



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumna: Franco Aranda, Elena

Tutora: Profa. D. Elena Felíu Arquiola

Dpto: Departamento de Filología Española

Noviembre, 2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Presentación del tema y justificación	3
1.2. Estructura del trabajo	4
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO Y METODOLOGÍA	5
3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: BREVE PANORAMA	6
3.1. Principios generales y cuestiones metodológicas	6
3.2. Didáctica de la Lengua en la Educación Primaria	13
4. FORMACIÓN DE PALABRAS EN ESPAÑOL: NOCIONES BÁSICAS Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	17
4.1. Formación de palabras: nociones básicas	17
4.2. Formación de palabras: aplicaciones didácticas al aula de Educación Primaria	22
5. REVISIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE PALABRAS	28
6. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES	32
6.1. Editorial Santillana	32
6.2. Editorial Anaya	39
6.3. Editorial Vicens Vives	47
7. RESULTADOS	52
8. PROPUESTA DE MEJORA	56
9. CONCLUSIONES	57
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
11. ANEXOS	60

RESUMEN:

El presente trabajo fin de máster tiene como objetivo analizar cómo se aborda la cuestión gramatical de la formación de palabras en español en algunos libros de texto de Educación Primaria en Andalucía y cómo va evolucionando su tratamiento a lo largo de los cursos. En este sentido, el trabajo se enmarca en la línea de la enseñanza de la gramática y del análisis y diseño de materiales.

PALABRAS CLAVE: gramática, morfología, formación de palabras, Educación Primaria, Didáctica de la Lengua y la Literatura, currículum.

ABSTRACT:

The objective of this master dissertation is to analyse how the grammatical issue of Spanish word-formation is dealt with in some Primary Education textbooks (coursebooks) from Andalusia in order to check how it evolves along different levels. According to that, this dissertation is in line with the teaching of grammar and the analysis and design of materials.

KEY WORDS: grammar, morphology, word-formation, Primary Education, Spanish Language and Literature, curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación y justificación

Este trabajo de Fin de Máster, “La formación de palabras en la Educación Primaria”, constituye un análisis descriptivo y comparativo de algunos aspectos del tratamiento de la formación de palabras a lo largo de la etapa de Educación Primaria, a través de la revisión de varios libros de texto de tres editoriales muy conocidas en el ámbito escolar, Santillana, Anaya y Vicens Vives.

La formación de palabras está a caballo entre el léxico y la gramática ya que, por una parte, está relacionada con el léxico, pues los procedimientos de formación de palabras dan lugar a nuevas piezas léxicas, pero, por otra parte, hay reglas y cierta sistematicidad que hacen de la formación de palabras también una parte de la gramática. En este sentido, la temática del presente trabajo tiene su justificación en que puede ser de interés investigar cómo se enseña este aspecto en el área de Lengua Castellana y Literatura a través del análisis de libros de texto. De este modo, aúno la línea temática de la gramática del español y de la enseñanza del léxico con su aplicación en el ámbito educativo.

A pesar de la emergencia y del uso de las nuevas tecnologías, el libro de texto sigue siendo el recurso didáctico más utilizado y en el que se apoyan tanto los docentes como los discentes. En los libros se recogen los contenidos curriculares oficiales y se desarrollan mediante propuestas metodológicas variadas. Con este trabajo pretendo ver cómo se aborda la cuestión de la enseñanza de la formación de palabras en la lengua materna a lo largo de la etapa de Educación Primaria para comprobar si se hace un correcto tratamiento o debería mejorarse.

Por otro lado, haciendo referencias a las líneas de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), en palabras de Mendoza Fillola (2003: 18), la investigación en la DLL está dirigida a la creación del conocimiento específico que implica el desarrollo de sus objetivos: la innovación del procedimiento de enseñanza-aprendizaje de la lengua, para conseguir un aprendizaje significativo mediante la creación de técnicas de intervención didáctica eficaces.

En este sentido, la DLL define su área de investigación a partir de cuatro ejes. En primer lugar, su marco epistemológico, según el cual busca formarse como una ciencia que tiene influencias de otras ramas como la lingüística, la psicológica, la pedagógica y

la sociológica. En este eje, se debe debatir sobre cuáles son los paradigmas científicos y los marcos ideológicos que subyacen en las posibles decisiones curriculares y en las prácticas de enseñanza e investigación.

En segundo lugar, los contenidos de enseñanza y aprendizaje, elaborados por disciplinas diversas de referencia, como la lingüística, pero transformados según los objetivos educativos. Se destaca el análisis de las finalidades que se han dado a la enseñanza, el rol de las instituciones, etc. En tercer lugar, la formación inicial y permanente del profesorado, condicionada por los objetivos que la sociedad persigue a través de la enseñanza. Siguiendo a Camps (2012), la formación debe aportar instrumentos reflexivos para que los futuros docentes accedan a la comunidad del discurso formado por todos aquellos interesados en la educación lingüística.

Finalmente, en la misma línea que Camps (2012), encontramos la investigación sobre las relaciones entre los polos del sistema didáctico. Este espacio condiciona toda la investigación que se considere didáctica, como por ejemplo: qué ocurre en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua, cómo construyen los aprendices el conocimiento sobre la lengua, etc. Este ámbito pretende explicar las complejas relaciones que se dan en el triángulo didáctico: enseñanza, aprendizaje y contenido. En este marco de investigación didáctica es donde sitúo mi trabajo.

1.2. Estructura del trabajo

En relación a la estructura del trabajo, en el apartado 2, “Objetivos del trabajo y metodología”, detallamos en qué aspectos de la investigación vamos a centrarnos y cómo se formula el problema que queremos observar, así como cuál es la pregunta de la que parte la investigación. Además, se describe la metodología seguida en el desarrollo del trabajo.

En el apartado 3, titulado “La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria”, se expone de manera breve cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Primaria, resaltando las tendencias y los enfoques pedagógicos predominantes.

En la siguiente sección, el apartado 4, titulado “Formación de palabras en español: nociones básicas y su aplicación al aula de Educación Primaria”, se explican los

principales procesos de formación de palabras en nuestra lengua y se trata, en líneas generales, cómo se enseña la formación de palabras en la etapa de Primaria.

En el apartado 5, “Revisión del currículo de Educación Primaria en relación con la formación de palabras”, tal y como indica el nombre del epígrafe, se lleva cabo un análisis de la normativa educativa vigente en la actualidad, con el fin de comprobar en qué apartados de la orden se habla o se trata la formación de palabras.

Los siguientes tres epígrafes del trabajo (“6. Análisis de los materiales”, “7. Resultados” y 8. “Propuesta de mejora”) constituyen aquellos en los que se desarrollan los aspectos más importantes de la investigación, como son los datos recogidos, el análisis de los mismos y la interpretación que se les da a estos resultados en relación con el principal objetivo que persigue el trabajo. Así mismo, se elabora una propuesta de mejora basada en los resultados obtenidos y en una mejora del tratamiento didáctico de la formación de palabras en la etapa escolar.

En el último apartado, presentamos las conclusiones de la investigación, así como las influencias que puedan tener estos datos para la educación y para posibles futuras investigaciones. Finalmente, en el apartado 10 se relacionan las referencias bibliográficas manejadas para la elaboración de este trabajo, mientras que en el apartado 11 se consignan dos anexos.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO Y METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar el tratamiento de la formación de palabras en algunos libros de texto de Educación Primaria para ver cómo va evolucionando la manera en que se aborda esta cuestión gramatical a lo largo de los cursos. Así mismo, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Revisar el tratamiento de la formación de palabras en una selección de libros de texto del primer nivel de cada ciclo de Educación Primaria (primer curso, tercer curso y quinto curso).
- Analizar la exposición de los contenidos conceptuales que aparecen en los libros de texto.
- Examinar la tipología de actividades propuestas en los libros de texto.
- Realizar una crítica y una propuesta de mejora sobre el tratamiento que recibe esta cuestión gramatical.

Con el fin de lograr la consecución de los objetivos anteriores, se llevará a cabo el análisis del tratamiento de la formación de palabras en el primer nivel de cada ciclo de Educación Primaria, es decir, primer curso, tercer curso y quinto curso. Para realizar este análisis, se han utilizado libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura de tres editoriales diferentes, Anaya (2015), Santillana (2015) y Vicens Vives (2015) para Andalucía, editoriales muy utilizadas por el profesorado de los centros de Educación Primaria.

Al realizar el análisis de los libros de texto citados anteriormente, nos hemos centrado en diversos aspectos: el tratamiento didáctico de la formación de palabras que hace cada editorial, es decir, cómo se aborda el tema, qué explicación se da, qué ejemplos se muestran y qué actividades se presentan, con el fin de conocer, por una parte, la evolución del tratamiento de la formación de palabras dentro de cada editorial al principio de cada ciclo escolar y, por otra, realizar una comparación entre editoriales.

En este sentido, mi pregunta de investigación hace referencia a cómo evoluciona el tratamiento de la formación de palabras a lo largo de los cursos escolares de la Educación Primaria y qué posibles generalizaciones podemos extraer sobre esta cuestión.

En cuanto a las líneas metodológicas, el trabajo sigue las bases de la investigación analítica y descriptiva de materiales, por lo que el método central que se va a llevar a cabo es la estrategia de observación y el objetivo es describir cómo cada libro aborda el tratamiento de la formación de palabras a lo largo de los cursos escolares. De este modo, llevaré a cabo un análisis general de los libros como punto de partida, para proceder después al análisis de los datos y a la presentación de una propuesta de mejora que subsane las deficiencias observadas.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: BREVE PANORAMA

3.1. Principios generales y cuestiones metodológicas

Antes de pasar a exponer el panorama de la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria, es necesario delimitar el marco conceptual del que se parte, es decir, la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Siguiendo a Mendoza Fillola (2003: 5), la Didáctica de la Lengua y la Literatura (de aquí en adelante DLL) se configura como un espacio de acción sobre los

procedimientos de enseñanza y aprendizaje de los hablantes de una lengua, de su capacidad para comunicarse y relacionarse con los demás, en diversos contextos sociales, empleando códigos distintos (el lenguaje coloquial, formal, el lenguaje escrito, oral, etc.); así como su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria.

Además, la DLL se centra, por un lado, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, y, por otro, en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sean relevantes en la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas. Se ocupa también de la creación de conceptos teóricos originales, propios del área, no derivados de otras afines, que puedan dar respuesta a los retos de la acción didáctica, con la concreción de enfoques metodológicos adecuados para el uso en el aula y con el diseño y aplicación de recursos técnicos apropiados.

En la actualidad, el marco de referencia conceptual de la DLL se basa más en los alumnos y alumnas que en los contenidos, es decir, más en los procesos cognitivos de adquisición, aprendizaje y desarrollo que en los recursos de aplicación de una u otra teoría, centrándose más en los procesos comunicativos que en el conocimiento del sistema de la lengua.

Como hemos podido comprobar, en la misma línea que Mendoza Fillola (2003: 48), el marco teórico que sigue actualmente la DLL se centra en la enseñanza y aprendizaje de usos significativos a partir de discursos contextualizados que potencien las estrategias de comunicación que desarrolla el aprendiz, es decir, se pretende fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa.

En este sentido, según la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, la competencia comunicativa está estrechamente relacionada con las capacidades de comprender y expresarse oralmente y por escrito en un contexto de interacción comunicativa, significativo y real para el alumnado. Debe entenderse como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el uso de la lengua, en tanto que como instrumento para la expresión de los contenidos de la conciencia y la comunicación.

Así mismo, la competencia comunicativa está formada por varias “subcompetencias” referidas a los distintos ámbitos en los que se organiza la competencia comunicativa, tal y como expone Canale (1983) (apud. Mendoza Fillola, 2003: 48): la

competencia gramatical (dominio del código lingüístico); la competencia sociolingüística (capacidad de adecuarse al contexto); la competencia discursiva (capacidad de forma enunciados coherentes) y la competencia estratégica (capacidad de resolver problemas comunicativos).

Por otro lado, entre las características de la competencia comunicativa, tienen una gran importancia teórica los conceptos referidos a habilidades lingüísticas. Tal como señalan Cassany, Pinyol y Luna (1994:88), el uso de la lengua puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación. Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades lingüísticas básicas que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Así, las actividades básicas de comunicación oral son hablar y escuchar, y las actividades básicas de la comunicación escrita son leer y escribir.

Estas cuatro habilidades o destrezas constituyen el eje central de toda la actividad de la DLL, ya que enseñar la lengua oral es enseñar a hablar y a escuchar (expresión y comprensión oral); y enseñar la lengua escrita es enseñar a leer y a escribir (expresión y comprensión escrita).

Siguiendo a Mendoza Fillola (2003: 52), por expresión oral entendemos elaborar el enunciado del acto de habla: pronunciar, seleccionar el léxico, componer la estructura sintáctica, organizar el discurso, adecuarse al interlocutor, adecuarse al contexto, emplear los elementos paralingüísticos, etc. Por comprensión oral se entiende la interpretación adecuada de los significados y del sentido.

Por su parte, la expresión escrita equivale a algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos, consiste en “redactar o componer” textos que comuniquen un mensaje por escrito. Del mismo modo, la comprensión escrita se entiende como la capacidad simultánea de descodificar y extraer el significado de lo escrito.

Como podemos comprobar, la capacidad de expresarse oralmente y por escrito es uno de los saberes instrumentales más relevantes, tanto para el propio proceso de aprendizaje como para la vida adulta, y su adquisición se da casi de forma exclusiva en el ámbito escolar, en concreto en el área de Lengua Castellana y Literatura, cuyos contenidos están orientados al desarrollo de la competencia comunicativa.

Siguiendo a Cassany, Pinyol y Luna (1994: 93), un aspecto importante que hay que tener en cuenta es el hecho de que las habilidades lingüísticas anteriormente descritas

no funcionan generalmente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí, esto es, que interaccionan unas con otras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación. Por tanto, aunque se distinga entre cuatro habilidades lingüísticas, que son diferentes entre sí y que se estudian por separado, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.

Con respecto a la enseñanza de la lengua en la etapa de Educación Primaria, podemos decir que a lo largo de la misma el alumnado debe adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para la sociedad del siglo XXI. El área de Lengua Castellana y Literatura es la más indicada para conseguir este objetivo, aunque todas las áreas son responsables también del desarrollo en comunicación lingüística, al usar el lenguaje como medio de comunicación y de adquisición y transmisión del conocimiento. Por tanto, la lengua debe ser tratada con un enfoque interdisciplinar.

Tal como expone Martín Vegas (2009: 32), la DLL es una materia interdisciplinar porque el desarrollo de la competencia lingüística es necesario para el aprendizaje de cualquier área de conocimiento donde la vía de transmisión se base en la comunicación verbal. Esta interdisciplinariedad afecta al punto de vista teórico y metodológico.

Desde el punto de vista teórico, la DLL se nutre de varias perspectivas:

1. Perspectiva lingüística: el conocimiento de la lengua como sistema de comunicación y de interacción social. Lingüística: fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, lingüística del texto.
2. Perspectiva literaria: se centra en la formación del lector como receptor del mensaje literario y en su placer estético.
3. Perspectiva psicológica: procesos de aprendizaje significativos y constructivos. Pedagogía, tutoría, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, detección de dificultades de aprendizaje.
4. Perspectiva sociológica: contextos de aprendizaje. Doble función del lenguaje: la comunicación y la interacción. El objetivo final es conseguir que el alumnado pueda relacionarse bien con su entorno y realizarse como persona integrada en la sociedad.

Desde la visión metodológica, y siguiendo a Martín Vegas (2009: 36), la pedagogía basada en la interacción, en el diálogo y en el método de aprendizaje

significativo, que convierte al estudiante en el protagonista de su aprendizaje, se ha visto favorecida por el desarrollo de la Lingüística teórica, que ha cambiado los modelos tradicionales por otros basados en el uso de la lengua. El estudio de ésta se centra en el uso que los hablantes hacen de ella, en los actos de habla, en el valor comunicativo y social del hecho lingüístico.

Por este motivo, la DLL se plantea como primer objetivo desarrollar la comunicación oral. En las programaciones didácticas de Lengua Castellana y Literatura han de cobrar protagonismo las tareas que fomenten la expresión oral y la competencia comunicativa, es decir, como señala Prado Aragonés (2004) (apud. Martín Vegas, 2009:38), “que consigan las capacidades lingüísticas necesarias que les permitan desarrollar el proceso de aprendizaje global de la persona como individuo y como ser social”.

De este modo, el área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. A nivel de etapa, la nueva redacción dada al punto 2 del artículo del artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), expresa que la finalidad de la Educación Primaria es facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura con el fin de garantizar una formación integral.

El enfoque que guía al área de Lengua Castellana es el enfoque comunicativo. En la línea que señalan Cassany, Piyol y Luna (1994: 86), el objetivo fundamental de los enfoques comunicativos es conseguir que el alumnado pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas, los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante situaciones reales y significativas que tengan en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses de los estudiantes.

Este enfoque supone afrontar el currículo como la regulación de objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje orientados a la adquisición de destrezas y habilidades relacionadas tanto con la recepción como la producción oral y escrita de la lengua, teniendo en cuenta que el intercambio comunicativo se produce hoy en una gran variedad de soportes y canales.

Además, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el marco de la competencia comunicativa conlleva que el currículo se centre en el aprendizaje de las destrezas, actitudes y conocimientos de la misma aplicándolas en situaciones de la vida diaria de forma autónoma y colaborativa con sus iguales y su entorno. Es el trabajo por tareas y proyectos el que estructura el aprendizaje en unas secuencias didácticas orientadas al logro de una tarea comunicativa que priorice los contenidos procedimentales globalizados frente a un saber memorístico y puntual. En cuanto a la selección y organización de las actividades y tareas se realizará en función de las características, intereses, motivaciones y emociones del alumnado, partiendo de su entorno más cercano y de sus conocimientos y experiencias previas. El objeto del área, será pues, el aprendizaje de destrezas discursivas globales que pueden tener lugar en ámbitos diversos.

Es importante tener en cuenta que, en este enfoque metodológico, el profesorado debe ofrecer modelos de expresión para ayudar a descubrir el carácter expresivo, creativo y comunicativo de lengua, así como fomentar el reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, aprendiendo desde una actitud positiva y de respeto. Según Martín Vegas (2009: 60), el docente deja de ser un mero trasmisor de conocimiento para convertirse en un planificador de la información, un guía para el alumno o alumna en su proceso de enseñanza-aprendizaje y un coordinador del trabajo realizado.

Así, el profesor debe conocer bien la materia que explica, además de recursos y estrategias para alcanzar esa información, para poder enseñar la manera de llegar al conocimiento que él ya ha adquirido. No se trata de transmitir a los alumnos lo que el profesor sabe, sino ofrecerles los medios para conocer, para pensar, para llegar a conclusiones, para desarrollar su capacidad crítica, para investigar, etc. Como señala Martín Vegas (2009: 60), “este tipo de metodología es muy práctica y va ligada a la evolución de una sociedad que se mide en parámetros de rendimiento y productividad, en una sociedad que no le importa tanto el saber muchas cosas como el reaccionar ante cada problema con la búsqueda de una solución”.

En relación con lo anterior, cabe señalar, siguiendo a Mendoza Fillola (2003: 105), que los principios que deben guiar la actuación del papel del profesor y el alumno en el proceso didáctico dentro del enfoque comunicativo son:

- Significatividad e individualización. El lenguaje y el aprendizaje deben ser significativos para que tengan sentido para el alumnado, evitando la asimilación

mecánica y memorística de listas de datos, permitiendo relacionar la nueva información con los conocimientos previos. La individualización ofrece situaciones significativas para cada alumno o alumna y su ritmo de aprendizaje. Por ejemplo, la redacción de cuentos es una actividad adecuada ya que permite que cada alumno desarrolle la actividad a su ritmo.

- Adaptación y educatividad. Los elementos curriculares deben adaptarse a los niveles educativos, al currículo vigente y a las posibilidades y competencias de los discentes. Deben ser también educativos, en otras palabras, deben aportar nuevas competencias, habilidades y conocimientos.
- Motivación y afectividad. Los elementos curriculares deben responder en la medida de lo posible a los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas y han de motivar el uso de la lengua.
- Participación. Desde el punto de vista pedagógico, todos los elementos del currículo tienen que ser abiertos y flexibles, para que el alumno pueda participar en las decisiones que se hayan de tomar. El maestro o maestra debe favorecer la socialización de todos los alumnos en un ambiente de trabajo y empatía que propicie las interacciones comunicativas.
- Creatividad, expresividad y crítica. Se debe propiciar la expresión personal, la creatividad de los discentes en todos los procesos comunicativos, así como el desarrollo de las capacidades críticas de tipo constructivo.
- Autonomía. Es importante que el alumnado participe en la medida de lo posible en las decisiones y que sea el protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, tal como señala Mendoza Fillola (2003: 98), el papel que juega la gramática en el enfoque comunicativo es otro aspecto de gran importancia. Un gran número de docentes puede llegar a pensar que los conocimientos formales poseen un papel secundario en un enfoque llamado “comunicativo”. Sin embargo, esto no es cierto. Por el contrario, la gramática en este enfoque debe atender al aprendizaje y la reflexión teórico-práctica de los procesos discursivos, la configuración de todo tipo de textos orales y escritos, todos los componentes lingüísticos de cada texto (fonológicos, suprasegmentales, morfosintácticos, léxico-semánticos, discursivos), así como el uso pragmático apropiado de los mismos en contextos diversos.

Por tanto, su propósito es facilitar la comprensión del sistema de la lengua a través de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.

De este modo, enseñar lengua en primaria desde una perspectiva comunicativa, funcional y constructivista supone, además de un importante cambio conceptual sobre los modelos pedagógicos, introducir cambios significativos dentro y fuera del aula, que desgraciadamente no siempre se dan en la práctica.

3.2. Didáctica de la Lengua en la Educación Primaria

Tras haber descrito brevemente las bases de la DLL, nos centraremos en las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, cuyo desarrollo constituye la finalidad fundamental del área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria.

En primer lugar, empezaremos por la comprensión (oral y escrita), porque la primera fase del aprendizaje de la lengua se fundamenta en la comprensión, siendo ésta básica para el desarrollo de la expresión. Siguiendo a Martín Vegas (2009:98), tradicionalmente la escuela se ha dedicado a la didáctica de la comprensión y de la expresión escrita, ya que el discente necesita de una instrucción para aprender a leer y a escribir. Sin embargo, las nuevas corrientes han logrado que en la actualidad el currículo de Primaria cuente con objetivos y contenidos para el fomento de las destrezas orales.

Tal como expone Martín Vegas (2009: 100), las diferencias entre el lenguaje oral y escrito marcan las variaciones en la didáctica de la comprensión/expresión oral y escrita:

1. La lengua oral se aprende de manera intuitiva, mientras que a escribir hay que aprender en la escuela. Desde el punto de vista didáctico, siempre se ha dedicado más tiempo a la escritura porque todos somos capaces de comunicarnos de forma oral. Sin embargo, es importante tener presente que en la lengua oral hay muchos registros y tipos de discursos. Por eso, la didáctica de la lengua oral debe fomentar la comprensión y expresión de todo tipo de textos.
2. La lengua oral es necesaria y la escrita es prescindible. Debido a esto, debe potenciarse en la escuela la formación para el dominio de la lengua oral.

3. La lengua oral es de comunicación inmediata mientras que la escrita es diferida en el espacio y el tiempo, por lo que en la lengua oral el interlocutor puede preguntar sus dudas y comprender con exactitud el mensaje.
4. La lengua oral no está planificada mientras que la escrita es resultado de un acto reflexivo y lento. Debido a esto, la lengua escrita es también más precisa que la oral, además de estar fijada mientras que la lengua oral es alterable.

Teniendo en cuenta estas características, la didáctica de la comprensión oral y la didáctica de la comprensión escrita cuidarán aspectos diversos.

Con respecto a la comprensión oral, la tipología de actividades que se llevan a cabo para su fomento, siguiendo a Martín Vegas (2009: 107), son las siguientes:

- Discriminación de sonidos.
- Comprensión de instrucciones sencillas.
- Comprender las ideas principales de un discurso o de un debate.
- Relacionar la descripción de un objeto o persona con el dibujo correspondiente.
- Entrevistas.
- Canciones (rellenar huecos).

Para realizar ejercicios de comprensión oral, como estrategia didáctica se pueden utilizar todos los modelos de textos orales dispuestos en distinto formato según el canal de comunicación. Lo ideal es centrarse en tres posibilidades útiles para trabajar la comprensión oral: la charla-conferencia, ofrecida por el profesor de Lengua o por cualquier otro invitado para hablar de un tema adecuado al interés y a la edad de los estudiantes; los discursos, noticias o exposiciones informativas transmitidas por la radio; y espacios televisivos grabados y seleccionados.

En segundo lugar, en cuanto a la comprensión escrita, siguiendo a Cassany, Pinyol y Luna (1994: 193), tradicionalmente se ha trabajado más que la oral, ya que las actividades de comprensión lectora comienzan desde el momento en que se pide al niño el reconocimiento de las grafías. En este punto tiene una gran importancia la lectura, ya que es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización.

En este sentido, la lectura es una destreza fundamentada en la comprensión y en la adquisición del lenguaje que tiene que aprenderse con un método. Los problemas de lectura afectan a la comprensión y al aprendizaje general de todas las materias, de forma que el alumnado que no lee bien representa un alto porcentaje de fracaso escolar al que

nos enfrentamos actualmente. Leer bien no significa ser capaz de reconocer todos los fonemas y palabras en el texto escrito, sino de comprender y relacionar el significado de las palabras en la oración y en el texto en su conjunto.

Como indica Martín Vegas (2009: 114), existen, en general, tres métodos para el aprendizaje de la lectoescritura, ya que el proceso de aprender a leer y a escribir es simultáneo. Estos métodos son:

1. Método fonético-silábico. Es el método tradicional. Consiste en ir reconociendo los fonemas en las letras, la combinación de letras en sílabas y de éstas en palabras. Ha tenido muchas críticas en las últimas décadas porque fomenta un aprendizaje mecánico que no enseña a pensar y no es fácil para todos los niños.
2. Método analítico. Se basa en la memorización de frases, párrafos y textos. No es un método sencillo y más bien se ha usado como complemento del método silábico.
3. Método global. Es el más defendido por psicólogos y pedagogos. Sitúa en primer lugar a la comprensión del texto y trata de reconocer las palabras en función del contexto, para así comprender frases poco a poco antes de reconocer las letras individualmente.

Así, según Mendoza Fillola (2003: 169), para la comprensión del texto escrito no solo es necesario descodificar, conocer el léxico y reconocer la estructura del código. En la comprensión intervienen tareas de identificación, asociación, relación e interpretación global del texto, además del diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto.

En la línea de Martín Vegas (2009: 118), podemos encontrar diferentes tipologías de actividades para fomentar la mejora de la comprensión escrita según el nivel de lectura del alumnado. Por un lado, para los alumnos de los primeros cursos de Educación Primaria se plantean actividades como emparejamiento de dibujos y textos, ordenar viñetas de un cómic o cuento, completar los huecos en un texto, etc. Por otro lado, para alumnos de niveles superiores se pueden utilizar muchos tipos de actividades, como por ejemplo: seguir las instrucciones de un texto, resumir el texto, poner un título al texto, ordenar los fragmentos de un texto, imaginar el final de una historia, etc.

En tercer lugar, haremos referencia a la expresión oral, que es la destreza comunicativa más usual y la más compleja. Como se ha expuesto anteriormente, se habla más que se escribe y probablemente hablar bien es más difícil que escribir bien. Siguiendo

a Martín Vegas (2009: 125), para el desarrollo de la expresión oral hay que tener en cuenta: la adecuación pragmática (el contexto, la finalidad del mensaje y los destinatarios); la corrección gramatical (fonética, morfológica, léxica, semántica y sintáctica), que permite que el mensaje sea coherente y pueda ser descifrado adecuadamente en el discurso oral; y aspectos paralingüísticos y no verbales, como la claridad en la articulación, la adecuada pronunciación, el papel de la entonación, los gestos, etc., que mantienen alerta al auditorio y permiten que el acto comunicativo sea afectivo.

En este sentido, algunas de las estrategias o técnicas que se utilizan para el desarrollo de la expresión oral son las siguientes: describir y presentar personas, objetos, actividades, gustos, etc.; narrar historias siguiendo una secuencia lineal; relatar argumentos de libros o películas; realizar debates y exponer los puntos de vista; hacer exposiciones; leer en voz alta; dramatizaciones y juegos de rol. Además, los géneros orales que se trabajan en la etapa de Educación Primaria son la conversación, los debates, la tertulia, el coloquio, la exposición, contar historias, las dramatizaciones y los monólogos.

La cuarta y última destreza lingüística básica es la expresión escrita. La comunicación escrita es menos frecuente que la oral, sin embargo, en determinados ámbitos de la vida es fundamental. En base a Cassany, Pinyol y Luna (1994: 278), para el aprendizaje de la expresión escrita es necesario el desarrollo de las habilidades psicomotrices y de las habilidades cognitivas. Igual que sucede con el aprendizaje de la lectura, el dominio de la técnica no está sólo en el reconocimiento del código, sino en comprender y producir un texto escrito con actitud crítica e interactuar con el texto.

De este modo, según Cassany, Pinyol y Luna (1994) (apud. Martín Vegas, 2009: 150), las estrategias para aprender a escribir son, por una parte, psicomotrices y, por otra, cognitivas:

1. Psicomotrices:

- Posición y movimiento corporales: coger bien el lápiz, colocar el cuerpo.
- Movimiento gráfico: reproducir con precisión los signos gráficos, relacionarlos, disponer bien las letras, renglones, márgenes.
- Otros factores: adquirir agilidad y velocidad y aprender formas de presentación.

2. Cognitivas:

- Situación comunicativa: conocer los elementos de la comunicación para adecuar el escrito al tipo de destinatario, mensaje y finalidad.
- Adecuar el tema a la extensión, el tono y el registro, organizar las ideas en esquemas para formar un texto organizado y coherente.
- Redactar: organizar por párrafos y escribir en un lenguaje claro.
- Revisar: leer lo escrito, corregir errores.

Además, tal como expone Martín Vegas (2009: 161), a modo de ejemplo algunas técnicas para desarrollar la expresión son: hacer redacciones o composiciones, copiar frases o textos, componer poemas, escribir cartas, completar un texto, inventar el final de una historia, búsqueda de información, etc.

4. FORMACIÓN DE PALABRAS EN ESPAÑOL: NOCIONES BÁSICAS Y SU APLICACIÓN AL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Formación de palabras: nociones básicas

Antes de comenzar a hablar sobre la formación de palabras, tal como señala la Real Academia Española (RAE), en el *Diccionario de la lengua española* (2014), la morfología es la parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras, la relación formal entre determinadas palabras y los principios que rigen la formación de nuevas palabras.

Las tres dimensiones morfológicas citadas en la definición anterior componen la denominada “competencia morfológica” (Varela, 1990), es decir, el conocimiento que un hablante posee sobre la morfología de su lengua dentro de su competencia gramatical.

Según Felíu Arquíola (2009: 53), existen dos grandes ámbitos de la morfología: la morfología léxica y la morfología flexiva. Por un lado, la morfología léxica o formación de palabras comprende el conjunto de procedimientos formales empleados en una lengua para crear palabras nuevas a partir de unidades léxicas ya existentes. Por otro lado, la morfología flexiva constituye distintas formas gramaticales de una misma palabra, que pueden representar varios tipos de fenómenos: género y número; la manifestación de relaciones sintácticas (concordancia de género y número entre adjetivos y nombres); y la manifestación de propiedades oracionales (tiempo y aspecto).

Así pues, la lengua se vale de procedimientos morfológicos para la formación de palabras. Estos procedimientos dan lugar a “las palabras complejas”, que se forman a través de dos tipos fundamentales de procesos: la derivación (prefijos y sufijos) y la composición. Estas palabras complejas están integradas por los elementos más pequeños de la lengua que tienen contenido significativo, los morfemas. Entre ellos, unos constituyen unidades con significado léxico y otros, con contenido gramatical. Los morfemas se dividen en libres y ligados, según aparezcan o no de forma aislada en la sintaxis.

Además, como expone Felíu Arquiola (2009: 55), “con el término raíz se denomina al morfema ligado que constituye el inicio de una construcción morfológica. Se trata del segmento formal compartido por todos los miembros de una familia léxica, a los que aporta el significado léxico común”.

En este sentido, como indica Felíu Arquiola (2009: 55), los afijos derivativos son morfemas ligados que se combinan con una base, sea esta una raíz o una unidad superior a la raíz. Desde el punto de vista distribucional, los afijos en español se dividen en prefijos, si se anteponen a la base y sufijos, si se posponen a la base. Existen otros dos tipos de afijos por su posición: los “infijos”, que se colocan dentro de la raíz o lexema (*Vict-it-or*), y los “interfijos”, que se colocan entre la base léxica y el sufijo (*café-l-ito*). Estos afijos no derivan palabras por sí mismos en español.

Siguiendo a Varela (2005: 31), los principales procesos de formación de palabras en la lengua castellana son los siguientes:

a) Derivación:

Felíu Arquiola (2009: 61), define la derivación como “la formación de nuevas palabras mediante la adición de un afijo a una base (*maduro* > *inmaduro*) o mediante la modificación de la base (*perdonar* > *perdón*)”. En el primer caso se trata de un proceso de derivación afijal y en el segundo de derivación no afijal.

La derivación en español es fundamentalmente de carácter afijal. Los tipos de derivación afijal son: la *sufijación* (*zapat-ero*), la *prefijación* (*re-leer*) y la *parasíntesis*, que consiste en la combinación simultánea de sufijación y prefijación (*em-bell-ecer*). Por su parte, la derivación no afijal se basa en la sustracción, es decir, en la eliminación de material fónico de la base que no se ve acompañada por la subsiguiente adición de afijos (*sostener* > *sostén*).

Una segunda clasificación de la derivación, siguiendo a Felíu Arquiola (2009: 61), es la distinción entre derivación heterogénea y derivación homogénea. Por derivación heterogénea se entiende aquella en que se da un cambio categorial entre la base y el derivado, mientras que la derivación homogénea es aquella en la que no se produce cambio categorial. La derivación heterogénea sólo se da en los sufijos (*maduro* _A > *madurez* _N), mientras que en la homogénea pueden participar tanto prefijos como sufijos.

En relación a los sufijos, en palabras de Felíu Arquiola (2009: 62), la sufijación es el procedimiento derivativo más frecuente para formar nuevas palabras en español. Existen dos tipos de sufijación: la sufijación no apreciativa y la apreciativa. Por un lado, los sufijos no apreciativos además de seleccionar categorialmente a sus bases, están especificados con su propia categoría, por ejemplo, *-ble* forma adjetivos, *-ción* forma sustantivos, *-ecer* forma verbos y *-mente* forma adverbios. De la misma manera, en muchos casos poseen un género determinado: femenino en el caso de *-a*, *-ción* (*la producción*), *-ez* (*la sensatez*) o *-idad* (*la sagacidad*), entre otros sufijos, y masculino en *-ado* (*el alumnado*), *-ar* (*el manzanar*), entre otros. Teniendo en cuenta estos aspectos, los sufijos no apreciativos son considerados el núcleo morfológico de la palabra derivada.

Así mismo, las formaciones sufijadas pueden clasificarse atendiendo a la categoría de la base: formaciones denominales si tienen como base a un sustantivo (*joya* > *joyero*), deadjetivas si su base es un adjetivo (*tranquilo* > *tranquilizar*), deverbales si proceden de una base verbal (*producir* > *producción*) y deadverbiales si su base es un adverbio (*cerca* > *cercano*). Del mismo modo, los fenómenos de sufijación se clasifican teniendo en cuenta la categoría de la palabra resultante. Así, tendremos derivación nominal, adjetiva, verbal y adverbial si las palabras derivadas son, respectivamente, un sustantivo, un adjetivo, un verbo y un adverbio.

Por otro lado, la sufijación no apreciativa incluye los sufijos diminutivos (*-ete*, *-illo*, *-ico*, *-ito*), los aumentativos (*-azo*, *-ón*, *-ote*), y los despectivos (*-aco*, *-acho*, *-ajo*, *-astro*, *-ucio*, *-ucho*). Desde el punto de vista semántico, estos sufijos se caracterizan por aportar a la palabra resultante un significado de carácter valorativo, relacionado con el tamaño, con la calidad, con la expresión de afecto o de desprecio.

Haciendo referencia a los prefijos, siguiendo a Felíu Arquiola (2009: 66), la prefijación presenta una serie de características fónicas, morfológicas y semánticas. Desde el punto de vista fónico, los prefijos no alteran la posición del acento de la base ni suelen producir cambios fónicos en sus bases. Desde el punto de vista morfológico, los

prefijos no cambian la categoría de la base y se caracterizan por su carácter intercategorial. Desde un punto de vista semántico, la prefijación lleva a cabo una modificación sobre el significado de la base, por lo que los prefijos no suelen ser considerados núcleos de la palabra compleja, sino modificadores.

Además, las clasificaciones de prefijos en español suelen basarse en un criterio semántico relacionado con el tipo de contenido expresado en cada prefijo. De este modo, Varela y Martín García (1999) (apud. Felú Arquiola, 2009: 69), exponen los siguientes tipos:

- Prefijos espaciales: *ante-* (*antesala*), *extra-* (*extracurricular*), *pre-* (*premolar*), *post-* (*postverbal*), *sobre-* (*sobrevolar*), etc.
- Prefijos temporales: *ante-* (*antediluviano*), *ex* (*exmarido*), *pre-* (*precampaña*), *post-* (*postparto*), etc.
- Prefijos negativos: *a-* (*amoral*), *anti-* (*anticonstitucional*), *des-* (*desleal*), *in-* (*inmaduro*), etc.
- Prefijos aspectuales: *des-* (*deshacer*), *re-* (*rehacer*), etc.
- Prefijos con incidencia argumental: *auto-* (*autodefensa*), *co-* (*coeditar*), etc.
- Prefijos gradativos: *extra-* (*extraplano*), *super-* (*superinteresante*), etc.
- Prefijos cuantificadores: *uni-* (*unilateral*), *mini-* (*minifalda*), *multi-* (*multipropiedad*), etc.
- Prefijos modificadores: *macro-* (*macrofiesta*), *neo-* (*neoconservador*), etc.

b) Composición:

Felú Arquiola (2009: 71) señala que “podríamos definir los compuestos como palabras formadas mediante la unión de dos o más palabras, raíces españolas o temas grecolatinos, que poseen un significado unitario y un referente único, independientemente de que formen una unidad gráfica o no”. En cuanto a los tipos de compuestos, podemos encontrar cuatro clasificaciones fundamentales.

En primer lugar, atendiendo al tipo de unidades morfológicas, cabe distinguir entre compuestos grecolatinos, aquellas formaciones en las que interviene al menos un tema grecolatino (*hidromasaje*); y los compuestos patrimoniales, aquellos en los que se combinan bien raíces bien palabras del español.

En segundo lugar, dentro de los compuestos patrimoniales se puede distinguir entre compuestos léxicos y compuestos sintagmáticos (Felú Arquiola, 2009: 72). Los

compuestos léxicos (*sacacorchos*, *paticorto*) constituyen una unidad gráfica, pues se escriben como una sola palabra. En cambio, los compuestos sintagmáticos como *llave inglesa* y *ojo de buey* poseen la apariencia de un sintagma.

En tercer lugar, la clasificación se basa en el tipo de relación que se establece entre los constituyentes del compuesto. En los compuestos coordinantes, se combinan elementos de igual categoría cuyos significados se suman ([N+N]_N: *aguanieve*). En los compuestos subordinantes, el elemento no nuclear modifica o completa al elemento nuclear. Los constituyentes de los compuestos subordinantes pueden pertenecer a categorías distintas ([N+A]_N: *camposanto*), o a la misma categoría ([N+N]_N: *paquete bomba*).

En cuarto y último lugar, se encuentra la distinción entre compuestos endocéntricos y compuestos exocéntricos, que pueden fundamentarse tanto sobre un criterio semántico como sobre un criterio formal. Desde el punto de vista semántico, los compuestos endocéntricos poseen un núcleo del que constituyen un hipónimo, como sucede en *coche bomba*. Por el contrario, se considera exocéntrico cuando su significado no se obtiene composicionalmente, por ejemplo *piel roja*.

c) Acortamientos, siglas y acrónimos:

Tal como señala Varela (2005: 89), otros procesos de formación de palabras son los acortamientos, las siglas y los acrónimos. En cuanto a los acortamientos, algunas palabras de la lengua pueden sufrir un tipo de reducción fónica, por la cual pierden fonemas o sílabas enteras y dan lugar a una nueva palabra, con el mismo significado pero con una connotación nueva. Por lo general, estos acortamientos pertenecen a la lengua oral y suelen conllevar una intención afectiva o familiar. Por ejemplo, cuando llamamos a un niño *peque*.

Por otro lado, bajo la denominación de siglas, se engloban todas aquellas formaciones acuñadas con las iniciales de una serie de palabras que aparecen juntas en un título o en una frase, por ejemplo *RAE*, *Real Academia Española*. Además, una subclase de sigla es la que se forma deletreando los grafemas, como en *DNI*. Se da este caso cuando las iniciales de las palabras agrupadas forman una secuencia fónica que no es aceptable en la lengua. Por esta razón, hay siglas compuestas con más de un grafema de algunas de las palabras de la frase.

Finalmente, los acrónimos constituyen un tipo especial de composición. Se crean combinando un fragmento inicial de una primera palabra con otro fragmento final de una segunda palabra (*Banesto*, Banco Español de Crédito).

4.2. Formación de palabras: aplicaciones didácticas al aula de Educación Primaria

Tras esta primera aproximación descriptiva sobre la formación de palabras, haremos referencia al tratamiento de la enseñanza de la formación de palabras en la Educación Primaria, desde el punto de vista de la competencia léxica y desde el punto de vista de la competencia gramatical.

Durante las últimas décadas la adquisición del léxico ha sido uno de los aspectos que ha recibido menos atención en la didáctica de las lenguas, por lo que los estudios han progresado lentamente y su enseñanza ha estado relegada a un segundo plano. Según Núñez-Delgado y Moral (2010: 91), algunas de las razones que han llevado a esta situación tienen que ver con dos factores lingüísticos: el número de palabras que componen el repertorio léxico de una lengua, que es inabarcable en su totalidad, y las dificultades que conlleva su sistematización.

Así, desde la perspectiva didáctica es imprescindible establecer la diferencia entre *léxico* y *vocabulario*. Siguiendo a Núñez-Delgado y Moral (2010:93), “el vocabulario es el conjunto de términos lexicales que emplea un individuo y que se pone de manifiesto en el conjunto de textos orales o escritos que produce; el vocabulario de un sujeto es, pues, más reducido que el caudal léxico que conoce y, por ello, el léxico se define como conjunto de términos lexicales que un individuo posee”.

En relación con las líneas didácticas, y siguiendo a Martín Vegas (2009:183), los planteamientos didácticos que más se han utilizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico son:

1. La didáctica del léxico tradicional. Esta didáctica se ha aplicado tanto para escolares que estudian y desarrollan su lengua materna como para estudiantes de una segunda lengua (L2). Las palabras se aprenden como unidades formadas por lexemas y morfemas, como miembros de categorías morfológicas, como formaciones flexivas en el caso de los verbos y como repertorios propios de un ámbito específico.

2. La didáctica cognitivista tiene en cuenta el uso de la lengua y el vocabulario se aprende en el contexto de la frase o del texto, asociado a otras formas del mismo campo semántico, familia léxica o estructura prosódica. En otros términos, las palabras no se aprenden como repertorios, sino que se introducen poco a poco a través de textos y asociadas a otras palabras. Este sistema de aprendizaje responde a la concepción del léxico mental como una *network*.

En la práctica, ningún método por sí solo ofrece resultados positivos y lo más habitual es la combinación de ambos, porque el conocimiento de la gramática ayuda mucho al desarrollo de la expresión oral o escrita.

En este sentido, la enseñanza de la lengua tiene que abordar el aprendizaje del léxico de una manera paralela a la adquisición que supone el contacto con la realidad y con el resto de materias educativas. Por esta razón, su función es ampliar el conocimiento de los discentes sobre las características y el funcionamiento de las palabras como unidades para mejorar su competencia léxica, y por ende, su competencia comunicativa.

Según Cassany, Piyol y Luna (1994: 80), la competencia léxica debe entenderse como una manifestación y condición de la competencia comunicativa, en tanto que domina todas las características y funciones del vocabulario con componentes ideológicos, sociales y culturales. El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y los conceptos a los que se refieren, como en las estrategias para usarlos con eficacia y adecuación. Por tanto, conocer una palabra implica:

1. *Pronunciación y ortografía:*

- Conocer los sonidos y los fonemas que la forman.
- Conocer sus letras. Saber descifrarla y escribirla.

2. *Morfología:*

- Conocer y usar y correctamente todas sus formas: flexión.
- Conocer su composición: sufijos, prefijos, palabras compuestas, etc.
- Conocer otras palabras relacionadas formalmente con ella.

3. *Sintaxis:*

- Saber usarla en contexto.
- Conocer la categoría, las subcategorizaciones, y todas las reglas que regulan su uso sintáctico.

4. *Semántica:*

-Conocer su valor semántico: acepciones diversas, usos figurados, etc., según el contexto lingüístico.

5. *Pragmática:*

-Usarla como parte de un texto en relación con un contexto y para conseguir un determinado propósito.

6. *Sociolingüística:*

-Conocer su valor dialectal y de registro y usarla de manera adecuada a la situación comunicativa.

En relación a lo anterior, según Martín Vegas (2009:185), durante la etapa escolar el alumnado debe alcanzar los siguientes niveles de competencia léxica:

- Aumentar el vocabulario y aprender a utilizarlo correctamente.
- Conocer los valores connotativos del léxico, usos especiales, sentido figurado, etc.
- Conocer modismos, refranes y frases hechas.
- Aprender bien la ortografía y las combinatorias sintácticas del léxico.
- Conocer los mecanismos de formación de palabras y las relaciones semánticas.
- Saber usar el diccionario.

Para desarrollar los niveles de competencia léxica anteriores, siguiendo a Moreno (2002), citado en Pérez Daza (2010: 2), hay que tener en cuenta los procesos de adquisición y aprendizaje del vocabulario. Estos procesos son necesarios para ampliar el léxico mental del alumnado y para modificar los vínculos lingüísticos entre los términos allí existentes. El punto de partida debe ser la palabra, para ir hacia todos los niveles de la lengua (morfología, sintaxis, gramática textual, pragmática, sociolingüística y lenguaje no verbal). Para alcanzar todo esto se debe dar una práctica serial, graduada, sistemática y reflexiva; todo ello dentro de una metodología mixta, variada e integradora.

Además, para afianzar la duración y permanencia de los nuevos vocablos se pueden seguir técnicas como la repetición, asociación a una imagen mental, estrategias mnemotécnicas y mecánicas. Así mismo, para aumentar la permanencia y cerrar el proceso de adquisición y aprendizaje es importante la repetición periódica y el empleo de los vocablos en diversos contextos.

En cuanto a la aplicación didáctica, Pérez Daza (2010: 3) plantea varias pautas metodológicas o estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje

del vocabulario en el aula y en la etapa de Educación Primaria. Las estrategias no son un modelo cerrado e inflexible, sino todo lo contrario. En líneas generales, estas estrategias didácticas son las siguientes:

a) *Convencionales*

Se trata de los ejercicios más empleados por los libros de texto. Son ejercicios mecánicos, donde el vocabulario aparece con escasa o ninguna contextualización. La secuencia metodológica que se emplea es la siguiente: explicación breve del docente, ejecución por parte de los estudiantes de manera individual y corrección por parte del maestro. Algunos ejemplos son: relacionar palabras con ilustraciones o definiciones, sinónimos y antónimos, familias léxicas...

b) *Lúdicas*

Suelen ser también mecánicas y poco contextualizadas, pero son motivadoras y se pueden realizar en parejas o pequeño grupo. Algunas de las actividades lúdicas más representativas son: crucigramas y sopas de letras, relacionar palabras con acciones simuladas, descubrir palabras intrusas, crear frases publicitarias, palabras cruzadas, “el ahorcado”, formar palabras, adivinanzas, etc.

c) *Contextualizadas*

En estas actividades se presenta como novedad el que todas las palabras están dentro de un contexto: el texto, ya sea oral, escrito o iconoverbal. De esta forma las palabras se encuentran en una realidad, y los discentes han de captar el significado y el sentido. Algunas posibilidades son: lectura y comprensión a partir de un texto escrito, explorar el vocabulario de la prensa, coloquio sobre un viaje y establecer relaciones semánticas u observaciones morfológicas, etc.

d) *Realias*

Aquí la motivación viene dada por la aparición en el aula de documentos reales. Estos materiales auténticos pueden pertenecer a cualquier ámbito, pero preferentemente a aquellos más próximos a los intereses de los alumnos y alumnas. Algunas actividades son: fotografías y carteles; invitados al aula que puedan contar algo interesante y trabajar el vocabulario aparecido durante la charla; describir un objeto utilizando nombres, adjetivos y verbos para explicar qué es, cómo es y para qué sirve.

e) *Constelaciones*

Son un recurso para explorar y extraer vocabulario de manera cooperativa, inductiva y dinámica. Según Moreno (2002) (apud. Pérez Daza, 2010:6), “el concepto fundamental es que todos los vocablos entablan múltiples vinculaciones lingüísticas; las más importantes son las cinco siguientes: sinonimia, antonimia, derivación, composición y asociación (fónica y semántica). Se tratará, por tanto, de mostrar las conexiones o redes léxicas realizadas a partir de una palabra”.

f) *Dramatización*

Moreno (2002), (apud. Pérez Daza, 2010:7), afirma que “entre las virtudes pedagógicas de la dramatización destacamos sobre todo el carácter globalizador del lenguaje y su multidisciplinariedad; además, propicia procesos de integración entre los componentes por los ingredientes cooperativos y lúdicos de esta metodología”.

Como podemos comprobar, la formación de palabras es un aspecto importante en la competencia léxica, ya que para conocer una palabra se debe conocer su composición y sus relaciones con otras palabras. Además, constituye uno de los niveles de la competencia léxica.

Sin embargo, siguiendo a Felú Arquiola (2009: 51), en numerosos modelos gramaticales se parte de la idea de que la información contenida en las piezas léxicas determina en gran medida su proyección sintáctica. En esta concepción del léxico como un componente estructurado, dinámico y creativo, las unidades léxicas establecen entre sí relaciones formales y semánticas que constituyen una parte esencial del conocimiento que un hablante tiene de la estructura de su propia lengua, es decir, de su competencia gramatical. Por tanto, la formación de palabras está a medio camino entre la competencia léxica y la gramatical.

En este sentido, el punto de contacto entre ambas disciplinas es la palabra, ya que se considera la unidad máxima de la morfología, pero a la vez es una de las unidades básicas de la sintaxis. Además, las reglas de formación de palabras tienen una doble función: por una parte, describir y analizar las palabras existentes del español así como dar cuenta de las relaciones que se establecen entre ellas; y por otra, generar nuevas palabras. De este modo, como ya se ha mencionado anteriormente, para desarrollar tanto la competencia léxica como la gramatical, el punto de partida debe ser la palabra, para ir hacia todos los niveles de la lengua (morfología, sintaxis, gramática textual, pragmática,

sociolingüística y lenguaje no verbal). Para alcanzar todo esto se debe dar una práctica serial, graduada, sistemática y reflexiva; todo ello dentro de una metodología mixta, variada e integradora.

Según Martín Vegas (2009: 202), tradicionalmente la Didáctica de la Gramática en la enseñanza Primaria ha sido mecanicista y memorística, pero la DLL moderna propone la enseñanza de la morfología y la sintaxis desde el uso de la lengua, la comprensión y la producción de textos. La gramática que se enseña en las escuelas se basa en la gramática normativa, que sirve de referencia para aprender a hablar correctamente. Deben seleccionarse contenidos muy simples para introducirlos desde los primeros cursos de primaria, ya que su enseñanza facilitará el desarrollo lingüístico del niño o niña. En estos niveles básicos, la enseñanza de la gramática se considera como un instrumento para un mejor manejo de la lengua.

En cuanto a la metodología, Martín Vegas (2009: 219) señala que durante la enseñanza Primaria, la Didáctica de la Gramática ha de ser eminentemente práctica y debe desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita a través de textos comunicativos, es decir, el aprendizaje mecanicista no puede ser la metodología principal, sino un apoyo en fases iniciales para fijar contenidos. La introducción de contenidos y conceptos debe ser paulatina de menor a mayor dificultad, a través de juegos que ayuden a la reflexión y que sean motivadores.

En concreto, algunas estrategias usadas habitualmente para el estudio de la palabra son, siguiendo a Prado Aragonés (2004) (apud. Martín Vegas, 2009: 220): combinar letras de un grupo dado para formar palabras, combinar sílabas y formar palabras, cambiar letras en una palabra y formar otras, segmentar palabras en sílabas, identificar morfemas y combinarlos con otros lexemas, formar grupos paradigmáticos, etc.

Por otro lado, en cuanto a los recursos, como señala Martín Vegas (2009: 227), los libros de texto de Lengua de Primaria incluyen generalmente textos, explicaciones teóricas, esquemas y ejercicios. Son el principal recurso utilizado por el profesor de Lengua. No obstante, existen muchos materiales bibliográficos y tecnológicos, que pueden servir de apoyo con ejercicios son muy apropiados. La introducción de cambios metodológicos en el aula que impliquen salirse de la rutina del libro de texto es muy recomendable, tanto por ser motivadores como por ayudar a consolidar aprendizajes. Un recurso electrónico para estudiar los procesos de derivación es el diccionario electrónico

Clave de disposición libre en la Red (<http://clave.librosvivos.net/>). Este diccionario tiene la posibilidad de realizar búsquedas por sufijos y estudiar la polisemia de los afijos.

En relación a las actividades, en la línea de Varela (2003), los ejercicios de palabras complejas suelen aparecer en los libros de texto en una sección reservada al vocabulario y, por lo general, no se conectan con actividades específicamente gramaticales por más que algunos ejercicios de vocabulario incidan en el componente gramatical. A modo de ejemplo se presentan algunas actividades: construir nombres complejos a partir de definiciones (*Juan limpia botas > es limpiabotas*), o bien los que parten de la paráfrasis para obtener un adjetivo derivado (*que no reflexiona > irreflexivo*). También encontramos ejercicios como decir la palabra derivada de una palabra dada o buscar en el diccionario los derivados cultos.

5. REVISIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE PALABRAS

Para llevar a cabo este apartado, se ha revisado la normativa vigente en Andalucía en la actualidad, como es el Decreto 95/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, junto a la Orden de 17 de marzo de 2015 que lo desarrolla, de conformidad con lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. A tales efectos, en el texto de las normativas anteriormente citadas quedan integradas las normas de competencia autonómica con las de competencia estatal, a fin de proporcionar una visión global sobre el régimen jurídico aplicable.

En el mencionado Decreto se establece que el currículo andaluz de Educación Primaria ha de tomar como eje estratégico y vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de las capacidades del alumnado y la integración de las competencias clave en el currículo educativo y en la práctica docente. La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía incide en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado como parte fundamental para que se alcance el pleno desarrollo integral de las personas.

Además, en el Capítulo II artículo 5.3, se indica que, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos generales y de cada una de las áreas.
- b) Las competencias clave, que integran conocimientos, habilidades y actitudes para lograr la resolución eficaz de problemas en contextos determinados.
- c) Los contenidos, que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de las competencias clave.
- d) La metodología didáctica.
- e) Los criterios de evaluación como referentes del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos.
- f) Los estándares de aprendizaje evaluables, que concretan los criterios de evaluación y permiten definir los resultados.

Tras haber expuesto los aspectos generales del Decreto de currículo de Andalucía, nos centraremos en la Orden de 17 de marzo de 2015 que lo desarrolla, en concreto en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Tal y como se ha señalado anteriormente, el eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje son las competencias clave. La que nos atañe, la competencia en comunicación lingüística o comunicativa, se entiende como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua. Está integrada por los siguientes componentes, entre los que podemos encontrar la primera referencia a la morfología:

- a) La competencia gramatical, referida al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Se relaciona con el conocimiento de la lengua como sistema.
- b) La competencia sociocultural, referida al dominio de la adecuación del uso de la lengua a la situación comunicativa.
- c) La competencia textual o discursiva, referida a los conocimientos y técnicas necesarios para la organización del texto.
- d) La competencia pragmática, relacionada con las destrezas necesarias para lograr la eficacia en la comunicación.

- e) La competencia literaria, referida al hábito lector, a la capacidad de disfrutar con textos concebidos con una finalidad estética.
- f) La competencia semiológica, relacionada con los saberes necesarios para producir e interpretar mensajes.

En cuanto a los contenidos, el currículo del área de Lengua se articula alrededor del eje del uso social de la lengua en el entorno del alumnado. La organización de los bloques de contenidos del área responde a este principio con el fin de estructurar los aprendizajes lingüísticos. En la práctica educativa se debe atender a la interrelación que existe entre los distintos bloques para favorecer el enfoque integrador. La ordenación de los bloques no jerarquiza ni da prioridad a unos contenidos sobre otros, sino que responde a una progresión de estos a lo largo de la etapa.

Los distintos bloques de contenidos son: Bloque 1, *Comunicación oral: hablar y escuchar*, Bloques 2 y 3, *Comunicación escrita: leer y escribir*, Bloque 4, *Conocimiento de la lengua* y Bloque 5, *Educación Literaria*. El bloque de contenidos en el que se incluye el tratamiento de la formación de palabras es el Bloque 4: Conocimiento de la lengua, cuya finalidad es reflexionar sobre la lengua y propiciar el uso competente de la misma, aspectos necesarios para apropiarse de las reglas gramaticales y ortográficas.

En relación a los objetivos, no hay ninguno en el que aparezcan referencias explícitas a la formación de palabras o a la morfología, ya que se trata de unos objetivos muy generales del área para la etapa de Primaria, aunque intrínsecamente podemos apreciarlo en el objetivo *O.LCL. 5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua* y en el *O.LCL. 1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción*.

Tras los objetivos, aparece en la Orden un *Mapa de Desempeño*, en el cual se muestra la relación que se establece entre los objetivos de etapa, los criterios de evaluación para los distintos ciclos, los criterios de evaluación de etapa y los estándares de aprendizaje del área. En su análisis, encontramos referencias a la formación de palabras en el objetivo *O.LCL. 1*, citado anteriormente, que se relaciona con el Criterio de Evaluación de primer ciclo 1.11. “Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística; con el de segundo ciclo 2.12. “Comprender y utilizar los conocimientos

básicos sobre la lengua (palabras, significado, categoría gramatical...)", con el Estándar de Aprendizaje 32.3. "Diferencia familias de palabras" y con el estándar 33.2. "Reconoce palabras compuestas, prefijos y sufijos y es capaz de crear palabras derivadas".

En cuanto al apartado de Desarrollo Curricular del área de Lengua Castellana y Literatura, nos encontramos secuenciados por ciclos, los criterios de evaluación. Cada criterio aparece de manera individual junto con orientaciones y ejemplificaciones, los objetivos del área para la etapa con los que está relacionado, los contenidos a través de los cuáles se trabaja, los indicadores y las competencias que desarrolla.

En relación a la formación de palabras, en el primer ciclo aparece el criterio de evaluación (CE, de aquí en adelante) citado en el mapa de desempeño CE. 1.11., junto con el objetivo O.LCL.1., el contenido del bloque 4, "4.3. Vocabulario: sinónimos y antónimos. Aumentativos y diminutivos." y el indicador de logro de competencias "LCL.1.11.1. Conoce y comprende la terminología gramatical y lingüística elemental como enunciados, palabras, sílabas, nombre común y propio, singular, plural, masculino y femenino, palabras compuestas y simples."

En el segundo ciclo, encontramos referencias a la formación de palabras en el "CE.2.11. Mejorar progresivamente en el uso de la lengua escrita", relacionado con el objetivo O.LCL. 1., y con el contenido "4.1. La palabra: homonimia, polisemia, familias léxicas, palabras primitivas y derivadas, prefijos y sufijos". Además, el "CE.2.12. Comprender y utilizar los conocimientos básicos sobre la lengua.", con el mismo objetivo y contenido anterior y el indicador de competencias "LCL. 2.12.1. Utiliza los conocimientos básicos sobre la lengua".

Por último, en el tercer ciclo se explicita la formación de palabras en el "C.E. 3.12. Aplicar los conocimientos de las categorías gramaticales al discurso o redacciones propuestas.", relacionado con el objetivo O.LCL.1., con el contenido "4.2. La palabra. Formación de palabras" y con el indicador "LCL.3.12.1. Aplica los conocimientos de las categorías gramaticales al discurso o redacciones propuestas".

Como podemos comprobar, existen pocos contenidos y criterios de evaluación en los que se trate específicamente la formación de palabras, pudiendo ser por tratarse de un aspecto concreto de la morfología dentro del bloque en el que se agrupa la gramática en esta Orden de currículo.

En el Anexo I se pueden ver las tablas que ejemplifican los apartados de la Orden de 17 de marzo de 2015, *Mapa de Desempeño* y Desarrollo Curricular del área de Lengua Castellana y Literatura descritos anteriormente.

6. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Para llevar a cabo el análisis de los libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura, se ha seguido el siguiente esquema:

- a) Ficha técnica.
- b) Estructura general del libro y de las unidades didácticas.
- c) Análisis de la trasposición didáctica (contenidos y actividades), con respecto a la formación de palabras, es decir, nos hemos centrado en las actividades y apartados de la unidad que estén destinados al tratamiento didáctico de la formación de palabras.

6.1.Editorial Santillana

En primer lugar, comenzaremos con los datos recogidos tras el análisis de los libros de texto de la editorial Santillana. Se seguirá el orden natural de los cursos escolares, es decir, se analizarán primero los libros destinados a primer curso, después tercer curso y finalmente quinto curso de la etapa de Primaria.

6.1.1. Primero

a) FICHA TÉCNICA

- Título: Lengua Castellana *Primeros pasos*
- Autoría: Maite López-Sáez, Begoña Pego, Arancha Méndez, Lola Núñez.
- Año: 2014
- Etapa, curso: 1º curso de la Educación Primaria.

b) ESTRUCTURA GENERAL

El libro consta de 15 unidades didácticas, que tienen una duración quincenal. Están repartidas en cinco unidades por trimestre y se presentan en tres volúmenes trimestrales. Es un material fungible, es decir, se completan las actividades en el mismo libro. Las unidades tienen pocos recursos didácticos y no son muy motivadoras.

Las unidades didácticas comienzan con un escenario o centro de interés. La imagen inicial se describe de forma colectiva y sirve como punto de partida para que los discentes comenten sus experiencias personales a través de unas preguntas orales. Este primer apartado se corresponde con la Comunicación oral en dos vertientes: comprender y hablar. Las actividades de comprensión oral se realizan a partir de la audición de un diálogo. Para finalizar se incluye siempre una actividad de educación en valores relacionada con el tema.

El siguiente apartado de las unidades se corresponde con la comprensión escrita, a través de cuentos basados en historias tradicionales. El trabajo sobre el cuento se lleva a cabo del siguiente modo: en primer lugar, los alumnos escuchan la grabación que aparece en el CD; a continuación leen el resumen del libro; y, por último, realizan las actividades de comprensión. En las tres primeras unidades, el resumen del cuento se recoge en un cómic, y a partir de la unidad 4, es un texto que, progresivamente, va teniendo mayor extensión.

El tercer apartado de la unidad trata sobre el desarrollo de la lectoescritura. Las letras se presentan una a una siguiendo un método analítico. En primer lugar, se aborda la lectura atendiendo tanto a la discriminación auditiva y a la descodificación como a la comprensión. A continuación se realiza el trabajo de escritura. En el primer trimestre se presentan todas las letras y en las primeras unidades del segundo trimestre se abordan los grupos consonánticos.

Además de las actividades para ejercitar el trazo de las grafías que se realizan en las páginas de lectoescritura, en todas las unidades se incluyen dos páginas de práctica de escritura en las que se atiende a mecanismos básicos como es la formación de oraciones, la caligrafía y el dictado. Asimismo, van apareciendo de forma progresiva actividades destinadas a la composición de textos escritos acordes a la edad del alumnado.

A parte del cuento tradicional, todas las unidades incluyen otros textos, en la sección *Practico la lectura*, se alternan poemas, breves textos dialogados y sencillos textos informativos.

En el siguiente apartado, *Conozco la lengua*, se abordan nociones gramaticales básicas, como la sílaba, la palabra o la oración. Los alumnos podrán realizar las actividades que se plantean poniendo en juego su propia competencia lingüística.

A partir del segundo trimestre se inicia el trabajo sobre ortografía, que inicialmente atiende a las dificultades de la ortografía natural (grafías c/qu, z/c...) y a la correcta escritura de los grupos consonánticos. Una vez finalizado el método de lectoescritura, se inicia la sección *Aprende a escribir bien*, en la que se abordan algunas reglas ortográficas básicas.

El penúltimo apartado de la unidad es la tarea final, que aparece bajo el título *Saber hacer*, se ponen en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad. En realidad, no es una tarea en sí ya que la tarea conlleva la consecución de un producto final a través de una serie de actividades o pasos que lleven a ella.

La unidad finaliza con una serie de actividades de repaso de los contenidos tratados a lo largo de la unidad.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

El tratamiento de la formación de palabras se encuentra en dos unidades didácticas, la 10 y la 15, es decir, se trabaja a finales del segundo trimestre y principios del tercero, ya que el alumnado ya habrá desarrollado las habilidades de lectoescritura necesarias. La formación de palabras se trata dentro del apartado de vocabulario y solo consta de una actividad relacionada con el vocabulario que aparece en el cuento de la unidad. Son actividades convencionales y mecanicistas que no usan el vocabulario en contexto y que se realizan de manera individual. La presentación no es muy atractiva, aunque aparecen imágenes relacionadas con la actividad.

Por un lado, en la unidad 10, se trabajan las palabras derivadas de manera inductiva, puesto que no se proporciona ninguna explicación ni se nombra el concepto de palabras derivadas. Las instrucciones son claras y concisas: “completa con palabras terminadas en *-al*”. Se trata de formar palabras derivadas con el sufijo colectivo-locativo *-al*. Proporciona apoyo visual y un ejemplo del que se parte: “Un campo de trigo es un *trigal*”.

Por otro lado, en la unidad 15, en el apartado de vocabulario aparece una actividad relacionada con las familias léxicas. Se persigue que los alumnos se fijen en que las palabras que pertenecen a una misma familia tienen una parte común. Sin embargo, no se menciona el término raíz ni se da una explicación, tan solo se pide que se subrayen y escriban las palabras que pertenecen a la familia de *jugar*.

6.1.2. Tercero

a) FICHA TÉCNICA

- Título: Lengua Castellana 3
- Autoría: Maite López-Sáez, Rosario Calderón Soto, Zita Arenillas, Pilar Jiménez, Concepción Romero.
- Año: 2014
- Etapa, curso: 3º curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

Este libro se compone de 15 unidades didácticas agrupadas en tres trimestres, cinco unidades por trimestre y un volumen para cada trimestre.

Las unidades didácticas empiezan con una ilustración que representa alguna escena relacionada con el título de la unidad. A propósito de esta escena se plantean unas preguntas para que los alumnos practiquen la expresión oral. Por un lado, en el apartado “Hablar”, se proponen actividades, individuales y en grupo, para seguir trabajando la competencia comunicativa. Por otro, para finalizar este apartado se encuentra una actividad relacionada con la escucha, en la que hay que escuchar la audición de un texto y contestar a una serie de preguntas.

El siguiente punto de la unidad está relacionado con la competencia lectora. Cada unidad incluye un texto narrativo de gran variedad temática y cultural, tomados de fuentes tradicionales y de la literatura infantil actual. Dentro de este apartado, en la sección “Habilidades de lectura”, se exponen sencillas indicaciones para leer mejor y un ejercicio práctico sobre cada recomendación. Además, en la sección “Habilidades de escritura”, los niños y niñas tendrán que producir oraciones siguiendo unos criterios, completarlas, cambiar de orden algún elemento, etc.

El tercer apartado de la unidad se dedica al trabajo de los distintos niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y valorativo. Asimismo, la sección de “Expresión escrita” contiene propuestas de escritura de diferentes tipos de textos relacionados con el cuento. En la sección de “Vocabulario”, también en relación con el cuento, se presentan algunos de los principales conceptos léxico-semánticos que debe conocer el alumnado. La breve definición del concepto se completa con trabajo práctico.

El cuarto apartado corresponde a la Gramática. En él se trabajan los conceptos y reglas gramaticales adecuadas a la edad de los estudiantes y se proponen actividades para trabajar estos conceptos.

A continuación, el apartado de Ortografía proporciona a los alumnos y alumnas criterios de corrección para sus producciones escritas. En él aprenderán las reglas ortográficas básicas y el uso de los signos de puntuación. También se proponen actividades para interiorizar las normas.

En el apartado denominado “Saber hacer”, se plantea una tarea de escritura para cuya realización los discentes tendrán que poner en práctica sus conocimientos lingüísticos. Se trata de un trabajo de carácter competencial. En este apartado, los alumnos deben realizar algunos tipos de textos, como entrevistas, poemas, cuentos, etc., a través de las distintas fases de la escritura.

En la página final de cada unidad se incluyen actividades para repasar los contenidos estudiados. Además, bajo el epígrafe “Repaso acumulativo”, se recuerdan conceptos aprendidos en unidades anteriores. El apartado “Demuestra tu talento” recoge siempre dos propuestas de trabajo para que los alumnos elijan la que mejor se adapta a sus habilidades e intereses. Al finalizar cada trimestre se encuentra un repaso trimestral con el objetivo de reforzar las unidades trabajadas en ese trimestre.

Como podemos comprobar, las unidades están organizadas en tópicos poco relevantes u originales para el alumnado. Del mismo modo, están desmenuzadas en apartados que trabajan distintos aspectos de la lengua como compartimentos estancos, sin resaltar que todos ellos están interrelacionados y que contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa de los niños y niñas. La mayoría de las actividades propuestas son individuales y no fomentan la interacción entre compañeros.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

Las cinco unidades del segundo trimestre dedican el apartado de Vocabulario a aspectos relacionados con la formación de palabras. Todas siguen la misma secuencia basada en un método deductivo: comienzan con un cuadro aclaratorio donde se explica brevemente algún proceso determinado de la formación de palabras y se proponen tres ejercicios mecanicistas y memorísticos relacionados con el proceso que se trabaja en esa unidad y graduados de menor a mayor dificultad. Todas las actividades se realizan desde la óptica de la competencia léxica. Se trata, por tanto, de actividades convencionales que

se realizan de manera individual, por lo que no se fomenta la interacción. Las instrucciones de las mismas son claras y concisas y la presentación no es bastante atractiva para el alumnado.

El orden de aparición de los procesos de formación de palabras es el siguiente. En primer lugar, en la unidad 6, se tratan las palabras derivadas siguiendo el esquema que se ha descrito anteriormente. En el cuadro explicativo (pág. 85) se explicita que “las palabras que se han formado añadiendo alguna terminación a otras palabras son palabras derivadas”. A continuación, las actividades propuestas consisten en explicar qué son las palabras derivadas a través de un ejemplo, formar palabras con terminaciones dadas y decir de qué palabra proceden las palabras destacadas de un texto. Esta última actividad sí está contextualizada, al aparecer las palabras dentro de un texto. Como podemos apreciar, no se requiere el uso de ningún recurso, ni se conecta la derivación con el término formación de palabras ni con los procesos derivativos (sufijos y prefijos).

En la unidad 7, se trabajan las palabras compuestas de la misma manera que se trabajaban las palabras derivadas en la unidad 6. Se empieza con un cuadro explicativo en el que se enuncia que “las palabras compuestas son las que se han formado uniendo dos o más palabras” (pág. 99), para después seguir con las actividades. En la primera actividad se pide que formen palabras compuestas a partir de otras dadas. En la segunda actividad los alumnos deben escribir la palabra compuesta que corresponde a la definición proporcionada en el libro. Por último, al igual que en la unidad anterior, se propone que copien las palabras compuestas de un texto dado y que identifiquen las palabras simples que las forman.

Las unidades 8 y 9 están dedicadas a los diminutivos y los aumentativos, respectivamente. No aparece ninguna referencia a los sufijos debido a la edad de los escolares, ya que solo aprenden lo más básico de la formación de palabras. Las actividades consisten en identificar diminutivos y aumentativos, formarlos y copiar los diminutivos o aumentativos de un texto dado, indicando de qué palabra proceden. Se manifiesta aquí un intento de relacionar los diminutivos y aumentativos con los procesos derivativos y con el concepto de raíz, al reconocer de qué palabra proceden.

Finalmente, el apartado de vocabulario de la unidad 10 se dedica a las familias de palabras, omitiendo el concepto de raíz y de derivación. Las actividades consisten en agrupar palabras de la misma familia, copiar la palabra intrusa y completar el texto con palabras de una misma familia.

6.1.3. Quinto

a) FICHA TÉCNICA

- Título: Lengua Castellana 5
- Autoría: Maite López-Sáez, Rosario Calderón Soto, Asunción Honrado, Concepción Romero.
- Año: 2014
- Etapa, curso: 5º curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

Al igual que los dos libros anteriores, se compone de 15 unidades didácticas repartidas en tres trimestres. Sin embargo, en este caso hay un solo volumen para todo el curso. Las unidades didácticas comienzan con dos páginas en las que se trabajan las diferentes habilidades lingüísticas con los apartados Hablar, Escuchar, Leer y Escribir. En estos pequeños apartados se le pide al alumnado que hable imaginando diferentes situaciones, que escuche programas de radio, recite poemas y resuelva tareas de escritura variadas. Los siguientes apartados de las unidades son iguales a los descritos anteriormente en el libro de tercero. Por tanto, también coincide en que las unidades se articulan en torno a un centro de interés poco motivador para el alumnado, las actividades y tareas no están interrelacionadas y son convencionales.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

En este manual, casi la mitad de las unidades didácticas (desde la 7 a la 12) dedican el apartado de Vocabulario a la formación de palabras, por lo que se puede apreciar que es un contenido importante en la Educación Primaria y que progresivamente va adquiriendo mayor relevancia a lo largo de la etapa.

Al igual que en el libro anterior, casi todos los apartados de vocabulario en el que se trabaja la formación de palabras siguen la misma secuencia deductiva: comienzan con un cuadro aclaratorio donde se explica brevemente algún proceso determinado de la formación de palabras y se propone una serie de ejercicios relacionados con el proceso que se trabaja en esa unidad. Todas las actividades se realizan desde la óptica de la competencia léxica. Se trata, en la mayoría de los casos, de actividades convencionales sin interrelación entre sí ni con otra tarea de orden superior que contribuya al desarrollo de las competencias.

En concreto, en la sección de vocabulario de la unidad 7, se trabaja la diferenciación entre palabras simples y compuestas. Las actividades consisten en formar palabras compuestas, escribir la palabra que representa un dibujo, diferenciar las palabras simples que forman la palabra compuesta, etc.

En la unidad 8 se trata la diferenciación entre palabras primitivas y derivadas, sin usar el concepto de raíz. Las actividades siguen la línea de clasificar una serie de palabras en derivadas y primitivas, escribir la palabra primitiva de las palabras derivadas proporcionadas, indicar los prefijos y los sufijos de una serie de palabras. En este sentido, a diferencia del manual de tercer curso, se relaciona la sufijación y la prefijación con la derivación.

En la unidad 9, se dedica el apartado de vocabulario al concepto de familia de palabras, resaltando que todas las palabras que pertenecen a la misma familia tienen una parte común, pero sin usar el término raíz o lexema. Las actividades son similares a las comentadas anteriormente en el manual de tercer curso. Las unidades 10 y 11 trabajan en la sección de vocabulario los prefijos y los sufijos respectivamente. En cuanto a los prefijos, matiza que añaden significado a la palabra a la que se anteponen. La mayoría son de tipo temporal, espacial y negativo. Las actividades consisten, en general, en añadir prefijos a palabras, formar palabras con prefijos dados, etc. Con respecto a los sufijos, se explicita también que aportan matices diferentes a las palabras a las que se unen. Las actividades siguen la misma línea que las anteriores.

Por último, en la unidad 12 se tratan los sufijos apreciativos, es decir, los aumentativos y los diminutivos. A diferencia del libro de tercero, en el de quinto se resalta que los aumentativos y los diminutivos son sufijos, que sirven para expresar tamaño y calidad o, en algunos casos, sentimientos. Las actividades consisten en clasificar las palabras según el sufijo que contengan, formar palabras con diminutivos o aumentativos y explicar el sentimiento que expresa una palabra formada con un diminutivo.

6.2. Editorial Anaya

6.2.1. Primero

a) FICHA TÉCNICA

- Título: Lengua 1
- Autoría: Cristina Díaz, M^a de la Trinidad Ferri, Otilia Hidalgo, Martina Marsá, Emma Pérez.

- Año: 2015
- Etapa, curso: primer curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

Este libro se compone de 12 unidades didácticas agrupadas en tres trimestres, cuatro unidades por trimestre y un volumen para cada trimestre. Es un material fungible, es decir, se completan las actividades en el mismo libro.

Todas las unidades comienzan con un cuento con ilustraciones atractivas. Tienen una parte oral para que se produzca interacción entre los compañeros sobre algunos aspectos de la lectura y las ilustraciones. El trabajo sobre el cuento se lleva a cabo del siguiente modo: en primer lugar, los alumnos escuchan la grabación que aparece en el CD; a continuación leen el resumen del libro; por último, realizan las actividades de comprensión. En las dos primeras unidades, no aparece resumen del cuento; es a partir de la unidad 3 donde aparece el texto que, progresivamente, va teniendo mayor extensión. Además después de las actividades de comprensión lectora, se propone una actividad para estimular el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Las siguientes páginas están dedicadas a los contenidos de lectoescritura, que se organizan en dobles páginas. Están redactados de forma sencilla y clara y el método para el aprendizaje de la lectoescritura respeta la progresión de las letras y sílabas previamente aprendidas. En este sentido, en el primer trimestre se trabaja solo la lectoescritura de todas las letras. En el segundo trimestre se trabajan los grupos consonánticos, además de dedicar algunas actividades al vocabulario (dentro del apartado de comprensión lectora). También se trabajan algunos conceptos básicos de gramática, como las sílabas y el artículo, en el apartado “Aprendo la lengua”. En el tercer trimestre, se le añade el apartado “Escribo bien”, donde se trabaja la ortografía.

Asimismo, en cada unidad aparece el apartado “Taller de escritura”, unas páginas con diferentes tipos de textos y actividades con el fin de reforzar el aprendizaje de la lectoescritura y los contenidos.

Al final de cada unidad, encontramos una doble página con actividades para repasar los contenidos de la misma. Del mismo modo, al final de cada trimestre, aparecen unas páginas con actividades que refuerzan los contenidos aprendidos en el trimestre. Además, como novedad encontramos dos apartados nuevos, por un lado, el portfolio, que cierra cada trimestre y sirve para que el alumnado pueda evaluar su trabajo y su proceso

de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se plantea un desafío, en el que partiendo de una situación de la vida cotidiana, se proponen actividades para poner a prueba la autonomía, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas de los discentes. Se pretende fomentar el aprendizaje competencial del alumnado. Sin embargo, se trata de una pequeña tarea en la que no se llega a ningún producto final tangible, por lo que en algunos casos no contribuirá de la mejor manera al desarrollo de las distintas competencias.

En este sentido, podemos decir que algunas unidades no están organizadas en centros de interés motivadores para el alumnado. Las tareas y apartados no tienen demasiada interrelación, debido a que en este curso el objetivo fundamental es el desarrollo de la lectoescritura y todos los apartados de la unidad se dedican a ello.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

El tratamiento de la formación de palabras se encuentra en dos unidades didácticas, la 5 y la 9, es decir, se trabaja en la primera unidad del segundo trimestre y en la primera unidad del tercer trimestre, ya que el alumnado ya habrá desarrollado las habilidades de lectoescritura necesarias. La formación de palabras se trata dentro del apartado de vocabulario que aparece en las páginas de comprensión lectora del cuento a principios de la unidad. Las dos unidades están dedicadas a las familias de palabras.

Por un lado, en la unidad 5, se propone una actividad en la que el alumno o alumna tiene que completar una lista de palabras de la misma familia con las palabras que aparecen en un cuadro. Da apoyo visual en la primera palabra de la lista, esto es, aparece un dibujo de un zapato y tienen que completar con las palabras *zapatero* y *zapatería*. Es importante resaltar que no se proporciona ninguna explicación ni ejemplo de lo que son las familias de palabras, ni se trabaja de manera inductiva, por lo que se intuye que se deja en manos del maestro o maestra la explicación del concepto.

Por otro lado, en la unidad 9 aparecen dos actividades. La primera consiste en escribir dos palabras de la misma familia de *flor* y *molino*. La segunda consiste en tachar la palabra que no pertenece a la misma familia y escribir una oración con ella. Esta última actividad utiliza el componente lúdico de tachar la palabra intrusa.

Son actividades convencionales y mecanicistas que no usan el vocabulario en contexto, y que se realizan de manera individual. Están graduadas de menor a mayor

dificultad. La presentación no es muy atractiva, aunque aparecen imágenes relacionadas con la actividad.

6.2.2. Tercero

a) FICHA TÉCNICA

- Título: Lengua 3
- Autoría: Carmen Bello, Tomás Bernal, Carlos Lluva, José Luis Magarzo, Pilar Zaragoza.
- Año: 2015
- Etapa, curso: tercer curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

Este manual está organizado en 12 unidades didácticas, cuatro unidades por trimestre en un único volumen para todo el curso escolar.

Todas las unidades se abren con una lectura: cuentos, poemas, obras de teatro, textos divulgativos, etc., que también se pueden escuchar en el CD de audio que acompaña al libro. La sección “Preparo mi lectura” ofrece una breve introducción al texto y algunas instrucciones para hacer una lectura correcta. El segundo apartado se corresponde con las diferentes actividades de comprensión lectora para trabajar la lectura de la unidad.

Los siguientes apartados de la unidad se corresponden con los diferentes contenidos organizados con un esquema fijo: Ortografía, Gramática, Vocabulario, Expresión oral y escrita y Literatura. Sus principales características son: teoría destacada con fondo de color; actividades de carácter progresivo que facilitan el aprendizaje; todas contienen una sección llamada “Aplico en la lectura”, que relaciona el contenido estudiado con el texto inicial e imágenes atractivas para ilustrar contenidos y actividades. El apartado Vocabulario finaliza con la sección “Juego con el lenguaje”, una manera lúdica de acercarse al léxico.

Al final de cada unidad, se plantea un desafío, en el que partiendo de una situación comunicativa, se proponen tareas y actividades de emprendimiento para trabajar la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas. Sin embargo, se trata de una pequeña tarea en la que no se llega a ningún producto final tangible, por lo que en algunos casos no contribuirá de la mejor manera al desarrollo de las distintas competencias.

Además, al final de cada unidad se encuentra también una doble página con actividades para repasar los contenidos de la unidad. Del mismo modo, al final de cada trimestre aparece una doble página con actividades para repasar los contenidos trabajados en el trimestre. Incluye el rincón poético. Asimismo, los portfolios, que cierran cada trimestre, sirven para que el alumnado autoevalúe su propio trabajo.

En este sentido, las unidades no están organizadas en tópicos relevantes u originales para el alumnado. Están desmenuzadas en apartados que trabajan los distintos aspectos de la lengua por separado, sin resaltar que todos ellos están interrelacionados y que contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa de los niños y niñas. La mayoría de las actividades propuestas son individuales, no fomentan la interacción entre compañeros y no favorecen un papel activo en el alumnado.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

En este manual, cinco de las doce unidades dedican el apartado de Vocabulario a desarrollar aspectos relacionados con la formación de palabras. Todas siguen la misma secuencia basada en un método deductivo: comienzan con un cuadro aclaratorio donde se explica brevemente algún proceso determinado de la formación de palabras y se proponen algunos ejercicios, mayoritariamente de tipo convencional, relacionados con el proceso que se trabaja en esa unidad y graduados de menor a mayor dificultad.

La unidad 6 es la primera unidad de este libro que hace referencia a la formación de palabras. En ella se trabajan las palabras derivadas, centrándose en los sufijos. La explicación que se proporciona en el cuadro de color no es clara, ya que menciona que las palabras derivadas se forman a partir de otras palabras, por lo que debería especificar que se forman añadiendo un sufijo o un prefijo a una palabra. El tipo de derivación que se trata es la derivación heterogénea. En cuanto a los sufijos, se trabajan los sufijos no apreciativos, proponiendo los siguientes: *-ero*, *-era*, *-ista*, *-ita*, *-oso/a* y *-able*, con los que pueden formar sustantivos y adjetivos.

Las actividades consisten en observar unos dibujos y escribir el nombre de los oficios que representan, completar una tabla siguiendo el ejemplo *llover > lluvioso*, escribir palabras derivadas a partir de palabras dadas, y ordenar las letras de una serie de palabras para formar la palabra derivada de otras palabras proporcionadas. Como podemos comprobar, están graduadas en dificultad y son de tipo convencional y lúdico.

En la siguiente unidad se trabajan los prefijos, por lo que los estudiantes pueden relacionar este nuevo contenido con el conocimiento previo de la unidad anterior y así afianzar su aprendizaje significativo y constructivo. En este caso, se matiza que los prefijos cambian el significado a la palabra a la que se anteponen. La tipología de prefijos que se trata en este tema son los prefijos negativos, relacionándolos con el concepto de antonimia, y los prefijos aspectuales, (*re-*), indicando que significa ‘repetición’.

Muchas de las actividades propuestas tratan la antonimia, por lo que el niño o niña debe deducir que tiene que utilizar los prefijos *des-* o *in-*. Algunas actividades son de tipo convencional (formar antónimos, relacionar palabras con su significado); otras contextualizadas (localizar en la lectura inicial palabras con los prefijos *des-* o *in-*). Como podemos comprobar, utiliza las actividades mecanicistas al principio para afianzar conocimientos para pasar a las que requieren más implicación por parte del alumnado.

En la unidad 8, se siguen trabajando los procesos derivativos con los diminutivos y los aumentativos. En los cuadros teóricos se explica que los diminutivos indican un tamaño menor y se forman al añadir a una palabra las terminaciones *-ito/a*, *-illo/a*. Se resalta el hecho de que no todas las palabras que tienen esas terminaciones son diminutivos, como por ejemplo, *ardilla* o *martillo*. En relación a los aumentativos, se explica que indican un tamaño menor y que se forman con las terminaciones *-ón/a*, *-azo/a*, *-ote*, *-ota*. Se resalta el mismo ejemplo anterior.

Las primeras actividades son de tipo convencional, como escribir los diminutivos y aumentativos de una serie de palabras, copiar las palabras que son diminutivos de una serie de palabras, completar oraciones con diminutivos o aumentativos. Otras son de tipo contextual, al tener que descubrir los diminutivos que hay en una poesía y en la lectura inicial. La última actividad es de tipo lúdico, pues hay que unir piezas de un puzzle para formar aumentativos y diminutivos. Los enunciados de todas ellas son concisos y claros y están graduadas de menor a mayor dificultad. En algunas aparecen imágenes como apoyo visual.

En la unidad 9, se trabajan las familias de palabras, pero, a diferencia de la editorial Santillana, se habla del concepto raíz como una parte fundamental de las familias de palabras. En la explicación se proporcionan ejemplos y apoyo visual. La primera actividad está contextualizada, pues los alumnos tienen que buscar en un texto dado palabras que pertenezcan a una misma familia. Las siguientes actividades ponen el foco de atención en el concepto de raíz, pues piden que se subraye la raíz de una serie de

palabras o que escriban la raíz de algunas palabras de la lectura inicial. La última actividad es de tipo lúdico, ya que los escolares tienen que resolver una adivinanza y escribir dos palabras de la misma familia que la palabra de la adivinanza.

La última unidad de este tema que trata los procesos de formación de palabras es la unidad 10, en la que el apartado de vocabulario está dedicado a las palabras compuestas. En el cuadro explicativo se proporcionan ejemplos y apoyo visual. Las instrucciones de las actividades son claras y concisas y están graduadas de menor a mayor dificultad. Las actividades consisten en ordenar alfabéticamente una serie de palabras compuestas, localizar palabras compuestas, formar palabras compuestas, separar palabras compuestas en simples, buscar en el diccionario el significado de dos palabras compuestas dadas. En esta unidad encontramos una actividad que se relaciona con más claridad con el componente gramatical, al tener que ordenar las sílabas de las palabras para formar palabras compuestas.

6.2.3. Quinto

a) FICHA TÉCNICA

- Título: Lengua 5
- Autoría: Carmen Bello, Tomás Bernal, Carlos Lluva, José Luis Magarzo, Pilar Zaragoza.
- Año: 2015
- Etapa, curso: quinto curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

La estructura general de este manual coincide con el libro de tercer curso descrito anteriormente.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA.

Este manual dedica cuatro de sus doce unidades didácticas a trabajar la formación de palabras dentro del apartado de vocabulario. Todas siguen la misma secuencia basada en un método deductivo: comienzan con un cuadro aclaratorio donde se explica brevemente algún proceso determinado de la formación de palabras y se proponen algunos ejercicios, mayoritariamente de tipo convencional, relacionados con el proceso que se trabaja en esa unidad y graduados de menor a mayor dificultad.

La unidad 4 trata el lexema y el morfema. Es importante resaltar que en esta unidad, a diferencia de las demás y de la editorial Santillana, se ven claramente las relaciones entre el componente gramatical y el léxico. La explicación del contenido se presenta en un cuadro de color, en el que se explica que las palabras están formadas por lexemas y morfemas y los define. Como podemos comprobar, parte de la palabra como punto de contacto entre las dos disciplinas.

En este sentido, se indica que las palabras complejas (derivadas y compuestas) están integradas por los elementos más pequeños de la lengua que tienen contenido significativo, los morfemas. Unos poseen contenido léxico, y otros, contenido gramatical. De este modo, el manual expone que hay diferentes clases de morfemas pero no distingue entre léxicos y flexivos, sino que explica que son de género, de número, prefijos, sufijos y desinencias, pues sería muy complicado intentar explicar las relaciones entre la gramática y el léxico a estas edades.

Las actividades trabajan varios contenidos aprendidos anteriormente en relación a la formación de palabras, por lo que se fomenta el desarrollo de las interrelaciones entre los componentes de la lengua y el logro de un aprendizaje significativo. La mayoría son convencionales, tienen un enunciado claro e implican al alumnado a pensar y a relacionar conocimientos. Algunos ejemplos son: clasificar palabras por familias y subrayar en cada una el lexema; completar un cuadro separando el lexema y el morfema de unas palabras dadas o diferenciando entre prefijo, sufijo y lexema; clasificar palabras según la clase de morfema que tengan, etc.

En la unidad 5 se trabajan los prefijos, ampliando el contenido que se da en tercer curso. Explica que los prefijos se unen al lexema, por lo que se relaciona el contenido con la unidad anterior siguiendo un orden lógico, y que tienen un significado propio. Además, expone algunos ejemplos de prefijos y su significado. La mayoría son de tipo espacial, gradativo, negativo y cuantificador.

Las actividades tienen un enunciado claro y conciso, están graduadas de menor a mayor dificultad y relacionan varios contenidos. Algunos ejemplos son: relacionar cada prefijo con un verbo para formar palabras derivadas, formar antónimos, relacionar cada palabra con su significado, buscar en la lectura inicial palabras con unos determinados prefijos, etc.

La unidad 6 dedica el apartado de vocabulario a los sufijos. Sigue la misma explicación que la de los prefijos. Además, proporciona ejemplos de los sufijos más frecuentes, mezclando los sufijos apreciativos y los no apreciativos. Se indica que forman nombres y adjetivos y diminutivos.

Las actividades son muy parecidas a las anteriores: subrayar el lexema de unas palabras dadas, crear palabras derivadas utilizando los sufijos dados, relacionar palabras con su significado, buscar en la lectura palabras derivadas con sufijos (actividad contextualizada) y sustituir en un texto los dibujos por la palabra que la ilustra (lúdica).

Por último, en la unidad 8 se tratan las palabras compuestas. Se proporciona una explicación breve acompañada por ejemplos y apoyo visual. Las actividades implican un mayor procesamiento mental que las de tercer curso. Se empieza con actividades convencionales y mecanicistas como formar palabras compuestas, copiar las palabras compuestas de una serie de palabras y decir con qué palabras se han formado. Otra actividad trata de clasificar palabras compuestas según la clase de palabras que la forman, es decir, nombre + nombre, adjetivo + adjetivo, etc. Por primera vez, aparece una actividad que requiera el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la que el alumnado tiene que buscar en Internet el significado de dos compuestos grecolatinos. La última actividad es de tipo lúdico y consiste en relacionar una serie de palabras compuestas con unos significados pertenecientes a las *Gregerías* de Ramón Gómez de la Serna. En esta actividad se fomenta la imaginación y el pensamiento creativo trabajando la formación de palabras a través de la literatura.

6.3. Editorial Vicens Vives

6.3.1. Primero

a) FICHA TÉCNICA:

- Título: Lengua 1
- Autoría: M. Dávila, M^a Carmen Rodríguez.
- Año: 2015
- Etapa, curso: primer curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

Este libro se compone de 15 unidades didácticas agrupadas en tres trimestres, cinco unidades por trimestre y un volumen para cada trimestre. Es un material fungible, es decir, se completan las actividades en el mismo libro.

En el primer trimestre las unidades comienzan con dos páginas de ilustraciones en las que se fomenta la comunicación oral. Las siguientes páginas están dedicadas a los contenidos de lectoescritura, que se organizan en dobles páginas siguiendo un método analítico. Están redactados de forma sencilla y clara y el método para el aprendizaje de la lectoescritura respeta la progresión de las letras y sílabas previamente aprendidas. En este sentido, en el primer trimestre se trabaja la lectoescritura de todas las letras.

En el segundo trimestre, aparece una lectura como apertura de la unidad, en la que se trabajan los diferentes niveles de comprensión lectora. En este trimestre se tratan los grupos consonánticos, además de los siguientes apartados: Vocabulario, “Leo y me informo”, “Escucho y hablo”, “Leo y aprendo ortografía”, “Leo y escribo textos” y “Gramática.

Al final de cada unidad, encontramos una doble página con actividades para repasar los contenidos de la misma. Del mismo modo, al final de cada trimestre, aparecen unas páginas con actividades que refuerzan los contenidos aprendidos en el trimestre.

En este sentido, podemos decir que algunas unidades no están organizadas en centros de interés motivadores para el alumnado, las ilustraciones son poco motivadoras. Las tareas no tienen demasiada interrelación, debido a que en este curso el objetivo fundamental es el desarrollo de la lectoescritura y muchos apartados de la unidad se dedican a ello.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

En este manual, solo una unidad dedica el apartado de vocabulario al trabajo de algún aspecto de la formación de palabras. Dicha unidad (unidad 8) tiene lugar a finales del segundo trimestre y está relacionada con las familias de palabras. A diferencia de las editoriales anteriores, se sigue un método inductivo de aprendizaje: primero aparecen las actividades y después el cuadro en color donde se presenta el contenido. Así, aparece un texto relacionado con las pescaderías en el que hay varias palabras resaltadas en rojo. Se pide al alumno que se fije en ellas y que piense si tienen algo en común. A continuación, se presenta un cuadro explicativo de las familias de palabras. Por último, se requiere al niño o niña que encuentre en ese mismo texto otros ejemplos de familias de palabras. Como podemos comprobar, la actividad es contextualizada.

6.3.2. Tercero

a) FICHA TÉCNICA:

- Título: Lengua 3
- Autoría: M. Dávila, M^a. Carmen Rodríguez.
- Año: 2015
- Etapa, curso: tercer curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

Este libro se compone de 15 unidades didácticas agrupadas en tres trimestres, cinco unidades por trimestre y un manual para todo el curso escolar.

Las unidades didácticas empiezan con un texto y una serie de actividades para trabajar los distintos niveles de la comprensión lectora. El segundo apartado corresponde a la Gramática. En él se trabajan los conceptos y reglas gramaticales adecuadas a la edad de los estudiantes y se proponen actividades para trabajar estos conceptos. A continuación, el apartado de Ortografía proporciona a los alumnos y alumnas criterios de corrección para sus producciones escritas. En él aprenderán las reglas ortográficas básicas y el uso de los signos de puntuación.

En la sección de “Vocabulario”, se presenta algunos de los principales conceptos léxico-semánticos que debe conocer el alumnado. La breve definición del concepto se completa con trabajo práctico. Los siguientes apartados, “Escuchar y hablar” y “Escribir”, proponen actividades para desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita. El apartado “El duende de las palabras” incluye actividades lúdicas para trabajar las palabras.

En la página final de cada unidad se incluyen actividades para repasar los contenidos estudiados. Al finalizar cada trimestre se encuentra un repaso trimestral con el objetivo de reforzar las unidades trabajadas en ese trimestre.

Como podemos comprobar, las unidades didácticas están estructuradas en apartados distintos sin establecer relaciones entre ellos y no se articulan en torno a ejes vertebradores que consigan una globalización de los contenidos. La mayoría de las actividades propuestas son individuales y convencionales.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

Esta editorial trabaja conceptos relacionados con la formación de palabras en cinco de sus quince unidades, dentro del apartado de Vocabulario. En la presentación de los contenidos, las unidades siguen un método inductivo, es decir, se parte de ejemplos acompañados de imágenes a modo de apoyo visual, para que el alumno deduzca y establezca relaciones con sus conocimientos previos, para después pasar al cuadro explicativo de la teoría y a las actividades con el fin de afianzar los contenidos. Los enunciados de las actividades son claros y están graduadas de menor a mayor dificultad.

En la unidad 2, se trabajan las palabras primitivas y derivadas. Se parte de una imagen con la palabra “flor”, acompañada de otras palabras derivadas de la palabra flor. A continuación se explica que son las palabras primitivas y derivadas, resaltando que las palabras derivadas son aquellas que proceden de una palabra primitiva, y proporciona ejemplos. Las actividades son de tipo convencional y mecanicista: escribir la palabra primitiva de las palabras derivadas dadas y formar una palabra derivada de una serie de palabras primitivas.

La unidad 3 incluye en su apartado de vocabulario el tratamiento de los prefijos negativos. Sigue el mismo método descrito anteriormente. Hace hincapié en que los prefijos cambian el significado de la palabra a la que se anteponen. Las actividades consisten en crear nuevas palabras añadiendo los prefijos negativos y explicar el cambio de significado y escribir oraciones con cuatro palabras con prefijos negativos.

En la unidad 4, se tratan los sufijos aumentativos y los diminutivos. Para presentar el contenido, aparecen dos fotografías de una pelota pequeña y otra grande con el sufijo en rojo y se pide a los alumnos que se fijen en esas terminaciones. A continuación, se da la información teórica. La actividad propuesta es de tipo convencional, mecanicista y no otorga un papel activo al discente. Consiste en clasificar una serie de palabras según sean aumentativos o diminutivos.

En la unidad 6, se trabajan las palabras compuestas. Se pide que el alumno se fije en que la palabra espantapájaros está formada por “espanta” + “pájaros”. A continuación se define qué son las palabras complejas y se proponen dos actividades: formar palabras compuestas a partir de una serie de palabras simples y copiar de entre una lista de palabras las que son compuestas. Como podemos apreciar, las actividades son convencionales y poco motivadoras.

La unidad 7, es la última unidad de este manual que trabaja conceptos relacionados con la formación de palabras. En este caso, se tratan las familias de palabras. A partir de un texto en el que hay palabras de la misma familia, el alumnado debe intuir qué son las familias de palabras. Después, en el cuadro teórico que se explica que una familia de palabras está formada por todas las palabras que comparten la misma raíz. Las actividades son de corte convencional y consisten en agrupar una serie de palabras en cinco familias de palabras y formar familias de palabras a partir de determinadas palabras primitivas.

6.3.3. Quinto

a) FICHA TÉCNICA:

- Título: Lengua 5
- Autoría: M. Dávila, M^a Carmen Rodríguez.
- Año: 2015
- Etapa, curso: quinto curso de la Educación Primaria

b) ESTRUCTURA GENERAL

La estructura general de este manual coincide con el libro de tercer curso descrito anteriormente.

c) ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA

Este manual incluye el tratamiento de la formación de palabras en ocho de sus quince unidades didácticas en el apartado de vocabulario, por lo que se puede deducir que se le otorga una gran importancia. Para la explicación de los contenidos se sigue un método deductivo y el orden de aparición de los mismos sigue una secuencia lógica, por lo que el alumno o alumna puede establecer conexiones entre el aprendizaje nuevo y el viejo. La mayoría de las actividades son de corte convencional y mecanicista, las instrucciones son claras y concisas y no implican al alumnado a un papel activo. Se realizan de manera individual.

A diferencia de las otras editoriales, esta trata los diferentes tipos de derivación teniendo en cuenta la categoría de la palabra resultante al añadirle el sufijo no apreciativo. Así en la unidad 3, se trabaja la derivación nominal, en la unidad 4 la derivación adjetival y en la unidad 5 la derivación verbal. Se explica en cada una de ellas que se pueden formar nombres, adjetivos o verbos a partir de unos sufijos determinados y se proporcionan ejemplos. Las actividades siguen la línea de identificar los sufijos de palabras dadas y

decir a partir de que palabras se han formado, formar nombres, adjetivos o verbos añadiendo sufijos.

El apartado de vocabulario de la unidad 6 se dedica a los sufijos apreciativos, es decir, a los diminutivos y a los aumentativos. Explica que sirven para expresar tamaño, calidad, emociones o afecto. Las actividades consisten en formar palabras añadiendo sufijos apreciativos a unas palabras dadas, identificar los sufijos apreciativos en una serie de palabras y escribir una oración con ellas, explicar el significado de una serie de diminutivos y aumentativos.

Las unidades 7 y 8 trabajan los tipos de prefijación. Por un lado, la unidad 7 trata los prefijos de cantidad, negación, oposición, tiempo y posición, resaltando los cambios en el significado. La unidad 8, por su parte, trabaja la prefijación apreciativa. Las actividades son muy parecidas a las expuestas anteriormente.

En la unidad 9 se trabajan las palabras compuestas, explicitando que se pueden formar de varias formas: nombre + nombre, adjetivo + adjetivo, nombre + adjetivo, adjetivo + nombre y verbo + nombre. Las actividades consisten en añadir nombres a verbos para formar palabras compuestas o identificar los elementos que han formado una serie de palabras compuestas.

Por último, la unidad 10 trata las familias de palabras. Las actividades consisten en escribir la raíz de una serie de palabras dadas, localizar la palabra intrusa y escribir familias de palabras a partir de unas raíces dadas.

7. RESULTADOS

Tras el análisis de los materiales, se han extraído una serie de resultados. En primer lugar, podemos decir que, en líneas generales, los manuales siguen la misma estructura y trabajan los mismos apartados en todas las unidades. Como ya se ha expuesto en el análisis, las unidades están organizadas en tópicos poco relevantes u originales para el alumnado. Del mismo modo, están desmenuzadas en apartados que trabajan distintos aspectos de la lengua como compartimentos estancos, sin resaltar que todos ellos están interrelacionados y que contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa de los niños y niñas.

En segundo lugar, todas las editoriales trabajan el tratamiento didáctico de la formación de palabras en el apartado de Vocabulario, y en su mayoría, desde la perspectiva de la competencia léxica. Los manuales dedican casi la mitad de las unidades a trabajar aspectos de la formación de palabras en el apartado de vocabulario, por lo que se puede intuir que es un contenido importante en la Educación Primaria.

En tercer lugar, respecto a los contenidos que se tratan en los diferentes cursos, podemos comprobar que, en el primer curso, el único contenido que se trata es el de las familias de palabras. A partir de tercero, además de las familias de palabras, se trabajan las palabras derivadas, las palabras compuestas, los sufijos y los prefijos. Ninguna editorial incluye el concepto de parasíntesis ni las siglas y los acrónimos.

En relación a la derivación, se trabaja sobre todo a través de actividades tradicionales y no profundiza en demasía en los conceptos. Sólo la editorial Vicens Vives habla de derivación nominal, adjetival y verbal en el tratamiento de la sufijación. En este sentido, haciendo referencia a los sufijos, los que más trabajan las editoriales son los sufijos apreciativos, es decir, los diminutivos y los aumentativos. También se tratan los sufijos no apreciativos, formando sobre todo sustantivos y adjetivos. Los sufijos no apreciativos más utilizados son: *-ero/a*, *-ista*, *-ería*, *-oso/a*, *-able* y *-al*. Por su parte, las editoriales dedican alguna unidad al tratamiento de la prefijación. Todas matizan que aportan significado a la palabra a la que se anteponen. Los prefijos que se utilizan son los de negación (relacionándolos con el concepto de antonimia) y los aspectuales.

En cuanto a la composición, todas las editoriales coinciden en una breve explicación del concepto, indicando que se forman mediante la unión de dos palabras simples. Los compuestos que más se utilizan son los compuestos patrimoniales léxicos. Sólo la editorial Anaya, en 5º curso, propone una actividad relacionada con buscar el significado de dos compuestos grecolatinos en el diccionario. Asimismo, la editorial Vicens Vives diferencia la categoría de las palabras simples que forman las compuestas. En relación a las familias de palabras, sólo en quinto curso se utiliza el concepto de raíz o lexema.

En cuarto lugar, todas las editoriales menos Vicens Vives en primer y tercer curso, presentan el contenido en un cuadro de color. Las explicaciones son breves y sencillas y siguen una metodología deductiva. Las actividades son, en su mayoría, de tipo convencional, aunque también encontramos de tipo contextualizado y lúdico. Además, en general, no fomentan el aprendizaje cooperativo ni conceden un papel activo al alumnado.

Por último, la editorial que, tras el análisis, lleva a cabo un mejor tratamiento de la formación de palabras es la editorial Anaya, puesto que dedica un mayor número de actividades a trabajar los contenidos y utiliza una tipología de actividades más variada. Además, sigue una secuencia ordenada y lógica en la presentación de contenidos, y en las actividades, pone en juego varios conceptos aprendidos en relación a esta temática, por lo que el alumnado puede establecer interrelaciones entre el contenido para lograr la consecución de un aprendizaje significativo y constructivo. Asimismo, lo más relevante, es que es la única editorial que trabaja en algunas unidades (sobre todo en quinto curso), el componente gramatical de la formación de palabras. Se explicita en las actividades propuestas de ordenar sílabas para formar palabras y en el concepto de lexema y morfema (unidad 4, 5º curso).

Para trabajar este contenido, se parte de la palabra como punto de contacto entre las dos disciplinas. En este sentido, las palabras complejas (derivadas y compuestas), están integradas por los elementos más pequeños de la lengua que tienen contenido significativo, los morfemas. Unos poseen contenido léxico, y otros, contenido gramatical. De este modo, el manual expone que hay diferentes clases de morfemas pero no los distingue entre léxicos y flexivos, sino que explica que son de género, de número, prefijos, sufijos y desinencias (tiempo y aspecto en los verbos), pues sería muy complicado intentar explicar las relaciones entre la gramática y el léxico a estas edades.

Como podemos comprobar, es importante resaltar que la mayoría de las actividades propuestas en las editoriales se trabajen desde la óptica del componente léxico de la formación de palabras, a pesar de que en algunos casos sea claro el componente gramatical.

En el Anexo II, se puede observar una tabla resumen de las similitudes y diferencias entre las distintas editoriales objeto de análisis.

8. PROPUESTA DE MEJORA

Tras la síntesis de los resultados obtenidos en el análisis de los diferentes manuales, presentada en el apartado 7, a continuación realizamos una propuesta de mejora del tratamiento didáctico de la formación de palabras.

Como ya se ha expuesto a lo largo del trabajo, debemos tener en consideración que la formación de palabras está a medio camino entre la competencia léxica y la gramatical, por lo que debemos partir de la palabra y el estudio de su estructura interna para ir hacia todos los niveles de la lengua. Se trataría de emprender el diseño de actividades en las que el tratamiento léxico de las palabras complejas se pusiera en relación con las clases de palabras, la morfología flexiva y la sintaxis. De esta manera, serviría de refuerzo de los conceptos gramaticales básicos que se estudian en la etapa de primaria, a la vez que se aprende vocabulario.

Sin embargo, estos contenidos interrelacionados deben explicitarse en los niveles superiores de la Educación Primaria, pues es en estos momentos cuando el niño o niña ha alcanzado el nivel de desarrollo madurativo y cognitivo adecuado. De este modo, deben seleccionarse contenidos muy simples para ir aumentándolos progresivamente a lo largo de la etapa.

En este sentido, siguiendo a Martín Vegas (2009: 219), algunos principios y pautas metodológicas a tener en cuenta son los siguientes:

- Partir del conocimiento previo del alumnado.
- Presentar las palabras en contexto.
- La introducción de contenidos debe ser paulatina de menor a mayor dificultad, a través de juegos que ayuden a la reflexión y que sean motivadores.
- Trabajo cooperativo.
- Cultivar la creatividad procurando que los discentes tomen la iniciativa.
- Multiplicar las relaciones que pueden establecerse entre las palabras.
- Descubrir la estructura interna de las palabras.

Partiendo de estos principios, algunas propuestas de actividades para trabajar la formación de palabras aunando la perspectiva léxica y gramatical son las siguientes:

a) Actividades convencionales:

- Señala los elementos que forman las siguientes palabras compuestas. Di también la categoría de la palabra compuesta. Ejemplo: *cortafuegos* (sustantivo) > *corta* (verbo) + *fuegos* (sustantivo).
- Completa las sílabas para formar palabras compuestas con ayuda de las definiciones: A____LA____: instrumento para abrir latas.

- Clasifica palabras según la clase de morfema que tenga: de género, de número, prefijo, sufijo, desinencia.
- Cada categoría de palabras tiene una serie de sufijos típicos. Pasa de una categoría a otra según el ejemplo y señala el sufijo: *miedo* (sustantivo) > *miedoso* (adjetivo); *amable* (adjetivo) > *amabilidad* (sustantivo).

b) Actividades lúdicas:

- Juego de memoria “Memory”: forma palabras compuestas levantando dos tarjetas.
- Encontrar aumentativos y diminutivos en una sopa de letras.
- Tachar la palabra intrusa de una familia de palabra.
- Escribir prefijos, sufijos y palabras primitivas en tarjetas de papel o cartulina, meterlos en una caja o bolsa y formar palabras derivadas. Deben indicar su lexema.

c) Contextualizadas:

- “Somos cocineros”: por parejas, deben crear palabras compuestas y derivadas imaginarias o no, junto con su definición. Deben escribir la receta paso a paso de cómo han realizado esa palabra. Por ejemplo: “cazamariposas”: Se le añade una pizca del verbo *cazar* y un trocito del sustantivo plural *mariposas*.
- Analizar titulares de prensa para comprobar que no es lo mismo informativamente usar un verbo: “Detienen a dos ladrones”, que usar un sustantivo deverbal: “Detención de dos ladrones”. En el primer caso, con el verbo, hay un agente aunque no se exprese, pero, en el segundo caso, el agente queda relegado en un segundo plano. Los alumnos analizarán varios titulares y anotarán las diferencias que encuentren; también analizarán si se usa más el verbo o el sustantivo deverbal. Por último, deben escribir una noticia utilizando este concepto y el mayor número de palabras con estructura compleja.
- Realizar una descripción de una persona, utilizando adjetivos denominales terminados en *-ado*, y su variante de matiz despectivo *-udo*. Deben escribir si los adjetivos derivados provienen de un nombre o un verbo, por ejemplo: *honrado* > *honradez*. Deben darse cuenta que proceden de un sustantivo indicando cualidades o propiedades, y se construyen con ser: *delgado*, *velludo*, *huesudo*.

- ¿Puedes formar una palabra derivada a partir de la expresión *abrir botellas*? Como se puede ver, se deriva el verbo y se añade el complemento que acompaña al verbo (*abridor de botellas*). Piensa más ejemplos de palabras derivadas con complemento y escribe una oración con cada una de ellas.

9. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, y teniendo en cuenta los objetivos de los que parte el presente trabajo, podemos decir que la formación de palabras es un contenido importante en la etapa de Educación Primaria, ya que los manuales de las tres editoriales analizadas dedican casi la mitad de sus unidades al tratamiento de aspectos relacionados con este tema en el apartado de vocabulario.

En cuanto a los contenidos, se presentan de manera sencilla y breve y van aumentando su dificultad y profundidad paulatinamente a lo largo de los cursos de la etapa. Ninguna editorial incluye el concepto de parasíntesis ni las siglas y los acrónimos. Respondiendo al último objetivo, la tipología de actividades que más presencia tiene en los manuales son las de tipo convencional, aunque también se encuentran de tipo contextualizado y lúdico.

Con respecto al componente gramatical, podemos comprobar que solo una editorial trabaja algunos aspectos que relacionan la formación de palabras con la competencia léxica y gramatical, aunque todos la trabajan dentro del apartado dedicado a la competencia léxica.

En este sentido, la formación de palabras no consiste únicamente en unir piezas para dar lugar a nuevas palabras. En los procesos de formación de palabras intervienen aspectos lingüísticos muy variados, de ahí que sean igualmente varias las disciplinas a las que atañe su estudio: morfología, lexicografía, sintaxis, etc. Por tanto, es una parcela que permite innumerables explotaciones didácticas, sobre todo en los cursos superiores de la Educación Primaria, además de conformarse como una disciplina puente o de transición entre los dos dominios: gramática y léxico.

Para finalizar, debemos tomar conciencia de que los libros de texto son los que guían y articulan la práctica educativa de muchos docentes, y como se ha comprobado,

no hacen un buen tratamiento de esta parcela de aprendizaje, pudiendo esto generalizarse a otros contenidos. De ahí la necesidad de plantear propuestas que doten a los centros y al profesorado de herramientas complementarias al libro de texto para transformar la práctica educativa. Estas deberán contribuir a que la lectura y la escritura puedan convertirse en agentes del cambio educativo y social, no solo desarrollando la competencia comunicativa del alumnado, sino consiguiendo el desarrollo integral de las personas.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.1. General

- Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. TEMAS/TEMAS.
- Cassany, D., Pinyol, G. S., & Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Felú Arquiola, E. (2009). “Palabras con estructura interna”, en E. de Miguel (ed.) *Panorama de la lexicología*, Barcelona: Ariel, pp. 51-82.
- A. Mendoza Fillola & Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Educación.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, J. (2002). “Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (31), pp. 75-86.
- Moreno, J. (2004). “Enseñar lengua desde un enfoque léxico”. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional* 11, pp. 162-168.
- Núñez-Delgado, P., & Moral Barriguete, C. D. (2010). “Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar”. *Lenguaje y Textos*, 23, pp. 91-97.
- Pérez Daza, M. A. (2010). “Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula. Innovación y Experiencias Educativas”. *Revista Digital*, 36, pp. 1-9.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Varela, S. (2003). “Léxico, morfología y gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante*, 17, pp. 571-588.

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

10.2. Normativa

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Decreto 95/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- Orden de 17 de marzo de 2015, de currículo de Andalucía.

10.3. Libros de texto analizados

López Sáez, M., Pego, B., Méndez, A., Núñez, L. (2014). *Lengua Castellana 1. Primeros pasos*. Madrid: Santillana.

López Sáez, M., Calderón, R., Arenillas, Z., Jiménez, P., Romero, C. (2014). *Lengua Castellana 3*. Madrid: Santillana.

López Sáez, M., Calderón, R., Honrado, A., Romero, C. (2014). *Lengua Castellana 5*. Madrid: Santillana.

Díaz, D., Ferri, M^a. T., Hidalgo, O., Marsá, M., Pérez, E. (2015). *Lengua 1*. Madrid: GRUPO ANAYA.

Bello, C., Bernal, T., Lluva, C., Magarzo, J., Zaragoza, P. (2015). *Lengua 3*. Madrid: GRUPO ANAYA.

Bello, C., Bernal, T., Lluva, C., Magarzo, J., Zaragoza, P. (2015). *Lengua 5*. Madrid: GRUPO ANAYA.

Dávila, M., Rodríguez, M^a. (ed.). (2015): *Lengua 1. Aula activa*. Madrid: Vicens Vives.

Dávila, M., Rodríguez, M^a. (ed.). (2015): *Lengua 3. Aula activa*. Madrid: Vicens Vives.

Dávila, M., Rodríguez, M^a. (ed.). (2015): *Lengua 5. Aula activa*. Madrid: Vicens Vives.

11. ANEXOS

ANEXO I

Mapa de Desempeño

Objetivos de etapa	C.E. Ciclo 1º	C.E. Ciclo 2º	C.E. Ciclo 3º	C.E. de etapa	Estándares de aprendizaje
O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como herramienta eficaz de comunicación.	CE.1.11. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística.	C.E.2.12. Utilizar los conocimientos básicos sobre la lengua (palabras, significado, categoría gramatical)	C.E.3.12. Aplicar los conocimientos de las categorías gramaticales.	C.E.32. Aplicar los conocimientos básicos sobre la lengua, la gramática, y el vocabulario.	STD.32.3. Diferencia familias de palabras. STD.33.2. Reconoce palabras compuestas, derivadas, prefijos y sufijos.

Desarrollo Curricular

Criterio de evaluación: CE.2.11. Mejorar progresivamente en el uso de la lengua escrita para expresar reflexiones argumentadas sobre las opiniones propias y ajenas.	
Orientaciones y ejemplificaciones: Este criterio pretende que se valore la capacidad del alumnado en la realización y revisión de sus textos, analizando sus producciones. Este procedimiento de análisis debe permitir considerar el texto de manera crítica. Serán útiles las propuestas de redacción creativas donde se expresen sentimientos y vivencias personales. Un recurso de expresión para lograr superar este criterio podría ser: la redacción de agendas personales, diarios, blogs, etc.	
Objetivos del área para la etapa: O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de comunicación. O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos.	Contenidos: Bloque 4: Conocimiento de la lengua. 4.1. La palabra: homonimia, polisemia, familias léxicas, palabras primitivas y derivadas, prefijos y sufijos.
Competencias: CC, CSYC	Indicadores: LCL.2.11.1. Usa la lengua escrita para expresar reflexiones argumentadas sobre las opiniones propias y ajenas.

ANEXO II

	EDITORIALES		
ASPECTOS	Santillana	Anaya	Vicens Vives
<i>Nº de UDD</i>	15	12	15
<i>Tipo de actividades</i>	Convencionales y contextualizadas.	Convencionales, contextualizadas y lúdicas.	Convencionales y contextualizadas.
<i>Método presentación del contenido</i>	Deductivo, acompañado de ejemplos.	Deductivo, acompañado de ejemplos	1º y 3º: inductivo. 5º: deductivo.
<i>Componente gramatical</i>	No lo trabaja	Lo trabaja en una unidad y en varias actividades.	No lo trabaja.
<i>Contenidos de formación de palabras en primer curso</i>	Familia de palabras	Familia de palabras	Familia de palabras
<i>Contenidos de formación de palabras en tercer curso</i>	Familia de palabras, palabras derivadas, compuestas, diminutivos y aumentativos.	Familia de palabras, palabras derivadas (sufijos), palabras derivadas (prefijos), diminutivos y aumentativos, palabras compuestas.	Familia de palabras, palabras primitivas y derivadas, prefijos, diminutivos y aumentativos, palabras compuestas.
<i>Contenidos de formación de palabras en quinto curso</i>	Familia de palabras, palabras primitivas y derivadas, palabras compuestas, prefijos, sufijos, aumentativos y diminutivos.	Familia de palabras, lexema y morfema, prefijos, sufijos, palabras compuestas.	Familia de palabras, derivación nominal, adjetival y verbal, sufijos apreciativos, la prefijación, la prefijación apreciativa, palabras compuestas.