

VALIDACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE DE LA SUFIJACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA

LORENA DOMÍNGUEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca

Resumen

A partir de un diagnóstico de su enseñanza en la actualidad, son varios los estudios recientes que abogan por un aprendizaje de la morfología y del léxico que promueva la reflexión metalingüística en las aulas y favorezca, así, la comprensión del sistema lingüístico y el desarrollo de habilidades por parte de los discentes. En esta misma línea, este trabajo pretende proponer y validar empíricamente un modelo de actividades de tipo inductivo para trabajar el sufijo *-ista* en el aula de Secundaria. A través de la comparativa entre el desempeño de un grupo experimental, al que se aplica el modelo, y un grupo de control, esta experimentación determinará si este tipo de prácticas basadas en la reflexión metalingüística permite ampliar el conocimiento de palabras formadas con estos sufijos, esto es, favorecer el uso activo de estos vocablos aprendidos y de los que ya se conocen; o si, por el contrario, su implementación en el aula no favorece el enriquecimiento léxico.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un estudio de carácter exploratorio que pretende comprobar, con datos de tipo empírico, la supuesta necesidad de virar el tipo de aprendizaje morfológico en las aulas de Secundaria hacia un modelo más significativo que redunde en una mejora de la capacidad metalingüística y de las destrezas discursivas del estudiantado, tal y como se ha defendido en estudios recientes (Gil Laforga, 2020; Horno, 2022; Martín García, 2022; Martín Vegas, 2022; Serrano Dolader, 2020). Para ello, se ha realizado una propuesta de modelo didáctico de aprendizaje de los sufijos basada en una concepción del aprendizaje de la morfología que parte de la reflexión y de la puesta en marcha de estrategias que tienen en cuenta el procesamiento de la lengua. Asimismo, este modelo se asienta en la hipótesis de que existe una relación directa entre el conocimiento morfológico que se proporciona en las aulas, el cual contribuye

al desarrollo de la conciencia morfológica de los alumnos, y el enriquecimiento léxico (Graves, 2006; Hoff, 2014; Nippold, 2007; Sparks y Deacon, 2015).

Como primer objetivo general, se busca comprobar si el modelo funciona en el aula, esto es, valorar si las respuestas de los alumnos del nivel educativo escogido –tercer curso de Educación Secundaria– manifiestan la consecución de los objetivos planteados. Para ello, se ha trabajado con un grupo de 28 alumnos, constituido como grupo experimental. En segundo término, para poder realizar una validación del modelo asentada en los datos, se ha escogido un grupo de control al que solo se somete a la actividad final de la secuencia didáctica, con el fin de contrastar sus resultados con el del grupo experimental. El grupo de control, conformado por otros 28 estudiantes del mismo curso de educación Secundaria, sigue una secuenciación didáctica propuesta por su docente a partir de la teoría y las actividades que aparecen en su manual de clase y solo responde a las pruebas finales de la secuencia, que funcionan a modo de instrumento de validación. El análisis cualitativo de las respuestas del grupo experimental a toda la secuencia didáctica y la comparativa cuantitativa con el desempeño del grupo de control permitirá valorar la rentabilidad didáctica del modelo, esto es, determinar empíricamente si una propuesta afín a los estudios que abogan por este cambio didáctico favorece el uso de estrategias de análisis morfológico –siempre desde una perspectiva sincrónica (Gil Laforga, 2020)– para descodificar el significado de palabras no conocidas; y, en definitiva, el aprendizaje de dichos términos conectados por compartir el mismo proceso de sufijación en su formación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La enseñanza de la morfología en las aulas

La ley educativa vigente en la actualidad, la LOMLOE, aboga por implantar en las aulas un modelo competencial que dé prioridad a la adquisición de destrezas y competencias en lugar de poner el foco en los saberes de tipo declarativo. Esto supone un cambio de enfoque en cuanto al modo de adquirir y poner en práctica los conocimientos en el aula, pues estos se ponen al servicio de la resolución de problemas o la consecución de tareas que permitan el desarrollo de las competencias, generales y específicas de la materia, en cada uno de los niveles educativos. Pese a la reciente implantación del modelo de la LOMLOE, que apenas acaba de aterrizar en los centros, los planes educativos anteriores y, lo que es quizás aún más importante, las investigaciones y propuestas de cambio metodológico que se planteaban para estos mismos niveles educativos ya se basaban en presupuestos semejantes: proponían que el alumno fuera el responsable de su proceso de aprendizaje y se involucrara de manera activa en la consecución de cada uno de los hitos de este proceso poniendo en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos.

En el plano lingüístico, esto se traduce en un creciente interés por identificar valores comunicativos y construir mensajes en detrimento de las actividades de tipo estructuralista donde la intención comunicativa quedaba en un segundo plano (Camps, 2014; Fontich, 2021). Acercándonos aún más al ámbito de estudio de la morfología, Ignacio Bosque es uno de los investigadores que más ha insistido en la importancia de cambiar los patrones tradicionales de la enseñanza de la gramática y emplear la reflexión metalingüística como motor del aprendizaje. Sus propuestas de fomentar la actitud indagadora por parte de los alumnos, desterrar un aparato teórico o terminológico complejo, emplear construcciones simples para reflexionar en las aulas sobre la relación entre significantes y significados, o ampliar paulatinamente los conocimientos en cada uno de los cursos educativos (Bosque, 2015, 2018; Bosque y Gallego, 2016) son secundadas por trabajos posteriores centrados en el aprendizaje morfológico (Serrano-Dolader, 2020; Gil, 2022; Horno, 2022; Martín García, 2022; Martín Vegas, 2022), algunos de los cuales incluyen, además, modelos de actividades significativas que permiten a los alumnos observar los hechos lingüísticos y “manipularlos” –en el sentido primigenio del término–, lo cual potencia sus capacidades reflexivas y revierte en una mejora de sus posibilidades comunicativas.

Sin embargo, es posible que muchas de estas propuestas se queden en el plano teórico y no se estén aplicando en las aulas. En el profundo análisis de manuales que realiza Martín Vegas (2022) se aprecia que el modelo vigente de enseñanza de la morfología sigue siendo de corte estructuralista: el aprendizaje morfológico –que, además, ocupa en la mayoría de los casos un espacio marginal– sigue basándose en la categorización de morfemas y en la descripción de los procesos formativos de palabras. Asimismo, los conocimientos morfológicos y el tipo de actividades propuestas apenas varían de unos niveles a otros; y no se fomenta en ellas una reflexión por parte del alumnado que conduzca a predecir significados y a mejorar, por ende, las capacidades léxicas y discursivas de los discentes.

Así las cosas, parece que ni la normativa curricular ni las propuestas a nivel teórico han sido suficientes para realizar cambios reales en las aulas en lo que se refiere al aprendizaje morfológico. Entrar en las aulas, probar los modelos propuestos y medir la significatividad de este cambio metodológico, tal y como se propone en este trabajo y se ha realizado ya en otros precedentes (*cf. infra*), podría contribuir a impulsar este cambio si realmente se comprueba que el impacto que supone su aplicación es positivo.

2.2. Conciencia morfológica y aprendizaje léxico

La relación entre la conciencia morfológica y el aprendizaje del vocabulario se recoge en numerosos trabajos de corte psicolingüístico (Graves, 2006; Hoff, 2014; Nippold, 2007; Sparks y Deacon, 2015). Graves (2006), por ejemplo, propone que emplear las distintas partes de las palabras es una de las cinco estrategias centrales con

las que cuentan los alumnos para deducir el significado de términos nuevos. Nippold (2007), por su parte, defiende que existen tres modos de adquirir nuevo vocabulario: la instrucción directa, que se da en el ámbito educativo; la abstracción conceptual, esto es, deducir significados a partir del contexto de uso de las palabras, y el análisis morfológico, es decir, la descomposición de las palabras en morfemas para extraer el significado de cada uno de estos y llegar, así, al significado de la palabra completa.

Pasando a algunos trabajos de tipo experimental en las aulas de Secundaria, Martín Vegas (2018) realiza un estudio con 52 alumnos de Bachillerato que corrobora la hipótesis que aquí se presenta: su trabajo concluye que los modelos didácticos basados en la morfología derivativa permiten entender mejor ciertas palabras y aprender otras de formación similar. Por poner un ejemplo de los logros alcanzados por los alumnos, en ejercicios de escritura creativa emplean derivados poco frecuentes como *exterminio*, *expropiación*, *exculpar*, *aluvial*, *abrojal*, *aguazal*, etc., que probablemente hayan aprendido en actividades previas de búsqueda de derivados con *ex-* y *al-*.

Hess Zimmermann (2019), por su parte, trabaja con alumnos de tercer grado de Secundaria: a 19 de ellos, que conforman el grupo experimental, los somete a un proyecto de enseñanza de estrategias de análisis morfológico; los 19 restantes, como grupo de control, realizan otro proyecto de lengua distinto que no pone el foco en el reconocimiento de unidades morfemáticas. Ambos grupos realizan un pre- y postest sobre análisis morfológico que permite a la autora comprobar que existe “un incremento estadísticamente significativo en el grupo experimental y no en el grupo de control tanto en la capacidad para segmentar palabras como en la habilidad para extraer el significado de palabras y morfemas” (p. 193).

Si bien van realizándose nuevas investigaciones, como la de Hernández Muñoz (2022), para corroborar la relación entre las estrategias de reconocimiento morfológico y el dominio léxico –en su caso, empleando pruebas de disponibilidad léxica y de conciencia morfológica–, la propia Hess Zimmermann (2019) recalca que son escasos los trabajos dedicados a evaluar de manera empírica la adquisición del vocabulario en español por parte de los alumnos de estos niveles educativos (p. 195). Esta idea vendría a apoyar que, pese a que la hipótesis de partida ya haya sido ratificada en estos estudios, el nuestro, aun cuando se plantea como un primer trabajo exploratorio, podría ser una contribución valiosa a esta cuestión. Este supuesto se reafirma al consultar la investigación que Hess Zimmermann realiza en 2021 junto a Núñez Rodríguez, pues aplicando las mismas herramientas metodológicas a un grupo de alumnos del mismo nivel de otro centro escolar no alcanzan los mismos resultados, lo cual parece sugerir la necesidad de replicar pruebas experimentales semejantes con grupos de estudiantes de distintos entornos educativos para validar de manera firme la efectividad de un modelo, pues, además de la calidad intrínseca del propio modelo didáctico y de la pertinencia de las bases teóricas en las que se asienta –en nuestro caso, presupuestos de tipo psicolingüístico– son muchos otros los factores que pueden interferir en su aplicación, como la

experiencia previa de los alumnos realizando reflexiones metalingüísticas o el tipo de implicación del docente a la hora de desarrollar las actividades propuestas (pp. 19-21).

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Como primera muestra con la que validar el modelo se trabajó en esta investigación con un total de 56 alumnos de tercer curso de Educación Secundaria de un centro público de la ciudad de Logroño. Estos se dividieron en dos grupos: el experimental estuvo compuesto por 28 alumnos y el grupo de control por otros 28. Las dos docentes de la asignatura de Lengua castellana y literatura implicadas en la intervención didáctica manifestaron que ambos grupos tenían un nivel similar –basándose en la media de resultados de las pruebas de calificación que habían planteado a lo largo del curso– y que habían trabajado los mismos contenidos curriculares –principalmente en lo que se refiere a la base lingüística, no tanto a la literaria– hasta el momento de la experimentación.

3.2. Diseño de la prueba e instrumentos de análisis

La prueba realizada por los alumnos introdujo en el aula la derivación verbal deadjetival con *-izar*, cuando este expresa contenido causativo (Serrano-Dolader, 1999); y la derivación nominal y adjetival con *-ista* en su empleo para designar profesiones y características o convicciones personales (Lacuesta y Bustos, 1999). Se trabajan, así pues, conexiones de tipo afijal, pues se pretende que los alumnos reflexionen sobre la parte formal compartida por estos vocablos y el significado que aporta el sufijo a cada uno de ellos, y aprendan nuevos términos relacionándolos, precisamente, por estos dos rasgos compartidos. Además de por su productividad, la elección de estos dos sufijos responde a la adecuación al currículo y al desarrollo de la asignatura en el momento de su aplicación en el aula. No obstante, se presenta en este trabajo únicamente la prueba y los resultados del trabajo con el sufijo *-ista*.

En cuanto a la secuenciación didáctica, dado que esta investigación comparte con Martín Vegas (2018), en gran medida, la base teórica de corte psicolingüístico y el objetivo general de validar la enseñanza de la morfología de un modo inductivo para mejorar el desarrollo de la competencia léxica, el diseño de la prueba sigue la estructura general planteada por esta autora, la cual se basa, a su vez, en los trabajos de Bybee (1985, 1988), en los que se plantea “la organización de palabras en nuestro lexicón formando esquemas de conexiones formales y semánticas” (Martín Vegas, 2018, p. 267). Así las cosas, la primera fase de la intervención consiste en activar la gramática implícita del alumno, esto es, motivar que trabajen el léxico desde su experiencia y su conocimiento. Esta fase

se solapa a menudo con la segunda, en la que se potencia la reflexión metalingüística de los alumnos para que ellos mismos completen esquemas de conexiones léxicas. Si bien se plantean desde otro enfoque, estas fases corresponderían a las propuestas de observación de hechos lingüísticos, enunciación de preguntas, realización de hipótesis, generalización y comprobación con nuevos datos presentadas en Bosque y Gallego (2016). Las dos fases descritas se desarrollan en las primeras tareas realizadas por los alumnos. La primera de ellas, que parte de un tweet para fomentar la reflexión en el aula, es una adaptación de una actividad propuesta en Horno (2022: p. 147):

Lee ahora este tweet:

No quiero ser alarmista pero mi padre tiene una empresa de alarmas y seguridad y la voy a heredar.

En él, se juega con dos posibles interpretaciones de la palabra *alarmista*. ¿Podrías decir cuáles son?

Interpretación 1:

Interpretación 2:

En español el sufijo *-ista* se emplea al menos para estos dos usos:

A. designar profesiones;

B. describir el carácter o las convicciones de una persona.

¿Con cuál de estos dos valores se relacionan las dos interpretaciones de *alarmista*?

Interpretación 1: ¿A o B?

Interpretación 2: ¿A o B?

Y las palabras de esta lista, ¿con cuál de los dos valores se relacionan? Si no conoces alguna de ellas, usa el diccionario para descubrir cuál es su significado.

*bromista – escapatista – violinista – consumista – acuarelista – belicista
budista – feminista – juerguista – futbolista – regatista – filatelista – ebanista*

-ista designa profesiones:

-ista describe el carácter o las convicciones de una persona:

La tercera fase de la intervención didáctica es la de transferencia de la regla aprendida a nuevos casos, esto es, la aplicación de las estructuras a palabras nuevas. En nuestro modelo se fomenta pidiendo a los alumnos que, bien con palabras que han oído, pero apenas usan, bien empleando el diccionario (inverso, si tienen esa posibilidad), completen las listas con al menos dos palabras nuevas para cada valor del sufijo.

La fase final corresponde a la creación de mensajes, por lo que se plantean a los alumnos actividades de creatividad lingüística que les permitan activar y fijar esas palabras en su lexicón mental. En esta secuencia, las actividades de producción se integran en un proyecto final más amplio –que no aparece desarrollado en este trabajo– en el que hablan de cómo será su ciudad y las personas que la habiten en el 2050. En ellas, también hay transferencia de la regla a nuevos términos no trabajados en las actividades previas. Así pues, se comprueba si se han aprendido algunos vocablos ya presentados, en primera instancia; y, en segundo lugar, si la estrategia de análisis les permite deducir el significado de otros términos o, al menos, establecer hipótesis sobre qué pueden denotar. Como puede comprobarse, estas actividades de producción son, en realidad, de escritura guiada, puesto que no se propone escribir de manera libre sobre un determinado tema para medir, con posterioridad, la posible aparición de términos con el sufijo trabajado; sino que se parte de vocablos con este sufijo para intentar que, mediante actividades de reflexión y producción, pueda detectarse si los alumnos los emplean adecuadamente y, por ende, los comprenden:

¿Y cómo serán los habitantes de esta ciudad? ¿Crees que desaparecerán o continuarán existiendo estas profesiones? Habla de cada una de ellas.

- Ajedrecista:

- Organista:

- Retrartista:

- Filatelista:

- Ebanista:

- Novelista:

Además de las profesiones, nos importa saber las actitudes y los comportamientos que tendrán las personas que vivan en ese lugar. Aquí tienes algunos ejemplos. ¿Cuál crees que casa mejor con cada afirmación? Completa las frases. No hay una única respuesta correcta.

catastrofista – animalista – belicista – bromista

- Desaparecerán las personas _____ porque _____.
- Todos serán muy _____ y _____.
- Habrá cada vez más _____ que _____.
- Apenas encontraremos _____ porque _____.

Estas dos tareas sirven en esta investigación como instrumento de análisis, pues con ellas determinaremos si hay diferencias significativas, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, entre el desempeño del grupo experimental y del grupo de control a la hora de emplear los diez ítems propuestos (*ajedrecista, organista, retrartista, filatelista, ebanista, novelista, catastrofista, animalista, belicista, bromista*) en su producción discursiva. Se

considerarán como aciertos todas las producciones en las se incluyan con precisión –conociendo, por tanto, su significado– estos vocablos. Se englobarán como errores las producciones incorrectas, esto es, aquellas en las que se definen estos términos de manera errónea o su empleo no corresponde a su significado (por ejemplo: *un organista es quien organiza eventos; habrá organistas porque hay que tomar medidas contra el cambio climático y se realizarán cosas orgánicas*); y las respuestas en blanco o con una producción mínima que no permite saber si el alumno conoce y emplea bien el término en cuestión (respuestas como *organista: no; organista: no seguirá*). Para el análisis cuantitativo se empleará el programa SPSS (versión 25) para determinar la diferencia entre medias de aciertos y se valorará si esta diferencia es significativa con la prueba U de Mann-Whitney y la medición del tamaño del efecto de la significación (estadístico r).

3.3. Desarrollo de la experimentación

La intervención didáctica se dividió en dos sesiones de trabajo. La primera de ellas, titulada “Jugamos con las palabras”, planteaba las actividades de reflexión y comprensión. La segunda, enmarcada en un proyecto más general que no parecía vincularse de manera tan evidente al trabajo morfológico, “Inventamos el futuro”, contiene las prácticas de producción discursiva y constituye la prueba común para los dos grupos. Ambas sesiones se realizaron con una separación de dos semanas, para evitar efecto de *priming* y comprobar, así pues, si la correcta resolución de las últimas actividades responde realmente a los efectos positivos de la intervención didáctica que se ha presentado.

Durante el mismo tiempo, el grupo de control siguió una secuenciación didáctica basada en su manual de clase, si bien con cambios realizados por la docente con el fin de centrar la atención en el mismo tema que trabaja el grupo experimental, aunque desde distinto enfoque. Así pues, repasaron de modo teórico en qué consiste la derivación, como uno de los recursos de los que se vale la formación de palabras en español; y cuál es la diferencia entre los prefijos y los sufijos, no solo a nivel posicional, sino también a la hora de alterar el significado del término primigenio o modificar su categoría gramatical. Asimismo, los alumnos realizaron tres actividades en las que se incluían palabras con *-ista* e *-izar* comunes o no con el modelo didáctico del grupo experimental –tras la modificación de la actividad para añadir más términos con estos sufijos–, si bien no de manera exclusiva: en la primera, se les pidió identificar el mecanismo de formación de palabras empleado en cada caso; en la segunda, debían indicar si los afijos subrayados en determinadas palabras eran derivativos o flexivos, y, por último, clasificaron sufijos en función de su significado, entre ellos el sufijo *-ista* para indicar oficio, sin contraste con su otro valor principal. Pasadas dos semanas se sometieron al mismo proyecto de creación de su ciudad ideal para el 2050 en el que se incluían las actividades con derivados acabados en *-ista*.

3.4. Resultados y discusión

Los 28 alumnos del grupo experimental siguen sin problema la secuenciación didáctica propuesta, empleando el diccionario como único material de apoyo para buscar nuevos términos. A la hora de encontrar los dos valores de la palabra *alarmista* en el tweet que marca el inicio de la secuencia se comprueba la capacidad de los alumnos para activar su gramática implícita y reflexionar, así, sobre los distintos valores de este vocablo. De los 28, 27 proponen dos valores diferenciados de este término, si bien sus explicaciones son mucho más precisas a la hora de hablar del oficio (*Tiene una empresa de alarmas; No quiere trabajar de alarmista; Persona que fabrica y vende alarmas*) que para concretar la actitud de una persona alarmista: *No quiere ser una persona que alarme; No quiere alarmar a la gente; Persona que alarma de algo; Que no quiere que cunda el pánico*. En ocasiones, de hecho, se pierde parte del valor denotado por este vocablo: *Tiene algo importante que comunicar; Persona que avisa a los demás sobre un suceso o un hecho; Que grita mucho*; lo cual parecería sugerir que el contexto en que se emplea el término no es suficiente para entender su significado –advirtiéndose que sí perciben el valor del sufijo, por lo que la estrategia de análisis aquí no es suficiente– o bien que los alumnos carecen de herramientas discursivas para explicarlo. En 5 casos, además, se incluye un significado erróneo del término en esta segunda interpretación: *No quiero ser alarmista para mi padre; No quiero presumir o ser pesado; Que es avisado; Presumido*; o se deja en blanco.

Donde no encontramos errores es a la hora de vincular estas dos interpretaciones de *alarmista* con los dos valores que aporta el sufijo, lo que parece indicar la puesta en marcha de las capacidades metalingüísticas de los alumnos. Esta reflexión de tipo metalingüístico se pone aún más de manifiesto a la hora de clasificar la lista de términos propuestos (*bromista, escaparatista, violinista, consumista, acuarelista, etc.*) en función de los dos significados del sufijo. Los pocos errores en esta clasificación concuerdan con los resultados de Martín Vegas (2018) en actividades semejantes, lo cual resulta, tal y como ella misma expresa, “la mejor prueba de que el análisis de segmentación morfológica favorece la comprensión de los derivados” (p. 282). Es más, nuestra prueba sugiere, como hipótesis, que los errores que hay en esta actividad se vinculan al desconocimiento del significado de la base, pues los términos que, en ocasiones, aparecen mal colocados son *ebanista, filatelista y belicista*. No así *regatista, acuarelista* o *escaparatista*, por ejemplo, que aun cuando no parecen de uso frecuente por parte de los alumnos, contienen una base conocida.

La prueba de transferencia de la regla aprendida a nuevos casos vuelve a ser alentadora en cuanto a la puesta en marcha de la reflexión de tipo metalingüístico: solo un alumno clasifica incorrectamente los términos *velocista* y *deportista*, que incluye bajo el valor de “describir el carácter o las convicciones de una persona” en lugar de añadirlos a la lista de profesiones. Por otro lado, la actividad les sirve para aumentar su

lexicón con términos nuevos o poco empleados por alumnos de este nivel, tal y como ellos mismos manifiestan al indicar que los han encontrado en el diccionario o no los usaban hasta ahora: *barista, altruista, narcisista, velocista, extremista, politeísta*, etc.

Con el fin de comprobar si este modelo ha servido al grupo experimental para entender mejor algunas palabras y que pasen a formar parte de su léxico activo, realizamos un análisis cuantitativo de sus respuestas a las pruebas de producción en comparación con las dadas por el grupo de control. En concreto, pretendemos comprobar si hay diferencia entre el número de aciertos del grupo experimental y el número de aciertos del grupo de control en relación con los 10 ítems propuestos –lo cual se evidencia en la tabla 1– y si esta diferencia es o no significativa.

Tabla 1. Media de aciertos del grupo experimental y el grupo de control en las pruebas de producción.

Grupo	N	Media	Desv. error
Experimental	28	7,82	,219
Control	28	5,89	,238

Para medir la significatividad de estas diferencias, se han incluido en el programa SPSS los aciertos de cada uno de los informantes, como variable dependiente, y el grupo al que pertenecen –experimental o de control– como variable independiente. La hipótesis de partida (H1) es que la variable independiente influye en los resultados (vs. la hipótesis nula (H0), que postula que las diferencias se deben al azar). Con el objetivo de comprobarla, habría que aplicar, *a priori*, el estadístico T-Student. Sin embargo, la distribución de los datos no cumple con el supuesto de normalidad (la prueba de Shapiro-Wilk no arroja valores $p > 0,05$ en todos los grupos), de ahí que se haya escogido una prueba no paramétrica: la U de Mann-Whitney. El nivel de significación obtenido tras su aplicación es de ,000, lo cual nos permite descartar la hipótesis nula: que el resultado sea $p < 0,05$ significa que las diferencias encontradas entre el grupo control y el experimental sí son significativas. Adicionalmente, se ha medido el tamaño del efecto de la significación con el estadístico r (= valor $Z / \sqrt{n}$). Según Cohen, un valor en torno a 0,10 es un tamaño del efecto débil, en torno a 0,30 moderado, y en torno a 0,5 fuerte.

Tabla 2. Estadísticos para la medición del tamaño del efecto.

	Número de aciertos
U de Mann-Whitney	107,000
W de Wilcoxon	513,000
Z	-4,753
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Los datos confirman nuestra hipótesis: la instrucción aplicada al grupo experimental influye significativamente en el número de aciertos ($p = 0,000$) con un efecto fuerte ($r = -4,753 / \sqrt{56} = -0,64$).

Más allá de las pruebas estadísticas, resulta muy interesante observar los aciertos y errores cometidos por los dos grupos en cada uno de los ítems:

Tabla 3. Respuestas para cada uno de los ítems.

Ítem	Grupo	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	No responde
1_Ajedrecista	Experimental	24	0	4
	Control	18	2	8
2_Organista	Experimental	12	9	7
	Control	10	11	7
3_Retratista	Experimental	25	1	2
	Control	21	2	5
4_Filatelista	Experimental	21	2	5
	Control	11	2	15
5_Ebanista	Experimental	20	4	4
	Control	9	8	11
6_Novelistista	Experimental	27	0	1
	Control	26	0	2
7_Catastrofista	Experimental	19	5	4
	Control	8	14	6
8_Animalista	Experimental	25	2	1
	Control	23	4	1
9_Belicista	Experimental	20	2	6
	Control	12	5	11
10_Bromista	Experimental	26	0	2
	Control	27	0	1

Como puede observarse, apenas hay diferencias entre los grupos a la hora de emplear palabras conocidas de uso frecuente como *bromista* o *novelistista*. Las diferencias mayores se encuentran en los términos *belicista*, *filatelista*, *ebanista* y *catastrofista*. Los tres primeros se trabajan de manera activa en las actividades del grupo experimental, mientras que el grupo de control solo había visto alguno de ellos en las tareas sobre

identificar el mecanismo de formación de palabras y distinguir entre afijos flexivos o derivativos. Este distinto enfoque de trabajo, al que podrían deberse estas diferencias, pone de manifiesto que la reflexión sobre el valor del sufijo, la posible búsqueda en el diccionario y la relación de estos términos con otros formados por *-ista* ha favorecido su comprensión y, por ende, su uso activo; tal y como predecían los estudios citados (Serrano-Dolader, 2020; Gil, 2022; Horno, 2022; Martín García, 2022) y comprueba Martín Vegas (2018) en su trabajo.

El caso de *catastrofista* es distinto, pues ninguno de los dos grupos había trabajado con esta palabra en las actividades previas. Aun así, el grupo experimental la usa correctamente en un mayor número de casos que el grupo de control. Las respuestas de este último grupo manifiestan que los alumnos sí reconocen la base, pero muchos de ellos no logran identificar que la palabra se refiere a una actitud personal y no al hecho de causar los males: *Apenas encontraremos catastrofistas porque no queremos catástrofes; Desaparecerán las personas catastrofistas porque destruyen las cosas; Habrá cada vez más catastrofistas que destruyan todo lo nuevo; No me gustará vivir con catastrofistas porque me romperán la casa y el coche y me he gastado un riñón comprándolo*; frente a explicaciones del grupo experimental –de 19 de los 28 alumnos– que se acercan más a la definición del término: *No nos gustaría vivir con catastrofistas porque la vida se vería como un desastre; No nos gustará vivir con catastrofistas porque su actitud es negativa; No nos gustará vivir con catastrofistas porque hablar de catástrofes es muy malo*. Para aventurar una posible explicación a estas diferencias recuérdese que el grupo de control no había trabajado con el contraste entre los dos valores del sufijo, mientras que el experimental, desde el tweet que empleaba con doble sentido el término *alarmista*, ha reflexionado en las actividades sobre esta cuestión. Pudiera ser –y sería interesante seguir investigando sobre ello– que esta reflexión y esa búsqueda del valor de *alarmista* facilitase la realización de esta tarea final. Recuérdese, además, que, aunque no las hemos incluido en el desarrollo de este artículo, los alumnos realizaron también tareas que siguen la misma secuenciación didáctica con el sufijo *-izar*, por lo que la reflexión motivada en estas, pese a que las conexiones afijales sean distintas, también puede incidir en los mejores resultados del grupo experimental en esta prueba final.

Por último, cabe mencionar el problema que los dos grupos manifiestan ante el término *organista*. Para la mayoría de los alumnos un organista es quien *organiza eventos; organiza objetos musicales; realiza cosas orgánicas; organiza* (en términos generales); *crea campos de residuos orgánicos*, etc. Como puede comprobarse, no hay problema en la identificación del sufijo –todos le atribuyen el valor de ‘persona que se dedica a’–, sino que este radica en la identificación de la base. Frente a lo que sucede con términos como *ebanista*, donde pensamos que los alumnos que lo emplean mal lo hacen, fundamentalmente, por desconocimiento de lo que significa *ébano* –así lo demuestran respuestas como *que toca el ébano*–, con *organista* sí hay un problema de análisis y trabajar este término en conexión con otros con los que comparte el sufijo no

está favoreciendo su comprensión. Esto apunta a seguir investigando si hay actividades más o menos adecuadas en función del tipo de conexiones léxicas y morfológicas que presentan las palabras que queremos introducir en el aula; y, por supuesto, a poner de relieve la importancia de la contextualización de los vocablos a la hora de deducir el significado de las palabras (ante una frase como *El organista llegó tarde a la ceremonia y no pudo interpretar la canción de entrada de la novia*, por ejemplo, posiblemente no se habrían dado esas respuestas), pues, aunque resulte algo obvio, sigue siendo lo habitual en muchas de las actividades que realizan a diario los alumnos siguiendo su manual de aula (Martín Vegas, 2022).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El alcance de estas conclusiones viene determinado por el carácter limitado de la investigación, que se plantea desde el inicio como un estudio exploratorio que pretende servir de arranque al asentamiento de un modelo didáctico que se expanda, con posterioridad, en dos sentidos: en su aplicación a un grupo poblacional mayor, lo cual proporcionará una mayor consistencia a los resultados; y, sobre todo, a una aplicación del aprendizaje inductivo de la morfología al mismo grupo durante un periodo de tiempo más amplio, pues solo así podrá medirse la significatividad de este impacto a largo alcance. No obstante, los resultados de esta primera prueba son muy alentadores, pues vienen a validar empíricamente el modelo presentado: las tareas diseñadas sirven para descodificar y emplear mejor ciertas palabras conectadas por procesos de sufijación, por lo que contribuyen al enriquecimiento léxico de los discentes. Así lo demuestran los procesos de reflexión, conexión léxica y transferencia de reglas aplicados por el grupo experimental y las diferencias de desempeño de este grupo frente al grupo de control en las tareas de producción, las cuales se revelan como significativas en el análisis estadístico.

Estos resultados contribuyen, asimismo, a defender la idea de que la enseñanza competencial, promulgada por la nueva ley educativa, no puede desligarse de los contenidos ni, por supuesto, de la práctica, pues ambos permiten el desarrollo de la propia competencia. No se trata, por tanto, de eliminar contenidos, sino de integrarlos en prácticas de reflexión y puesta en marcha de habilidades para que estos contribuyan a una mejora de la competencia comunicativa del alumnado. Así se comprueba en esta propuesta de experimentación: actividades muy simples que huyen de la mera exposición de datos e invitan a reflexionar y manipular la lengua facilitan el desarrollo de un proyecto final en el que se integran términos vinculados por su formación sufijal. Así las cosas, esta primera prueba pretende convertirse en un punto de partida para afianzar un modelo de aprendizaje morfológico acorde a la normativa curricular vigente del que tanto se viene hablando a nivel teórico pero que pocas veces se ha podido experimentar y validar empíricamente dentro de las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, I. (2015, 5 febrero). *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: actitudes frente a contenidos*. II Jornadas GrOC, Barcelona, UAB.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1(1), 11-36.
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A Study of the Relation Between Meaning and Form*. John Benjamins.
- Bybee, J. L. (1988). Morphology as Lexical Organization. En M. Hammond y M. Noonan (Eds.), *Theoretical Morphology: Approaches in Modern Linguistics* (pp. 119-41). Academic Press.
- Camps, A. (2014.) Metalinguistic Activity in Language Learning. En T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (Eds.), *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education* (pp. 25-42). Peter Lang.
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *Rilce*, 37(2), 567-589.
- Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 2(1), 43-66.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: learning and instruction*. Teachers College Press.
- Hernández Muñoz, N. (2022). Conciencia morfológica y vocabulario disponible: un estudio evolutivo desde educación secundaria a la universidad. *Tejuelo*, 35(1), 205-232.
- Hess Zimmermann, K. (2018). Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 193-215.
- Hess Zimmermann, K. y Núñez Rodríguez Wyler, M. A. (2021). Reproducibilidad de un proyecto didáctico para la adquisición de vocabulario académico en estudiantes de secundaria. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-25.
- Hoff, E. (2014). *Language development*. Wadsworth.
- Horno-Chéliz, M. del C. (2022). Enseñar morfología en Educación Secundaria de un modo inductivo. El humor como herramienta del análisis morfológico. *Tejuelo*, 35(1), 137-174.
- Lacuesta, R. S. y Bustos Gisbert, E. (1999). La derivación nominal. En V. Demonte e I. Bosque (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. III (pp. 4505-4594). Espasa Calpe-Real Academia Española.
- Martín García, J. (2022). Preliminares. La morfología y su didáctica. *Tejuelo*, 35(1), 5-11.
- Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *Rilce*, 34(1), 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Martín Vegas, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos 'difusos' en la Enseñanza Secundaria. *Tejuelo*, 35(1), 107-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Pro-Ed.
- Serrano-Dolader, D. (1999). La derivación verbal y la parasíntesis. En V. Demonte e I. Bosque (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, III (pp. 4683-4756), Espasa Calpe-Real Academia Española.
- Serrano Dolader, D. (2020). La formación de palabras en el aula: observar, pensar y reflexionar. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 3, 81-98.
- Sparks, E. y Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and morphological acquisition: a longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 36, 299-321.