad’ en *optimista*, ‘afición’ en *deportista* o ‘característica’ en *laísta* (SM Diccionarios, 2014). Asimismo, los afijos poco frecuentes y con significado polisémico son de difícil

reconocimiento. Un ejemplo de este tipo, como se expuso anteriormente, sería el sufijo *-aje* con una baja frecuencia y con diversos significados (Martín Vegas, 2018).

Del mismo modo, existen palabras donde la forma y la semántica están relacionadas porque comparten el mismo lexema, es decir, forman una familia de palabras (Campos y Pena, 2009; Martín Vegas, 2006). Por ello, las formas que comparten lexema suelen ser más fáciles de reconocer, ya que resultan más transparentes, que aquellas formas donde se comparte la semántica de los afijos, los cuales pueden presentar varios significados. Por ejemplo, las palabras *panadería* y *panadero* comparten el mismo lexema *-pan* y, en el caso de las palabras *panadero* y *fontanero*, que formalmente no son parecidas, comparten el sufijo *-ero*, con el mismo significado. Es más probable que los niños interpreten mejor el significado de los dos primeros pares de palabras, debido a que presentan el mismo valor semántico del lexema, que de los segundos, que precisan de reconocer el modelo del sufijo. Por estas razones es importante reseñar que la opacidad o transparencia de los morfemas es un factor fundamental para el reconocimiento del léxico. Si bien hay palabras muy transparentes que permiten separar fácilmente la raíz de los afijos, como hemos visto en la familia de palabras de *pan*, hay otras donde resulta más complicado debido a la opacidad del término. Como ejemplifica Martín Vegas (2018), hay familias de palabras que presentan una raíz heterogénea, es decir, no tienen el mismo lexema en todas las palabras que forman parte de la familia léxica debido a la evolución del término. Por ejemplo, las palabras *acuático* y *aguador* derivan ambas de la palabra *agua*, pero la forma y la semántica se aprecian mejor en la segunda porque la raíz es transparente. También se pueden encontrar dificultades en los sufijos como *-ito*, que indican diminutivo, porque pueden crear controversia dependiendo del contexto en el que se utilicen, ya que no siempre se emplean con la finalidad de indicar el tamaño o la cantidad, sino que se pueden emplear con un sentido afectivo como en *abuelito*. Asimismo, otro aspecto que dificulta el reconocimiento de las palabras son los alomorfos³, es decir, las modificaciones que presentan los componentes de las palabras debido a la fonética o las reglas de escritura en algunas palabras. Por ejemplo, el prefijo

³“Cada una de las variantes de un mismo morfema en función de un contexto y de un significado idéntico” (SM Diccionarios, 2014).

in- puede aparecer como *i-* en *irreal* o *im-* en *impaciente*, dificultando el reconocimiento de la forma afijal (Martín Vegas, 2018). Por ello, estos factores deben ser tenidos en cuenta para una correcta interpretación de las relaciones o esquemas mentales que los alumnos van forjando a través del aprendizaje de la morfología.

Como conclusión a este apartado, se puede determinar que la enseñanza de la morfología léxica debe estar apoyada en procesos de enseñanza-aprendizaje donde la conciencia metalingüística de los alumnos sea aprovechada para generar aprendizajes significativos, que les permitan aumentar su léxico y, como fin último, mejorar su dominio del lenguaje. Dentro de la idea de conciencia metalingüística debemos prestar especial atención a la conciencia morfológica para desarrollar el análisis y reflexión sobre las estructuras de las palabras. Asimismo, la teoría lingüística de Bybee demuestra que la frecuencia de aparición de las palabras en el lexicon de los niños determina su capacidad para reconocer las formas y los significados, dependiendo de lo fuertes que sean las conexiones en los esquemas mentales. Esta teoría se puede relacionar con los tres niveles de conocimiento morfológico que establecen Tyler y Nagy, donde los niños adquieren este conocimiento progresivamente, pasando por los tres niveles. Esto hace pensar que puede haber niños que se encuentren en niveles diferentes, es decir, algunos alumnos serán capaces de establecer relaciones sintácticas o, incluso, distribucionales, mientras otros aún se encuentran en el nivel relacional. Como mostraron Tyler y Nagy (1989) en su experimento —donde midieron los tres tipos de conocimiento morfológico en niños de habla inglesa— comprobaron que los alumnos de primaria en los últimos cursos llegaban a establecer en ocasiones muestras de conocimiento distribucional, pero esto se veía condicionado por la transparencia de las formas afijales. Por esta razón, se considera que el reconocimiento morfológico puede estar supeditado a la transparencia en la forma y el significado de las palabras, así como en la frecuencia de uso. De manera que, los sufijos más fáciles de identificar corresponden a aquellos con una alta frecuencia y un solo significado. También puede tener un elevado reconocimiento aquellos sufijos que son muy frecuentes y polisémicos pero tienen la dificultad añadida de la frecuencia del modelo (*type frequency*) o la frecuencia de la forma (*token frequency*). Por último, los más complejos de reconocer son aquellos casos en los que el afijo tiene baja frecuencia y, además, es polisémico. De igual modo, debemos considerar, como muestra de reflexión sobre la lengua, los casos de reanálisis que

establecen los hablantes cuando segmentan las palabras analizando falsos morfemas derivativos y valorar el contexto oracional para el reconocimiento de las palabras. Finalmente, comentar que todos estos conceptos e ideas serán los que se tendrán en cuenta para el análisis de los resultados obtenidos en este experimento lingüístico.

4. REVISIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO

4.1. Contenidos sobre morfología establecidos en el currículum

En el presente apartado se realiza un análisis de los contenidos que establece el currículum educativo para esta etapa y de cómo los trabajan los libros de texto de tercero, cuarto y quinto, con el objetivo de conocer cuáles son los conocimientos sobre morfología que teóricamente deben tener los alumnos que serán encuestados. Además, se realiza una revisión de los contenidos y los libros de sexto para saber qué es lo que van a aprender al curso siguiente.

Según dispone el currículum educativo bajo las directrices de la LOMCE y, en su defecto, para la Comunidad de Castilla y León, *el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, se fijan como contenidos morfológicos para estudiar en las aulas los siguientes.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura se fragmenta en cinco bloques de conocimiento, siendo el primer bloque general a todos los cursos de la etapa. Para este estudio nos centraremos en el Bloque 4. Conocimiento de la lengua, en el que se recogen los contenidos referentes al aprendizaje del léxico y la morfología curso por curso. Este bloque tiene como objetivo que los alumnos reflexionen sobre las estrategias que organizan la comunicación para que estas sean un medio que guíe al estudiante a hacer un uso adecuado de la lengua y nunca como un fin en sí mismo. Por ello, la asignatura se centra en enseñar las reglas de gramática y de ortografía necesarias para desarrollar los cuatro niveles de lenguaje —hablar, leer, escuchar y escribir— en todos los ámbitos de la vida. Estos contenidos se vertebran en cuatro ejes primordiales, pero para el presente estudio tendremos en cuenta sólo aquellos que se relacionan con nuestro tema: la reflexión sobre la palabra en lo que respecta a su significado, expresión y uso dentro de un discurso, de un texto y de una oración y la comprensión de los vínculos gramaticales que se producen entre las palabras y grupos de palabras en los textos (DECRETO, 26/2016).

A continuación, se muestran de manera específica en la *Tabla 1* los contenidos sobre morfología que se estudian desde tercero hasta sexto curso, así como los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje extraídos del currículum para Educación Primaria en Castilla y León (DECRETO, 26/ 2016).

Tabla 1

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje sobre morfología léxica.

BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.		
TERCER CURSO		
CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Familia de palabras. Campos semánticos. Palabras primitivas. Palabras derivadas: sufijos aumentativos. Palabras compuestas.	2. Adquirir vocabulario nuevo para facilitar y mejorar la comprensión y expresión oral y escrita a través de los textos.	2.2. Forma familias de palabras a partir de una palabra simple. 2.4. Reconoce palabras derivadas. 2.5. Distingue palabras compuestas y forma palabras compuestas con dos o más palabras simples.
CUARTO CURSO		
CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Palabras compuestas. Prefijos y sufijos. Gentilicios. Familia de palabras: palabra primitiva y palabra derivada. Campo semántico.	4. Adquirir conocimientos básicos del vocabulario trabajado en los contenidos.	4.1. Busca sinónimos de las palabras y escribe antónimos con las partículas i-, in-, im- y des- 4.4. Conoce el significado de palabras compuestas. 4.5. Forma palabras derivadas con prefijos o sufijos. 4.7. Forma familia de palabras a partir de una palabra primitiva.

QUINTO CURSO		
CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Palabras primitivas y derivadas. Los prefijos y sufijos. Palabras compuestas. Familia de palabras. Formación de sustantivos, adjetivos y verbos.	3. Adquirir conocimientos básicos del vocabulario trabajado en los contenidos. 4. Conocer la función de los prefijos y sufijos para formar palabras derivadas: sustantivos, adjetivos y verbos. Formar familias de palabras.	3.4. Comprende cómo no se forman las palabras compuestas y las forma a partir de dos simples. 4.1 Distingue palabras primitivas y derivadas y en ellas los prefijos y sufijos. Forma nuevas palabras y familias de palabra
SEXTO CURSO		
CONTENIDO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Aumentativos, diminutivos y despectivos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Palabras primitivas y derivadas. Los prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos.	3. Afianzar conocimientos básicos de vocabulario: aumentativos, diminutivos y despectivos. Palabras primitivas y derivadas. Prefijo y sufijos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos.	3.1. Conoce, reconoce y usa arcaísmos, neologismos y extranjerismos. 3.2. Reconoce palabras compuestas, prefijos y sufijos y es capaz de crear palabras derivadas.

Nota. Datos tomados del BOCYL (DECRETO, 26/ 2016, pp.170-202).

El currículum establece como contenidos morfológicos el conocimiento de las palabras primitivas, derivadas y compuestas, así como las familias de palabras en los cursos de tercero, cuarto y quinto. Posteriormente, en sexto curso se centra en afianzar los contenidos trabajados en los cursos anteriores e introduce contenidos específicos como los neologismos, los arcaísmos y los extranjerismos.

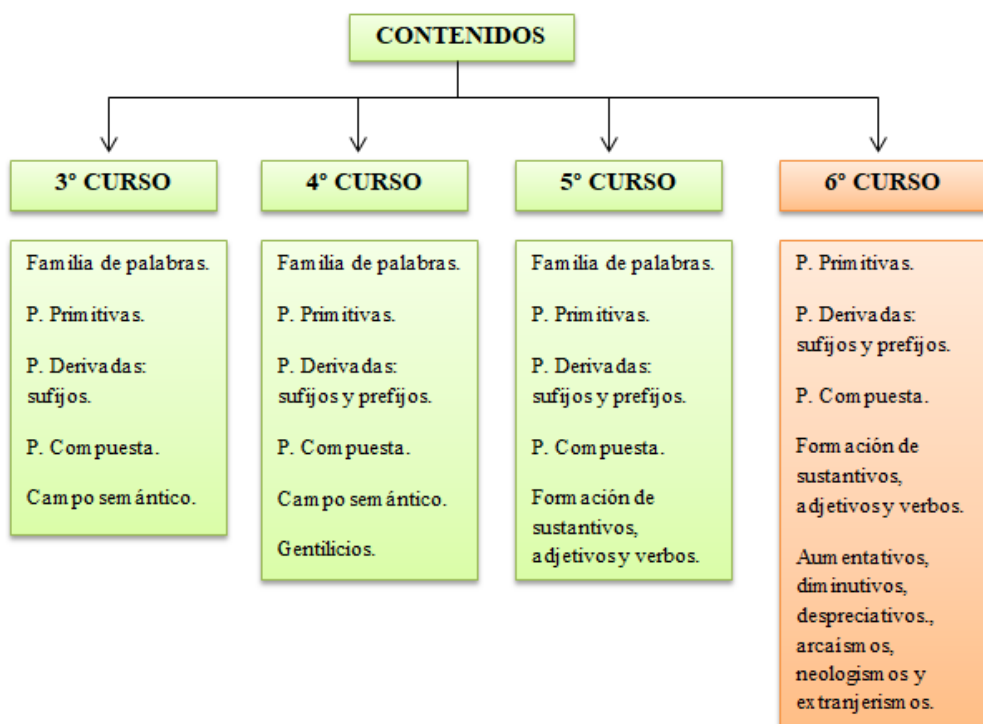
En los cursos de tercero y cuarto, como cabe esperar, los contenidos tienen una mayor simplicidad, centrados en la formación de palabras compuestas, la identificación

de palabras derivadas y la elaboración de familias de palabras. En estos cursos la semántica también forma parte del contenido a través del estudio de los campos semánticos. Por otra parte, dispone contenidos para la formación de sustantivos, adjetivos y verbos mediante sufijos y prefijos para los cursos de quinto y sexto.

En síntesis, el currículum educativo establece contenidos similares sobre morfología léxica en todos los cursos, que va aumentando paulatinamente según se avanza en la etapa educativa. Se trabajan fundamentalmente las familias de palabras, las palabras primitivas, compuestas y derivadas a través de los sufijos y los prefijos. En la *Figura 1*, se recogen a modo de esquema estos contenidos indicados por curso, donde se pueden comparar los distintos conocimientos que se trabajan.

Figura 1

Esquema-resumen contenidos sobre morfología léxica establecidos en el currículum de Castilla y León.



Nota. La figura muestra un esquema de los contenidos marcados en el BOCYL para los cursos de tercero, cuarto, quinto y sexto de educación primaria (DECRETO, 26/2016). La sigla P. indica palabra. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Contenidos sobre morfología léxica trabajados en los libros de texto

Los libros de texto utilizados por el grupo de alumnos que conforman este estudio son los correspondientes a la Editorial SM (2014). El estudio se ha llevado a cabo con los alumnos de quinto de educación primaria de un colegio concertado en la ciudad de Salamanca, donde realicé mis prácticas como maestra de educación primaria.

Los alumnos han utilizado estos libros durante los cursos de tercero, cuarto y quinto, y posteriormente, utilizarán los de esta misma colección para sexto curso. Por este motivo, se analizan estos libros de texto.

Las lecciones están compartimentadas en seis epígrafes. Al Bloque 4. Conocimiento de la lengua corresponden los apartados de vocabulario, gramática y ortografía. Dentro del primero de ellos se trabaja la morfología léxica.

A continuación, describiré cómo son presentados por esta editorial los contenidos establecidos en el currículum y el tipo de actividades que plantean los libros de texto para trabajarlos.

En el **tercer curso** los primeros contenidos sobre morfología léxica que se trabajan son los diminutivos y los aumentativos. Los sufijos trabajados para formar diminutivos son: *-ito*, *-ita*, *-illo*, *-illa* y para los aumentativos: *-ón*, *-ona*, *-azo*, *-aza*, *-ote*, *-ota*. La teoría explica que estos sufijos son terminaciones que se añaden a las palabras para indicar que son de un tamaño menor o mayor respectivamente.

Asimismo, las actividades que propone el libro consisten en identificar palabras derivadas con estos sufijos, en comparar y clasificar los aumentativos y diminutivos, en buscar otros ejemplos de cada tipo y en diferenciar palabras que poseen un falso aumentativo o diminutivo, es decir, que tienen un sufijo pero este no opera con la función de incrementar o disminuir el significado de la palabra (ejemplo: bocadillo, terraza). Se debe comentar que el currículum recoge como contenido solo los sufijos aumentativos, aunque el libro los trabaja junto a los diminutivos.

Las palabras derivadas las trabajan separándolas en diferentes epígrafes por prefijos y sufijos. En primer lugar, se presentan los prefijos, de los cuales sólo se estudian dos tipos: *in-* y *des-*. La teoría explica el uso de estos prefijos con la función de indicar significado contrario, es decir, mediante estos se pueden crear antónimos. A través de las actividades que propone el libro se trabaja la segmentación de las palabras en prefijo y palabra base, se pide completar frases con la palabra primitiva o derivada

según corresponda, así como cambiar el sentido de un mensaje colocando o quitando el prefijo para que los estudiantes vayan comprendiendo el valor que le aporta este morfema al significado de la palabra base.

En segundo lugar, se trabajan los sufijos los cuales son presentados como terminaciones que se incorporan a las palabras para crear nuevas. Los sufijos que se trabajan son: *-dor*, *-dora*, *-ista*, *-ero*, *-era* y *-ería*. El tipo de ejercicios que aparecen en este apartado se basa en la reflexión sobre la similitud entre las palabras. Por ejemplo, se indica que para guardar el aceite se usará un *aceitero* y, seguidamente, se pregunta dónde se guardaría la sal. El alumno por analogía indicará que en el *salero*. Indirectamente se transmite que el sufijo *-ero* puede indicar objeto. No obstante, no debemos de olvidar que este también tiene el significado de ‘_persona que trabaja u oficio, árbol, lugar...’ (RAE, 2019) mucho más frecuente en el día a día de los niños. Aquí de nuevo otras actividades se basan en la segmentación de palabras, así como en la creación de términos añadiendo los sufijos estudiados en este epígrafe.

Las palabras compuestas son presentadas en el libro como la unión de dos palabras simples. Se plantean ejercicios de búsqueda de palabras en un texto, de razonamiento de su significado a partir del reconocimiento de las dos simples y de creación de palabras a través de imágenes. También se colocan palabras derivadas junto a compuestas para que los estudiantes determinen cuáles son de esta última categoría, ya que poner palabras simples sería de gran sencillez. Además, de este modo los alumnos se familiarizan con las palabras derivadas.

Por último, se estudia la familia de palabras. En este caso, el libro introduce el concepto de raíz, como elemento común a todas las palabras que pertenecen a una misma familia. Sin embargo, no hace referencia explícita a los sufijos y prefijos que acompañan a las palabras. Las actividades planteadas trabajan la clasificación y la segmentación de la palabra a partir de la parte común. Por tanto, los alumnos aprenden a segmentar las palabras aunque no se les haga conscientes de la derivación, sino solo de la raíz. Para resolver estos ejercicios, los escolares hacen uso de los diferentes sufijos y prefijos de manera intuitiva. Por ejemplo, a la hora de completar una oración a partir de la palabra *montaña*, los alumnos deben colocar *montañero* pero lo hacen de manera intuitiva porque, aunque conocen el sufijo *-ero*, no se les indica que deben usar sufijos

para crear la palabra. Por contexto, saben que la palabra que debe colocarse en esa oración es aquella que hace referencia a la –persona que va a la montaña.

Los sufijos y los prefijos que van apareciendo son los siguientes: *-al, -eda, -ido, -ado, -er, -ería, -eto, -eta, -illo, -ante, -ero y des-, a-*. Hay que tener en cuenta que ya en las lecciones anteriores han estudiado algunos de estos sufijos, aunque no se les establezca un vínculo directo entre la teoría de este apartado y la que han aprendido en las lecciones anteriores.

El **cuarto curso** comienza con las palabras derivadas, tema en el cual se hace diferenciación entre el concepto de palabra primitiva y palabra derivada. Sobre esta última destaca la utilización de sufijos y prefijos para su formación. Las actividades que propone el libro se basan en la diferenciación entre palabras primitivas y derivadas, así como en la creación de palabras mediante la unión de afijos y la palabra primitiva.

Dentro de los prefijos, para este curso se trabajan en primer lugar *re-* y *pre-*. La teoría recuerda su función y especifica el significado que le aporta el prefijo a la palabra base (*re-*: ‘volver a’; *pre-*: ‘antes de’) para, posteriormente, proponer actividades basadas en la formación de palabras y su identificación con otras que tengan un falso prefijo. Por ejemplo, *recibir* o *precioso*.

También se vuelven a trabajar los prefijos *in-* y *des-* junto a los alomorfos *i-* e *im-* con la finalidad de crear antónimos. Las actividades trabajan las definiciones a través del significado que aportan estos prefijos a la palabra base y ejercicios de búsqueda de palabras formadas por alguno de los prefijos.

Los sufijos son trabajados en dos epígrafes: uno dedicado a *-oso, -ivo, -ante, -able* para la creación de adjetivos y otro: *-ito, -ita, -illo e -illa*, sufijos de aumentativos y diminutivos que ya habían sido vistos en el curso anterior. Las actividades que se proponen consisten en clasificar y crear nuevas palabras añadiendo sufijos, así como en rellenar textos con la palabra adecuada. Aunque los aumentativos y diminutivos son tratados en el libro, estos no constituyen objetivo de este curso, de acuerdo con el programa oficial.

Las palabras compuestas se estudian de manera similar al curso anterior, pero se hace mayor énfasis en su definición.

Finalmente, se presenta la familia de palabras. En este curso sí se diferencia la palabra primitiva y la derivada y se hace alusión a la raíz como palabra primitiva y al

hecho de que a partir de esta se forman las derivadas. Las palabras son trabajadas mediante la clasificación, segmentación y creación de nuevos términos.

El libro del **quinto curso** comienza presentando la morfología léxica con las palabras simples y compuestas. La didáctica que sigue es similar a la de los cursos pasados, ya que se exponen brevemente las diferencias entre ambos tipos de palabras y se proponen ejercicios de clasificación y búsqueda.

Posteriormente se vuelven a estudiar las palabras derivadas. En esta ocasión se introducen los conceptos de morfema léxico (raíz) y morfema derivativo (prefijo y sufijo). Asimismo, se amplían los prefijos y sufijos estudiados hasta el momento y se indica explícitamente el significado que le aporta cada uno a las palabras que acompañan. Los prefijos estudiados son: *a-*, *des-*, *in-*, *im-* con el significado de *-nol*, *inter-* como *entre*, *pre-* como *antes de*, *re-* como *repetición*, *sub-* como *debajo de* y *trans-* como *a través de*. Por otro lado, los sufijos aprendidos son: *-ero*, *-ista*, *-dor* para indicar *profesión*; *-dero*, *-eda*, *-edal* y *-torio* para *lugar*; *-dor*, *-ero* como *instrumento*; *-ón*, *-azo*, *-ate* para formar aumentativos; *-illo*, *-ito*, *-uco* para los diminutivos y finalmente *-ucho*, *-aco* y *-ejo* con significado de *despectivo*.

De nuevo se estudia la familia de palabras, mediante los conceptos de raíz, palabra primitiva, derivada y compuesta y se trabajan conjuntamente las diversas relaciones entre estas. Por ejemplo, en la palabra *sol* se indica la raíz y la palabra primitiva así como las palabras derivadas y compuestas *solanera* y *quitasol*.

En el momento de realización del test no se habían estudiado aún los contenidos referidos a la formación de sustantivos, adjetivos y verbos que corresponden también al curso de quinto. Por ello se analizarán como contenidos que los alumnos aprenderán posteriormente. En lo que concierne a la formación de sustantivos el programa se centra en los sufijos: *-ar*, *-(i)dad* y *-ción*. En el caso de los adjetivos se trabajan: *-ico*, *-ivo*, *-oso*, *-ado* y *-able*, siendo nuevo el sufijo *-ico* y, por último, en el caso de los verbos se proponen los sufijos: *-ecer*, *-ear*, *-ar*, *-izar*, así como, los prefijos: *a-*, *re-*, *em-* y *en-*, siendo nuevos estos dos últimos.

En el **sexto curso** los contenidos desde el punto de vista teórico aparecen más explícitos. Al inicio se estudian los morfemas: léxico, flexivo y derivativo. Las tareas se basan en la clasificación y diferenciación entre los morfemas.

El estudio de los prefijos y sufijos consiste en un repaso de los vistos en años pasados y la adición de algunos nuevos, es decir, se observa una progresión en el número de morfemas derivativos a estudiar. Los prefijos trabajados serían: *a-*, *anti-*, *de-*, *des-*, *i-*, *in-*, *im-*, *extra-*, *inter-*, *intra-* y *sub-*. Los sufijos: *-al*, *-eda*, *-edal*, *-edo*, *-ería*, *-torio*, *-ario*, *-ista*, *-dor*, *-dora*, *-ero* y *-era*. La gran mayoría de ellos se han estudiado en los cursos anteriores. Las actividades continúan con la misma didáctica de los cursos previos: se trabajan la clasificación, la definición y la creación de las palabras, así como el completamiento de oraciones con las palabras.

También se presentan las clases de palabras: simples, compuestas y derivadas. Con respecto a las derivadas se insiste en el hecho de que están compuestas por raíz y morfemas derivativos (sufijo y prefijo). Asimismo, como en los cursos anteriores, se trabajan las familias de palabras de manera separada en relación a los prefijos y sufijos. Por otro lado, como contenido nuevo se trabajan los neologismos formados a partir de los prefijos: *micro-*, *infra-*, *multi-*, *hidro-* y *anti-*. El libro no menciona el significado que estos prefijos aportan a las palabras.

Después de realizar esta revisión, se ha podido deducir que los alumnos entienden el significado del concepto de raíz o lexema, en tanto como parte común a distintas palabras de la misma familia, así como, la oposición entre palabra primitiva, aquella que no se forma a partir de otras palabras, y palabra derivada. Asimismo, conocen qué son morfemas derivativos como prefijo —unidad que se añade al comienzo de la palabra primitiva para modificar su significado— y sufijo —unidad que se añade al final de la palabra primitiva para modificar su significado.

Dentro de los morfemas derivativos (prefijos y sufijos) que existen en castellano, el libro se centra en los prefijos: *des-*, *in-*, *pre-*, *a-*, *im-*, *re-*, *i-*, *trans-*, *sub-*, *inter-* y en los sufijos: *-illo*, *-illa*, *-ero*, *-era*, *-(d)ero*, *-ito*, *-ita*, *-ón*, *-ona*, *-azo*, *-aza*, *-dor*, *-dora*, *-ista*, *-ería*, *-ante*, *-edad*, *-oso*, *-al*, *-ivo*, *-able*, *-ido*, *-ado*, *-er*, *-eto*, *-eta*, *-eda*, *-edal*, *-torio*, *-ate*, *-ote*, *-ota*, *-uco*, *-ucho*, *-aco* y *-ejo*.

La didáctica que plantea la editorial para la enseñanza de estos conceptos se basa en una breve explicación teórica y en ejercicios mayormente taxonómicos y de segmentación entre raíz y morfemas derivativos como herramientas para la interiorización de estos conceptos. Se trabajan mucho más los sufijos que los prefijos, es decir, en las diferentes lecciones aparece más veces el mismo sufijo que el mismo

prefijo. Los sufijos estudiados con mayor frecuencia en los temas son: *-illo, -illa, -(d)ero, -ito, -ón, -azo, -dor, -ista, y -ería*, mientras que los prefijos más usuales son: *des, in-, pre-, a-, im- y re-*. Por tanto, se interpreta que los alumnos conocen el significado de estos. En el caso del sufijo *-al*, se estudia en tercero pero hasta sexto no vuelve a estudiarse.

Como conclusión de este apartado, podemos decir que no existen grandes diferencias entre los contenidos trabajados en los cursos de tercero, cuarto y quinto (como también vimos en los contenidos marcados en el currículum académico). No obstante, sí se percibe un avance en los contenidos de manera gradual curso tras curso. Esta progresión viene motivada por el aumento del contenido morfológico que estudian cada año. Si bien en tercero los prefijos y sufijos son más limitados en quinto curso estudian una mayor cantidad, aunque muchos de estos ya han sido trabajados los cursos anteriores. La concreción en la terminología también va aumentando, denominando de una manera más detallada los componentes de las palabras como, por ejemplo, en las familias de palabras: *-raíz* pasa a denominarse *-morfema léxico*. Sin embargo, no se aprecia un avance significativo en el aumento de palabras nuevas. Se trabajan generalmente las mismas en todos los cursos, por ejemplo, las palabras *hacer - deshacer* y *submarino* aparecen en todos. Las nuevas palabras que se estudian vienen motivadas por los nuevos prefijos y sufijos consecuencia del avance en contenido. Por tanto, sí se produce una progresión en la materia durante los tres cursos pero debido al aumento del contenido morfológico.

5. ESTUDIO EXPERIMENTAL

5.1. Participantes

Los participantes han sido un total de 44 alumnos —17 varones y 27 mujeres— de dos clases de quinto de educación primaria con edades comprendidas entre los diez y once años. El estudio se ha realizado durante mi periodo como maestra en prácticas en un centro escolar de la ciudad de Salamanca (España). El centro es un colegio concertado religioso y bilingüe con un alumnado de clase social media-alta.

5.2. Metodología

El estudio tiene un diseño experimental, ya que se estudia un caso concreto al que se le ha aplicado un tratamiento —cuestionario— y, posteriormente, se realizan unas observaciones en relación a los resultados obtenidos (Arcila, 2020).

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario compuesto por siete tareas en las que los participantes debían de trabajar con diversas series de palabras pertenecientes a sus libros de texto y otras nuevas. Para la elaboración de dicho cuestionario, previamente se realizó una revisión de los libros que los alumnos han utilizado en los cursos de tercero, cuarto y quinto, para conocer cuáles eran las palabras derivadas que habían estudiado durante estos años. Se recopilieron aquellas palabras que se encontraban en las secciones de vocabulario, ortografía y gramática relacionadas con la morfología léxica, para elaborar un glosario donde se recogieron las palabras estudiadas por curso, el cual sirvió como punto de partida en la confección del cuestionario.

Las tareas pretendían analizar los tres tipos de conocimiento morfológico: relacional, sintáctico y distribucional (Tyler y Nagy, 1989). Las tareas 1 y 2 miden el conocimiento relacional, la tarea 6 el sintáctico y las tareas 3, 4 y 5 el distribucional. El criterio seguido para la selección de los afijos fue la frecuencia de uso de estos en la lengua española. Para ello se consultó el Diccionario de Frecuencias del Español, donde se recogen los prefijos y sufijos de la lengua española de mayor a menor frecuencia (Almela, 2005). Los afijos seleccionados fueron los más frecuentes en castellano, algunos los habían estudiado los alumnos y otros no. Los sufijos seleccionados fueron: *-oso*, *-ista*, *-(d)or*, *-ero*, *-ivo*, *-(a)nte* y *-al* y los prefijos: *trans-*, *sub-*, *re-*, *in-*, *pre-*, y *des-* estudiados por los alumnos. También se utilizaron los sufijos: *-dad*, *-ico*, *-ción*, *-ble*,

-eza y -mento y el prefijo: *anti-* y *ex-*, los cuales aún no habían estudiado.

El experimento se llevó a cabo durante las horas lectivas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Debido a la extensión de la prueba y para evitar la saturación de los alumnos, se destinaron tres sesiones en días consecutivos a su realización. En cada sesión se les explicó en qué consistían las actividades y cómo debían de resolverlas.

Los datos recabados se han organizado en tablas de Excel mediante las cuales se han analizado los resultados para establecer conclusiones a partir de los conocimientos de los alumnos de los contenidos de sus libros de texto y las teorías de expertos en la materia.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos obtenidos mediante el cuestionario siguiendo el orden de adquisición del conocimiento morfológico que se pretende conocer en la prueba.

TAREA 1 Y 2

La tarea 1 consistía en segmentar las palabras en morfemas, con la finalidad de conocer si los participantes eran capaces de identificar los afijos, mientras que en la tarea 2 se pedía a los alumnos que escribieran la palabra base a partir de la palabra derivada propuesta, para poder averiguar si también eran capaces de identificar las formas afijales y la palabra primitiva. Entre las palabras que conforman ambas tareas, se introdujeron palabras con falsa derivación como, por ejemplo, *jilguero*, *autista*, *piedad*, *abanico* o *revista*, con el objetivo de conocer si los alumnos interpretan el significado del afijo o solo reconocen la forma. Con estas tareas se pretendía saber el conocimiento relacional de los alumnos.

Las pruebas contenían los sufijos: *-oso*, *-ista*, *-(d)or*, *-ero*, *-ivo*, *-nte*, *-al*, *-dad*, *-ico*, *-ción* y *-mento*. Como se puede observar en la *Tabla 2*, el reconocimiento varía dependiendo del sufijo, los más reconocidos fueron *-oso*, *-ero*, *-ista*, *-(d)or* e *-ivo*, todos estudiados en los libros de texto.

Tabla 2

Resultados reconocimiento de sufijos tareas 1 y 2.

SUFI OS			
ESTUDIADO	Reconocimiento (%)	NO ESTUDIADO	Reconocimiento (%)
<i>-oso</i>	89 %	<i>-dad</i>	57 %
<i>-ero</i>	77 %	<i>-ico</i>	45 %
<i>-ista</i>	73 %	<i>-ción</i>	64 %
<i>-(d)or</i>	68 %	<i>-mento</i>	61 %
<i>-ivo</i>	66 %		
<i>-al</i>	41 %		
<i>-(a)nte</i>	23 %		

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, analizaremos los aspectos más relevantes que puedan determinar las razones de las respuestas obtenidas.

El sufijo *-oso* fue reconocido por un total del 89 % de los alumnos que conforman la muestra. La palabra propuesta fue *-lluviosol* con un lexema transparente. Se considera que el elevado número de aciertos en la identificación se debe a la transparencia de la palabra base, que permite identificar los morfemas.

El sufijo *-ero* fue reconocido por un promedio del 77 % de los alumnos. En la tarea 1 un elevado número de alumnos consigue identificar el sufijo en las dos palabras propuestas: *-prisionerol* y *-verdaderol*, donde se puede apreciar un lexema transparente porque la palabra base no muda. En la tarea 2 también hay un alto índice de reconocimiento del sufijo. Destaca la palabra *-fruterol* que analizó correctamente el 90% de los estudiantes y, posteriormente, se encuentran *-merenderol* y *-cajerol*. Estas tres palabras no presentan el lexema tan nítido como las de la tarea 1, pero son de uso frecuente para ellos, ya que *-ero* es uno de los sufijos más trabajados en sus libros de texto y, del mismo modo, corresponde a uno de los sufijos más productivos debido a su polisemia. Sin embargo, en el caso de *-raperol* consiguieron simplificar la palabra el 63% de los alumnos. Esto puede deberse al desconocimiento semántico del término, que dificulta establecer la diferencia entre el lexema y el afijo.

El sufijo *-ista* fue reconocido por una media del 72 % de los alumnos. Destacan las palabras *-realistal*, *-vitalistal* y *-violinistal* correctamente identificadas por más del 90 % de los alumnos. La razón del elevado número de aciertos en el análisis de estos términos puede deberse a su transparencia que permite reconocer la palabra primitiva completa frente a *-protagonistal*, menos frecuente, o *-lingüistal*, cuyo lexema sufre modificaciones en las vocales e > i, de modo que son más difíciles de identificar para los alumnos.

Un 68 % de los estudiantes identificó el sufijo *-(d)or*. En la segmentación de las palabras se percibió mejor el sufijo en *-trabajadorl* y *-habladorl* que en *-profesorl* y *-presentadorl*, en las cuales el lexema es menos transparente y, por tanto, más complicado de identificar. Por otro lado, en las palabras que debían indicar una palabra más corta, consiguieron formular más veces estas palabras en *-recibidorl* (86 %), seguida de *-dictadorl* (84 %). Sin embargo, en *-receptorl* solo consiguieron formular una palabra más corta el 45 % de los alumnos. Esto puede deberse a la opacidad del lexema, el cual sufre una modificación notable (*receptor* > *recibir*).

Un 65% de los alumnos reconoció el sufijo *-ivo*. El reconocimiento por palabras fue elevado en *-significativoll* (84 %) y en *-directivoll* (80 %), ambas palabras con lexema transparente; a diferencia de *-altivoll* (36 %) en que muda la palabra base mediante la adición del sufijo *o > i*; en la palabra *-directivoll* ocurre el mismo cambio, pero sí lo consiguen identificar más estudiantes. El bajo número de aciertos en el análisis de *-altivoll* puede deberse a que es un adjetivo menos frecuente en el vocabulario de los niños que su forma primitiva *alto/a* y, aunque aparezca en sus libros, les resulta complicado identificarlo.

El sufijo *-al* fue reconocido por un 40 % de los participantes. Las palabras trabajadas fueron *-habitualll* (34 %), *-occidentalll* (40 %) y *-bucalll* (45 %). Aunque es un prefijo que los alumnos estudian, no lo han trabajado en todos los cursos, por esta razón puede resultarles más complicado identificarlo.

El sufijo *-nte* fue el menos reconocido, solo por un promedio del 40 % de los participantes. La palabra *-preferentell* fue segmentada correctamente por el 29 % de los alumnos y la palabra *-adolescentell* solo por el 13 %. Este bajo índice de reconocimiento puede asociarse a que las palabras propuestas, aunque aparezcan en sus libros, no hayan resultado muy transparentes para los niños.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los sufijos que aún no habían estudiado los alumnos.

El sufijo *-dad* fue identificado por el 57 % de los participantes. En este caso, destacan la palabra *-fatalidadll*, identificada correctamente por el 84 % de los alumnos, frente a *-libertadll* por un 31 %. Aunque ambas palabras comparten el mismo sufijo, la transparencia del lexema es diferente, ya que en *-fatalidadll* la palabra base no muda y en *-libertadll* sufre un cambio importante en el lexema (*libertad > libre*), lo cual dificulta su reconocimiento.

El sufijo *-ico* fue reconocido por un promedio del 45 % de los alumnos. Pero si se analiza el reconocimiento de las palabras individualmente, se observa una gran diferencia en las respuestas. En el caso de *-alcohólicoll* un 93 % de los participantes fue capaz de reconocer la palabra base, la cual es más transparente porque no muda. Sin embargo, en palabras como *-periódicoll* (20 %) y *-líricoll* (9 %) muy pocos alumnos identifican la palabra base, ya que esta resulta ser menos transparente (*periódico > período*; *lírico > lira*). En el caso de la palabra *-periódicoll* puede deberse a que la

consideren un término sin derivar, porque están muy acostumbrados a utilizarla. En -poético y -científico algo más de la mitad de alumnos es capaz de reconocer el lexema y el sufijo (59 %), aunque de nuevo la raíz sufre alteraciones (poético > poema/poesía; científico > ciencia).

El sufijo *-ción* fue identificado por un 63 % de los estudiantes. Destacan las palabras *-dedicación* e *-información* correctamente analizadas por el 77 % de los alumnos y *-habitación* por el 72 %, mientras que en *-exposición* el sufijo fue menos identificado (32 %). Sin embargo, en esta última palabra muchos alumnos reconocieron el prefijo *ex-*, correspondiendo a un caso de reanálisis que comentaremos más adelante.

El sufijo *-mento* fue identificado por un promedio del 61 % de los participantes. Los análisis de las palabras muestran resultados bastante homogéneos. El término *-desplazamiento* generó más dudas al comenzar por *des-* y lo mismo ocurrió con la palabra *-descubrimiento*, en la que muchos alumnos detectaron el prefijo *des-* antes que el sufijo *-miento*, ya que están más familiarizados con el prefijo, pues lo han estudiado y, sin embargo, el sufijo *-mento* es nuevo para ellos, y a esto se le suma que la forma sufre una modificación e > ie (alomorfo). Por ello, resultó más complicado reconocer estas palabras, ya que presentaban sufijo con un cambio alomorfo y prefijo.

Se observa que en los sufijos no estudiados por los alumnos obtienen resultados ligeramente más bajos, por tanto, se podría pensar que los sufijos conocidos y las palabras trabajadas a través de sus libros de texto les permiten reconocer mejor los morfemas.

Por otro lado, los resultados obtenidos sobre los prefijos muestran un mayor reconocimiento que en los sufijos. Las tareas contenían los prefijos: *in-*, *sub-*, *trans-*, *pre-*, *re-*, *des-* y *anti-*.

Tabla 3

Resultados reconocimiento de prefijos tareas 1 y 2.

PREFIJOS			
ESTUDIADO	Reconocimiento (%)	NO ESTUDIADO	Reconocimiento (%)
<i>trans-</i>	95 %	<i>anti-</i>	91 %
<i>sub-</i>	89 %	<i>ex</i>	95 %
<i>re-</i>	75 %		
<i>in-</i>	89 %		
<i>pre-</i>	93 %		
<i>des-</i>	95 %		

Como se puede observar en la *Tabla 3*, los prefijos más reconocidos han sido: *trans-*, *pre-*, *des-*, *ex-* y *anti-*. Todos con resultados superiores al 90% de estudiantes que los reconocen. En cambio, el prefijo menos identificado fue *re-* con un 73 % de los alumnos.

Algunas de las respuestas más relevantes las encontramos en los prefijos *ex-* y *anti-*, que corresponden a los no estudiados, con un reconocimiento total del 95 % y del 91 % de los alumnos respectivamente. Esto muestra que, aunque los alumnos no hayan trabajado en el aula estos prefijos, son capaces de distinguirlos igualmente. La razón puede estar motivada por la transparencia de la forma que permite diferenciar los morfemas y, además, son afijos frecuentes en la morfología de las palabras en castellano.

También los prefijos *in-* y *sub-* fueron identificados correctamente por un total del 89% de los alumnos. El prefijo *sub-* obtiene el mayor número de aciertos en el análisis de la palabra –submarino‖, con el 98 % de los participantes. Este elevado reconocimiento puede deberse a la frecuencia de aparición de la palabra en sus libros de texto. Incluso algunos alumnos (11%) llegaron a segmentarla identificando también el sufijo *-ino*, puesto que en algunas actividades de sus libros de texto se trabaja su segmentación y clasificación en familias de palabras. Esto les puede haber ayudado a razonar que la palabra primitiva corresponde a *mar*, y por ello, han sido capaces de reconocer el sufijo *-ino*.

Asimismo, resultan interesantes los resultados obtenidos en el prefijo *des-*, el cual fue identificado aproximadamente por el 95 % de los alumnos en las palabras –desconectar‖ y –despegar‖, las cuales aparecían en sus libros de texto. Sin embargo, en la palabra –descubrimiento‖, mucho más compleja, ya que contiene prefijo y sufijo — como se comentó anteriormente en el sufijo *-mento*—, el prefijo fue identificado por un 20 % de los alumnos que vieron la forma prefijal antes que el sufijo.

Si comparamos de manera general los resultados de los prefijos con los de los sufijos, expuestos en la *Tabla 2* y la *Tabla 3*, se observa que el reconocimiento es mayor en los prefijos. La razón se debe a que las palabras no suelen variar cuando se le añade un prefijo, resultando más fácil predecir la raíz y el afijo, ya que la transparencia es mayor para determinar por dónde segmentarla.

Otro aspecto curioso en las respuestas de estas tareas son los casos de reanálisis que algunos alumnos han realizado en las palabras *exposición*, *revista* y *piedad*. En el término *exposición* el 45 % de los alumnos han segmentado la palabra como “*ex-posición*”. Seguramente este porcentaje de alumnos han identificado la palabra *posición* debido a su transparencia frente a *-exposi-ción*”. Si analizamos el término etimológicamente, este procede del latín *_expositio*‘ (SM Diccionarios, 2014). Así pues, el origen de la palabra podría estar relacionado con la idea de algo que inicialmente estaba en una posición oculta y al mostrarlo modifica su significado estableciendo ese cambio mediante el uso del prefijo *ex-* (indica *_fuera*‘ (SM Diccionarios, 2014)). Por tanto, la observación de estos alumnos ha sido sabia porque en el significado global del término sí se puede apreciar una relación semántica. Del mismo modo, la palabra *revista* la han segmentado un 39 % de alumnos como *-re-vistall*. Esta apreciación es interesante porque si analizamos los significados de los morfemas en relación a la palabra *ver* podría significar claramente *_volver a ver*‘ como ocurre en la expresión *-pasar revistall* con el significado de *_revisar algo*‘ (SM Diccionario, 2014). En el término *piedad* ocurre un caso similar, ya que un 52 % de los alumnos han segmentado el término como “*pie-dad*”. En esta ocasión, la palabra *pie* no se relaciona con la etimología de la palabra *piedad* (*_pietas*‘ del latín: bueno (Diccionario SM, 2014)). Por este motivo, la segmentación es más complicada, ya que no permite identificar el significado en la forma de los afijos y la raíz con el significado global de la palabra. Aun así es un aspecto muy interesante, ya que los alumnos demuestran que la capacidad de reflexión y análisis de la lengua es intuitiva, y les ha permitido establecer relaciones entre el significado del afijo y la raíz, que inicialmente, siguiendo las reglas gramaticales, no se contemplan como posibles.

TAREA 6

La tarea 6 consistía en definir una serie de términos basándose en el significado que le aportan los sufijos y los prefijos al lexema. Para analizar las respuestas se ha realizado una comparativa entre el reconocimiento de los afijos en la tarea 1 y 2 con las definiciones dadas por los alumnos en palabras que integraban esos afijos, para conocer si existe relación entre el reconocimiento de los morfemas—conocimiento relacional—y la definición de los términos—conocimiento sintáctico.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de los alumnos que identificaron los sufijos en las tareas 1 y 2 y definieron adecuadamente los términos en la tarea 6 (véase *anexo 1 y 2*).

Tabla 4

Comparativa resultados sufijos tareas 1, 2 y 6.

RELACIÓN RECONOCIMIENTO SUFIJOS Y DEFINICIÓN		
	TAREAS 1 Y 2	TAREA 6
SUFIJOS	ALUMNOS (%)	
<i>-ero</i>	77 %	95 %
<i>-ista</i>	73 %	98 %
<i>-(d)or</i>	68 %	82 %
<i>-ivo</i>	66 %	43 %
<i>-ción</i>	64 %	14 %
<i>-mento</i>	61 %	95 %
<i>-dad</i>	57 %	52 %
<i>-ico</i>	45 %	86 %
<i>-al</i>	41 %	48 %
<i>-(a)nte</i>	23 %	75 %

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en la *Tabla 4*, los resultados obtenidos entre unas pruebas y otras son variados. Los sufijos con un alto porcentaje de reconocimiento y de definición fueron: *-ista*, *-ero*, *-dor*, *-ico* y *-mento*.

La palabra *-flautista* fue definida adecuadamente por el 98% de los alumnos y *-dentista* por el 95%, aunque este sufijo había sido reconocido por una media del 73% de los alumnos en las tareas 1 y 2. Algunas de las palabras de estas tareas eran más transparentes que otras, como en el caso de *-violinista* donde el 93 % de los alumnos lo identificaron correctamente. Por tanto, se corresponde con el caso de *-flautista*, ya que el significado es el mismo y la raíz es transparente en ambas palabras. Se puede observar que el reconocimiento ha dependido del significado de la palabra, es decir, en aquellas donde el sufijo *-ista* corresponde con el significado de *__profesión*, que estudian en sus libros de texto, la relación es correlativa en las respuestas de casi toda la muestra.

Del mismo modo, la palabra *-jardinero* fue definida por el 98 % de los alumnos y *-limonero* por el 93 %, siendo este sufijo uno de los más identificados en las tareas 1 y

2, por el 77 % de los alumnos. La palabra -jardinero|| se asemeja a -frutero||, siendo esta última reconocida por el 90 % de los alumnos, una cifra similar a la definición de -jardinero|| (95 %). En este sufijo se observa una relación clara entre ambos conceptos, ya que su significado es en ambos casos ‘profesión’ y corresponde al estudiado en sus libros de texto.

La palabra -aviador|| fue definida por el 77% de los alumnos y -cargador|| por el 84%, este sufijo había sido reconocido por una media del 68 % de los alumnos en las tareas 1 y 2. En ambas palabras la raíz es transparente, pero en el caso de -aviador|| sí se produce un cambio de raíz o > a. Se puede observar que los resultados en las tres tareas son similares, por lo que los grados de reconocimiento y de definición han sido correlativos en el sufijo -(d)or.

El término -pegamento|| es definido por un gran número de alumnos (95 %), mientras que en las tareas 1 y 2 había sido correctamente analizado por una media del 61 % de los alumnos. La raíz de -pegamento|| resulta más evidente que las de algunas de las palabras propuestas en las otras tareas y, además los alumnos están familiarizados con el término, aunque el sufijo no lo habían estudiado aún.

La palabra -problemático|| es definida por el 86 % de los alumnos. Sin embargo, en las palabras de las tareas 1 y 2, solo es identificado por una media del 45 %. La raíz en la palabra definida resulta más transparente que la de algunos de los términos que se habían propuesto en las tareas 1 y 2 como pueden ser -olímpico|| (29 %), -lírico|| (9 %) y -periódico|| (20 %). De ahí la diferencia entre el reconocimiento y la definición, pues la palabra -alcohólico|| de la tarea 2 había sido reconocida por el 93% de los alumnos, siendo su raíz también transparente como en -problemático||, la cual tuvo un porcentaje de definición semejante.

Un caso similar al anterior, lo encontramos en la palabra -apasionante||, definida por el 75 % de los alumnos, mientras que en las tareas 1 y 2 solo la reconoce una media del 23 %. Esta diferencia puede estar motivada por el bajo grado de transparencia de las palabras propuestas en las tareas 1 y 2, que dificulta su reconocimiento pero los alumnos sí son capaces de identificar y definir este sufijo.

Por el contrario, encontramos palabras donde fueron reconocidos los sufijos en las tareas 1 y 2 por un número notable de alumnos, pero en la definición de términos formados por estos sufijos las respuestas correctas han sido escasas. Por ejemplo, la

palabra –alimentación‖ fue definida adecuadamente por un 11 % de los participantes. Sin embargo, este sufijo lo identificó una media del 64 % de los alumnos en las tareas 1 y 2. Por tanto, les resulta relativamente fácil reconocerlo, pero no saben qué significado le aporta a la palabra. Esto puede deberse a que las palabras formadas por el sufijo *-ción* son sustantivos femeninos abstractos, mucho más complejos para definir debido precisamente a su abstracción. Las respuestas que mejor se ajustaron al concepto fueron las siguientes:

- *Acción que se trata de comer algo.*
- *Los alimentos que comemos todos los días.*
- *El resultado de un conjunto de comidas de una persona.*
- *Es lo que hacemos cuando comemos.*
- *Cuando comes te alimentas y la comida es la alimentación.*

La palabra –narrativo‖ la definieron adecuadamente el 43 % de los alumnos, mientras que en las tareas 1 y 2 la había reconocido una media del 66 % de la muestra. Muchos la relacionan con la narración, pero no lo identifican como un adjetivo, sino como un sustantivo (‘_persona que narra’). Este detalle permite ver que sí reconocen la forma, porque hay sustantivos formados por el sufijo *-ivo*, sin embargo, no llegan a discernir el significado que le aporta el sufijo.

Los sufijos *-dad* y *-al* presentan resultados correlativos en el reconocimiento y la definición de las palabras, aunque no son reconocidos por la mayoría de la muestra.

La palabra –agilidad‖ es definida adecuadamente por el 32 % de los niños, mientras que –suavidad‖ lo es por el 73 %. En las tareas 1 y 2, es reconocido el sufijo *-dad* por una media del 57 % de los alumnos, el cual aún no había estudiado en el libro de texto. No obstante, este resultado es llamativo, ya que más de la mitad de alumnos lo identifica. Esto puede deberse a que es un sufijo biunívoco, es decir, presenta solo un significado, y por ello era esperable que fueran capaces de definirlo, aunque no lo hayan estudiado.

El término –floral‖ lo definen adecuadamente el 48 % de los alumnos y lo habían reconocido una media del 41 % en las palabras de las tareas 1 y 2. Ambas cifras se asemejan, por lo que, se puede apreciar que este sufijo lo reconocen pocos y, además, es uno de los que menos han trabajado en su libro de texto.

Por tanto, la relación entre las definiciones y el reconocimiento de los sufijos depende de unos a otros, ya que los resultados varían en función de la transparencia de la palabra derivada.

No obstante, en las definiciones de las palabras prefijadas y su identificación en las tareas 1 y 2, la relación es bastante correlativa. La *Tabla 5* presenta los resultados obtenidos en las tareas 1 y 2, los cuales muestran un conocimiento relacional elevado, así como los resultados obtenidos en la tarea 6, aunque son más bajos a los de las tareas 1 y 2, son bastante similares entre ellos y, de igual modo, los más reconocidos son los mejor definidos (véase *anexo 3 y 4*).

Tabla 5

Comparativa resultados prefijos tareas 1, 2 y 6.

RELACIÓN RECONOCIMIENTO PREFIJOS Y DEFINICIÓN		
	TAREAS 1 Y 2	TAREA 6
PREFIJOS	ALUMNOS (%)	
<i>ex-</i>	95 %	82 %
<i>trans-</i>	95 %	45 %
<i>des-</i>	95 %	84 %
<i>pre-</i>	93 %	66 %
<i>anti-</i>	91 %	68 %
<i>in-</i>	89 %	91 %
<i>sub-</i>	89 %	82 %
<i>re-</i>	75 %	32 %

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar las palabras prefijadas con *in-* y *sub-* presentan un porcentaje de reconocimiento y de definición muy similar. La palabra –interminable‖ es definida por el 93% de alumnos e –incierto‖ por el 89 %. Esto coincide aproximadamente con la media de alumnos que había identificado el prefijo en las tareas 1 y 2 (89 %). La palabra –subsuelo‖ fue definida por el 81 % de los alumnos y el prefijo había sido reconocido por una media del 89 % de los niños en las tareas 1 y 2. Se observa una correlación entre el número de alumnos que identifican el prefijo y los que han definido adecuadamente el término. Asimismo, la palabra –desleal‖ es definida correctamente por el 84 % de los alumnos, lo cual coincide aproximadamente con el porcentaje de alumnos que lo habían identificado en las tareas anteriores. El término

-exalumno|| es definido por el 81 % de los estudiantes, y prácticamente todos ellos (95%) fueron capaces de reconocerlo en las tareas 1 y 2.

Por otro lado, el concepto -transmediterráneo|| fue definido por el 45 % de los alumnos y, por el contrario, en la segmentación de las palabras fue identificado por un 95 %. Algo similar se observa en la palabra -anticaspall, definida por un 68 % de los alumnos mientras que el prefijo ha sido identificado por el 91 % de los participantes. El término -predecible|| es definido por el 75 % de los alumnos y -preacuerdo|| por el 54%. Sin embargo, este prefijo es reconocido por casi el total de los estudiantes. Una de las razones de los resultados puede ser que sí reconozcan el prefijo en las palabras pero no sepan el significado que les aporta, es decir, tienen el conocimiento relacional adquirido pero el sintáctico aún no.

Un caso llamativo se observa en el prefijo *re-* debido a su bajo reconocimiento y las escasas definiciones, a pesar de ser estudiado por los alumnos en el libro de texto. La palabra -recoger|| es definida por el 32 % de los estudiantes y obtiene una media del 43% de los alumnos que la segmenta correctamente. Este escaso reconocimiento puede ser motivado porque no interpretan adecuadamente el significado que aporta el prefijo *re-* a las palabras. La mayoría de las definiciones estaban relacionadas con la idea de -ordenar la habitación|| en vez de -volver a coger|| como estudian en sus libros de texto.

Por tanto, los sufijos con un promedio similar en su reconocimiento y su definición han sido: *-(d)or*, *-dad* y *-al*, aunque en algunos casos no es elevado. Y el promedio de los prefijos más semejantes ha sido: *in-*, *sub-* y *des-*. Por tanto, esto muestra que algunos alumnos tienen desarrollado mejor el conocimiento sintáctico que otros y depende en gran medida del sufijo o prefijo en cuestión, ya que en unos lo reconocen muchos alumnos pero los definen pocos y viceversa.

TAREA 3

La tarea 3 consistía en una serie de oraciones a las que les faltaba una palabra. El alumno debía elegir entre dos opciones propuestas atendiendo al sufijo que presentaban y al contexto de la oración. Estas palabras no existen en castellano, pero están construidas con sufijos que son utilizados en nuestra lengua. Por ejemplo, -farrativall compuesta por el sufijo *-iva*. El objetivo era conocer si los alumnos sabían colocar la palabra correcta en función del contexto y el significado que aportaba el sufijo a la palabra inventada. La prueba servía para saber si los alumnos presentaban el

conocimiento morfológico distribucional. Las palabras propuestas contenían los sufijos: *-ivo, iva, -dad, -or, -ción, -ero, -al, -ón, -miento, -ista, -nte*. Además, había algunas palabras con derivación verbal.

La mayoría de alumnos eligió la misma palabra para completar cada oración (véase *anexo 5*), destacando las siguientes:

En la oración *-Mi padre contrató a un...||*, a completar con las opciones *-firibidivoll* y *-firibidor||*, ambas sustantivos, el 98% de los alumnos señala *-firibidor||*, porque el sufijo *-dor* les puede resultar mucho más transparente y común para indicar ‘oficio o profesión’ que el sufijo *-ivo*, menos utilizado con este significado. Lo mismo sucedió con el par de palabras *-farrapero||* y *-farrapivoll*, donde el sufijo *-ivo* (11%) vuelve a tener una escasa relevancia para indicar ‘oficio o profesión’ y el sufijo *-ero* (87%) es el más elegido debido a la alta frecuencia de términos que utilizan este sufijo para designar ocupación (token frequency). En la oración *-Hay mucha...||* a completar con las opciones *-sulbidad||* y *-sulbistal||*, los resultados tampoco fueron unánimes. El sufijo *-ista* fue elegido por el 16% de los alumnos como opción y por el 84% el sufijo *-dad*. Este alto porcentaje en el sufijo *-dad* puede deberse a que solo aporta un significado (‘cualidad de’), mientras que el sufijo *-ista* es polisémico. Por tanto, tiene sentido que la mayoría de alumnos eligiera la opción *-sulbidad||* porque es mucho más transparente. Los resultados más diferenciados se obtuvieron en el par de palabras *-farración||* y *-farrantell||*, de las cuales un 27 % de alumnos eligió el sufijo *-nte* y el resto el sufijo *-ción*. La oración era *“Nosotros vivimos en una...muy bonita”*, donde el determinante indefinido indica la necesidad de un sustantivo femenino para que el mensaje tenga sentido. El sufijo *-ción* es polisémico y permite construir sustantivos femeninos que indican ‘lugar’, mientras que el sufijo *-nte*, también polisémico, indica ‘persona’ o ‘profesión’, y permite crear sustantivos y adjetivos, por tanto, es lógico que la mayoría optara por el término *-farración||* mucho más transparente en el contexto de esta oración.

En conclusión, el contexto juega un papel importante en la identificación de las palabras, ya que los resultados obtenidos en esta prueba muestran que, aunque las palabras proporcionadas eran inventadas y, por tanto, la raíz no puede aportar significado semántico, los sufijos sí proporcionan información para interpretar el significado, que junto con el contexto permiten resolver la actividad con éxito. También

destacar que se ha podido observar la teoría de la frecuencia de uso, en concreto, la *token frequency*, en las oraciones donde los sufijos aportan el mismo valor gramatical de la palabra los alumnos han elegido aquellas que tienen un mayor uso individual como en el caso del sufijo *-ero* o *-dor* con el significado de ‘profesión’, que el sufijo *-ivo* que tiene una frecuencia mucho menor para designar profesión y, por ello, puede ser menos reconocido por los alumnos.

TAREA 4

La tarea 4 consistía en rellenar los espacios vacíos en un texto con palabras inventadas a las que debían añadir un sufijo que le aportara un significado acorde con el sentido del texto. En este caso, las palabras que se precisan son sustantivos o adjetivos. Se les facilitaron los sufijos: *-nte*, *-ivo*, *-ico*, *-al*, *-ción*, *-dad*, *-dor*, *-ista*, *-mento* y *-ero*. La tarea pretendía medir el conocimiento distribucional de los alumnos.

La media de alumnos que consiguió resolver correctamente la tarea fue de 60%. Esta supera la mitad del total de alumnos, pero aun así no es un resultado muy elevado. Los sustantivos fueron colocados correctamente por una media del 66% de alumnos y los adjetivos por una media del 51%. Aunque la tarea estaba contextualizada, los participantes debían crear sus propias palabras, lo cual era más complicado que elegir opciones como en la tarea anterior. Los sufijos más utilizados para formar sustantivos fueron: *-ción*, *-ista*, *-dor* y *-dad* y para formar adjetivos: *-nte* e *-ivo*. Por otro lado, los menos utilizados fueron *-mento* y *-ero* para los sustantivos e *-ico* y *-al* para los adjetivos (véase *anexo 6* y *7*). Dos de los espacios se podían rellenar indistintamente con un adjetivo o un sustantivo, la mayoría de alumnos optó por un sustantivo, siendo los sufijos *-dor* e *-ista* los más utilizados. Se observó que los alumnos colocan con frecuencia el sufijo *-ista* para crear un adjetivo en la palabra inventada *-inderar*ll. El sufijo *-ista* también permite crear adjetivos, pero estos son escasos y en el libro de texto los alumnos estudian su uso para formar sustantivos, por tanto, muestran que son capaces de aplicarlo con otros significados a los que han estudiado.

Después del análisis de esta prueba se puede observar cómo el contexto les ayuda a realizar la tarea, ya que, trasmite un mensaje y, aunque la palabra sea inventada, los alumnos son capaces de interpretar qué tipo de palabra falta y, de este modo, añadirle un sufijo u otro. Por otro lado, los alumnos consiguen crear más sustantivos que adjetivos y los sufijos más utilizados corresponden tanto a los sufijos estudiados en el aula como a

los nuevos. Seguramente esto es debido a que la frecuencia de uso en el lenguaje cotidiano establece mayores conexiones entre el significado de los sufijos, que los ejercicios trabajados desde el libro de texto, basados en las clasificaciones descontextualizadas.

TAREA 5

La tarea 5 es similar a las dos anteriores. Sin embargo, esta no está contextualizada sino que se les proporcionan a los alumnos unas palabras inventadas y una serie de sufijos: *-ción, -dor, -al, -nte, -dad, -ista, -ero, -ico, -mento, -ivo, -oso, -ble* y *-eza* para crear sustantivos y adjetivos. También se pretendía, como en las anteriores pruebas, saber el conocimiento distribucional.

Como promedio, el 73 % de los alumnos fueron capaces de crear sustantivos y el 57 % pudieron formar adjetivos. Para crear sustantivos los sufijos más utilizados fueron: *-ción, -dor* y *-mento* y para los adjetivos: *-oso, -ble* e *-ivo*. Todos ellos correspondían a sufijos estudiados por los alumnos, menos el sufijo *-ble*. En algunos casos, los sufijos proporcionados a los alumnos permiten crear tanto sustantivos como adjetivos indistintamente. Por esta razón, para valorar las respuestas de la tarea, se tuvo en cuenta la categoría gramatical que le aportan los sufijos a las palabras según el significado que los alumnos habían estudiado en sus libros de texto. Aun así, se pudo comprobar como muchos aplicaron correctamente esos sufijos para crear sustantivos o adjetivos, independientemente del significado que habían trabajado en sus libros (véase *anexo 8*). De estos destacan el sufijo *-ista* con un 61% de alumnos que lo emplearon para formar adjetivos y el sufijo *-nte* que lo aplicaron un 52 % de alumnos para construir sustantivos. Resulta llamativo que el sufijo *-dor* tenga un elevado número de aplicación tanto para sustantivos como para adjetivos, siendo su uso más frecuente para la formación de sustantivos.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta prueba permiten comprobar como aproximadamente la mitad de los estudiantes muestran un cierto grado de conocimiento distribucional porque consiguen aplicar los sufijos de forma correcta, y de nuevo, los alumnos en general son capaces de crear más sustantivos que adjetivos.

TAREA 7

La tarea 7 pedía a los alumnos que completaran tres ejercicios para saber sus conocimientos sobre los términos con los que se nombran los morfemas. Se pedía clasificar tres palabras de la misma familia léxica en simple, derivada y compuesta. Una media general del 81 % de los alumnos respondió correctamente todas o parcialmente todas las preguntas de esta tarea.

En el primer ejercicio de esta tarea respondieron correctamente un 59 % de los alumnos. La palabra a analizar fue –superemocionantell. Algunos de los errores se debieron a que los alumnos emplearon otro criterio de clasificación e indicaron qué tipo de palabra sería, es decir, no comprendieron la actividad. Por ejemplo, indicaron que –antell era una preposición en vez de un sufijo. Otros tantos dejaron el ejercicio en blanco. En los ejercicios segundo y tercero, en cambio, un 86 % y un 77 % de los alumnos respectivamente contestaron con acierto. La mayoría de errores correspondieron a la utilización incorrecta de la terminología. En relación al conocimiento que han demostrado los alumnos individualmente a través de las pruebas anteriores y comparando estos con las respuestas de la tarea 7, se observa que no es evidente que los alumnos que realizan mejor el test sean aquellos que mejor conozcan la terminología y sepan nombrar las partes de las palabras.

Respecto a la media general de conocimientos mostrada por ambos sexos es bastante homogénea, aunque las niñas tienen más puntuación. No obstante, un alumno obtuvo una de las puntuaciones más elevadas de toda la prueba mientras que dos alumnas no llegaban a la media. Los niños tienen resultados más homogéneos entre ellos, pero generalmente están por debajo de las niñas. Por otro lado, se observan diferencias más notables entre niñas con buenos resultados y otras con resultados más bajos o similares a los de los niños. Por tanto, no depende tanto de sexo de los alumnos, sino de las características académicas individuales del alumnado.

7. CONCLUSIÓN

En relación a lo expuesto en este trabajo, concluimos diciendo que la enseñanza de la morfología en educación primaria sí ayuda a los alumnos a identificar el léxico y a ampliar su vocabulario. Los resultados extraídos del cuestionario nos permiten determinar que la mayoría de los alumnos de este estudio presentan el conocimiento morfológico relacional adquirido, pero este reconocimiento de las partes de la palabra está mayormente influenciado por la transparencia del lexema que por el conocimiento del significado que le aportan los afijos. Esto también lo podemos observar en los resultados obtenidos en las tareas para evaluar el conocimiento morfológico sintáctico, donde la definición adecuada del sufijo está condicionada por la transparencia del lexema más que por el reconocimiento del afijo. Y, en último lugar, el conocimiento morfológico distribucional lo muestran algunos alumnos en sufijos concretos, es decir, no todos los alumnos muestran un conocimiento distribucional y, aquellos que lo hacen, no lo consiguen para todas las formas afijales. Por tanto, la mayoría de los alumnos de este experimento tienen el conocimiento relacional y el sintáctico adquiridos, aunque en este último depende del afijo, y solo algunos alumnos llegan al conocimiento distribucional y no en todos los sufijos. Los resultados obtenidos son coherentes con las teorías expuestas, ya que el conocimiento relacional lo muestran más estudiantes que el distribucional.

Asimismo, se ha podido comprobar que los sufijos y los prefijos trabajados en sus libros de texto los reconocen ligeramente mejor que aquellos que aún no habían estudiado, sobre todo el reconocimiento es mayor cuando el significado del afijo en la palabra corresponde con el estudiado en sus libros de texto.

Los libros de texto muestran un avance gradual en los contenidos motivado por el aumento de contenido morfológico, por lo que las palabras aumentan en relación a los nuevos contenidos y no debido a la ampliación de los ejemplos estudiados en los libros. De igual forma, en los libros se trabajan más las palabras con sufijo, aunque en las pruebas los alumnos consiguen identificar mejor los prefijos, ya que la construcción de la palabra permite que la raíz sea más transparente. El currículum de educación primaria establece prácticamente el mismo contenido morfológico para los tres cursos con el objetivo de que los alumnos adquieran vocabulario nuevo para ampliar su comprensión de los textos. También se ha podido comprobar cómo el contexto es fundamental para la

comprensión del léxico, ya que en las pruebas donde las palabras aparecían contextualizadas el reconocimiento ha sido mayor que en las pruebas similares pero sin contexto.

Como limitaciones en este experimento encontramos que la muestra es pequeña, sin embargo, ha permitido para llegar a algunas conclusiones importantes para la didáctica del léxico en educación primaria. El estudio ha sido una primera prueba para futuras investigaciones más extensas que, con una muestra mayor de estudiantes y en diferentes etapas educativas, puedan reportar resultados más amplios. Por consiguiente, el estudio está abierto para futuros trabajos que deseen investigar en el ámbito de la morfología y el aprendizaje del léxico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acón, E. (2014). *Guía esencial Lengua sexto de primaria. Savia. Tercer trimestre*. Editorial SM.
- Acón, E. (2014). *Guía esencial Lengua sexto de primaria. Savia. Primer trimestre*. Editorial SM.
- Acosta Rodríguez, V. M., Hernández Expósito, S. y Ramírez Santana, G. M. (2020). Intervención temprana en conciencia morfológica en alumnado con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje. *Revista educación*, 390, 57-73. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2020/390/390-3.html>
- Albalá, A. (1969, 26 de noviembre). La enseñanza del español en España. *Informaciones*. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:417ab596-3857-4725-b578-d7e832ebf73b/1969re206investigacioneseeducativas03-pdf.pdf>
- Almela, R., Cantos, P., Sánchez, A., Sarmiento, R. y Almela, M. (2005). Frecuencias del español. *Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas. <https://www.um.es/grupos/grupo-lacell/publicaciones/dos.php>
- Álvarez Comesaña, F.J. (2013, 1 de septiembre). Tenemos siticias: el reanálisis y el falso corte. *Gramática histórica del castellano*. <https://www.delcastellano.com/reanalisis-falso-corte/>
- Arcila, C. (2020). Tema 2: Diseños experimentales. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Salamanca.
- Auza Benavides, A. y Granados Vázquez, L. (2012). Evaluación del conocimiento morfológico mediante la prueba SELT-II en niños hispanohablantes preescolares y escolares de escuela pública y privada. *Lenguaje*, 40(1), 183-208. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4948/708>

- Barrena, P., Carvajal, B., Castaño, A.M., Duque, M., Garijo, R.M., López, S., Merchán, M.L., Navarro, A., Oro, B. y Vallejo, M. (2014). *Lengua tercero de primaria. Savia. Tercer trimestre*. Editorial SM.
- Barrena, P., Carvajal, B., Castaño, A.M., Duque, M., Jurkowska, P., Mondrego, R., Pina, V., Oro, B., Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. (2014). *Lengua cuarto de primaria. Savia. Tercer trimestre*. Editorial SM.
- Barrena, P., Carvajal, B., Castaño, A.M., Duque, M., Jurkowska, P., Mondrego, R., Pina, V., Oro, B., Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. (2014). *Lengua cuarto de primaria. Savia. Segundo trimestre*. Editorial SM.
- Barrena, P., Carvajal, B., Castaño, A.M., Duque, M., Jurkowska, P., Mondrego, R., Pina, V., Oro, B., Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. (2014). *Lengua cuarto de primaria. Savia. Primer trimestre*. Editorial SM.
- Beceren, S. (2010). Comparison of Metalinguistic Development in Sequential Bilinguals and Monolinguals. *International Journal of Educational Researchers*, 1(1), 28-40. <https://ijer.penpublishing.net/makale/33>
- Calzado, A., Duque, M., López, S., Merchán, M.L., Navarro, A., Oro, B., y Vallejo, M. (2014). *Lengua quinto de primaria. Savia. Tercer trimestre*. Editorial SM.
- Calzado, A., Duque, M., López, S., Merchán, M.L., Navarro, A., Oro, B., y Vallejo, M. (2014). *Lengua quinto de primaria. Savia. Segundo trimestre*. Editorial SM.
- Campos, M. y Pena, J. (2009). Propuesta metodológica para el establecimiento de familias léxicas en una consideración histórica: el caso de hacer. *Cuadernos del Instituto Historias de la Lengua*, 2, 21-51. https://bdme.iatext.es/pdf/2009.Propuestas_metodologicas_familias_lxicas_el_caso_de_hacer.pdf
- Carvajal, B., Duque, M., Garijo, R.M., Merchán, M.L. y Vallejo, M. (2014). *Guía esencial Lengua tercero de primaria. Savia. Segundo trimestre*. Editorial SM.
- DECRETO 26/2016, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y

- León. (25 de julio de 2016). Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial de Castilla y León, nº 142, pp. 34319-34389.
- Gil Laforga, I. (2013). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias 2020*, 2(1), 43-66. <https://vdocuments.es/el-analisis-morfolgico-en-el-aula-perspectiva-el-analisis-morfolgico.html>
- Gómez Devis, 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. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>.
- González Sánchez, L., Gázquez Linares, J. y Rodríguez Pérez, C. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 135-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844485>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). PISA 2018. Resultados de lectura en España. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana/evaluacion-lectura/24124>
- López-Villaseñor, M. L. (2010). El papel de la morfología en el reconocimiento léxico, España. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 61–72. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3711>
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la Educación Primaria*. 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. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Martín Vegas, R. A. (2006). *Introducción a la morfofonología contemporánea*. München: LINCOM Handbooks in Linguistics 21.

- Martín Vegas, R. A. (2006). Evolución de la lingüística como ciencia cognitiva. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 19-20, 227-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709302>
- Martín Vegas, R. A. (2005). ¿Segmentación morfológica o reanálisis? Formaciones con el sufijo -idad o -*abilidad, *-icidad, *-idad...*Moenia. Revista Lucense de Lingüística y Literatura*, 11, 269-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2208029>
- Medina Morales, L.P. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *ONOMAZEIN* 7, 183-212. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/10_Medina.pdf
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). <https://www.rae.es/>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Saúl Gutiérrez, L. A. (2006). *El papel de los conflictos cognitivos en la salud mental: implicaciones para el cambio terapéutico*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia] http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/02/DOCENTE/LUIS_ANGEL_SAUL_GUTIERREZ/PUBLICACIONES/2005_TESIS.PDF
- Serrano-Dolader, D. (2020). La formación de palabras en el aula: observar, pensar y reflexionar. *REGROC* 3(1), 82-98. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.61>
- SM Diccionarios. (2014). *Diccionario clave*. <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Tobón de Castro, L. (1998). Importancia del contexto en la comunicación lingüística. *Folios*, 9. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASH4e78991b148db9b2b34d31.2>

Tyler, A. y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology.
Journal of Memory and Language, 28(6), 649–667.
[https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)

9. ANEXOS

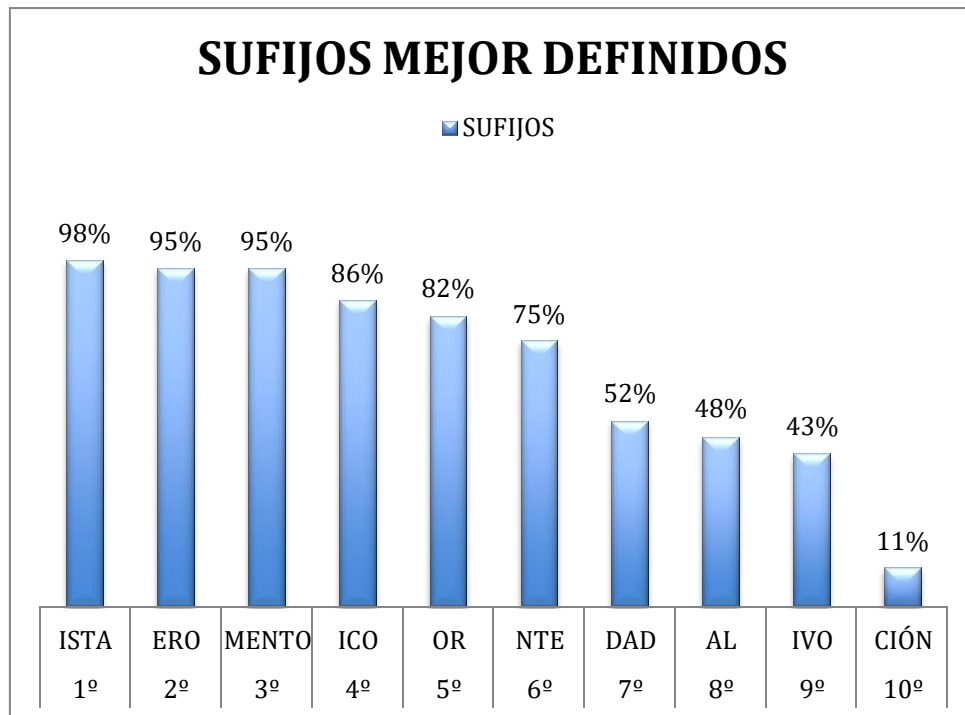
ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	52
ANEXO 2	53
ANEXO 3	54
ANEXO 4	55
ANEXO 5	56
ANEXO 6	57
ANEXO 7	58
ANEXO 8	59

ANEXO 1

Figura 2

Resultados de las definiciones de palabras con sufijo de la tarea 6.

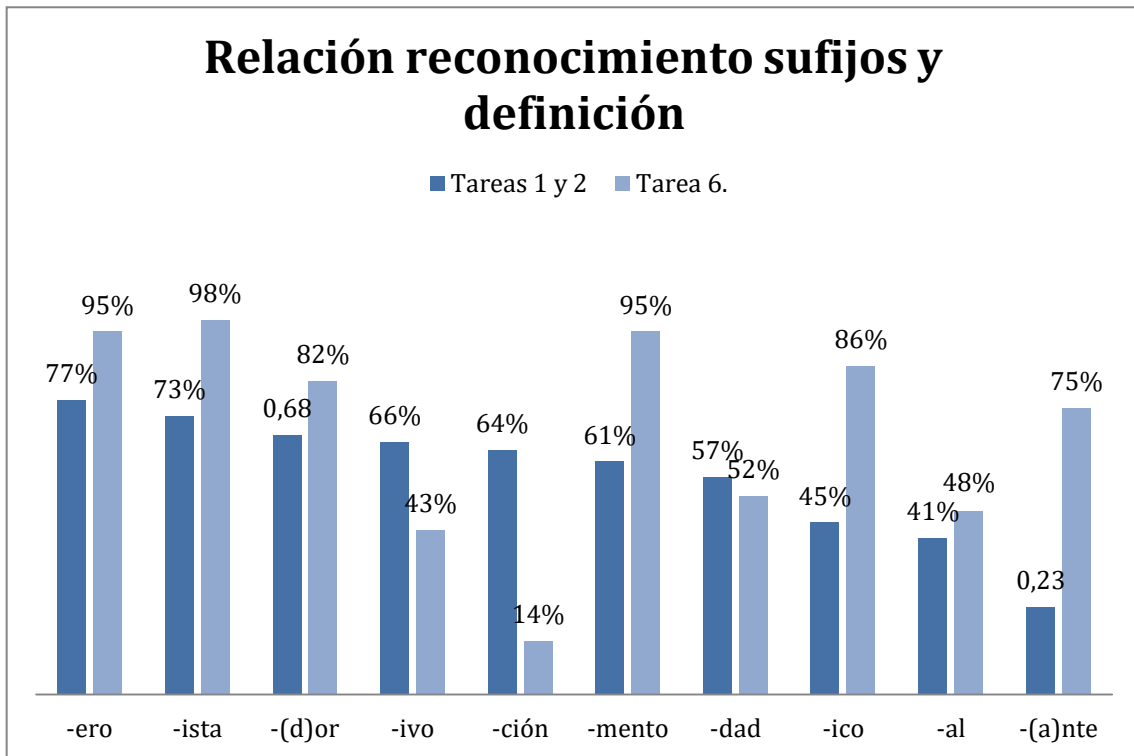


Nota: En el gráfico se muestran por orden descendente los sufijos de los más definidos a los menos. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2

Figura 3

Comparación de los resultados obtenidos en los sufijos en las tareas 1 y 2 con los resultados de la tarea 6.

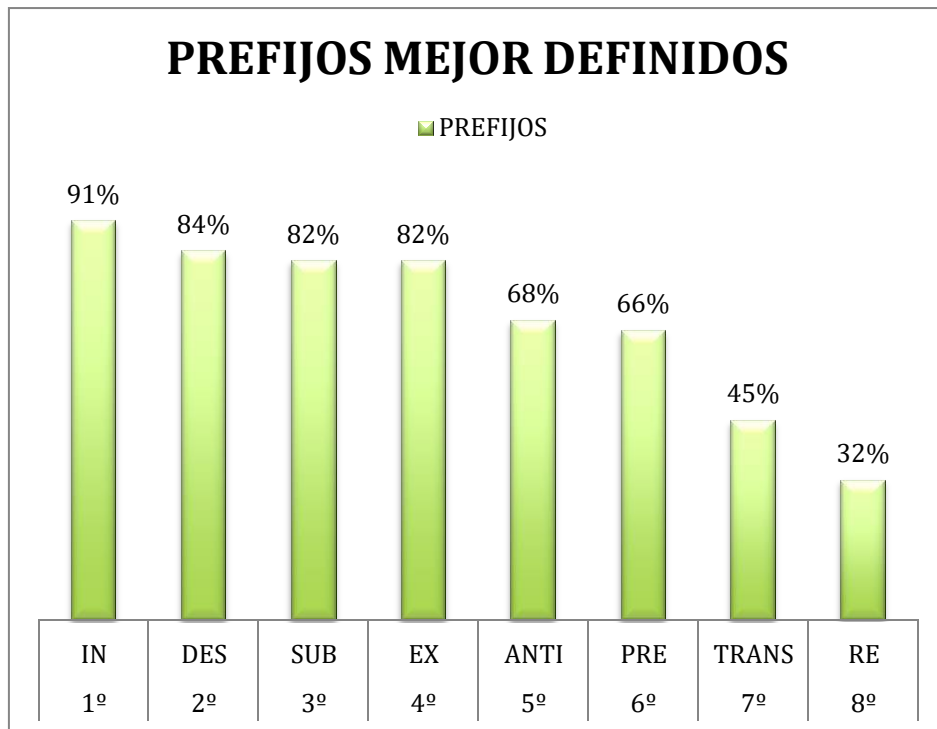


Nota: En el gráfico se comparan los resultados obtenidos en cada sufijo en las tareas 1 y 2 y en la tarea 6. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3

Figura 4

Resultados de las definiciones de palabras con prefijo de la tarea 6.

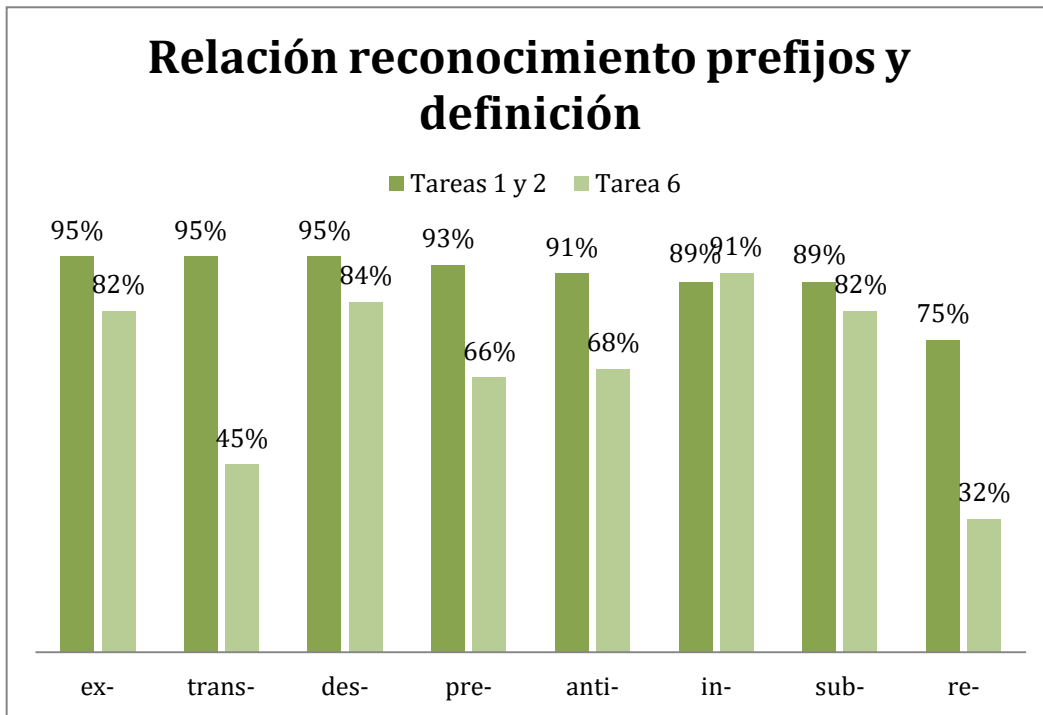


Nota: En el gráfico se muestran por orden descendente los prefijos de los más definidos a los menos. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4

Figura 5

Comparación de los resultados obtenidos en los prefijos en las tareas 1 y 2 con los resultados de la tarea 6.



Nota: En el gráfico se comparan los resultados obtenidos en cada prefijo en las tareas 1 y 2 y en la tarea 6. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5

Figura 6

Resultados tarea 3.

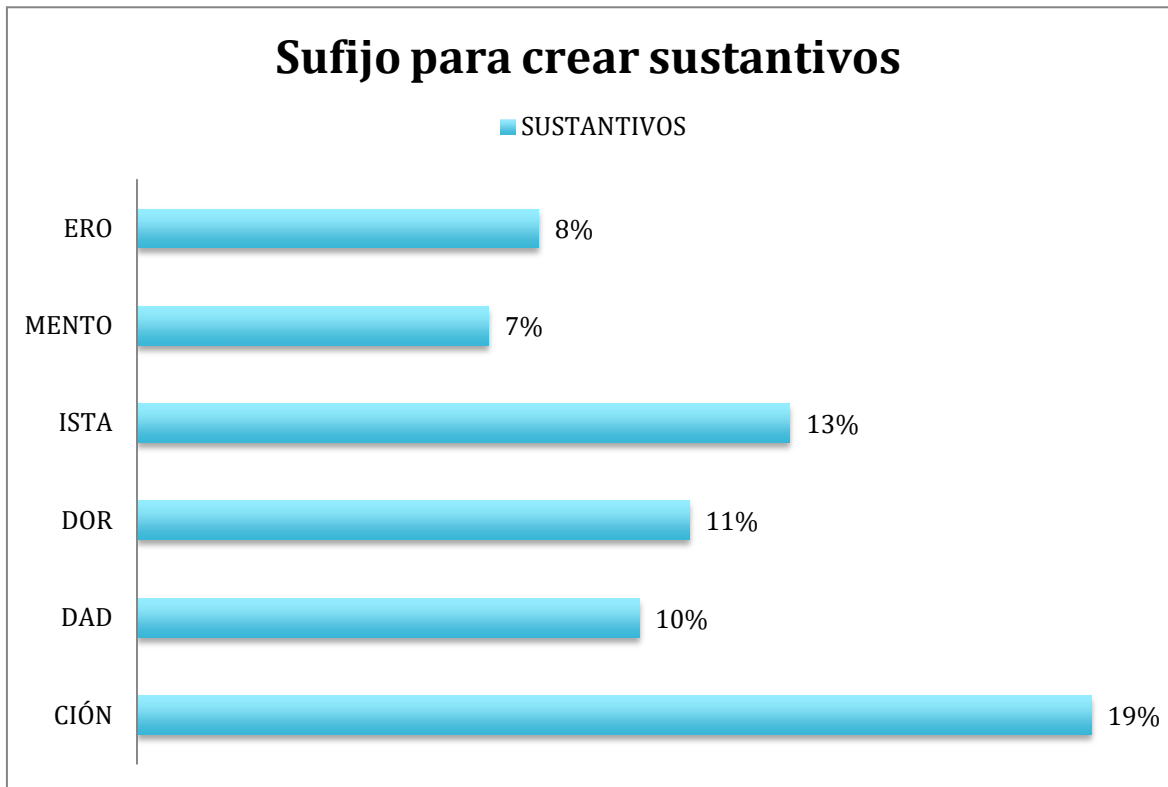
ORACIÓN A COMPLETAR.	PALABRA ELEGIDA	
2. La casa es muy _____.	Farativa	Faración
	95 %	5 %
3. Hay mucha _____.	Sulbidad	Sulbista
	84 %	16 %
4. Me gusta _____.	Garatar	Garador
	93 %	7 %
5. Mi padre contrató a un _____.	Fribidivo	Fribidor
	2 %	98 %
6. Nosotros vivimos en una _____ muy bonita.	Farración	Farrante
	73 %	27 %
7. El _____ trabaja muchas horas.	Farnapero	Farnapivo
	87 %	12 %
8. No creo que esa actividad sea _____.	Asidial	Asidión
	95 %	5 %
9. En el _____ de mi padre, viven cinco personas.	Tarmiento	Tarmivo
	87 %	12 %
10. Yo quiero _____ con mis amigos del pueblo.	Tracemar	Tracemación
	93 %	7 %
11. Mi hermana es la más _____ de toda la familia.	Sargista	Sargidad
	95 %	5 %
12. ¡Es _____ que sepas tantas cosas!	Paración	Parante
	7 %	93 %
13. Todos los días salgo a _____ por la calle.	Ferper	Ferpedor
	93 %	7 %

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6

Figura 7

Resultados tarea 4. Sufijos más frecuentes utilizados por los alumnos para crear sustantivos.

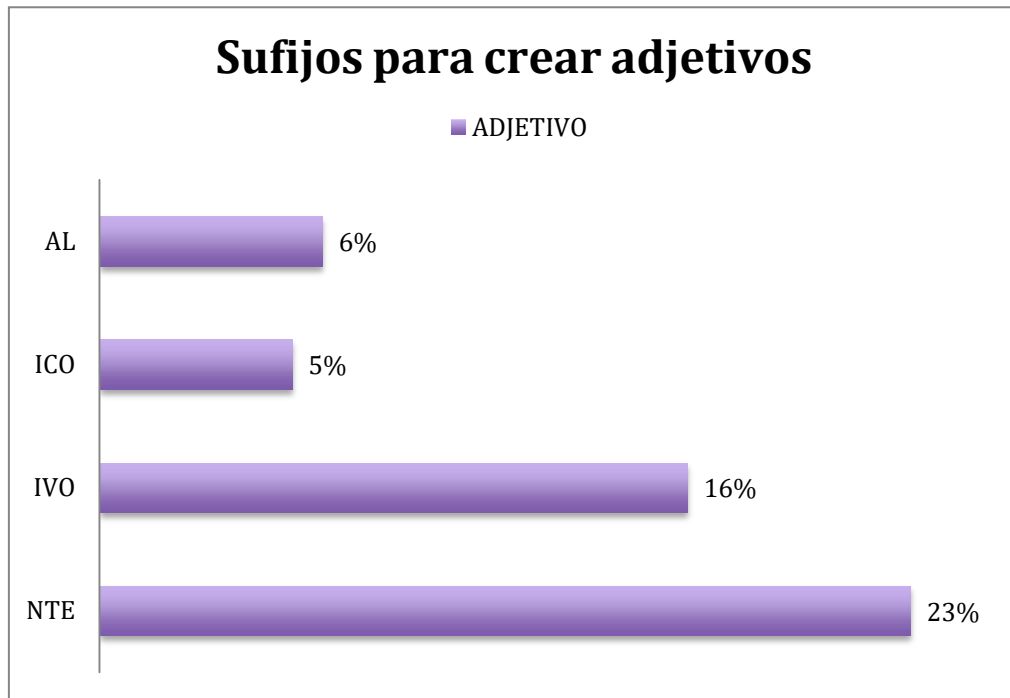


Nota. El gráfico muestra qué porcentaje de los alumnos utilizó ese sufijo para crear un sustantivo en las respuestas de la tarea 4. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 7

Figura 8

Resultados tarea 4. Sufijos más frecuentes utilizados por los alumnos para crear adjetivos.

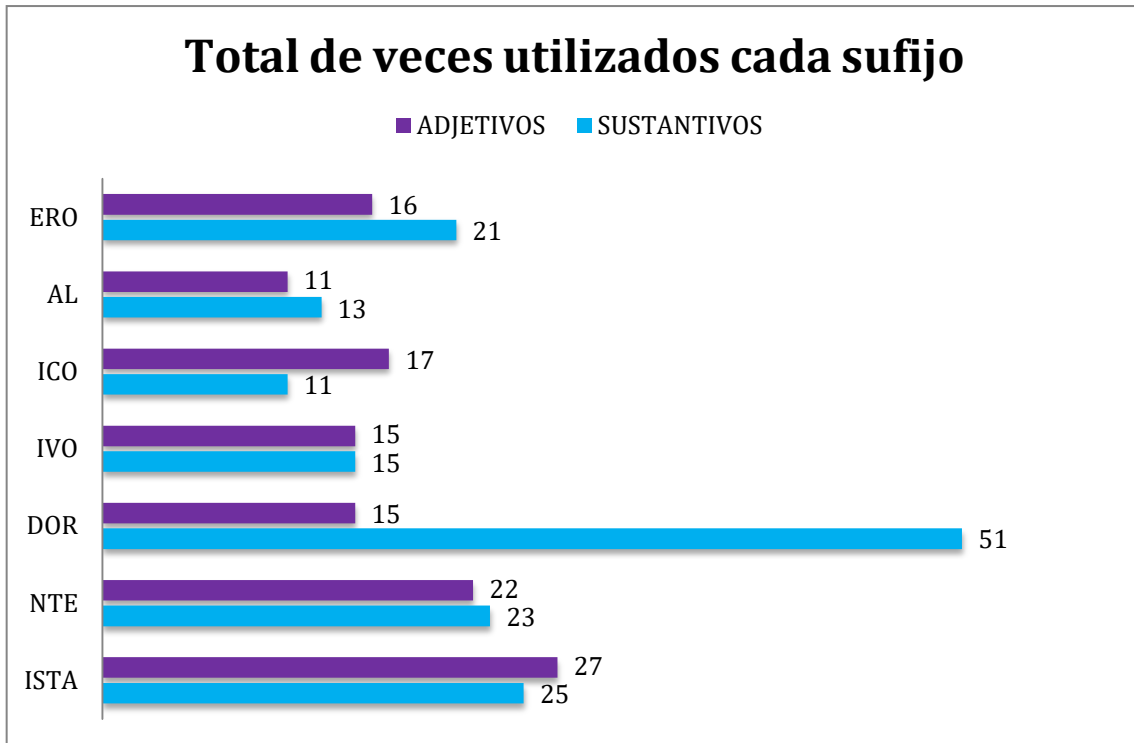


Nota. El gráfico muestra qué porcentaje de los alumnos utilizó ese sufijo para crear un adjetivo en las respuestas de la tarea 4. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 8

Figura 9

Sufijos utilizados para crear sustantivos y adjetivos en la tarea 5.



Nota. El gráfico muestra el número de veces que fueron utilizados aquellos sufijos con los que se pueden crear tanto sustantivos como adjetivos en la tarea 5. Fuente: Elaboración propia.