

ESCUELA INTERNACIONAL DE POSGRADO

MAES
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Natalia Pérez Sancho

**Creatividad léxica para enseñar morfología.
Una propuesta de innovación docente**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por

Prof.^a Dr.^a Lola Pons Rodríguez

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Y

Máster en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla

2023

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	3
1. Introducción.....	4
1.1. Justificación e identificación del problema.....	5
2. Marco teórico y estado de la cuestión.....	7
3. Situación del centro respecto a la temática.....	13
3.1. Contexto.....	14
3.1.1. Contexto del centro.....	14
3.1.2. Contexto del aula.....	17
3.1.3. Departamento de Lengua Castellana y Literatura.....	19
3.1.3.1. Análisis del libro de texto.....	22
3.1.4. Relación de la propuesta de intervención con la programación del departamento.....	23
4. Propuesta de intervención docente.....	24
4.1. Objetivos.....	24
4.1.1. Objetivos de materia.....	24
4.1.2. Objetivos de proyecto.....	25
4.2. Contenidos.....	26
4.2.1. Contenidos teórico-prácticos.....	26
4.2.2. Competencias y saberes básicos.....	31
4.2.2.1. Competencias clave.....	31
4.2.2.2. Competencias específicas y criterios de evaluación.....	34
4.2.2.3. Saberes básicos.....	38
4.3. Metodología.....	40
4.4. Secuenciación de la unidad didáctica.....	42
4.4.1. Sesión 1.....	43
4.4.2. Sesión 2.....	47
4.4.3. Sesión 3.....	50
4.4.4. Sesión 4.....	53
4.4.5. Sesión 5.....	53

4.4.6. Sesión 6.....	56
4.5. Diseño Universal para el Aprendizaje.....	57
4.6. Evaluación.....	60
4.7. Propuestas para la mejora de la situación analizada.....	62
5. Reflexión sobre la propia mejora docente: conclusiones.....	62
6. Bibliografía.....	64
6.1. Fuentes primarias.....	64
6.1.1. Textos de administración educativa.....	64
6.1.2. Libros de texto y documentos del centro.....	64
6.1.3. Recursos lexicográficos.....	65
6.1.4. Webgrafía de recursos.....	65
6.2. Fuentes secundarias.....	65
7. Anexos.....	69

Índice de imágenes

Imagen 1. Mapa del distrito San Pablo-Santa Justa con la ubicación del IES.....	14
Imagen 2. Asignaturas 1.º Bachillerato Humanidades y CCSS.....	18
Imagen 3. Actividad de afijos flexivos y derivativos.....	23
Imagen 4. Texto de la opción B del examen de reserva B de 2017-2018 de Andalucía, Ceuta, Melilla y centros de Marruecos.....	50

Índice de tablas

Tabla 1. Temporización de las sesiones.....	43
Tabla 2. Preguntas del Pasapalabra Morfológico con sus respuestas.....	57

Resumen

El presente trabajo es una propuesta de innovación educativa diseñada para enseñar morfología, y en especial la formación de palabras, a alumnado de 1.º de Bachillerato. Ante la falta de proyectos que traten el tema desde un punto de vista creativo, planteamos esta unidad didáctica que se sirve de la creatividad léxica como medio para el aprendizaje de la morfología desde una perspectiva inductiva e indagadora, aunando lingüística y literatura y fomentando la creación propia y colectiva con el fin de hacer interesante y atractivo unos contenidos cuya enseñanza desde los métodos tradicionales ha demostrado muchas carencias y falta de fijación en la memoria a largo plazo del alumnado.

Palabras clave: creatividad léxica; enfoque indagador; enseñanza de la morfología; formación de palabras; innovación docente.

Abstract

The present work is an educational innovation proposal designed with the purpose of teaching morphology to students in their second-to-last year of high school, with a particular emphasis on word formation. Given the lack of proposals that deal with the subject from a creative perspective, we present this didactic unit in which lexical creativity is used as a means for learning morphology from an inductive and inquiring perspective. In this unit, linguistics and literature are combined, and own and collective creation is encouraged in order to make interesting and appealing a subject that traditionally has been taught with methods that have shown many shortcomings and lack of fixation in the long-term memory of students.

Key words: lexical creativity; inquiry-based approach; morphology teaching; word formation; educational innovation.

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster es una propuesta de innovación educativa para la enseñanza de la morfología en el curso de 1.º de Bachillerato del IES Antonio Machado (Sevilla) a través de la creatividad léxica. En este primer apartado se procederá a justificar el tema y su pertinencia educativa en la actualidad y en la situación concreta del alumnado de 1.º de Bachillerato, identificando la problemática que se intenta solventar.

El segundo apartado consistirá en crear un marco teórico a partir de trabajos, teorías, enfoques, metodologías y propuestas didácticas que ya se han llevado a cabo sobre la morfología y, en especial, sobre la formación de palabras, de manera que podamos formarnos una base sólida y marcarnos un plan de actuación por el que transitar a lo largo de los siguientes puntos que se tratan en el trabajo.

En el tercer apartado, se analizará en profundidad el centro y su situación con respecto a la problemática. En primer lugar, se especificarán los contextos tanto del centro en sí como del aula en concreto; después, se procederá al análisis de la programación del departamento de Lengua Castellana y Literatura, con especial interés en el curso que nos ocupa, así como a la valoración del manual de texto recomendado con respecto a nuestros objetivos y nuestra unidad didáctica. Por último, se relacionará nuestra propuesta de intervención con los objetivos de la programación, para dar cuenta de su congruencia con ella.

De este modo, pasamos al apartado número cuatro, el que supone el grueso del trabajo: nuestra propuesta de intervención docente. Dentro de ella se establecerán los objetivos, tanto de materia como de proyecto, así como los contenidos. Estos también están divididos en dos partes: los contenidos teórico-prácticos, esto es, los conceptos en sí que queremos enseñar a nuestro alumnado sobre morfología; y los que requiere la normativa, es decir, las competencias clave, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos. Posteriormente, se explicará la metodología que vamos a seguir a lo largo de nuestra unidad, y a continuación se expondrá la secuenciación de la unidad didáctica completa, con una duración de seis sesiones. Para concluir este apartado, detallaremos cómo hemos aplicado el Diseño Universal para el Aprendizaje a nuestra unidad, cómo vamos a evaluarla, y qué proponemos, como medidas concretas, para que el área estudiada mejore en el centro en años venideros.

A modo de conclusión, el trabajo se cerrará con la reflexión sobre la propia mejora docente, tras la que se añadirán la bibliografía y los anexos correspondientes.

La bibliografía, además, se dividirá a su vez en fuentes primarias y secundarias: aquellos documentos administrativos, tanto del centro como del gobierno, y otros elementos como los vídeos para proyectar en clase, se incluirán en las fuentes primarias, mientras que en las secundarias enumeraremos los trabajos de investigación relativos a metodologías, creatividad léxica y propuestas docentes, así como otras publicaciones relevantes para nuestra unidad. A través de ellos hemos podido constatar que el problema identificado no es una cuestión particular de nuestro centro, sino de la educación en general, como explicamos en el siguiente apartado.

1.1. Justificación e identificación del problema

Nuestro trabajo se emplaza dentro de la Opción A de las tres posibles tipologías que se ofrecen en el máster que hemos cursado. Esta opción incluye trabajos sobre innovación docente que, como se explica en la guía para el curso académico 2022-2023, versará sobre “aspectos concretos de la problemática social y educativa actual de los Colegios e Institutos de Enseñanza Secundaria, basado en aquel en el que el alumno ha realizado las prácticas y en el que aplique los contenidos aprendidos en las diferentes asignaturas del Máster” (*Guía y orientación para la elaboración del Trabajo Fin de Máster*, 2022: 4).

Entre las sugerencias propuestas por la Escuela Internacional de Posgrado, nuestro trabajo beberá de las nuevas metodologías docentes y de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza, debido a que estos son los aspectos de los que carece no solo nuestro centro, sino la metodología habitual para enseñar la morfología en las aulas. Como expone Rosa Ana Martín Vegas (2018: 270), “[l]os programas oficiales de enseñanza de la gramática son repetitivos: por ejemplo, se estudia la flexión verbal desde la enseñanza primaria y se concluye su estudio en Bachillerato, con los mismos contenidos y sin haberla aprendido [...]. Esta repetición de los contenidos gramaticales es una constante de que se enseña y se explica mal desde el inicio”.

A lo largo de la realización de nuestras prácticas en el IES Antonio Machado hemos podido comprobar la certeza de esas palabras: tanto en 1.º ESO como en 1.º de Bachillerato los contenidos que se enseñan sobre morfología, aquellos que están establecidos en la normativa y que se explican en los manuales de texto recomendados por los departamentos, son los mismos; y no solo eso, sino que el alumnado se adentra en el aprendizaje de estos contenidos prácticamente como si fuese la primera vez. Los conocimientos previos que han debido mantener en su memoria de cursos anteriores no

son suficientes para iniciar un estudio algo más profundo de la morfología: hay que empezar constantemente por lo más básico. Ante esta situación, y atendiendo al interés personal que tenemos en la morfología y en especial en la formación de las palabras como uno de los contenidos más atractivos de la lengua y que más posibilidades de innovación puede dar en el aula, no nos preguntamos por qué ocurre esto (la respuesta nos la da Martín Vegas claramente: porque se enseña mal); lo que sí nos preguntamos es cómo podríamos hacer que nuestro alumnado aprendiera realmente morfología y lo hiciera con ganas.

Tras la revisión de diversos estudios sobre la enseñanza de la morfología, llegamos a dos conclusiones: la primera, que la metodología que hay que emplear en este ámbito debe tener un enfoque indagador, que permita al alumnado descubrir los contenidos por sí mismo a través de hacer sus propias preguntas y construir sus respuestas, para así poder asimilar lo aprendido de una manera mucho más significativa; la segunda, que la mayoría de propuestas docentes para la enseñanza de la morfología con esta perspectiva se centra exclusivamente en el aspecto lingüístico, formando redes de relaciones y patrones entre familias léxicas y buscando que el alumnado aprenda tanto a reconocer como a analizar los diferentes tipos de palabra que hay, pero sin apenas prestar atención al factor creativo.

La primera de estas conclusiones es evidente: el aprendizaje significativo es el óptimo para conseguir que el alumnado retenga mejor y a largo plazo los contenidos aprendidos. La segunda, sin embargo, nos llamó la atención, especialmente porque consideramos que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es una de las materias donde se dan mayores posibilidades para la creación, tanto individual como colectiva. Es cierto que esta creatividad se suele asociar más al área de la literatura, pero el hecho de que el contenido sea lingüístico no es excusa para dejarla de lado, sobre todo cuando puede suponer el medio idóneo para que el alumnado adquiera este conocimiento. Es de este modo, utilizando la creatividad léxica, los neologismos literarios, las palabras que “no existen” pero que podrían hacerlo, y las palabras a las que les damos un nuevo significado para entender cómo funcionan la información y la desinformación, como vertebramos nuestra propuesta de intervención docente y como la emplazamos en la opción de innovación educativa. Fusionando la creación individual al inventar neologismos, la creación colectiva al escribir una historia en conjunto con dichos neologismos, y la literatura al ser esta la fuente de donde extraemos la mayoría de los términos incluidos en el glosario de neologismos, pretendemos desarrollar esta

propuesta para la enseñanza de la morfología que no solo consiga que el alumnado de 1.º de Bachillerato pase a 2.º curso con unas buenas bases que les sirvan en las pruebas de acceso a la universidad y en estudios posteriores, sino también que fomente la cooperación y la conciencia literaria, a través de una perspectiva indagadora e inductiva y haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información en cada sesión.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

Como hemos adelantado en el apartado anterior, uno de los puntos donde los teóricos están de acuerdo con respecto a la enseñanza de la morfología es en el enfoque. Tal como explica Bosque (2015; 2018) y como recalca Martín Vegas (2018: 270), la metodología “[d]ebe implicar al alumno en el conocimiento de la lengua para que ellos mismos descubran, con una actitud indagadora, las distintas posibilidades expresivas. El aprendizaje significativo o constructivista debe estar presente en la enseñanza de la gramática porque se trata de que los mecanismos lingüísticos estén activos en la comunicación diaria de los estudiantes. Así, cuanto más activa sea la metodología, más segura será la incorporación de lo aprendido”. Este es el consenso general, puesto que intentar enseñar gramática, y en este caso la morfología, de la manera en que se ha venido haciendo hasta ahora, simplemente ofreciendo la información completa para que la memoricen y la apliquen, no está ofreciendo buenos resultados, probablemente por el hecho de que el alumnado no es partícipe del aprendizaje de esos contenidos: si no tiene que descubrirlo con sus propios medios, si se lo dan ya hecho y le quitan la posibilidad de entender por qué se dan o no se dan determinados fenómenos, es mucho más difícil que el conocimiento permee realmente en ellos.

Esto además conecta directamente con una pregunta que los alumnos plantean repetidamente cuando llega el momento de estudiar ciertos temas, y en concreto sucede mucho con la morfología (aunque en general pasa con toda la parte gramatical): ¿para qué aprender morfología?, ¿por qué enseñarla? Una de las respuestas automáticas que nos sale decirles a nuestros alumnos es porque les va a servir para hablar y para escribir mejor, pero la realidad es que, “aunque se estudia mucho la gramática en la escuela, el desarrollo de la competencia lingüística de los escolares no es alto” (Martín Vegas, 2018: 263). Américo Castro, en 1922, ya hablaba de esto, aduciendo que la gramática es prácticamente inútil al aprender la lengua materna (no así con lenguas extranjeras, especialmente en la edad adulta). En concreto, decía: “[l]a gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, [...] pero [...], como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así

el lenguaje materno, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto” (Castro, [1922] 1980: 214).

Nos resulta interesante detenernos brevemente en este punto de vista sobre la gramática porque nuestra unidad gira en torno a ella y, por extensión, a todas las dificultades que se presentan en su estudio. Enseñar gramática, enseñar morfología, no solo no nos asegura que nuestro alumnado vaya a hacer un mejor uso del español, sino que además plantea muchos problemas: la terminología, por ejemplo, es uno de esos temas en los que a los propios estudiosos de la lengua aún les cuesta ponerse de acuerdo. Un ejemplo muy claro es el párrafo dedicado a la noción de *morfema* de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009: §1.5d), donde se exponen tres definiciones del mismo concepto según diferentes gramáticos (siendo la primera de estas la que adopta la asociación y la que hemos tomado como referencia en este trabajo). Si de por sí los conceptos teóricos de la gramática suelen ser complicados, estas discrepancias entre términos, estas dificultades a la hora de acercarse a ellos, hacen de su enseñanza un área aún más escabrosa en según qué etapas educativas. Castro ([1922] 1980: 216) nos avisa también sobre esto, haciéndonos notar que “[s]olo cuando se haya desarrollado en [los niños] eficazmente el hábito de reflexionar, puede hacerseles pensar sobre semejantes abstracciones [gramaticales]”.

A esto, además, añade que, para que la enseñanza de la gramática sirva de algo y tenga sentido y un efecto real en el estudiantado, es necesario que los docentes tengan nociones sobre la propia historia de la lengua que están enseñando, pues solo así se podrá transmitir de manera efectiva el porqué de los conceptos explicados. Para ilustrarlo pone el ejemplo de las pasivas reflejas: muestra cómo, si un profesor debiera explicarlas en clase y solo supiese su teoría según las gramáticas académicas, no le quedaría otra opción que “aprendérsela de memoria y hacérsela repetir al alumno” (Castro, [1922] 1980: 218); en cambio, si el mismo docente se acercara a ello desde una perspectiva histórica, sería capaz de explicar de dónde proceden estas frases y qué llevó al pueblo de Roma a crearlas: “un deseo de vitalizar las cosas” (Castro, [1922] 1980: 219).

En estos dos últimos puntos (la edad y la perspectiva desde la que se aborda la enseñanza de la gramática), lo expuesto por Castro casa con lo que estamos viendo en este apartado y con nuestra propuesta. Concretamente, en este trabajo afrontamos el estudio de la morfología en unas edades donde el alumnado es capaz de reflexionar sobre la propia lengua, y lo hacemos desde la indagación.

La idea que defiende Martín Vegas sobre esta reflexión lingüística que tan importante nos parece fomentar en nuestro alumnado ha venido a llamarse conciencia metalingüística, y “valora la enseñanza de la gramática como un medio para el desarrollo de la competencia lingüística y no como un fin en sí misma” (Martín Vegas, 2018: 264).

La conciencia metalingüística es un concepto clave para este trabajo, pues en él se fundamenta la necesidad del estudio de la gramática desde una perspectiva indagadora. Como explica Martín Vegas, “[l]a conciencia metalingüística surge de la duda, de la reflexión que en cualquier momento del desarrollo lingüístico nos hacemos acerca del significado, forma y uso de palabras y enunciados” (2018: 264). Sobre esto, que no ocurre solamente a partir de cierta edad, sino que empieza desde que comenzamos a hacer uso del lenguaje, también insiste Bosque (2018: 29), quien propone ejercer en nuestras clases de Lengua Castellana y Literatura “algunas de las actitudes que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos” y animar así a que se establezcan, a lo largo de todas las etapas, generalizaciones, argumentaciones, contraargumentaciones e hipótesis que nazcan de la experimentación y de la inquietud sobre la lengua, su sistema gramatical y cómo funciona. La única diferencia entre la manera en que los niños más pequeños y los adultos ponen en práctica esta conciencia metalingüística reside en cómo se llega a las conclusiones; por supuesto, el aprendizaje de la morfología será mucho más productivo en etapas más adultas que en etapas infantiles, ya que la capacidad de reflexión y abstracción es mayor. De hecho, al contrario de lo que ocurre en otras áreas de la adquisición del lenguaje, aquí no hay un período crítico que nos impida aprender más vocabulario pasada cierta edad, sino que “las palabras se aprenden a lo largo de toda la vida: conforme va creciendo el conocimiento del mundo, aumenta la red de conexiones léxicas [...], pero no de forma aislada, sino relacionando conceptos y formas, aprendiendo palabras en relación con otras con las que existen conexiones formales y semánticas” (Martín Vegas, 2018: 265-266). Estas son las llamadas conexiones lexemáticas y afijales: aprendemos el léxico a través de ellas, asimilando “nuevos términos a marcos de referencia existentes adheridos por compartir forma, significado o uso” (Martín Vegas, 2018: 266). Dichas conexiones hacen imposible separar la enseñanza de la morfología derivativa y la enseñanza del léxico, puesto que, como acabamos de ver, el vocabulario no se encuentra aislado, sino que afecta tanto a la oración como al texto y a su contexto. Por esto, delimitar a la enseñanza media los llamados *contenidos de usuario* de la gramática y a la enseñanza

universitaria los *contenidos de experto* resulta erróneo, pese a que existen varios argumentos a favor. Sin embargo, debemos tener en cuenta algunos factores que son determinantes: en primer lugar, el lenguaje está en nosotros. Es cierto que debemos saber manejarlo como un instrumento, pero al mismo tiempo es “un sistema complejo que los hablantes tenemos interiorizado y que constituye una parte esencial de nuestra naturaleza” (Bosque, 2018: 17) que no podemos ver como externa a nuestra identidad. En segundo lugar, no se puede concebir el lenguaje como un mero “instrumento con el que hemos de familiarizarnos” (Bosque, 2018: 18), porque esto implicaría que no hay nada en él en lo que ahondar, únicamente informaciones que se nos presentan y que hemos de asimilar, echando por tierra la actitud indagadora que intentamos fomentar. Además, la distinción de contenidos de usuario y contenidos de experto en la gramática no es muy útil, ya que a menudo la línea entre ambos es bastante difusa y necesitamos profundizar en ciertos temas, contenidos, conceptos, etc. Por ello resulta necesario presentar al alumnado “una pequeña parte de la organización interna del sistema lingüístico que sin duda poseen y manejan de forma inconsciente” (Bosque, 2018: 19), pero no podemos hacerlo en mitad de un vacío, sino que debemos contextualizar en la medida de lo posible el vocabulario estudiado a lo largo de la enseñanza de la morfología, sobre todo haciendo hincapié en los sentidos denotativo y connotativo de las palabras analizadas, con el fin de ver de manera global tanto a la palabra como al contexto en el que se emplaza. De este modo, la enseñanza de la morfología ayudará al alumnado a mejorar su competencia comunicativa, puesto que le permite “establecer relaciones entre formas que compartan los mismos procesos e ir ampliando la nómina de términos que permitan ampliar contextos” (Martín Vegas, 2018: 266).

Ahora bien, ¿cómo llevamos toda esta teoría a la práctica? Irene Gil Laforga (2020: 45) propone tres máximas para afrontar la enseñanza de la morfología. La primera de ellas se basa en acotar el análisis morfológico a una sola dimensión, a saber, diacronía o sincronía; la segunda, en graduar “no solo los contenidos [...], sino también las exigencias”, proponiéndose subir el nivel de abstracción en cursos superiores; y la tercera, en reducir el estudio de la morfología a aquellas palabras que se pueden analizar, dejando fuera las que resultan demasiado complicadas para el nivel de nuestro alumnado. Durante el desarrollo de nuestra unidad didáctica, hemos seguido estos principios a excepción del primero. Aunque de manera general hemos tomado una postura sincrónica a la hora de analizar las palabras en el aula, puesto que resulta ser el enfoque más provechoso si lo que buscamos es “contribuir a descubrir el modo en que

funciona el lenguaje” (Gil Laforga, 2020: 52), siguiendo tanto los contenidos especificados por la normativa como las visiones de Castro (aportada *supra*) y la de Martín Camacho (2012: 358) de enriquecer el análisis morfológico con los datos que nos ofrece la historia, decidimos acercarnos desde un punto de vista diacrónico a ciertas palabras que puedan resultar opacas cuando se analizan únicamente desde la sincronía, siendo ejemplos de ello las palabras que se consideran interfijadas cuando no lo son en realidad. Esta decisión se sustenta también por el nivel en el que nos encontramos: en 1.º de Bachillerato el alumnado es capaz de integrar dos perspectivas de análisis si estas se les presentan de manera adecuada, postulando una perspectiva (la sincronía) como la de referencia y la otra como un apoyo que les será de utilidad “a la hora de entender la *motivación* –y no la simple *memorización*– de algunas formaciones complejas del español” (Serrano-Dolader, 2020: 86).

En cuanto al modelo de análisis morfológico que hemos seguido, citamos de nuevo el propuesto por Gil Laforga (2020), concretamente el que considera más adecuado para el alumnado de Bachillerato, donde el nivel de abstracción puede ser mayor que el de los primeros cursos de ESO. Este modelo se expone en mayor profundidad y con varios ejemplos a lo largo de la secuenciación de la unidad didáctica, en § 4.4.

Con respecto a las propuestas de intervención en sí, destacamos especialmente el enfoque que da Serrano-Dolader (2020: 82) al explicar que “[e]l docente debe dirigir el proceso educativo, pero tiene que hacerlo no desde una teorización excesiva y maniáticamente clasificatoria sino desde el planteamiento de actividades que exijan una reflexión consciente y pauta de los propios alumnos”, puesto que lo que se pretende es, de nuevo, poner al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, llegando por sí mismos, con sus propios medios, al contenido que queremos que aprendan. Del mismo modo, Bosque (2015; 2018) anima a los docentes a que sus modelos didácticos fomenten la reflexión metalingüística sin teorías ni terminologías complejas que abrumen y dificulten el progreso natural del alumnado hacia la comprensión de la lengua. Por supuesto, además, considera necesario incluir el aprendizaje significativo y constructivista a estas propuestas, y la posibilidad de ir ampliando contenidos y aumentando la dificultad según el nivel, para que el alumnado no se vea, como sucede en la actualidad, estudiando en 1.º de Bachillerato lo mismo que se estudió en 1.º ESO.

La mayoría de propuestas de actividades para enseñar morfología está dirigida principalmente a profesorado y alumnado de español como lengua extranjera. Resulta mucho más difícil encontrar propuestas para clases de Lengua Castellana y Literatura;

las que hemos localizado están poco contextualizadas y se centran casi exclusivamente en el aspecto lingüístico, olvidando la enorme creatividad que puede encontrarse en la morfología. Destacamos especialmente una de las actividades propuestas en Serrano-Dolader (2020: 89-90), llamada “Palabras que ¿no existen?”, que sí tiene en cuenta este aspecto, y que fue una de las que nos hizo decantarnos por usar la creatividad léxica como medio para la enseñanza de la morfología en las aulas: “[p]ara tomar conciencia de las posibilidades creativas de los procedimientos de formación de palabras, [...] en las siguientes frases [...] hemos destacado una palabra que no existe o no es utilizada habitualmente en español [...]. Comente, en cada caso, si estamos: ante una palabra inexistente pero posible del español, o ante una palabra de dudosa aceptabilidad en español estándar, o ante una palabra que opera con claros valores lúdico-creativos en el contexto de su oración”. A continuación se ofrecen las siguientes cuatro frases con las explicaciones convenientes sobre cada término inventado: “Las guerras me parecen vergonzosas: ¡habría que inventar el DESCANÓN!”, “El avión llevó a cabo un ATERRIZAMIENTO de emergencia”, “La situación económica es mala pero me temo que todavía puede PEORAR bastante”, y “La copa que has ganado me parece un muy bonito trofeo; más bien lo llamaría un... ¡TROGUAPO!”. Esta última, además, termina con una sugerencia de actividad que también nos llamó mucho la atención, que consiste en pedirle al alumnado que busque o que cree sus propios ‘monstruos morfológicos’.

La otra propuesta que nos llevó a querer darle un papel principal a la creatividad léxica en nuestra unidad fue la de Luis Calero Morcuende (2017: 39), que pretende “concebir desde la imaginación una explicación alternativa plausible a la formación de esas palabras, tantas como se puedan, sirviendo[se] de unas pocas reglas lógicas que convenientemente aplicadas pueden ir generando, a modo de juego y por cualquiera que se lo proponga, un peculiar glosario”. Su método se explica más a fondo en § 4.4.5., donde se desarrolla la quinta sesión de la unidad, pero, en definitiva, *re-formar* palabras significa darles un nuevo significado a partir de las partes que las componen. Este concepto es idóneo para demostrar no solo las posibilidades creativas del español, sino los peligros de la desinformación, contenido transversal que se trabaja durante esa sesión.

Por último, al decidir centrarnos en la creatividad léxica para nuestro trabajo y tener, por tanto, que hacer el glosario de neologismos literarios para nuestro alumnado, revisamos diversos trabajos y obras que recogen multitud de ejemplos de neologismos de los que servirnos. Entre ellos destacamos especialmente aquellos que hemos usado

en la confección del glosario. En primer lugar, nos centraremos en los estudios que tratan más que nada sobre los neologismos morfológicos, que son los más abundantes en nuestro corpus y en los que hemos basado la mayor parte de nuestra unidad: varios estudios sobre la creatividad léxica en las obras de Vicente Aleixandre (López Martínez, 1992), de Juan Goytisolo (Martín Camacho, 1994), de Laureano Albán (Campos López, 2017) y de Julio Cortázar (González García, 2020); uno sobre los neologismos parasintéticos de Dante y Quevedo (Cacho Casal, 2000), otro sobre neologismos jocosos barrocos (Ridruejo, 2020), dos sobre las construcciones acabadas en *-mente* (Mayoral, 1982; García-Page Sánchez, 1991), y un análisis sobre la tipología del neologismo literario (Romero Gualda, 1980). Además, en cuanto a los neologismos semánticos, incluimos la reciente obra *Verbolario*, de Rodrigo Cortés (2022), un diccionario de palabras existentes pero resignificadas que también nos sirve para corroborar la creatividad posible en el idioma español. La relación completa de los neologismos recogidos se encuentra en el Anexo VI.

De esta manera, tras la exposición de las diferentes perspectivas metodológicas y estudios sobre creatividad léxica que hemos tomado como base para nuestro trabajo, podemos concluir este apartado con los objetivos que nos proponemos en general con todo ello: en primer lugar, contribuir al enfoque indagador en la enseñanza de la morfología y mostrar que es posible aunar una parte considerada eminentemente lingüística con la literatura y, no solo eso, sino que esa fusión puede ser muy provechosa para el alumnado y considerarse un instrumento óptimo para la enseñanza de los contenidos elegidos. En segundo lugar, fomentar la creatividad en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sobre todo en un curso donde, por motivos principalmente de tiempo, resulta difícil incluir propuestas más lúdicas en las clases, de manera que, sin dejar de ahondar en los contenidos necesarios y expuestos en el currículo, se trabaje también la creación propia y colectiva. El objetivo último es conseguir que el aprendizaje de la morfología resulte interesante y se aprenda de forma significativa para que se mantenga en la memoria del alumnado a largo plazo y le sirva para el desarrollo de su competencia lingüística.

3. Situación del centro respecto a la temática

Como veremos en el punto relativo a la programación del departamento, dentro de este apartado, el centro hace mucho hincapié, sobre todo a lo largo de la ESO, en la creatividad en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a través de la organización de diversas actividades dentro del Proyecto Comunica o por fechas

señaladas como el Día del Libro (Programación 2022-23, 2022), por ejemplo. Sin embargo, una vez entramos en la etapa de Bachillerato, estas iniciativas creativas se dejan de lado para pasar a centrarse en los contenidos puramente académicos, debido a las exigencias que supone para el alumnado la realización de las pruebas de acceso a la universidad. Esto también hace que el profesorado tenga que temporizar de manera muy estricta las clases para que les sea posible impartir todo el contenido programado dentro de las fechas lectivas sin ir demasiado rápido.

Por estos motivos, resulta complicado incluir actividades creativas del mismo modo que ocurre en la ESO, y por ello también hemos decidido organizar nuestra unidad didáctica alrededor de la creatividad léxica: con el objetivo de enseñar la morfología desde una perspectiva diferente y de manera que el alumnado pueda disfrutar de la creación individual y colectiva a la que estaba acostumbrado durante los cursos anteriores en esta asignatura.

A continuación detallamos más concretamente los datos de contexto del centro y del aula, así como de la programación del departamento y del libro de texto. Antes de proseguir con la propuesta en sí, además, relacionamos nuestra unidad con los contenidos que se enseñan en 1.º de Bachillerato en el centro.

3.1. Contexto

3.1.1. Contexto del centro

El centro educativo en el que se han llevado a cabo nuestras prácticas es el IES Antonio Machado, emplazado en la localidad de Sevilla. Este instituto se fundó en el 1979 en el barrio de La Macarena, donde estuvo situado hasta el 1986, cuando se trasladó a su ubicación actual, en la calle Arroyo N.º 80, código postal 41008, perteneciente al distrito San Pablo-Santa Justa.

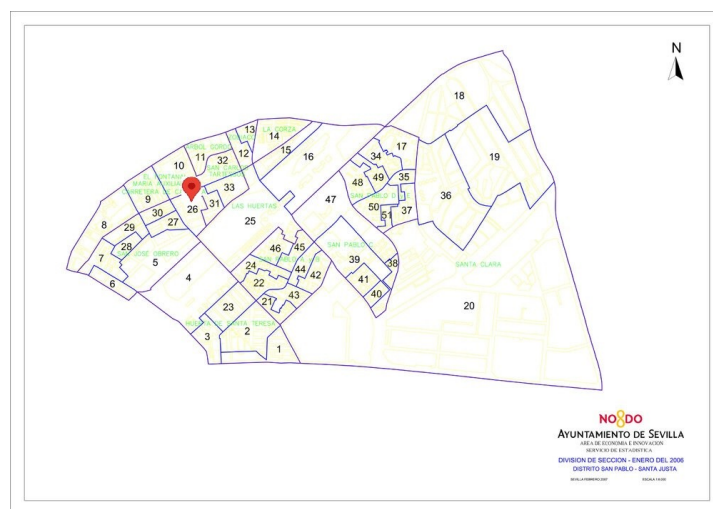


Imagen 1. Mapa del distrito San Pablo-Santa Justa con la ubicación del IES.
Fuente: Ayuntamiento de Sevilla

Sus instalaciones se componen de veintitrés aulas de carácter general, además de un aula multimedia, otra de Dibujo y otra de Tecnología, tres aulas de Informática, tres laboratorios (de Ciencias Naturales, de Física, y de Química), un salón de usos múltiples, los talleres de 1.º y 2.º del Ciclo Formativo Superior, la biblioteca y el gimnasio, en conjunto con el patio y las pistas deportivas. Por otro lado, también consta de tres despachos para el equipo directivo y de siete departamentos, así como de sala de profesores, secretaría, servicio de reprografía, conserjería y una cafetería (Plan de Convivencia, 2022).

Según el documento del Proyecto Educativo del centro, nuestro IES, así como el barrio en el que se encuentra, tiene un índice socioeconómico medio-alto. Se calcula que en el AMPA “El Caminante” está inscrita alrededor de la mitad de los padres y madres del alumnado del centro, con el que existe una importante relación de colaboración desde hace años (Proyecto Educativo, 2022).

Los datos con los que cuenta el centro en cuanto a las características socioeconómicas de las familias vienen de los proporcionados por estas en las matrículas. De este modo, podemos saber que la mayoría de estudiantes conviven con ambos progenitores y que, de estos, trabajan por cuenta ajena un 95 % de los padres y un 60 % de las madres, dedicándose el otro 40 % a las tareas del hogar. El desglose según la cualificación de los trabajos es el siguiente: de los padres, un 25 % desempeña puestos de poca cualificación, un 45 % puestos de cualificación media, y otro 25 % puestos de alta cualificación; en cuanto a las madres, el porcentaje que ocupa puestos de poca y media cualificación es el mismo (23 %), mientras que un 14 % desempeña trabajos de alta cualificación (Plan de Convivencia, 2022).

En el Plan de Convivencia también se detalla el hecho de que la mayoría del alumnado proviene de los Centros de Educación Infantil y Primaria de la zona, lo que hace que muchos ya se conozcan y, por tanto, existan relaciones de amistad previas al iniciar la Educación Secundaria Obligatoria en el IES. Se incide brevemente también en el porcentaje de estudiantado inmigrante, solo un 5 %, procedente sobre todo de Hispanoamérica y de China. Aunque lo normal es que la adaptación e integración de este grupo no presente problemas, se puede observar un desfase escolar importante en algunos de ellos. En general, con respecto a la conflictividad en el centro, se encuentran conductas como perturbaciones del desarrollo de la clase o actuaciones incorrectas hacia otros miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, destacan que dichas conductas se producen sobre todo en 1.º ESO y 2.º ESO, mucho más en alumnos que en

alumnas, y sobre todo durante el recreo, y hacen hincapié en que al final del curso pasado, gracias a la implicación del profesorado en atajar estas situaciones, habían disminuido considerablemente (Plan de Convivencia, 2022).

El equipo directivo, según aparece en el organigrama publicado en la página web del centro, está formado por la directora, María Teresa Dávila de Tena; el vicedirector, Alfonso Fernández Machuca; el Jefe de Estudios y la Jefa de Estudios Adjunta, Faustino Bravo Moriñigo y Fátima Vázquez Herrera; y por el secretario, José María Jiménez Cruz. Hay diecisiete departamentos, de los cuales catorce se corresponden con materias específicas impartidas en el centro, y tres con los departamentos de Evaluación y Formación, de Actividades Complementarias y Extraescolares, y de Orientación, siendo la jefa de este Eva Molina Soldán. La jefa del Departamento de Lengua Castellana y Literatura es la profesora Serafina Martínez Anguís. De los alrededor de sesenta y siete docentes que trabajan en el centro, la mayoría de ellos tiene destino fijo en el instituto, lo que, como se indica el Plan de Convivencia (2022), “garantiza la continuidad de los métodos pedagógicos” y del Proyecto Educativo de Centro.

El centro cuenta con alrededor de 788 alumnos. La oferta educativa actual es de Educación Secundaria Obligatoria, dos itinerarios de Bachillerato, y un Ciclo Formativo de Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Red. Hay cuatro líneas en los cursos de ESO y Bachillerato, y un único grupo en ambos cursos del Ciclo Formativo. En 3.º ESO se ofrece la opción no vinculante de escoger entre el itinerario para Bachillerato, con Matemáticas Académicas, o el conducente al Ciclo Formativo, caracterizado por tener la asignatura de Matemáticas Aplicadas en su lugar. La misma bifurcación se produce también en 4.º ESO, donde se puede elegir, de nuevo, entre los itinerarios para Bachillerato o para Ciclo Formativo. En caso de escoger el itinerario de Bachillerato, también habría que decidirse entre la rama de Ciencias Naturales y Tecnología (con Matemáticas Académicas, Biología y Geología, y Física y Química como materias específicas) o la de Ciencias Sociales y Humanidades (siendo Matemáticas Académicas, Economía y Latín las materias de especialidad). El itinerario de Ciclo Formativo, por su parte, tiene las asignaturas de Matemáticas Aplicadas, Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, y Tecnología como materias específicas. A esta oferta académica, además, se le suma el Proyecto de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), disponible para los cursos de 2.º ESO y 3.º ESO, donde las asignaturas se trabajan por ámbitos para que el alumnado (nunca más de quince personas por clase) reciba una atención más individualizada por parte de los docentes.

En Bachillerato existen dos itinerarios a elegir: Ciencias y Tecnología, con optativas como Biología y Geología, Dibujo Técnico, Tecnología Industrial, Anatomía Aplicada (en 1.º y en 2.º curso), Estadística o Programación y Computación (solo en 2.º curso); o Humanidades (con Latín, Griego y Literatura Universal o Historia del Arte) y Ciencias Sociales (con Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, Economía, Historia del Mundo Contemporáneo, Geografía o Fundamentos de Administración y Gestión).

Es importante destacar que el instituto está adscrito al programa bilingüe, por lo que, desde el curso 2008-2009, se cursan varias asignaturas en inglés durante toda la ESO. En Bachillerato, sin embargo, se ofrece tanto la opción de hacerlo bilingüe como íntegramente en español.

Por último, en cuanto a la participación e implicación en la vida del centro, en general es muy alta por parte de todos los sectores, tanto administración como profesorado, alumnado y sus familias (Plan de Convivencia, 2022). Esto se puede ver mejor en los muchos proyectos que se coordinan desde el centro, entre los que destacamos, por su fuerte relación con el área de Lengua Castellana y Literatura, el Proyecto Comunica (coordinado por María Ángeles Bazalo, profesora de dicha materia) y el de la Biblioteca (coordinado por Emilia Dowgiało Sánchez, ídem). Mientras que el primero se centra en la creatividad literaria y, en especial este año, en la “lectura y escritura creativas además de iniciar múltiples actividades de alfabetización audiovisual tan imprescindibles en la educación del Siglo XXI” (Web Proyecto Comunica, 2022), desde la Biblioteca se hace una labor de animación a la lectura a través de diversos itinerarios lectores coordinados también por el Departamento de Lengua y Literatura.

3.1.2. Contexto del aula

Nuestra tutora profesional imparte clases de Lengua Castellana y Literatura y de la optativa de Oratoria y Debates en 1.º ESO, mientras que en 2.º ESO comparte la docencia de la misma optativa con otra profesora y además es la profesora encargada del Ámbito Lingüístico y Social (que comprende las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, y de Geografía e Historia) de los alumnos de PMAR.

Aunque hemos desarrollado nuestra intervención docente en estos cursos, para la realización de este trabajo hemos escogido un tema y un curso diferentes a los de nuestras prácticas. En concreto, nos hemos centrado en la enseñanza de la morfología en el curso de 1.º de Bachillerato.

Nuestro grupo, 1.º D de Bachillerato, uno de los dos pertenecientes al itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, tiene veintiocho alumnos. En la siguiente imagen

mostramos la relación de asignaturas disponibles para dicho curso. La mayoría de los alumnos, diecisiete, están matriculados en las asignaturas de Humanidades (Latín I, Griego y Literatura Universal), y los once restantes son de Ciencias Sociales (Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, Economía e Historia del Mundo Contemporáneo). Debido a la poca demanda de alumnos, finalmente las dos asignaturas específicas de opción son las mismas para toda la clase: Ampliación de Lengua y TIC. En cuanto a la optativa, quince alumnos están matriculados en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, y trece en Religión.

1º Bachillerato Humanidades y Ciencias Sociales			
MATERIAS			
Troncales generales (5)	Lengua castellana y Literatura I	x	3 h
	Filosofía	x	3 h
	Inglés I	x	3 h
	Educación Física	x	2 h
	Francés I	x	2 h
Troncales de opción (3)	(Elegir uno de los dos itinerarios)		
	Humanidades <input type="checkbox"/>	Ciencias Sociales <input type="checkbox"/>	
	Latín I x	Matemáticas Ciencias Sociales x	4 h
	Griego x	Economía x	4 h
	Literatura universal x	Hª. del Mundo Contemporáneo x	4 h
Específicas de opción (2) Elegir dos.	Patrimonio Cultural y Artístico Andalucía	<input type="checkbox"/>	2 h
	Cultura científica	<input type="checkbox"/>	
	Ampliación de lengua	<input type="checkbox"/>	
	T.I.C. (Informática)	<input type="checkbox"/>	
	Cultura emprendedora y empresarial	<input type="checkbox"/>	
Otras (1)	Religión <input type="checkbox"/>	Educ. Ciudadanía y Derech. Humanos <input type="checkbox"/>	1 h

Imagen 2. Asignaturas 1.º Bachillerato Humanidades y CCSS. Fuente: Proyecto Educativo (2022).

Hay cinco alumnos repitiendo, tres de ellos con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura pendiente de recuperación durante el presente curso. De estos cinco, además, dos tienen que recuperar Inglés y uno Matemáticas. En general, el aprendizaje del alumnado es más o menos homogéneo, con pequeños problemas que se pueden solventar a través de la ayuda entre compañeros en actividades de aprendizaje cooperativo.

Hay un estudiante con adaptaciones curriculares no significativas por tener una discapacidad intelectual leve: necesita más tiempo en los exámenes y apoyo por parte de los compañeros y de la profesora para llevar un registro de las tareas a realizar. También hay un alumno con dislexia que presenta dos tipos de problemas en los exámenes: en primer lugar, a veces escribe palabras u oraciones incompletas o incomprensibles; en segundo lugar, al no leer correctamente los enunciados, contesta mal, o datos que no se pedían, a algunas preguntas. Como él mismo reconoce, ambos problemas se deben a la presión de la prueba.

En general, casi todo el alumnado, a excepción de un par de alumnos que aún no tienen del todo claro sus planes futuros, aspira a continuar con el Bachillerato para matricularse posteriormente en estudios universitarios.

En cuanto a la distribución del aula y los recursos de los que dispone, el alumnado está distribuido de dos en dos, en mesas individuales, y el profesorado puede hacer uso de la pizarra tradicional o de la digital (compuesta por un ordenador sobremesa y un proyector conectado al mismo).

3.1.3. Departamento de Lengua Castellana y Literatura

El departamento está integrado por ocho profesores, entre los que se reparten la docencia de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura desde 1.º ESO hasta 2.º de Bachillerato, de Oratoria y Debates en 1.º, 2.º y 3.º ESO, de *Ámbito Lingüístico y Social de PMAR* en 2.º ESO, de *Literatura Universal* en 1.º de Bachillerato, de *Ampliación de Lengua* en 1.º y 2.º de Bachillerato, del *Taller de Lectura y Escritura* en 2.º ESO, y de *Refuerzo de Materia Troncal y Taller de Comunicación Oral y Escrita* en 4.º ESO.

Con respecto a la normativa en la que se basan para desarrollar su programación, dado que nos vamos a centrar sobre todo en lo que concierne al curso de 1.º de Bachillerato, destacamos aquellas dos que más nos interesan: de carácter nacional, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato; de carácter autonómico, la Instrucción 13/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Bachillerato para el curso 2022/2023.

Estas normativas entienden la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura a través de un enfoque comunicativo que lleve al alumnado a hacer un “uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas” (Instrucción 13/2022, 2022: 155). Será a través de este enfoque, y con una metodología activa y participativa, como se trabajará para alcanzar los objetivos propuestos para el Bachillerato.

En cuanto a los materiales y recursos didácticos disponibles para esta etapa, los más importantes son el libro de texto (*Lengua Castellana y Literatura I*, Algaida, 2020), los libros de lectura de cada trimestre, y la pizarra digital, así como la plataforma *Classroom* para entregar las tareas de casa. Para 1.º de Bachillerato, las lecturas

obligatorias del primer trimestre serán *Dafnis y Cloe* (de Longo de Lesbos) y *El caballero de la carreta* (de Chrétien de Troyes); para el segundo trimestre, las dos partes de *El Quijote*; y para el tercer trimestre, *Don Juan Tenorio* (de José Zorrilla) y una selección de *Historietas Nacionales* (de Pedro Antonio de Alarcón). Con respecto a la incentivación a la lectura, el departamento plantea varias propuestas y proyectos interdisciplinarios a lo largo de la ESO; sin embargo, en Bachillerato, debido a que “[a] las exigencias de este nivel no debe sumarse la carga de más lecturas de las ya incluidas” (Programación 2022-23, 2022), el Plan Lector gira en torno a la prensa, en especial al artículo de opinión, sobre el que se propone la actividad “Esta semana recomendamos”, donde el alumnado comenta una columna periodística que conecte con los intereses de la clase.

La programación del curso en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura comienza con la Unidad 1, centrada en la comunicación, las variedades de la lengua, los textos y sus propiedades, y la inclusión del discurso ajeno en el propio. La distribución de los contenidos de morfología se hace justo después, también durante el primer trimestre, concretamente en la Unidad 3, donde se trabajan la oración y el sintagma, los componentes del sintagma nominal, el nombre, los determinantes, los pronombres y el adjetivo; y en la Unidad 4, que trata el verbo, el adverbio, las preposiciones, las conjunciones, las interjecciones y las locuciones. La literatura de la Edad Media y del Prerrenacimiento, planteada en la Unidad 7, es el último tema que se estudia en el primer trimestre.

Durante el resto del curso se estudian aspectos de sintaxis (oración simple en el segundo trimestre, y compuesta en el tercero), así como los textos argumentativos, expositivos y publicitarios (Unidad 2) en el tercer trimestre, y las tres unidades restantes sobre literatura en orden cronológico.

La programación del departamento contempla una evaluación continua y global, a través de la observación directa del aprendizaje del alumnado y cómo ha evolucionado este con respecto a los resultados de la evaluación inicial y a los criterios de evaluación recogidos en las normativas. Los instrumentos utilizados para evaluar a los alumnos son diversos, proponiéndose, entre otros, pruebas escritas, cuestionarios, presentaciones y exposiciones orales, actividades cooperativas o portfolios. Hay recuperaciones de la asignatura programadas para el final del tercer trimestre y, además, al explicar cómo se evaluará la asignatura al inicio del curso, se hace hincapié en aspectos de expresión escrita que se valorarán en los exámenes (presentación adecuada, redacción organizada,

ortografía correcta y léxico apropiado), suponiendo el 10 % de la nota, “siempre que se haya respondido de forma extensa a, al menos, el 50 % de [la prueba]” (Programación 2022-23, 2022).

También se especifican los mínimos requeridos en cada curso en cuanto a los saberes básicos, siendo los siguientes los esperados en cuanto a gramática al finalizar 1.º de Bachillerato:

- Análisis morfológico completo, incluida formación de palabras.
- Análisis sintáctico completo.
- Adecuación, coherencia y cohesión.

Estos contenidos y saberes básicos se imparten en clase a través de diversas metodologías. Una de ellas, tal como contempla la nueva normativa, es la situación de aprendizaje. En la programación se presentan, completas, las situaciones de aprendizaje propuestas para cada curso. En 1.º de Bachillerato se lleva a cabo la situación “Los géneros literarios y su pervivencia hasta hoy”, programada para nueve sesiones durante el primer trimestre, y con posibilidad de relacionarse con otras materias como Latín, Griego, TIC, o Historia del Mundo Contemporáneo. Se pretende estudiar los géneros literarios a través de un corpus que vaya desde la Edad Media hasta la actualidad, relacionándolos con productos culturales que les sean conocidos a los alumnos. El producto final es un recital de textos literarios creados en grupos de dos o tres personas que se presentará en un formato actual (*podcasts*, microrrelatos, a través de redes sociales...).

También es necesario destacar que, como se explica en la programación, las nuevas normativas establecen la presencia de elementos transversales en todas las materias, Lengua Castellana y Literatura incluida. De este modo, se pretende incluir, entre varios otros, los siguientes temas en la enseñanza de nuestra asignatura: los valores propios de un sistema democrático, la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, la educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, o el fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad.

Por último, en lo referente a las actividades complementarias y extraescolares programadas para 1.º de Bachillerato, se plantea la asistencia a una representación de *La Celestina* o un paseo teatralizado por la literatura sevillana, de la Edad Media a la actualidad. Además de eso, se contempla la posibilidad de participar en la revista del centro, la organización de un concurso literario, una visita guiada a la Biblioteca Infanta Elena, talleres creativos o la realización actividades conmemorativas por el Día de la

Lectura, el Día de la Mujer o el Día del Libro.

3.1.3.1. Análisis del libro de texto

El manual recomendado por el Departamento para 1.º de Bachillerato es *Lengua Castellana y Literatura I*, de la Editorial Algaida, publicado en 2020. El libro está estructurado en tres bloques principales: textos y comunicación (unidades 1 y 2), gramática (unidades 3, 4, 5 y 6) y literatura (unidades 7, 8, 9 y 10). El que nos interesa es el segundo, donde se tratan los temas de las clases de palabras (unidades 3 y 4) y de la oración simple (unidad 5) y compuesta (unidad 6). Es específicamente en las unidades 3 y 4 en las que se estudia la morfología, junto al aspecto semántico y sintáctico, de los nombres, los determinantes, los adjetivos y los verbos. El esquema que se sigue es el siguiente: empezando por el nombre, se explica su forma: la raíz y los afijos flexivos y derivativos (especificando cómo se pueden unir a la raíz, y sus funciones básicas). Dentro de los afijos, se muestra cómo funcionan los de género y número, especificando sus formas y su significación.

Tras explicar estos conceptos en relación al nombre, simplemente se explicita qué flexión presentan las demás categorías gramaticales sin ahondar más en ello ni proporcionar ejemplos concretos. En el caso de aquellas palabras que poseen nuevos tipos de flexión (de grado, para los adjetivos; de modo, tiempo, persona y aspecto, para los verbos), sí se dedica parte del contenido a explicarlo, aunque se aprecia poca profundización en el tema, probablemente porque este contenido se lleva estudiando desde 1.º ESO y se da por hecho que el alumnado ya posee ciertos conocimientos previos sobre ello, pero esto no es así en la mayoría de los casos, tal como señala Rosa Ana Martín Vegas (2018: 270): “se estudia la flexión verbal desde la enseñanza primaria y se concluye su estudio en Bachillerato, con los mismos contenidos y sin haberla aprendido”.

Por este motivo, consideramos que este libro de texto es un punto de partida que permite el desarrollo de material propio, ya que se observa, sobre todo, falta de ejemplos que permitan ahondar en su análisis: por ejemplo, hay un ejercicio (Imagen 3) donde se pide analizar los constituyentes de diez nombres, diferenciando raíces y afijos flexivos y derivativos, pero en el contenido apenas se exponen ejemplos de derivativos que puedan servir de referencia: solo aparecen *antebrazo*, *deducción*, *jardinero* y *librería* al hablar específicamente de derivación; en cambio, todos los demás ejemplos, más de ochenta, se refieren únicamente al género y al número del nombre, atendiendo a las peculiaridades de su forma y su significación.

ACTIVIDADES

1 Analiza los constituyentes de los siguientes nombres, diferenciando raíces y afijos flexivos o derivativos: *ventanales, submarinistas, huevo, retroalimentación, mares, mozalbete, impresionismo, guerrilla, antítesis, escritores.*

Imagen 3. Actividad de afijos flexivos y derivativos. Fuente: Lengua Castellana y Literatura I (Algaida, 2020).

Asimismo, tan solo hay un ejemplo en toda la unidad 3 de nombre compuesto (*cortacésped*). Esto, incluso aunque las actividades propuestas estén bien estructuradas, dificulta la fijación de los contenidos solo con lo presentado en el manual y, teniendo en cuenta los pobres conocimientos previos del alumnado al llegar al Bachillerato, resulta insuficiente.

3.1.4. Relación de la propuesta de intervención con la programación del departamento

Dada la secuenciación de contenidos según el libro de texto y la tabla de mínimos que se contempla hacia la finalización del curso, consideramos que nuestra propuesta de intervención tiene que emplazarse en el primer trimestre, y aunar en una misma secuencia didáctica el aspecto morfológico del nombre, el determinante, el adjetivo y el verbo, al tiempo que lo ponemos en relación con el aspecto semántico. Consideramos importante también ahondar un poco más en el proceso de formación de palabras por derivación y composición, al que apenas se le presta atención en el manual, para lograr, al finalizar la propuesta didáctica, un aprendizaje comprensivo de la morfología en español. Lo más esencial, sin embargo, ha de ser un cambio en la metodología con la que se enseña este tema para que los conocimientos realmente se asimilen y el alumnado no empiece prácticamente de cero otra vez al llegar al curso siguiente. Para ello, se adoptará, como propone la normativa y la programación del departamento, una metodología activa basada sobre todo en el aprendizaje significativo.

Además, al tratarse el artículo de opinión en profundidad en las actividades complementarias, podemos basarnos en ese contenido para estructurar algunas de nuestras sesiones alrededor de ello. También se intentará presentar la intervención como una situación de aprendizaje que englobe varios temas además de la morfología, procurando mantener el enfoque transversal, cada vez que se pueda y resulte útil, con otras materias, sobre todo con Filosofía, Literatura Universal e Historia del Mundo Contemporáneo, para tratar los temas de la igualdad, la no discriminación, y el reconocimiento de la diversidad. La secuenciación completa se coordinará con la

participación complementaria en la revista del centro, de manera que la evaluación de la unidad didáctica por parte del docente sea a través de un producto final presentado en dicha revista y de un portfolio de actividades desarrollado a lo largo de las sesiones.

4. Propuesta de intervención docente

A lo largo de este apartado vamos a desarrollar nuestra propuesta concreta de intervención docente, especificando los objetivos que nos hemos marcado con ella (tanto de materia como de proyecto), los contenidos que vamos a tratar (los conceptuales y los relativos a competencias clave, competencias específicas y saberes básicos que la normativa estipula), las metodologías que vamos a utilizar para la puesta en práctica de nuestra unidad, la secuenciación de dicha unidad, las medidas de atención a la diversidad, la evaluación (sobre el alumnado y sobre la propia unidad didáctica), y la propuesta para la mejora de la situación analizada en el centro.

4.1. Objetivos

Diferenciamos dos tipos de objetivos a la hora de diseñar una unidad didáctica: por un lado, los objetivos de materia, que se identifican con los que la normativa propone acerca de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura; y por otro lado, los objetivos de proyecto, aquellos que buscamos trabajar y desarrollar específicamente a través de nuestra unidad.

4.1.1. Objetivos de materia

En cuanto a los objetivos de materia, la Instrucción 13/2022, de 23 de junio, dispone que “la educación lingüística y literaria debe contribuir a la madurez personal e intelectual de los jóvenes; brindar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan participar en la vida social y ejercer la ciudadanía democrática de manera ética y responsable, así como capacitarlos para el acceso a la formación superior y al futuro profesional de manera competente” (155). Además, como ya apuntamos brevemente en el apartado anterior, la materia de Lengua Castellana y Literatura se enfoca hacia la eficacia comunicativa “en la producción, recepción e interacción oral, escrita y multimodal” y en “favorecer un uso ético del lenguaje [...] al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos [...] basados en el respeto y la igualdad de derechos” (Instrucción 13/2022: 155).

Al centrarnos en una nueva etapa como es el Bachillerato, que supone una enseñanza no obligatoria y que habitualmente se escoge con la idea de continuar tras su finalización con otros estudios superiores, también se hace referencia a la necesidad de tomar una “mayor conciencia teórica y metodológica para analizar la realidad” y de

utilizar instrumentos de análisis que ayuden a estructurar los nuevos y más amplios conocimientos a tratar (Instrucción 13/2022: 155). En este sentido, se hace hincapié en las situaciones de aprendizaje, caracterizadas por “integrar los elementos curriculares de las distintas materias mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la iniciativa, la reflexión crítica y la responsabilidad” (Educagob, s.f.). Concretamente, en aquellas situaciones de aprendizaje diseñadas para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se especifican varios objetivos, entre los que destacamos, por tener especial relevancia para nuestra unidad didáctica, que “deben entrenar al alumnado en el uso de las herramientas que le permitirán responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; [...] competentes para ejercer una ciudadanía digital activa; con capacidad para adquirir información y transformarla en conocimiento, y para aprender por sí mismas, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; y comprometidas con [...] el patrimonio artístico y cultural, la defensa de los derechos humanos, y la convivencia igualitaria” (Instrucción 13/2022: 156).

4.1.2. Objetivos de proyecto

Con respecto a los objetivos específicos de nuestra unidad didáctica, planteamos los siguientes: en primer lugar, por ser imprescindible para llevar a cabo el resto de objetivos, evaluar los conocimientos previos del alumnado en cuanto a morfología para ubicar nuestro punto de partida como docentes; en segundo lugar, como objetivo primario, distinguir y reconocer los diferentes procesos de formación de palabras del español y realizar su análisis morfológico.

Como objetivos complementarios al primario, proponemos un acercamiento a los enfoques sincrónico y diacrónico a la hora de estudiar morfología; atender a las inquietudes del alumnado en cuanto a las pruebas de acceso a la universidad realizando ejercicios de pruebas reales; reflexionar sobre los valores denotativos y connotativos de las palabras según el contexto y la intención comunicativa; llevar a cabo un proyecto final conjunto, de carácter creativo y que cumpla con los compromisos de lenguaje ético y valores democráticos; impulsar la iniciativa emprendedora y el trabajo en equipo a través del proyecto final; desarrollar la capacidad de hacer conexiones entre lo aprendido y el mundo real, sobre todo a través de medios digitales para fomentar la alfabetización digital e informacional; fomentar la creatividad, la expresión personal y

el autoconocimiento, tanto de forma individual como grupal, a través de las actividades propuestas y del proyecto final; trabajar la exposición oral ante los compañeros y la expresión escrita de carácter académico en las actividades a entregar; e incluir metodologías innovadoras, como la gamificación, en el desarrollo de nuestra unidad para motivar al alumnado.

4.2. Contenidos

De nuevo hacemos una distinción entre los contenidos teórico-prácticos sobre morfología que vamos a enseñar y aquellas competencias clave, competencias específicas y saberes básicos que contempla la normativa y que se incluyen en nuestra unidad didáctica.

4.2.1. Contenidos teórico-prácticos

Los contenidos conceptuales necesarios para cumplir el objetivo principal que nos hemos propuesto son variados. En primer lugar, es imprescindible definir qué es la morfología y, a su vez, distinguir entre morfología flexiva y derivativa. Inmediatamente después será necesario conocer los conceptos de *morfema*, *lexema* (o *raíz*), *afijo* y *base léxica*. De aquí se derivan de forma natural los conceptos de *morfema flexivo* (y sus tipos: de género, número, grado, persona, modo, tiempo y aspecto) y *derivativo*. Además de esto, tenemos que conocer cuáles son los procesos de formación de palabras: la derivación, la composición, la parasíntesis, el acortamiento o apócope, la acronimia y las siglas. Por cómo está construida nuestra unidad, también estudiaremos las palabras posibles pero no existentes, el enfoque diacrónico y el sincrónico, los significados denotativos y connotativos dependientes del contexto y de la intención comunicativa, los neologismos y, dentro de estos, la creatividad léxica, las jitanjáforas y los neologismos literarios y semánticos, además de la re-formación de palabras.

Ofrecemos a continuación una breve definición de cada uno de estos conceptos.

La *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009; en adelante *NGLE*) define la morfología como “la parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan”, además de estudiar “el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en la que se insertan” (*NGLE*, 2009: §1.5a). Bosque, varios años antes (1983: 116), divide la morfología en dos áreas: la primera trata “de comprender lo que ocurre dentro de la palabra, unidad que, a diferencia de lo que sucede en el plano sintáctico, deja de ser mínima”; la segunda se corresponde con la categorización léxica en sustantivos,

adjetivos, verbos, etc. Como hacen en la *NGLE* y como haremos en este trabajo, nos centraremos en la primera de las dos definiciones que ofrece. A esto añadimos, en palabras de Felú Arquíola (2016: 234), que la morfología es “la parte de la gramática que estudia la relación entre la forma de las palabras y la información gramatical y semántica que contienen”. En cuanto a la diferencia entre morfología flexiva y derivativa, como explica Felú Arquíola (2016: 234), la morfología flexiva (o flexión) comprende “las distintas formas que puede adoptar una misma palabra” y la morfología léxica trata “las relaciones formales y semánticas que se establecen entre distintas palabras”. De esta manera, la flexión “estudia las variaciones de las palabras que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical que tienen consecuencias en las relaciones sintácticas, como en la concordancia (*Ellos trabajan*) o en la rección (*para ti*)” (*NGLE*, 2009: §1.5b), mientras que la también llamada ‘formación de palabras’ estudia “la estructura de las palabras y las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras” (*NGLE*, 2009: §1.5c). Los siguientes ejemplos servirán para comprenderlo mejor: palabras como *rey*, *reina*, *reyes*, *reinas* o *traduzco*, *traducíamos*, *tradujisteis*, *traducirán* son voces flexionadas, “variantes de una misma unidad léxica”, que serían *rey* y *traducir*, de modo que se encuadrarían en la morfología flexiva; por el contrario, palabras como *real*, *regio*, *regir*, *reinar*, *virrey*, *realeza*, *reinante* o *interregno* “no son variantes de las formas de las que proceden, sino voces diferentes, aunque relacionadas con ellas en la historia de la lengua, en la conciencia lingüística de los hablantes o en ambas a la vez” (*NGLE*, 2009: §1.5c), y por ello pertenecen a la morfología derivativa o formación de palabras.

Los siguientes conceptos serían, entonces, el morfema, el lexema (o raíz), los afijos y la base léxica. Pese a la cantidad de opiniones diferentes, nos centraremos en la que identifica al morfema como la unidad mínima de la morfología y le da el sentido de ‘segmento morfológico’; así, “-s es un morfema en *casa-s*, y -se- lo es en *cant-a-se-s*” (*NGLE*, 2009: §1.5d), mientras que el lexema, también llamado raíz, es “el segmento de la palabra que aporta el significado léxico”. A la raíz, además, se le pueden añadir informaciones de diverso tipo a través de los afijos, que pueden ser flexivos o derivativos (*NGLE*, 2009: §1.5e), es decir, los “morfemas que quedan en la palabra una vez aislada la raíz, que también se considera un morfema” (*Glosario de términos gramaticales [GTG]*, 2019: 28). Bosque (1983: 118), en un cuadro donde contrasta la terminología de diferentes teóricos, expone, de forma parecida, que el morfema sería la unidad mínima con valor gramatical, mientras que el lexema se correspondería con la

unidad mínima con significado léxico. La distinción entre significado léxico (“[c]ontenido conceptual de una categoría léxica, tanto si representa alguna realidad extralingüística como si no es así” [GTG, 2019: 283]) y gramatical (“[c]ontenido abstracto de una categoría funcional [...] no directamente relacionado con la realidad extralingüística a la que se pueda remitir, sino que cobra sentido en el interior del propio sistema lingüístico” [GTG, 2019: 283]), aun siendo problemática, es muy útil en ciertos contextos, como por ejemplo para la enseñanza de morfología en la educación obligatoria y post-obligatoria, donde es necesario no profundizar en exceso para evitar complicaciones. Así, en una palabra como *casero*, la base léxica (la “palabra de la que se parte en un proceso derivativo o flexivo”) sería *casa*, “mientras que *cas-* es su raíz y su base (de derivación)”, pues a ella se añade el afijo derivativo *-ero*, en este caso un sufijo (GTG, 2019: 47).

Los morfemas flexivos son aquellos “morfemas de contenido gramatical que dan lugar al conjunto de variantes de una palabra” (NGLE, 2009: §1.5b), es decir, los que “poseen significado gramatical (tiempo, número, persona, caso, etc.)” y son especialmente importantes en lenguas como el español que se rigen por la concordancia. Por su parte, los morfemas derivativos (o afijos derivativos) “gramaticalizan significados léxicos (agente, lugar, instrumento, cualidad, modo, capacidad, etc.)”, además de ser más numerosos e irregulares que los flexivos (Bosque, 1983: 133; 135-136). Se trata, pues, de un tipo de “afijo que expresa algún significado léxico (cualidad, acción, lugar, etc.) y que se une a una base de derivación para formar una nueva palabra derivada” (GTG, 2019: 28). Por ejemplo, las terminaciones verbales como *-ábamos* o *-ías* son morfemas flexivos, mientras que otros como *-dor*, *-era* o *-izar* son derivativos. En el caso de la gramática española, los morfemas flexivos pueden ser de género (femenino o masculino), número (singular o plural), grado (superlativo), persona (primera, segunda o tercera), modo (indicativo, subjuntivo o imperativo), tiempo (presente, pasado, futuro o condicional), aspecto (perfecto o imperfecto) y, raramente, también de caso, como en los ejemplos *yo*, *mi* y *me* (NGLE, 2009: §1.5b). Estos afijos “varían en función de la categoría léxica de la palabra a la que se adjuntan y figuran siempre al final de esta, tras los afijos derivativos, si los hubiera, y en un orden determinado” (GTG, 2019: 29). Esto es así porque los morfemas derivativos tienen la particularidad de que pueden “cambiar la categoría léxica de la base”, mientras que los flexivos la mantienen. A su vez, los morfemas flexivos, “no requieren una paráfrasis sintáctica para dar cuenta adecuadamente del significado de la unidad en la que

aparecen”, es decir, se puede “parafrasear *casas* como «*casa* + plural» [pero] no es correcto analizar *transportable* como «*transportar* + posibilidad», sino como «que puede ser transportado»” (Bosque, 1983: 133-134).

Una vez conocidos los conceptos más esenciales, nos enfrentamos a los diferentes procesos de formación de palabras: la derivación, por lógica según lo que ya sabemos, consiste en la formación de nuevas palabras añadiendo afijos derivativos (por ejemplo: *terrestre* > *extraterrestre*; *selva* > *selvático*); la composición crea palabras nuevas a través de la unión de dos o más palabras diferentes (*campo* + *santo* > *camposanto*; *agrio* + *dulce* > *agridulce*), elementos compositivos cultos (*fotografía*, *hidrología*) o ambos a la vez (*musicólogo*, *geoestacionario*) (GTG, 2019: 67); la parasíntesis se puede considerar una variante de la derivación, ya que en ella se producen simultánea e indivisiblemente la prefijación y la sufijación (*prisión* > *a-prision-ar*, pero no **aprisión* ni **prisionar*; *belleza* > *em-bellec-er*, pero no **embelleza* ni **bellecer*); el acortamiento o apócope es un “proceso mediante el cual una unidad léxica ve reducida su forma pero conserva el mismo significado denotativo y la misma categoría gramatical, aunque se da un cambio en el nivel estilístico de la palabra afectada” (Feliú Arquiola, 2017: 516), como se aprecia en los ejemplos *uni* < *universidad* o *manifa* < *manifestación*; la acronimia es tanto una “[s]igla lexicalizada y silabeada” (*ovni* < *objeto volador no identificado*) (GTG, 2019: 5), como “la unión de elementos de dos o más palabras, constituido por el principio de la primera y el final de la última” (RAE-ASALE, s.f., s.v. sigla2), es decir, *ciborg* < *cyborg* < [*cyb*]ernetic [*org*]anismo); y por último, tenemos las siglas, caracterizadas por ser la “[v]oz formada por las iniciales de los términos que integran una expresión denominativa” (GTG, 2019: 282), por ejemplo, *PDF* < *Portable Document Format* o *EPOC* < *enfermedad pulmonar obstructiva crónica*.

Las palabras posibles pero no existentes son aquellas que podrían existir en el español porque están formadas por lexemas y morfemas derivativos correctos, pero que no se han desarrollado en nuestro idioma: en esta categoría podrían entrar palabras como **viejo ven* o **escribición*. Este concepto se tratará en profundidad a lo largo de toda la unidad.

Los enfoques diacrónico y sincrónico son las dos posibles perspectivas desde las que analizar morfológicamente las palabras. La diacronía “estudia la evolución que experimentaron las formas latinas, así como la progresiva incorporación a nuestra lengua de neologismos de muy variado origen, por causas diversas, a lo largo de toda su historia”, mientras que, en la sincronía, “la formación de palabras analiza las pautas

morfológicas que permiten construir las formas compuestas y derivadas a las que los hablantes tienen acceso” (NGLE, 2009: §1.6c). Los análisis de las palabras desde una u otra perspectiva llevarán a resultados diferentes, puesto que algunas palabras que a través de la sincronía se consideran derivadas (*tristeza* < *triste*), en realidad no lo son, ya que la diacronía nos dice que *tristeza* se introdujo directamente desde el ya derivado étimo latino TRISTITĪA (NGLE, 2009: §1.6d).

Los significados denotativo y connotativo también hacen referencia a otras dos perspectivas, esta vez aquellas desde las que se pueden interpretar las palabras: por un lado, las palabras pueden verse de manera objetiva, con su significado del diccionario (denotación); y por otro, pueden interpretarse de forma subjetiva, a través de lenguaje metafórico con sentido figurado, que puede derivarse tanto de la cultura como de la intención literaria (connotación). Estos significados dependen siempre del contexto en que se produzcan las palabras y del propósito comunicativo del hablante.

Por su parte, los neologismos se guían por cuatro parámetros: el diacrónico, el lexicográfico, el de inestabilidad semántica, y el psicológico (Cabré, 1993: 445). Estos criterios hacen que la palabra sea de aparición reciente, que no se encuentre en los diccionarios, que presente inestabilidad formal y que se considere nueva por la comunidad; si se cumplen los cuatro, se puede decir que estamos ante un neologismo, como con las palabras *aporofobia*, *industrialicidio* o *descarbonizar*. La creatividad léxica se considera, por tanto, un tipo de neología, especialmente de creación de neologismos internos, que son “los creados con los recursos de la propia lengua” (Martín Camacho, 1994: 309). En esta categoría se encuentran las jitanjáforas, que, según la RAE, conforman “textos carentes de sentido cuyo valor estético se basa en la sonoridad y en el poder evocador de las palabras, reales o inventadas, que lo componen” (*filiflama alabe cundre / ala olalúnea alífera / alveolea jitanjáfora / liris salumba salífera*, el escrito de Mario Brull (1891-1956) que dio origen al término), y los neologismos literarios. Los hay de diferentes tipos, pero todos son internos: pueden ser fónicos, sintagmáticos, semánticos y morfológicos. Los neologismos morfológicos “constituyen aportaciones plenas al léxico de la lengua, pues originan un nuevo significante y un nuevo significado” (Martín Camacho, 1994: 310) que habitualmente busca cubrir ciertas necesidades expresivas (*ojizambo*, de Lope de Vega, o *calviluciente*, de Góngora); los neologismos semánticos, sin embargo, darán “lugar a que un significante preexistente adquiera un nuevo significado” (Martín Camacho, 1994: 310), por ejemplo, *dictadura* definida como ‘democracia unipersonal’ o *generación* como ‘nueva hornada de gente’

(Cortés, 2022). En este sentido, también entraría aquí el concepto de re-formación de palabras, ideado por Calero Morcuende, cuyo propósito es “concebir desde la imaginación una explicación alternativa plausible a la formación de esas palabras”. Se habla de re-formación porque se aleja “voluntariamente de la historia evolutiva real de la lengua que originó las palabras, [para] imaginar su formación desde presupuestos morfológicos distintos, mostrando las sorprendentes consecuencias, principalmente semánticas y gramaticales, que ello comporta” (Calero Morcuende, 2017: 39).

4.2.2. Competencias y saberes básicos

4.2.2.1. Competencias clave

En el perfil competencial del alumnado al término del Bachillerato (recogido en la Instrucción 13/2022, de 23 de junio), se presentan ocho competencias clave, adaptadas al sistema educativo español desde las establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018. Estas competencias clave tienen a su vez varios descriptores operativos que, junto con los objetivos de la etapa, constituyen “el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área o ámbito” (Instrucción 13/2022: 19). De este modo, tanto las competencias clave, de carácter interdisciplinar y transversal a todas las materias, como las competencias específicas de cada asignatura deben adquirirse de manera simultánea. A continuación detallamos las competencias clave que se van a tratar a lo largo de nuestra unidad, junto a sus correspondientes descriptores operativos y las sesiones en las que se van a trabajar:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): esta competencia “supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos [...], evitando los riesgos de manipulación y desinformación, [y comunicándose] de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. [...] Constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber” (Instrucción 13/2022: 19).

→ CCL1: “[s]e expresa [...] con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos [...], y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa” (Instrucción 13/2022: 19). Este descriptor se trabajará en las sesiones 1, 2, 3 y 4.

→ CCL2: “[c]omprende, interpreta y valora con actitud crítica [...] textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes

contextos [...] y para construir conocimiento” (Instrucción 13/2022: 19).

Este descriptor se trabajará en las sesiones 1, 3, 4 y 5.

→ CCL3: “[l]ocaliza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad [...], y la integra y transforma en conocimiento” (Instrucción 13/2022: 20). Este descriptor se trabajará en las sesiones 3 y 5.

→ CCL5: “[p]one sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, [...] para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación” (Instrucción 13/2022: 20). Este descriptor se trabajará en las sesiones 1, 3, 4, 5 y 6.

• Competencia digital (CD): esta competencia “implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad [...]. Incluye la alfabetización en información y datos, [...] la educación mediática, [...] la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico” (Instrucción 13/2022: 22).

→ CD1: “[r]ealiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad [...] de manera crítica (Instrucción 13/2022: 22). Este descriptor se trabajará en las sesiones 3 y 5.

→ CD3: “[s]elecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información” (Instrucción 13/2022: 22). Este descriptor se trabajará en las sesiones 3, 5 y 6.

• Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): esta competencia “implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida” (Instrucción, 13/2022: 22).

→ CPSAA3.2: “[d]istribuye en un grupo las tareas, recursos y responsabilidades de manera ecuánime, según sus objetivos, favoreciendo un enfoque sistémico para contribuir a la consecución de objetivos compartidos” (Instrucción, 13/2022: 23). Este descriptor se trabajará en las sesiones 2, 3, 5 y 6.

→ CPSAA5: “[p]lanifica a largo plazo evaluando los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento, relacionando los diferentes campos del mismo para desarrollar procesos autorregulados de aprendizaje que le permitan transmitir ese conocimiento, proponer ideas creativas y resolver problemas con autonomía” (Instrucción, 13/2022: 23). Este descriptor se trabajará en las sesiones 3, 5 y 6.

- Competencia ciudadana (CC): esta competencia “contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica [...]. Incluye [...] la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030” (Instrucción 13/2022: 23).

→ CC2: “[r]econoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos a [...] los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social [...]” (Instrucción 13/2022: 24). Este descriptor se trabajará en las sesiones 5 y 6.

- Competencia emprendedora (CE): esta competencia “implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten [...] crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación” (Instrucción 13/2022: 24).

→ CE3: “[I]leva a cabo el proceso de creación de ideas [...] aplicando conocimientos técnicos específicos [...] y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para los demás, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso, una oportunidad para aprender” (Instrucción 13/2022: 24-25). Este descriptor se trabajará en las sesiones 3, 5 y 6.

- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC): esta competencia “supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos

y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales” (Instrucción 13/2022: 25).

→ CCEC2: “[i]nvestiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, [...] diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan” (Instrucción 13/2022: 25). Este descriptor se trabajará durante las sesiones 3, 4, 5 y 6.

4.2.2.2. Competencias específicas y criterios de evaluación

Por su parte, las competencias específicas son particulares de cada materia. En nuestro caso, cada una de las diez competencias específicas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura tiene a su vez ciertos criterios de evaluación que “establecen el nivel de desempeño esperado en cada uno de los cursos” (Instrucción 13/2022: 156). Al mismo tiempo, las competencias y los criterios se relacionan con los saberes básicos de la materia, distribuidos en cuatro bloques: las lenguas y sus hablantes, comunicación, educación literaria, y reflexión sobre la lengua.

En este apartado presentamos las competencias específicas que vamos a trabajar durante cada sesión de nuestra unidad didáctica, así como sus correspondientes criterios de evaluación y saberes básicos.

- Competencia específica 2: consiste en “[c]omprender e interpretar textos orales y multimodales, con especial atención a los textos académicos y de los medios de comunicación, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio” (Instrucción 13/2022: 157). Esta competencia específica se desarrollará en las sesiones 1 y 4.

→ Criterio de evaluación 2.1: “[i]dentificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales complejos propios de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos” (Instrucción 13/2022: 162). Este criterio estará presente en las sesiones 1 y 4.

→ Criterio de evaluación 2.2: “[v]alorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales complejos, evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del

canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados” (Instrucción 13/2022: 162). Este criterio se trabajará en las sesiones 1 y 4.

- Competencia específica 3: se trata de “[p]roducir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales” (Instrucción 13/2022: 158). Esta competencia específica se desarrollará en las seis sesiones de la unidad.

- Criterio de evaluación 3.1: “[r]ealizar exposiciones y argumentaciones orales formales con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social, ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales, respetando los valores constitucionales y desarrollando un espíritu crítico y de fomento de la igualdad en todas sus vertientes” (Instrucción 13/2022: 162). Este criterio estará presente en la sesión 4.

- Criterio de evaluación 3.2: “[p]articipar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística, desarrollando la capacidad de expresarse correctamente en público” (Instrucción 13/2022: 162). Este criterio se trabajará en todas las sesiones de la unidad didáctica.

- Competencia específica 4: consiste en “[c]omprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, integrando la información explícita y realizando las inferencias necesarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento”

(Instrucción 13/2022: 158). Esta competencia específica se desarrollará en las sesiones 2, 3 y 5.

→ Criterio de evaluación 4.1: “[i]dentificar el sentido global, la estructura, la información relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales especializados, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, realizando las inferencias necesarias y con diferentes propósitos de lectura” (Instrucción 13/2022: 163). Este criterio estará presente en las sesiones 2, 3 y 5.

→ Criterio de evaluación 4.2: “[v]alorar la forma y el contenido de textos complejos evaluando su calidad, la fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados” (Instrucción 13/2022: 163). Este criterio se trabajará en la sesión 5.

• Competencia específica 5: plantea “[p]roducir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas” (Instrucción 13/2022: 159). Esta competencia específica se desarrollará en las sesiones 3, 4, 5 y 6.

→ Criterio de evaluación 5.1: “[e]laborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta, respetando los valores constitucionales y desarrollando un espíritu crítico y de fomento de la igualdad en todas sus vertientes” (Instrucción 13/2022: 163). Este criterio estará presente en las sesiones 3, 4 y 5.

→ Criterio de evaluación 5.2: “[i]ncorporar procedimientos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical” (Instrucción 13/2022: 163). Este criterio se trabajará en las sesiones 4, 5 y 6.

• Competencia específica 6: se trata de “[s]eleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista

crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas” (Instrucción 13/2022: 159). Esta competencia específica se desarrollará en las sesiones 3, 5 y 6.

→ Criterio de evaluación 6.1: “[e]laborar trabajos de investigación, monográficos y transdisciplinarios, individuales o en grupo, de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes; calibrar su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios; y reelaborarla y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual” (Instrucción 13/2022: 163). Este criterio estará presente en las sesiones 3 y 6.

→ Criterio de evaluación 6.2: “[e]valuar la veracidad de noticias e informaciones, con especial atención a las redes sociales y otros entornos digitales, siguiendo pautas de análisis, contraste y verificación, haciendo uso de las herramientas adecuadas y manteniendo una actitud crítica frente a los posibles sesgos de la información” (Instrucción 13/2022: 163). Este criterio se trabajará en las sesiones 5 y 6.

• Competencia específica 9: consiste en “[c]onsolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica” (Instrucción 13/2022: 161). Esta competencia específica se desarrollará en todas las sesiones de la unidad.

→ Criterio de evaluación 9.1: “[r]evisar los propios textos y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística y utilizando un metalenguaje específico, e identificar y subsanar problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso” (Instrucción 13/2022: 163). Este criterio estará presente en las sesiones 4 y 6.

→ Criterio de evaluación 9.3: “[e]laborar y presentar los resultados de pequeños proyectos de investigación sobre aspectos relevantes del funcionamiento de

la lengua y del dialecto andaluz, formulando hipótesis y estableciendo generalizaciones, utilizando los conceptos y la terminología lingüística adecuada y consultando de manera autónoma diccionarios, manuales y gramáticas, favoreciendo la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo” (Instrucción 13/2022: 164). Este criterio se trabajará en las sesiones 1, 2, 3 y 5.

- Competencia específica 10: plantea “[p]oner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje, eliminando cualquier tipo de barrera relativa a las singularidades de las hablas andaluzas” (Instrucción 13/2022: 161). Esta competencia específica se desarrollará en las sesiones 1, 3, 5 y 6.

→ Criterio de evaluación 10.2: “[u]tilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social” (Instrucción 13/2022: 164). Este criterio se trabajará en las sesiones 1, 3, 5 y 6.

4.2.2.3. Saberes básicos

Dado que muchos de los saberes básicos se corresponden con varias de las competencias específicas y sus criterios de evaluación, con tal de no repetirlos en exceso vamos a detallarlos aquí, añadiendo, de nuevo, aquellas sesiones en las que se tratará cada uno.

- LCYL.1.B.2. Este subapartado pertenece al bloque de comunicación, concretamente a los géneros discursivos. Contempla las propiedades textuales (coherencia, cohesión y adecuación), los textos académicos y aquellos de las redes sociales y los medios de comunicación (Instrucción 13/2022: 164). Por sus características, que engloban toda la práctica que vamos a realizar durante la unidad didáctica, no lo hemos desglosado en sus consecuentes saberes básicos; los tres se trabajarán a lo largo de todas las sesiones de la unidad.

- LCYL.1.B.3. Este subapartado se corresponde con los saberes básicos de los procesos. Aunque los seis saberes básicos se van a tratar en la unidad didáctica, esta vez sí los hemos desglosado debido a que no todos aparecerán en cada una de las sesiones. Todos ellos se encuentran en la Instrucción 13/2022 (164).

- LCYL.1.B.3.1. “Interacción oral y escrita de carácter formal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística”. Este saber básico se trabajará en todas las sesiones de la unidad.
- LCYL.1.B.3.2. “Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y contenido del texto”. Del mismo modo que el anterior, este saber básico se incluye en las seis sesiones.
- LCYL.1.B.3.3. “Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada”. Este saber básico se trabajará en la sesión 4.
- LCYL.1.B.3.4. “Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y contenido del texto”. Este saber básico se desarrollará en las sesiones 1, 2, 3, 5 y 6.
- LCYL.1.B.3.5. “Producción escrita. Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica de clasificación y de relación”. Este saber básico se trabajará en las sesiones 3, 4, 5 y 6.
- LCYL.1.B.3.6. “Alfabetización informacional: búsqueda autónoma y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de la información reelaborada de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Noticias falsas y verificación de hechos. El ciberanzuelo”. Este saber básico se desarrollará en las sesiones 3 y 5.

• LCYL.1.B.4. Con este subapartado, sobre reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos, sucede lo mismo que con el relativo a los géneros discursivos: sus contenidos son tan transversales y necesarios en todo acto comunicativo que es imposible no trabajarlos durante todas las sesiones de la unidad. A grandes rasgos, sus seis saberes básicos incluyen la expresión de la subjetividad y la objetividad, recursos

lingüísticos según el registro, conectores y marcadores discursivos, las formas verbales como procedimiento de cohesión textual, la corrección lingüística y ortográfica, y los signos de puntuación (Instrucción 13/2022: 165).

Los siguientes tres saberes básicos pertenecen al bloque D, el de reflexión sobre la lengua, que se centra en la “[e]laboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un metalenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas” (Instrucción 13/2022: 166).

- LCYL.1.D.2. “La lengua como sistema interconectado con diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Diacronía y sincronía”. Este saber básico se desarrollará en las sesiones 1 y 2.

- LCYL.1.D.5. “Procedimientos de adquisición y formación de palabras y reflexión sobre los cambios en su significado. Las relaciones semánticas entre palabras. Valores denotativos y connotativos en función de su adecuación al contexto y el propósito comunicativo”. Este saber básico se trabajará en todas las sesiones.

- LCYL.1.D.6. “Uso autónomo de diccionarios, manuales de gramática y otras fuentes de consulta para obtener información gramatical de carácter general”. Este saber básico se desarrollará en las sesiones 3, 5 y 6.

La relación completa de los contenidos trabajados en cada sesión, las competencias clave, las específicas y los criterios de evaluación, y los saberes básicos puede consultarse en el Anexo I.

4.3. Metodología

En una conferencia de 2015 sobre las diferentes actitudes que podemos tomar como docentes a la hora de enseñar gramática, Ignacio Bosque hacía hincapié en la importancia de una actitud indagadora frente a una reglamentista. La actitud indagadora se caracteriza por observar para encontrar generalizaciones, patrones, lo sorprendente y lo relevante en lo cotidiano; por poner en tela de juicio las clasificaciones existentes, preguntarse más allá; por experimentar, plantear hipótesis, buscar respuestas, excepciones, proponer teorías que se puedan probar o refutar y proponer, asimismo, los experimentos necesarios para poner a prueba esas teorías (92; 124). Haciendo uso de una anécdota sobre alpinismo, nos hace reflexionar sobre por qué aprender gramática. Su respuesta es la misma que dio aquel alpinista: “«porque está ahí», porque el sistema lingüístico es una parte de nuestra naturaleza y porque es un reto esforzarse para tratar de comprenderlo, aunque sea en pequeña medida” (Bosque, 2015: 49). Por ello, con el

fin de conseguir “que los estudiantes vean el sistema lingüístico como una parte de sí mismos que vale la pena conocer y descubrir” (Bosque, 2015: 51), considera que es necesario tomar el enfoque indagador al enfrentarse a la gramática o, en nuestro caso concreto, a la morfología. Muchos otros estudiosos, como los ya citados en el marco teórico, están de acuerdo con Bosque en la necesidad de utilizar esta perspectiva en la enseñanza de la gramática, perspectiva que, además, coincide en gran parte con el aprendizaje constructivo y significativo, que requiere organizar la información en estructuras significativas, extraer significados de la información, y asimilar esta información para integrarla y conectarla con los conocimientos previos. Es, por tanto, a través de este enfoque como abordamos la totalidad de nuestra unidad didáctica.

Sin embargo, a lo largo de la realización se pondrán en práctica diversas metodologías que intentarán ayudar al alumnado a adquirir el conocimiento sobre morfología de manera significativa. En concreto son el aprendizaje inductivo y la indagación, el aprendizaje basado en actividades, el aprendizaje cooperativo, con los que se trabajará durante las seis sesiones de la unidad, y, como metodología innovadora, propuesta durante la última sesión, la gamificación. A continuación explicamos brevemente en qué consiste cada una de ellas.

El aprendizaje inductivo y la indagación van de la mano en nuestra unidad didáctica. No pretendemos explicar de una manera expositiva qué es un morfema, cuáles son los procesos de formación de palabras o qué hace que una palabra se considere un neologismo, sino que, a través de la indagación del alumnado, apoyándose en los materiales proporcionados (como vídeos, utilizados en la primera sesión), formulando sus propias preguntas y respuestas a partir de la observación y el análisis, sean ellos mismos quienes poco a poco descubran las reglas que rigen la morfología. Para que funcione es imprescindible plantear el aprendizaje como el establecimiento de preguntas, además de fomentar la autonomía del alumnado y buscar abiertamente el aprendizaje divergente y la diversidad de resultados. Por supuesto, la docente actuará como guía, dirigiendo sutilmente las intervenciones para que se llegue a las conclusiones adecuadas, aunque siempre se verá el error como una oportunidad para aprender de él, y nunca como algo censurable. Este tipo de aprendizaje también se suele llamar aprendizaje significativo por descubrimiento.

El aprendizaje basado en actividades es una metodología tradicional usada para la fijación de contenidos y el refuerzo de ciertas aptitudes. En este caso se utilizará a la hora de realizar los análisis morfológicos, ya que es necesario comprender el proceso y

repetirlo varias veces con diversos ejemplos para ser capaz de llevarlo a la práctica con éxito de manera continuada. Sin embargo, hay que tener mesura al usarlo, puesto que puede resultar aburrido para el alumnado si se usa en exceso.

El aprendizaje cooperativo consiste en fomentar la interdependencia e interrelación del alumnado, que trabaja en conjunto (en agrupaciones pequeñas y heterogéneas, o más amplias, pudiendo abarcar la clase completa, en el caso de las preguntas de indagación lanzadas para debatir entre todos) para resolver tareas y llegar a ciertas conclusiones. Esta metodología ayuda al alumnado a socializar y a participar activamente e implicarse en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la gamificación es una metodología innovadora que utiliza la mecánica de los juegos en la educación, “ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos” (Gaitán, s.f.). Durante los últimos años se ha popularizado porque sus beneficios en el aula son variados: facilita la interiorización del aprendizaje; es divertido y, por tanto, ayuda con la motivación, que a su vez mejora también el rendimiento y fomenta la superación personal; y además permite aprovechar mejor las nuevas tecnologías.

4.4. Secuenciación de la unidad didáctica

La propuesta de intervención se distribuirá durante seis sesiones en el primer trimestre, por lo que comprenderá las primeras semanas de noviembre. Con el fin de planificar las sesiones de una manera realista que se ajuste a la práctica docente en un instituto, hemos reservado alrededor de cinco minutos al inicio y otros cinco al final de cada una de las sesiones para cuestiones como poner orden en el aula tras el intercambio de clases, preparar la pizarra digital y los materiales que se vayan a usar, y en general entrar en el ambiente de estudio propicio para llevar a cabo la propuesta. De este modo, todas las actividades realizadas en las sesiones se harán dentro de los cincuenta minutos restantes de la hora de la asignatura.

Antes de proceder a la descripción detallada de cada una de las sesiones, presentamos la temporización de las mismas en la tabla de la siguiente página, junto a las competencias clave trabajadas en cada una de ellas:

SESIONES	CONTENIDOS	COMPETENCIAS CLAVE
Primera sesión	Morfema, lexema, afijos, base léxica, morfemas flexivos y derivativos, derivación, composición, acortamiento, acronimia, siglas y palabras posibles pero no existentes	CCL1, CCL2, CCL5
Segunda sesión	Enfoques diacrónico y sincrónico, morfemas derivativos, derivación, composición, parasíntesis, análisis morfológico. Creatividad léxica. Explicación del proyecto final y de los documentos de evaluación	CCL1, CPSAA3.2
Tercera sesión	Neologismos, jitanfáforas, neologismos semánticos y neologismos literarios	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3.2, CPSAA5, CE3, CCEC2
Cuarta sesión	Expresión y exposición oral, análisis morfológico, significados denotativo y connotativo	CCL1, CCL2, CCL5, CCEC2
Quinta sesión	Análisis morfológico, re-formación de palabras, alfabetización informacional	CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3.2, CPSAA5, CC2, CE3, CCEC2
Sexta sesión	Repaso general y entrega del proyecto y de los documentos de evaluación	CCL5, CD3, CPSAA3.2, CPSAA5, CC2, CE3, CCEC2
<i>Tabla 1. Temporización de las sesiones. Fuente: elaboración propia.</i>		

4.4.1. Sesión 1

Dado que uno de los temas estudiados en la Unidad 1, terminada durante la sesión anterior, es el de las variedades del español, que se tratará con especial atención a las hablas andaluzas según lo expuesto en la Instrucción 13/2022, comenzaremos la primera sesión enlazando este contenido con nuestro nuevo tema para darle continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y seguir fomentando la competencia específica número 10 (“utilizar un lenguaje no discriminatorio y desterrar los abusos de poder a través de la palabra, eliminando cualquier tipo de barrera relativa a las singularidades de las hablas andaluzas”) de manera transversal. Para ello se proyectará el vídeo “Se busca personal”, de 2:14 minutos de duración, perteneciente a la conocida campaña de Cruzcampo “Con mucho acento”. Antes de reproducir el vídeo¹, se pedirá a los alumnos que presten atención a las palabras que se usan y, en especial, a cómo están formadas; no al acento, sino a cómo *son*. Tras el primer visionado, se les preguntará si alguna

¹ Se proyectará hasta el minuto 1:53. La transcripción hasta ese punto está disponible en el Anexo II.

palabra les ha llamado especialmente la atención; en general, no debería, ya que todas las palabras que se usan son bastante comunes y de fácil comprensión, pero, en caso de que alguna sí lo haya hecho, se apuntará en la pizarra.

Después de esta actividad, se les hará saber que, como se les iba adelantando, ahora van a hablar sobre las palabras y sus formas. Así, se realizará el Cuestionario 1², que consta de tres afirmaciones a las que tendrán que responder con verdadero o falso y que servirán para hacer a la vez una evaluación inicial de conocimientos previos y un repaso de los contenidos a tratar en más profundidad a lo largo del tema. Estas cuestiones se plantean de manera informal y abierta a todo el alumnado para, a través de sus respuestas (que pueden ser erróneas, y que servirán para reconducir la conversación hacia los contenidos a fijar), proceder a un debate sobre los términos y la teoría tal cual la recuerden de años anteriores, y a su posterior explicación en la pizarra, con ejemplos del vídeo, ejemplos propios y otros ejemplos propuestos específicamente por la profesora.

A continuación se detallan las tres afirmaciones con sus respuestas y sus explicaciones, así como con ejemplos y detalles de cómo dirigir la sesión:

• *Los morfemas no tienen significado por sí mismos.*

→ Respuesta: falso. Sí tienen significado (gramatical o léxico) que se aplica a la raíz a la que se unen. Antes de poder responder a la pregunta, sin embargo, es posible que se presente la duda ¿qué es un morfema? En este caso, se seguirá el mismo esquema: se pedirán ejemplos del vídeo si se recuerdan y, si no, los proporcionará la docente: *andaluzas, Callejeros Viajeros, dijera, gustaría, muchísimas, orígenes, reportera divertida*. Se plantean las siguientes preguntas relativas a estas palabras: ¿qué información nos dan, de quién o de qué estamos hablando?, ¿qué podemos inferir de ellas? Surgirán, con ayuda o no de la profesora, respuestas como “una mujer graciosa que hace reportajes”, “un condicional en primera o en tercera persona del singular”, “varias personas que viajan”, “una primera o tercera personal del singular del pretérito imperfecto del subjuntivo”, “varias mujeres de Andalucía”, “un montón de cosas en femenino” o “el plural de origen”. Todo ello se apuntará en la pizarra y se explicará, tras tener esa pequeña muestra, que eso son los morfemas, específicamente los flexivos, que poseen significado gramatical. También se explicará brevemente que existen los

2 Ver Anexo III.

morfemas derivativos, con significado léxico, pero sin adentrarse demasiado, ya que se verán en profundidad en la siguiente sesión. Animando a que se den más ejemplos de informaciones que se puedan deducir de estas unidades de las palabras, se irán recordando todos los tipos de morfema flexivo que hay: de género, número, grado, persona, modo, tiempo y aspecto.

- *Al formar palabras podemos añadir morfemas flexivos (aquel/aquellos, cantar/cantábamos, lista/listísima, niño/niñas, traducir/tradujeseis) o derivativos (liberación, liberalismo, liberar, libertad, libertario, semilibertad...) o unir dos (o más) palabras para construir una sola con un significado nuevo (espantapájaros, hazmerreír, limpiaparabrisas, salpimentar, tentempié...).* Estas son las únicas tres maneras que hay de formar palabras en español.

→ Respuesta: falso. En español también existen los procedimientos de la acronimia (*láser* < [l]ight [a]mplification by [s]timulated [emission] of [r]adiation; *ofimática* < ofi[cina infor]mática), de las siglas (*ONU* < Organización de las Naciones Unidas; *PIB* < producto interior bruto), y del acortamiento o apócope, que se puede dar en palabras coloquiales como *cole* (< colegio), *profe* (< profesor) o, en el ejemplo del vídeo, *tatus* (< tatuajes). En este caso habría que especificar que la palabra deriva de la original por acortamiento, y analizar los morfemas que se unan a ella (flexivo de número en el caso de *tatus*, por ejemplo). El análisis de *tatus* y después *tatuajes*, derivada de *tatuar*, además, nos permite repasar los otros dos tipos de formación de palabras: derivación y composición, de nuevo, ofreciendo algunos ejemplos del vídeo que se estudiarán mejor posteriormente: *alegría, atenuar, identidad, poquito, reaccionar, reportera, sinvergüenza*.

- *Podemos crear palabras que no existen en español pero que, formalmente, podrían existir.*

→ Respuesta: verdadero. Esta pregunta es esencial para el desarrollo de nuestra unidad, ya que se basa principalmente en la creatividad léxica como motor del estudio de la morfología. Por ello, después de toda la base teórica necesaria que se ha establecido con las dos preguntas anteriores, se dedicará un tiempo a que el alumnado reflexione debidamente sobre ello, siempre con la guía de la docente si esta fuera necesaria. El repertorio de morfemas derivativos en español, así como el procedimiento de composición, nos permiten formar palabras inexistentes que, sin embargo, no tienen por qué

desentonar al decirlas y que podemos comprender con relativa facilidad debido a que siguen las mismas convenciones de formación que otras muchas palabras conocidas y existentes. Por ejemplo: **estudiación* (*estudiar* + sufijo *-ción*), que podría definirse como ‘acción y efecto de estudiar’; **postrear* (*postre* + desinencia verbal *-ar*), que podría definirse como ‘tomar el postre’, siguiendo el mismo esquema que las palabras del refranero *marcear* y *mayear*; **adorabilidad* (*adorable* + sufijo *-idad*), que podría definirse como ‘cualidad de adorable’, **pelirrosa* (*pelo* + *rosa*), siguiendo el mismo esquema que *pelirrojo* o **cazaestrellas* (*cazar* + *estrellas*). Con esto pretendemos descubrir al alumnado la enorme variedad de posibilidades morfológicas que existen en español y con las que formamos las palabras con las que nos comunicamos en el día a día de una forma más creativa. A raíz de los ejemplos que se les puedan ocurrir, que pueden haber visto en redes sociales, se les animará a participar aportando palabras derivadas (reales o inventadas) y, si lo desean, su posible significado, a partir de *raíz*, que también aparece en el vídeo y que constituye un concepto clave en la morfología. Aquí será importante recordar que algunos lexemas tienen formas diferentes dependiendo de cuándo se introdujesen en la lengua, como ocurre con *raíz*, que también se presenta en *radical* o en *arraigo*. De este modo, podrán salir palabras que realmente no existan, como **radicracia* (‘gobierno de aquellos que van a la raíz de los problemas’), **arraiguitis* (‘aflicción que afecta a aquellos que se aferran demasiado a algo’), **raizante* (‘que se enraíza’) o **radicología* (‘ciencia que estudia las raíces’), que servirán para impulsar la creatividad léxica desde la primera sesión aunque no nos adentremos en ella hasta la segunda; y, por otro lado, también contemplamos la posibilidad de que surjan palabras que los alumnos creen que no existen cuando en realidad sí lo hacen, como por ejemplo *desraizar*, *enraigonar*, *radicoso*, *raizar* o *raicear* (en México, Honduras y Costa Rica). Para ilustrar brevemente las diferencias léxicas según la zona, se proyectará entonces un anuncio de la marca *Kellogg’s* que se hizo para México, en el que aparece el americanismo *jalar* (‘Es tu cerebro el que no jala’³) con el significado de *funcionar*, según el *Diccionario de Americanismos* de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

3 Ver Anexo IV.

Tras este debate, enriquecido con las aportaciones del alumnado y completado con las explicaciones de la profesora, se habrán sentado las bases para el estudio de la morfología a través de la creatividad léxica.

4.4.2. Sesión 2

Profundizar en exceso en el estudio de la morfología puede confundir al alumnado, por lo que hemos de decantarnos por uno de los dos enfoques al analizar las palabras: o bien diacronía o bien sincronía. Sin embargo, según el saber básico LCYL.1.D.2. del apartado D (reflexión sobre la lengua) de la Instrucción 13/2022, es necesario conocerlos ambos, por lo que iniciaremos nuestra sesión dando una breve explicación práctica de sus características y de las diferencias a las que se pueden llegar a través del análisis morfológico con cada uno de ellos. Para ello se usarán ejemplos que se vieron en la sesión anterior en el vídeo, a saber: *identidad* y *personalidad*. Estos dos nombres provienen del latín tardío IDENTĪTAS, -ĀTIS, y PERSONALĪTAS, -ĀTIS, por lo que, al introducirse en el castellano, lo hicieron ya con esa forma. Eso implicaría que, desde un punto de vista morfológico, no se considerarían palabras complejas. No obstante, si lo que pretendemos es “mostrar el modo en que se procesan y generan las unidades léxicas” (Gil Laforga, 2020: 51), tendríamos que usar el análisis sincrónico, que nos daría un resultado muy diferente. En este caso, sí sería una palabra compleja que derivaría, a través del sufijo *-idad*, del adjetivo *personal*, que a su vez procede del nombre *persona*; lo mismo ocurriría con *identidad*, que derivaría del mismo modo del adjetivo *idéntico*, que a su vez proviene del pronombre latino *ídem*. Debido a que “el objetivo último del conocimiento de lengua es contribuir a descubrir el modo en que funciona el lenguaje” (Gil Laforga, 2020: 52), consideramos que tenemos que centrarnos en la sincronía al estudiar morfología en el aula, aunque no descartamos, en casos puntuales, recurrir a la diacronía para explicar la morfología de algunas palabras que puedan resultar más opacas para el alumnado, pues, como explica Martín Camacho (2012: 358), “[m]uchas palabras han sido definidas como interfijadas porque no se ha observado que se formaron sobre bases distintas de aquellas con las se las asocia en sincronía”, como puede ser el ejemplo de *hortaliza* (que viene de *hortal*, que a su vez proviene de *huerto*) o *puñetazo* (que en realidad no viene directamente de *puño*, sino de *puñete*).

Una vez comprendido esto, procederemos a dar una explicación más exhaustiva de los morfemas derivativos y la composición, siempre usando el aprendizaje inductivo como método para guiar la práctica docente: a través de ejemplos propuestos por el

alumnado según las directrices de la profesora, se analizará cómo se pueden formar las palabras, intentando que sean los alumnos los que lleguen a las conclusiones por sí mismos con la ayuda de la docente. Se usarán de base los ejemplos de la sesión anterior, tanto extraídos del vídeo (*alegría, atenuar, poquito, reaccionar, reportera, sinvergüenza; identidad* se ha utilizado justo antes en la explicación diacrónica y sincrónica. Además, se añaden *importante, renieguen y singularidades*), porque ya les son familiares, como algunos de los ejemplos de palabras creadas por los propios alumnos sobre la base *raíz*, a los que se añadirán otras palabras inventadas que nazcan de la segmentación realizada en la pizarra: por ejemplo, usando como modelo **radicracia*, les invitaremos a que formen nuevas palabras con el sufijo *-cracia*, pudiendo surgir palabras formadas por dos bases cultas como **osteocracia* ('gobierno que utiliza los huesos como método de adivinación para toma de decisiones') o **heliocracia* ('gobierno de aquellos que creen que el sol es el centro del universo'); si nos centramos en **arraiguitis*, podemos crear **recogitis* ('aflicción de quien siente la necesidad de recoger la mesa nada más se termina su plato'), **sillonitis* ('aflicción del que pasa demasiado tiempo en el sillón') o **anonimitis* ('aflicción de aquellos que se esconden siempre tras el anonimato para hacer daño'). En todos estos casos de análisis, se atenderá a las características de los afijos y al significado que estos aportan a la palabra derivada; además, se explicará el fenómeno de la parasíntesis en palabras como *atenuar* y *renieguen*, y en *enraigonar* y *desraizar*, y se presentará al alumnado la manera de segmentar las palabras en el análisis morfológico. La siguiente propuesta es de Gil Laforga (2020), que considera apta para el nivel de abstracción de los alumnos de Bachillerato, con ejemplos de nuestro pequeño corpus.

De esta manera, *atenuar* se segmentaría así:

- *atenuar* < *tenue*
 - prefijo a- + A + sufijo verbal -ar > V: "hacer/poner A"

Mientras que *reportera* seguiría este esquema:

- *reportera* < *reportero* < *reporte* < *reportar* < *portar*
 - N + morfema flexivo de género -a > N femenino
 - N + sufijo -ero > N/A: "profesión"
 - V + sufijo -e > N: "el hecho de V"
 - prefijo re- + V > V: "intensificación"

Y una palabra compuesta como *sinvergüenza* sería así:

- *sin* + *vergüenza*

- prep + N > A: “que carece de N”

Las palabras inventadas se analizarían siguiendo el mismo esquema.

El gobierno solar de la *heliocracia* sería:

- *helio + cracia*
 - N + N > N

Y la aflicción del sillón, tal como sigue:

- *sillonitis < sillón*
 - N + sufijo -itis > N: “inflamación, enfermedad”
 - N + sufijo -ón > N: “N de gran tamaño”

El resto de la clase se dedicaría a resolución de dudas por parte de los alumnos con respecto a cómo realizar los análisis morfológicos y a la explicación del proyecto final que resultará de estas seis sesiones: una historia conjunta entre toda la clase que se publicará en la revista del centro y que estará estructurada alrededor de veintiocho palabras inventadas por autores de habla hispana de cualquier época. Se pedirá que la historia sea coherente, para lo que tendrán que ponerse de acuerdo entre ellos sobre qué partes crear de la misma, y que cuenten con algún tema transversal en cuanto a valores éticos. Junto a la historia aparecerá la relación de cada palabra con sus autores y una definición, así como la obra de donde han extraído las palabras (siempre que sea posible). Se entregará en conjunto durante la última sesión de la unidad didáctica.

Para la realización del proyecto, así como para la fijación de los contenidos tratados en la unidad, se les proporcionará un glosario de neologismos literarios con ejemplos de varios autores, de elaboración propia (ver Anexo VI), que van acompañados de los artículos de donde se han extraído (todos disponibles en internet) para que los alumnos conozcan más datos sobre estos neologismos y puedan acudir a la fuente original en la que aparecen para contextualizar así los términos y comprender adecuadamente su sentido.

Además, se les hará saber que no solo tendrán que trabajar con los neologismos de escritores consagrados, sino que la creatividad léxica se situará como el foco de nuestra unidad haciéndoles participar con sus propios neologismos en la actividad del Portfolio de Neologismos: esta actividad consiste en elegir un neologismo literario (del glosario o que busquen ellos mismos en otras obras), que creen una frase de ejemplo donde esté usado correctamente y que inventen su propio neologismo literario, también con una oración de contexto, como ellos deseen.

Por último, se creará un documento en Google Drive donde estén incluidos todos los alumnos, para crear conjuntamente la historia que tendrán que presentar en la última clase, junto con la explicación de los términos y quiénes son sus autores.

4.4.3. Sesión 3

Atendiendo a la preocupación del alumnado de Bachillerato por las pruebas de acceso a la universidad, que empieza a estar presente ya desde el primer curso, se iniciará la tercera sesión acudiendo a algunos exámenes de la comunidad autónoma de Andalucía de años anteriores, en concreto a las preguntas referentes a la morfosintaxis (la relación completa de estas preguntas en los exámenes de los últimos ocho años se encuentra en el Anexo V).

Sobre todo nos centraremos en un examen en particular que presenta uno de los ejemplos más sorprendentes entre la muestra total, que nos sirve con toda adecuación para nuestra unidad. Se trata del examen de reserva B de la convocatoria del curso 2017-2018, que, en su opción B, pide que se analice cómo están formadas las palabras subrayadas en el texto, mostrado a continuación:

Escarmentar a Helena

Hace ahora un año, las olas depositaban en una playa de Barbate lo que, visto de lejos, semejaba un fardo pequeño, deslavazado y oscuro. Cosas de la mensajería del océano. De lejos parecía una entrega azarosa y de cerca ya no: el niño llevaba abrigo marrón y chándal azul marino, yacía muerto boca abajo y no tenía nombre. Como tampoco tenía nombre su madre, que apareció ahogada a cientos de kilómetros en la costa de Argelia. Como tampoco lo tenía lo que les había ocurrido a estos dos congoleños.

Se lo puso la activista española Helena Maleno: la madre se llamaba Véronique y tenía cáncer. El niño se llamaba Samuel y solo tenía seis años.

Nombrar es señalar, sacar los colores, tirar de la manta, cabalodeatilar el olvido. Ponerle nombre a los que a nuestros ojos no lo tienen es darles una oportunidad, un dorsal en la camiseta y una dignidad. Y a lo peor no es darles un futuro, pero sí es darles un pasado. El periódico alemán *Der Tagesspiegel* publicó el pasado noviembre un listado con el nombre, edad y origen de las 32.293 personas muertas en el Mediterráneo de las que se tenía constancia en los últimos 25 años. Su director dijo que cada línea contaba una historia. En su libro *El Hambre*, Martín Caparrós señala que "los números son el mejor modo de enfriar las realidades: de volverlas abstractas". Por eso es importante no solo que llamemos a las cosas por su nombre, sino a las personas.

Muertos de hambre, muertos de nombre. Poner nombre a los muertos, tratar de que no entren en la lista de *Der Tagesspiegel*, es lo que le ha valido a Helena Maleno una persecución judicial. Maleno lleva desde 2001 en Tánger con su ONG Caminando Fronteras. Cada vez que tiene localizada una embarcación (la llaman a ella para no morir), la española avisa a Salvamento Marítimo. Tres bomberos sevillanos de Proem-Aid serán juzgados por rescatar refugiados en el Este de Europa. En el Mediterráneo central, el sacerdote católico Mussie Zerai ha sido acusado por lo mismo. Ahora toca escarmentar a Helena en la frontera sur.

En un mundo que consiente el movimiento supersónico y opaco de capitales, es perseguido con saña aquel que tiende puentes entre zonas de peligro y zonas seguras. Las grandes fortunas siempre tuvieron mejor prensa que los pequeños desafortunados. Los delitos de cuello blanco, Samuel, siempre provocaron más indulgencia que los que atañen a la espalda mojada de un negrito.

Pedro Simón, elmundo.es (16-01-2018)

Imagen 4. Texto de la opción B del examen de reserva B de 2017-2018 de Andalucía, Ceuta, Melilla y centros de Marruecos. Fuente: Junta de Andalucía

Las palabras *desafortunados*, *embarcación* y *mensajería* siguen la línea habitual del resto de exámenes y se podrán analizar sin demasiada dificultad; es la segunda palabra la que causa confusión, al tratarse de una palabra inexistente en el léxico español, aunque, como hemos visto en las dos primeras sesiones, es formalmente posible.

Dado que ya se han analizado palabras inexistentes anteriormente, se procederá a analizar este ejemplo según lo indicado en la actividad, de manera que quedaría así:

- *caballodeatilar* < *caballodeatila* < *caballo de Atila*
 - N + sufijo verbal -ar > V: “convertir en N”
 - N + prep + N > N: “con las características de SN”

Es difícil indagar en la morfología del compuesto cuando se presupone un escalón intermedio (*caballodeatila*) que tampoco existe pero que es necesario para la construcción resultante en el verbo. Además, aunque por el contexto y los verbos y expresiones que lo acompañan (“señalar, sacar los colores, tirar de la manta”) se puede deducir el significado de *caballodeatilar*, el neologismo resultará muy opaco si se desconoce el motivo por el que se usa precisamente al caballo de Atila y no a cualquier otro, y es que al parecer por donde pasaba este caballo no volvía a crecer la hierba. El significado de este verbo, entonces, tiene unas connotaciones muy potentes en el contexto en que se utiliza (‘desterrar por completo el olvido’). Y son palabras así las que buscamos para la historia colectiva del proyecto final.

Durante esta sesión nos adentraremos por completo en el mundo de los neologismos y los diferentes tipos que hay. Primero, haremos una búsqueda en la pizarra digital para mostrar aquellos que solemos reconocer automáticamente como neologismos y que, según Cabré (1993: 445), cumplen cuatro criterios: que sea una palabra de aparición reciente (criterio diacrónico), que no se encuentre en los diccionarios (criterio lexicográfico), que presente inestabilidad formal en cuanto a fonética, morfología o semántica (criterio de inestabilidad semántica) y que se considere nueva (criterio psicológico). Entre estos encontramos los recogidos por la Fundéu en su página de neologismos (donde hay ciento cincuenta entradas, con palabras como *alargascencia*, *autotune*, *flexitariano*, *gentrificación*, *hidroducto*, *neurodiversidad*, *poliamor*, *quimiofobia*, *webgrafía*, entre otras) o por el blog Martes Neológico, una iniciativa conjunta del Observatori de Neologia de la Universitat Pompeu Fabra y el Instituto Cervantes, que compila multitud de ejemplos como *austericidio*, *bifobia*, *eurovisivo*, *gastrobar*, *googlear*, *kombucha*, *ojiplático*, *racializar* o *webinar*.

Otro tipo de neologismos son las jitanjáforas, que, según la RAE, conforman “textos carentes de sentido cuyo valor estético se basa en la sonoridad y en el poder evocador de las palabras, reales o inventadas, que lo componen”. Estos son los neologismos que más lejanos nos resultan por ser opacos (casi) por completo en cuanto a significado, como ocurre con los ejemplos del glíglico, el idioma inventado por Julio

Cortázar en su obra *Rayuela*, de la que proyectaremos un fragmento, concretamente el capítulo 68, que se complementará con el vídeo de la narración realizada por el propio autor⁴:

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apelsonando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del mureflo, se sentían balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias (Cortázar, 2021: 533).

Tras escuchar el vídeo, se comprenderá mejor el valor que tiene la sonoridad en este tipo de neologismos en el significado global del texto, pero donde nos centraremos más, como hemos venido haciendo desde el inicio de la unidad, será en el tercer tipo: el neologismo literario, “que responde fundamentalmente a las necesidades expresivas del autor y que contribuye a la función poética del texto” (Romero Gualda, 1978: 146), es decir, las palabras inexistentes pero posibles, algunas de ellas siguiendo fielmente las reglas de formación de palabras y otras transgrediendo estas reglas para formar neologismos más chocantes.

En esta parte se les acompañará en un recorrido a través del glosario de neologismos proporcionado, con ejemplos de varios escritores de habla hispana que creaban palabras nuevas para sus obras, bien para “enriquecer el texto con la sustitución de la palabra esperable por otra inventada que posee mayor carga semántica y cuyas connotaciones impregnan todo el entorno” (Martín Camacho, 1994: 313) o para cubrir “un hueco léxico en el idioma” (Martín Camacho, 1994: 313). Así, el alumnado verá palabras tales como *abismáticamente*, *archisencillo*, *claustrófilo*, *himalayesco*, *hojatizar*, *polifémico*, *sobremorir* (ejemplos de las obras de Juan Goytisolo, citados en Martín Camacho, 1994); *sangabriélicamente* o *subterráneamente* de Rafael Montesinos; *marchitamente* o *muertamente* de Vicente Aleixandre; *babílicamente* o *lunarmente*, de Miguel Hernández (todos ellos citados en Mayoral, 1982); *aseñorarse*, *desnoviar*, *ensuegrado*, *enviperado*, de Francisco de Quevedo (citados en Cacho Casal,

4 Este vídeo se puede visualizar en: <https://www.youtube.com/watch?v=qevRdIoXCsg>.

2000) o, de nuevo recurriendo a Julio Cortázar, *alacranidad*, *despectivar*, *dobledad*, *meandroso* o *mierdorrea* (citados en González García, 2020).

Analizando en grupo estos neologismos se llegará al final de la clase, donde tendrán una visión aún más amplia de la enorme posibilidad de creación que tiene el español, así como un corpus de sugerencias trabajado de donde podrán escoger su neologismo literario para la historia conjunta, aunque por supuesto se fomentará la participación activa para que decidan investigar por su cuenta otros términos inventados.

Como tarea para casa, se les recordará que para la siguiente sesión tendrán que presentar ante la clase los dos neologismos (el escogido y el propio), con sus frases de contexto, y sus análisis morfológicos.

4.4.4. Sesión 4

Durante la cuarta sesión, que será puramente práctica, los alumnos saldrán a la pizarra a compartir sus dos neologismos y sus frases, y después analizarán los neologismos siguiendo el mismo método de segmentación que hemos llevado hasta ahora en clase. Además, de acuerdo con los contenidos del currículo, también se les pedirá que expliquen su valor denotativo y connotativo. Para ello habrán tenido que entender correctamente qué significa la palabra escogida y ser conscientes de qué querían decir con su palabra inventada; además, se les animará a que cuenten al resto de compañeros el proceso que han tenido que seguir para llegar a sus conclusiones, sobre todo si una de las palabras, o las dos, resulta poco transparente. Estas frases podrán ser las que se usen en la creación conjunta de la historia que se presentará para la revista escolar o pueden escoger otras.

En caso de que no diera tiempo de comentar todos los neologismos antes de que termine la sesión, algo bastante probable, se continuaría durante el inicio de la siguiente.

Tanto el término elegido y el propio, así como las frases de ejemplo, el análisis y los datos adicionales sobre el mismo, constituirán la tarea del Porfolio de Neologismos, que se pondrá por escrito en casa y se entregará en la última sesión como elemento fundamental en la evaluación de la unidad didáctica.

4.4.5. Sesión 5

Esta quinta sesión comenzará donde lo dejamos en la anterior: continuando con las presentaciones de los neologismos de todos los alumnos.

Una vez finalizada la actividad, haciendo uso de la propuesta del departamento de Lengua Castellana y Literatura sobre los artículos de opinión, se proyectará en la pizarra digital el artículo escrito por Natalia Simón Medina llamado *No todo el contenido que*

nos llega es información y mucho menos conocimiento, cuyo título habla por sí solo sobre los peligros de la información y la dificultad y necesidad de discernir si dicha información es veraz y fiable o no, un tema que, además de ser de actualidad, es transversal en esta asignatura. El artículo (cuya transcripción completa se encuentra en el Anexo VII) se leerá en común y posteriormente se debatirá brevemente sobre el tema, sobre todo centrándonos en palabras como *infodemia*, *infoxicación* o *prosumidor*, que, por su naturaleza de neologismos, nos sirven para trabajar lo aprendido en clase sobre análisis y formación de palabras.

Tras ahondar un poco en esos ejemplos, veremos otro tipo de neologismo que nos servirá para entender que es cierto que todo el contenido que nos llega no tiene por qué ser información ni conocimiento, puesto que vamos a retorcer los significados de las palabras del artículo hasta que dejen de ser fiables. Para ello nos basaremos en la definición de *neologismo semántico* de Romero Gualda (1980) y en la propuesta de Luis Calero Morcuende (2017), del IES Thader (Orihuela).

Por un lado, Romero Gualda nos dice que la neología semántica en la poesía es extremadamente común, una “metáfora entendida ampliamente”, que “intenta conseguir belleza, tiene un fin *estético*” y es importante que no se lexicalice: para que sea considerado neologismo semántico, es necesario “referirse a [la unión contexto-término-creador] para entender la creación. Un neologismo semántico busca el ser irrepetible e irrepetido” (Romero Gualda, 1980: 148). Para entenderlo mejor, les enseñaremos algunos ejemplos de la obra *Verbolario* (Cortés, 2022), una enorme muestra de neologismos semánticos aislados, donde el autor redefine multitud de palabras desde otra perspectiva (*ajedrez* como ‘juego que consiste en apretar las sienes mientras pasa el tiempo’; *dañino* como ‘beneficioso para alguien’; o *fracaso* como ‘logro aplazado’, ‘aprendizaje’ y ‘victoria sin mérito’, en sus tres acepciones).

Por otro lado, la propuesta de Calero Morcuende “es una investigación metalingüística de carácter lúdico en la que, a partir del análisis de un amplio repertorio de términos del lenguaje ordinario, se propone una explicación genética alternativa a la ofrecida por la lingüística tradicional”. Siguiendo dos reglas básicas de re-formación (la de fusión, según la que “se puede re-formar una palabra cuando esta, aleatoriamente, incluye una unidad léxica independiente, de manera que quepa interpretar su génesis como resultado de una composición”⁵ [Calero Morcuende, 2017: 40], por lo que su

5 Ejemplos de palabras re-formadas por la regla de fusión: *lóbulo*. [contiene bulo]. ‘Porción redondeada y saliente del cerebro donde se originan los bulos’; [...] *cavilar*. [contiene Ávila]. ‘Pensar en Ávila con profundidad y preocupación’; *esterilidad*. [contiene Ester]. ‘Incapacidad de Ester para concebir’. (Calero Morcuende, 2017: 40).

nuevo significado resultará de la combinación de los dos elementos; y la de separación, por la que se puede “re-formar una palabra descomponiéndola linealmente en posibles unidades significativas y recomponiendo posteriormente su significado a partir de ellas”⁶ [Calero Morcuende, 2017: 41]), se puede escoger cualquier palabra y re-formarla para darle un nuevo significado, jugando a crear nuevos procesos morfológicos.

Durante lo que resta de la sesión, en grupos de tres o cuatro personas, se escogerán palabras del artículo trabajado que puedan re-formarse y se procederá a dotarlas de un nuevo significado y de un nuevo análisis morfológico. De esta manera, podrán salir palabras como:

- *conocimiento* [de *cono* y *cimiento*]: ‘la base sobre la que se asientan los conos’.
- *encuesta* [de *en* y *cuesta*]: ‘que está situado en una cuesta’.
- *ingente* [de *in-* y *gente*]: ‘cualidad que hace que la gente deje de serlo’.
- *llamadas* [de *llama* y *dar*]: ‘segunda persona del singular del verbo *llamadar*, ofrecer llamas a alguien’.
- *organizar* [de *órgano* e *izar*]: ‘elear un órgano tirando de la cuerda de la que está colgado’.
- *primaria* [de *prima* y *aria*]: ‘una prima muy rubia’.
- *producto* [de *pro-* y *-ducto*]: ‘un conducto profesional’.
- *servicio* [de *ser* y *vicio*]: ‘un ser lleno de vicio’.

Y estas palabras, a su vez, se podrían analizar con su nueva morfología de la siguiente forma:

- *conocimiento* < *cono* + *cimiento*
 - N + N > N
- *encuesta* < *en* + *cuesta*
 - prep + N > A
- *ingente* < *in-* + *gente*
 - prefijo -in + N > A
- *llamadas* < *llamadar* < *llama* + *dar*
 - V + desinencia verbal de 2.º persona singular > V conjugado
 - N + V > V

6 Ejemplos de palabras re-formadas por la regla de separación: *fanático*. [de *fan* y *ático*]. ‘Admirador de los últimos pisos de un edificio’; *afrancesar*. [de *a*, *Fran* y *cesar*]. ‘Cesar a Fran (en su desempeño o empleo)’; *acuerdo*. [de *a*, privación, y *cuerdo*]. ‘Individuo que no está en su sano juicio’; *coser*. [de *co-*, junto con otro, y *ser*]. ‘Coexistir’; *desbaratar*. [de *des-*, privación, y *barata*]. ‘Hacer que las cosas baratas se vuelvan caras’; *expiar*. [de *ex-*, privación, y *piar*]. ‘Dejar de emitir los pollos su sonido característico’. (Calero Morcuende, 2017: 41).

- *organizar* < *órgano* + *izar*
 - N + V > V
- *primaria* < *prima* + *aria*
 - N + A > N
- *producto* < *pro-* + *-ducto*
 - Prefijo *pro-* + sufijo *-ducto* [de *acueducto*] > N
- *servicio* < *ser* + *vicio*
 - V + N > N

Así, jugando con los límites de la morfología que nos permiten la imaginación y las propias palabras del español, veremos no solo la flexibilidad de nuestro idioma, sino que también se tratará, desde una perspectiva lúdica y a través de los contenidos de la asignatura y de la unidad didáctica, uno de los saberes básicos que se espera que se adquieran a lo largo de la educación secundaria, concretamente el LCYL.1.B.3.6 sobre alfabetización informacional (Instrucción 13/2022: 165).

4.4.6. Sesión 6

Al inicio de la sexta y última sesión deberá entregarse el Porfolio de Neologismos que se ha elaborado en casa.

Durante el resto de la sesión, debido al uso de las nuevas tecnologías en ella, se permitirá el uso del teléfono móvil con fines únicamente académicos. La primera media hora de la clase se dedicará a ultimar los detalles de la historia conjunta: pulir los cabos sueltos, fijarse en la coherencia, hacer pequeñas correcciones, etc., con tal de que el documento se pueda enviar al correo académico de la docente como parte de la evaluación de la unidad. Además, la historia se leerá en conjunto, cada alumno abarcando su frase (y repartiéndose aquellas que se hayan escrito sin presencia de neologismos para cohesionar mejor el relato).

Para la segunda parte de la clase también se necesitará el teléfono móvil, ya que se llevará a cabo una actividad de gamificación para hacer un repaso general de todo lo aprendido en las sesiones. Se utilizará la plataforma Educaplay, donde se ha creado una actividad de ruleta de palabras llamada Pasapalabra Morfológico, con términos relativos a la formación de palabras y a todo el contenido trabajado en la unidad⁷. Antes de su realización, se pedirá al alumnado que intenten responder a todas las preguntas, registrándolas en la plantilla anónima que se les ha repartido previamente, ya que esta actividad no es evaluable, pero sí servirá como guía para que los alumnos sean

⁷ La actividad está disponible en este enlace: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14570467-pasapalabra_morfologico.html

conscientes de su propio aprendizaje, y para que la profesora valore su docencia. La actividad tendrá quince minutos de tiempo límite, se hará de manera individual e incluirá preguntas como las siguientes (relación completa en el Anexo VIII):

A	Proceso de formación de palabras que abrevia la base, dando lugar a una nueva palabra con el mismo significado y categoría léxica de la palabra completa.	Acortamiento, apócope
D	Proceso de formación de palabras que consiste en añadir un afixo a una base para formar una palabra nueva.	Derivación
J	Texto carente de sentido cuyo valor estético se basa en la sonoridad y en el poder evocador de las palabras, reales o inventadas, que lo componen.	Jitanjáfora
N	Palabra de aparición reciente, que no se encuentre en los diccionarios, que presente inestabilidad formal y que se considere nueva.	Neologismo
P	Proceso de formación de palabras que consiste en la aplicación simultánea de prefijación y sufijación.	Parasíntesis
<i>Tabla 2. Preguntas del Pasapalabra Morfológico con sus respuestas. Fuente: elaboración propia.</i>		

Al finalizar la ruleta, se comentarán los resultados y se resolverán dudas sobre aquellas preguntas que les hayan sido más complicadas.

Se pretende que, al término de esta unidad didáctica, sean capaces de reconocer los principales procesos de formación de palabras, de analizar morfológicamente desde una perspectiva sincrónica palabras del español e incluso palabras inventadas siempre que se ajusten a las reglas de formación, y de apreciar el amplio abanico de posibilidades que permite la morfología española.

Las fichas con la distribución y la temporización de las seis sesiones de la unidad didáctica, así como las metodologías utilizadas, los materiales necesarios y los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta en cada una de ellas, se encuentran completas en el Anexo IX.

4.5. Diseño Universal para el Aprendizaje

Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas, concretamente el número cuatro, consiste en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Como apunta Alba Pastor (2019: 56), el

objetivo no plantea una reforma educativa, sino que pretende implantar “una forma de concebir la educación que responda a la diversidad de necesidades de los estudiantes, de la propia comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto”. En este sentido, basamos nuestra propuesta de intervención en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una alternativa a los currículos uniformes que contempla la flexibilidad en varios ámbitos (presentación de la información, maneras de demostrar conocimiento y habilidades) y que “reduce las barreras de la enseñanza, incluyendo [a los estudiantes] con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística” (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011a: 5).

Para llevar a la práctica los principios del DUA se proponen diversos métodos. A continuación detallamos aquellos que hemos desarrollado en la creación de nuestra unidad didáctica para que cumpla con las directrices de educación inclusiva.

Sobre el principio de proporcionar múltiples formas de implicación (CAST, 2011b: 18), se contemplan las siguientes pautas:

- Proporcionar opciones para captar el interés: durante toda la unidad didáctica se da autonomía al alumnado al tener varias posibilidades de elección sobre las actividades (pueden escoger los neologismos que deseen, con mayor o menor opacidad, etc.; las herramientas para buscar la información, ya que pueden indagar por sí mismos en otras fuentes si no quieren hacer uso del glosario; el diseño y la composición del portfolio escrito, mientras se mantenga un vocabulario y un registro adecuados al nivel...). Las actividades están contextualizadas en la vida real y son socialmente relevantes (destacamos la actividad sobre alfabetización mediática y re-formación de palabras de la quinta sesión), permiten la participación activa, la exploración y la experimentación, sobre todo a través del aprendizaje cooperativo presente en todas las sesiones y del proyecto final conjunto; promueven la elaboración de respuestas personales, la evaluación y la autorreflexión, y fomentan el uso de la imaginación y la creatividad a lo largo de toda la unidad, pero sobre todo en el Portfolio de Neologismos, en la re-formación de palabras y en la historia grupal para la revista del centro. Además, se reduce la imprevisibilidad de las clases al temporizar las sesiones y dar pautas claras de cuándo han de entregar las tareas correspondientes, al tiempo que se impulsa la ruptura de la rutina al plantear actividades novedosas y creativas como la re-formación de palabras.

- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia: de nuevo se contemplan alternativas en cuanto a las herramientas y apoyos permitidos durante el

desarrollo de todas las actividades de la unidad. Además se hará “hincapié en el proceso, el esfuerzo y la mejora en el logro de los objetivos como alternativas a la evaluación externa y a la competición” (CAST, 2011a: 17), de manera que la retroalimentación proporcionada sobre la exposición oral del Porfolio de Neologismos enfatizará “el esfuerzo, la mejora, el logro o aproximación hacia un estándar, mejor que el rendimiento concreto” (CAST, 2011a: 18): por ejemplo, los análisis morfológicos de los neologismos no tienen que ser perfectos en la exposición oral, pero sí se valorará que lo sean en la presentación por escrito del Porfolio de Neologismos tras las correcciones y sugerencias realizadas previamente.

Sobre el principio de proporcionar múltiples formas de representación (CAST, 2011b: 25):

- Proporcionar opciones para la percepción: la información (como por ejemplo el corpus de neologismos o los vídeos de YouTube) se presentará en formato flexible, pudiendo modificarse el tamaño de la letra, el contraste del fondo, el color, el volumen, etc., para que se adapte a las necesidades perceptivas de cualquier persona. Además, se utilizarán subtítulos y transcripciones de todo el material en caso de ser necesarios, y se aportarán descripciones de las imágenes y todo el contenido visual de apoyo.

- Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos: antes de proceder a enseñar el método de análisis morfológico, se clarificará la estructura subyacente de la propuesta (las abreviaturas, los símbolos utilizados) para conectarlas con estructuras aprendidas previamente y hacer explícitas las relaciones entre los elementos (CAST, 2011a: 25). Además, se darán apoyos visuales como vídeos o imágenes para aclarar el vocabulario si fuese necesario.

- Proporcionar opciones para la comprensión: como especificamos al inicio de la primera sesión, toda nuestra unidad comienza estableciendo el nivel de conocimientos previos del alumnado, pilar fundamental para poder desarrollar todo el contenido posterior. Además, con el fin de facilitar la adquisición del conocimiento y la nueva información, esta se dará de manera progresiva, acompañada de esquemas, ejemplos y contra-ejemplos para enfatizar las ideas principales, indicaciones explícitas para cada paso en los procesos secuenciales, etc.

Sobre el principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión (CAST, 2011b: 32):

- Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación: a lo largo de nuestra unidad didáctica, se contemplan estrategias variadas para resolver los diversos

problemas y tareas propuestos. Además, se proporcionarán diferentes tipos de retroalimentación, adaptándose a las necesidades de cada uno de los alumnos, a sus intereses y a su nivel.

- Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas: con el fin de concretar las metas en las tareas de la unidad, se darán pautas de comprobación como las rúbricas de evaluación para saber si están cumpliendo los objetivos establecidos. Asimismo, se instará a que el alumnado muestre y explique su trabajo, como se ha detallado en la exposición oral del Porfolio de Neologismos, que además servirá como muestra de representación de los diversos progresos, en especial el antes y el después de los análisis morfológicos, por ejemplo.

En general, se plantea una programación que atienda a las necesidades de todo el alumnado, y no únicamente a aquellas que se salgan de algún modo de la norma.

4.6. Evaluación

Según la distribución propuesta en la programación del departamento (2022), los contenidos referentes a la morfología se estudian en las unidades 3 y 4. Nuestra unidad didáctica recoge los aspectos semánticos y morfológicos del nombre, los determinantes, los pronombres, el adjetivo, el verbo, el adverbio y las preposiciones, y deja fuera el aspecto sintáctico de dichas categorías, además de las conjunciones, interjecciones y locuciones, la oración y el sintagma nominal, y sus componentes. Estos contenidos, junto con los de la Unidad 1 y los de literatura de la Unidad 7, se evaluarán en una prueba escrita al final del trimestre como instrumento principal (que no único) para la calificación de la asignatura.

En este sentido, los resultados del Pasapalabra Morfológico servirán para que el alumnado haga una autoevaluación de su propio aprendizaje de cara al examen y sean conscientes de si necesitan practicar más, preguntar dudas, estudiar ciertas cuestiones más a fondo, etc. Además, esos mismos resultados, recopilados de manera anónima a través de la plantilla proporcionada al alumnado por la profesora (ver Anexo X), también se usarán para la propia evaluación docente, de manera que nos ayude a saber si hemos conseguido nuestros objetivos con la unidad didáctica y poder esbozar propuestas de mejora de la misma y de nuestra práctica educativa.

Sin embargo, dado que el departamento contempla la evaluación de manera continua, consideramos necesario utilizar las tareas de nuestra unidad didáctica en la evaluación global del alumnado. De este modo, el porfolio sobre neologismos será el instrumento principal a través del que se evaluará el aprendizaje de los contenidos. En él

se añadirán, como se ha explicado en la secuenciación de las sesiones, dos neologismos (uno creado por un autor de habla hispana, que puede escogerse del glosario o de una investigación aparte; y otro de creación propia), el análisis morfológico de ambos, una frase que incluya cada uno de ellos con sentido y en su contexto (incluyendo el proceso que se ha llevado a cabo para la elección y/o creación de los neologismos si estos resultan ser opacos en cuanto a significado), y su definición y significados denotativo y connotativo. De este portfolio se valorará la corrección del análisis morfológico, la comprensión real de ambos neologismos, la correcta aplicación de los valores denotativo y connotativo, la explicación del proceso, la expresión escrita (con términos y registro adecuados a un trabajo académico) y, de manera complementaria, la creatividad del neologismo propio. En cuanto a la presentación oral de dicho portfolio ante los compañeros durante la cuarta sesión, se valorará especialmente la expresión oral y la corrección del análisis morfológico (que podrán revisar y rehacer hasta la entrega final del portfolio si resulta ser incorrecto de algún modo). La rúbrica completa de evaluación del Portfolio de Neologismos puede consultarse en el Anexo XI.

A lo largo de toda la unidad, además, se valorará la participación activa en clase, aportando ideas propias, ejemplos, temas de interés o de debate, y saliendo a la pizarra voluntariamente a realizar análisis morfológicos de los ejemplos propuestos.

Por último, con respecto al proyecto final, también se utilizará la observación directa para evaluar la participación cooperativa de todo el alumnado, siempre de manera respetuosa, utilizando el lenguaje y los recursos de manera ética, y fomentando los valores de respeto a la diversidad y de convivencia democrática tanto en el aula como en la historia conjunta. En total, el Portfolio de Neologismos y la participación en clase podrán constituir hasta dos puntos de la nota final de la asignatura en el primer trimestre, siendo los otros ocho los relativos a la calificación del examen.

Con respecto a la evaluación de nuestra propia unidad didáctica, proponemos la rúbrica incluida en el Anexo XII, realizada a partir de la fusión de los modelos proporcionados por Deza Caparrós y Pérez Invernón (s.f.: 11-12). En ella se valoran del 1 al 5 (siendo 1 en desacuerdo y 5 muy de acuerdo) veintiséis ítems sobre el diseño y el desarrollo de la unidad, contemplando entre otros la idoneidad de las actividades propuestas en relación a los contenidos y a los conocimientos y capacidades del alumnado, la variedad y utilización de recursos y metodologías, o la gestión de los tiempos y los escenarios.

4.7. Propuestas para la mejora de la situación analizada

Numerosos investigadores, muchos de ellos citados a lo largo de este trabajo, han propuesto antes que nosotros diversos métodos para mejorar la problemática de la enseñanza deficiente de la morfología en la ESO y en Bachillerato, por lo que las propuestas de mejora que incluimos en este apartado se refieren únicamente a la situación analizada en nuestro centro.

Como propuesta principal, consideramos útil el desarrollo de un proyecto integral de enseñanza de la morfología desde un enfoque indagador, que se lleve a cabo desde el primer curso de la ESO, introduciendo nuevos conceptos y más profundidad en el estudio, hasta 2.º de Bachillerato. Sobre todo a lo largo de la ESO proponemos que las unidades didácticas sobre morfología se aúnen con las actividades creativas impulsadas desde el departamento para que los alumnos puedan ver con otros ojos la lengua y, de esta manera, lleguen al Bachillerato con unos conocimientos previos bien asentados y sin verse amenazados por este contenido. Sería ideal que en cada curso se realizase un proyecto final en las unidades didácticas sobre morfología que de alguna manera estuviese relacionado o bien con los intereses propios del grupo o bien con temas de transversales de especial relevancia como pueden ser la concienciación contra el acoso escolar o contra las agresiones sexuales, la aceptación de la diversidad, el respeto por el medioambiente, etc.

Nos habría gustado poder desarrollar todo este proyecto en el presente trabajo, pero abarcaba demasiados cursos y se nos excedía en espacio y en el tiempo del que disponíamos para realizarlo. No obstante, consideramos que puede ser una opción viable para futuros trabajos, y nos parecería interesante añadir también a este proyecto unas pinceladas de sintaxis (aunque en la práctica se estudie en su propia unidad didáctica, con sus contenidos establecidos para cada curso), para mostrar desde el principio las relaciones existentes entre esta y la morfología, puesto que creemos que, siempre sin adentrarnos mucho en ellas, pueden facilitar la adquisición tanto de la propia sintaxis como de la morfología para el alumnado.

5. Reflexión sobre la propia mejora docente: conclusiones

A raíz de los estudios revisados y de la propia intervención educativa que hemos llevado a cabo en nuestro IES, podemos llegar a una serie de conclusiones.

Como se demuestra por la metodología seguida a lo largo de la unidad didáctica, hemos intentado contribuir al enfoque indagador que nos planteábamos como objetivo al principio del trabajo. Además, hemos conseguido fusionar con éxito la lengua y la

literatura a través de la creatividad léxica, tanto de autores establecidos como de los propios alumnos, por lo que también hemos cumplido el objetivo de fomentar la creatividad en nuestra materia y en especial durante uno de los cursos donde menos posibilidades hay de divergir de los contenidos del currículo.

En cuanto a si hemos logrado que la morfología resulte interesante para el alumnado no podemos extraer conclusiones tan solo de nuestra propuesta, pero se ha intentado que los temas trabajados a lo largo de la unidad sean de relevancia en la sociedad actual y de interés para los alumnos, además de proponerlos a través de nuevos puntos de vista que, pretendemos, les hagan acercarse a la morfología con otros ojos y una predisposición positiva.

Los objetivos que nos pusimos para la unidad didáctica en sí se pueden valorar según la plantilla de evaluación que incluimos en el Anexo XII. Creemos que la amenaza más evidente para el desarrollo de la propuesta sería, como hemos repetido en varias ocasiones por las características específicas de los cursos de Bachillerato, el tiempo. El resto de elementos evaluables, sin embargo, se ha cumplido a través de la realización de las diferentes actividades propuestas y consideramos que, de materializarse la unidad, esto no cambiaría.

Por último, con respecto a nuestra práctica docente, creemos que adoptar el enfoque indagador en la materia de Lengua Castellana y Literatura es imprescindible para conseguir que el alumnado realmente interiorice los contenidos de la asignatura y les encuentre un sentido que pueda conectar consigo mismo y con su propia vida. Comprometerse con esta perspectiva didáctica no es una tarea fácil: implica invertir mucho tiempo en preparar clases, materiales, recursos; en dinamizar las sesiones, en acercar un tema tan abstracto como la morfología a la realidad de los alumnos, en conseguir que la encuentren interesante, en guiarlos hacia los contenidos sin darles las respuestas pero tampoco dejándoles vagar sin rumbo. Es más complejo que ofrecerles ya todo hecho, pero consideramos que es la manera más efectiva de cambiar de verdad la enseñanza de la morfología: hacerlo desde dentro, desde las aulas, con los alumnos y, sobre todo, para los alumnos.

6. Bibliografía

6.1. Fuentes primarias

6.1.1. Textos de administración educativa

Consejería de Educación y Deporte. (2022). *Instrucción 13/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Bachillerato para el curso 2022/2023*. Junta de Andalucía.

Distrito Único Andaluz. (s.f.). *Exámenes y orientaciones sobre la prueba de acceso y/o admisión a la universidad*. Junta de Andalucía.
https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/sguit/?q=grados&d=g_b_exámenes_anteriores.php

Educagob. Portal del Sistema Educativo Español. (s.f.). *Situaciones de aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/Bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>

Escuela Internacional de Posgrado. (2022). *Guía y orientación para la elaboración del Trabajo Fin de Máster*. Universidad de Sevilla.
<https://masteroficial.us.es/maes/guia-de-tfm>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, núm. 82.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

6.1.2. Libros de texto y documentos del centro

Ariza Conejero, J., Coca Mérida, I., González Romano, J. A. (Coord.), Hoster Cabo, B., Lachica Aguilera, M. C., Ruiz Campos, A. (2020). *Lengua Castellana y Literatura I*. Editorial Algaida.

Departamento de Lengua Castellana y Literatura. (2022). *Programación Lengua Castellana y Literatura Curso 2022-23*. IES Antonio Machado.

Equipo Directivo. (2022). *Plan de Convivencia*. Plan de Centro Curso 2021-2022. IES Antonio Machado.

Equipo Directivo. (2022). *Proyecto Educativo*. Plan de Centro Curso 2021-2022. IES Antonio Machado.

IES Antonio Machado (2022, octubre). Organigrama Curso 2022-23.
https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41009071/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=133

Proyecto Comunica. IES Antonio Machado 2022/23.
<https://sites.google.com/view/comunica-ies-antonio-machado/inicio>

6.1.3. Recursos lexicográficos

RAE-ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Volumen I*. Madrid: Espasa Libros.

RAE-ASALE. (2010). *Diccionario de americanismos*. [versión en línea].
<https://www.asale.org/damer/>

RAE-ASALE. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.

RAE-ASALE. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>

6.1.4. Webgrafía de recursos

Comerciales en Like México. [ComercialesenLikeMexico]. (2019, 22 de enero). KELLOGG'S – Cerebro 'En la escuela' (2019) [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=R9n2R1JY8NY>

Cruzcampo. [cruzcampoTV]. (2022, 19 de mayo). Cruzcampo | Se busca personal | #ConMuchoAcento [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tCF6Ber6T6s>

Malena Pascual. [MalenaPascual]. (2009, 19 de junio). Capítulo 68 – Rayuela [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qevRdIoXCsg>

Simón Medina, N. (2023, 23 de marzo). No todo el contenido que nos llega es información y mucho menos conocimiento. *elDiario.es*.
https://www.eldiario.es/castilla-la-mancha/palabras-clave/no-contenido-llega-informacion-conocimiento_132_10058978.html [Fecha de consulta: 21.4.2023]

6.2. Fuentes secundarias

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, N.º 9, pp. 55-66.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario--n9.html>

- Bosque, I. (1983). La morfología. En Abad, F. y García Berrio, A. (eds.) *Introducción a la lingüística*, pp. 115-153. Alhambra.
- Bosque, I. (2015, 5 de febrero). *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos*. [Presentación en PDF]. II Jornadas GrOC (Gramática Orientada a las Competencias). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, Vol. 1, N.º 1, pp. 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Cabré Castellví, M. T. (1993): *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Cacho Casal, R. (2000). El neologismo parasintético en Quevedo y Dante. *La Perinola: Revista de Investigación Quevediana*, N.º 4, pp. 417-445. <https://doi.org/10.15581/017.4.28158>
- Calero Morcuende, L. (2017). Re-formación de palabras en español. Un glosario de cráneos, peronés y tibias. *Pensamiento al margen. Revista digital sobre las ideas políticas*, Número especial, pp. 37-59. <http://hdl.handle.net/10201/56616>
- Campos López, R., (2017). Neologismos en la poesía de Laureano Albán. *Onomázein*, 36, pp. 160-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134551617009>
- Castro, A. (1980 [1922]). La enseñanza del español en España. *Cauce*. Núm. 3, pp. 209-237. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_011.pdf
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011a). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) – 2.0 (adaptado a la versión 2018). https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011b). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo (adaptado a la versión 2018). https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Cortázar, J. (2021 [1984]). *Rayuela*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.).
- Cortés, R. (2022). *Verbolario*. Barcelona: Random House.
- Deza Caparrós, S. y Pérez Invernón, M. A. (s.f.). Modelo de diseño de Unidades Didácticas Integradas. *Material de referencia para la elaboración de un PLC*. Dirección General de Innovación, Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/materiales-referencia-plc>

- Feliú Arquiola, E. (2016). Morfología. En Gutiérrez-Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica. Vol. 1*, pp. 234-246. Routledge.
- Feliú Arquiola, E. (2017). Formación de palabras y variación: Algunas reflexiones a partir de ejemplos del español. *Hispania*, Vol. 100, No. 4, pp. 509-521. <https://www.jstor.org/stable/26387805>
- Gaitán, V. (s.f.). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. Educativa. <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- García-Page Sánchez, M. (1991). El adverbio en '-mente'. Motivación contextual en formaciones léxicas 'anómalas'. *Anuario de Estudios Filológicos*, 14, pp. 149-181. <http://hdl.handle.net/10662/2583>
- Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, Vol. 2, Nº 1, pp. 43-66. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.42>
- González García, L. (2020). Julio Cortázar y la formación de palabras. *Lexis*, Vol. 44, No. 1, pp. 205-244. <http://dx.doi.org/10.18800/lexis.202001.007>
- López Martínez, M. I. (1992). Neologismos en la poesía de Vicente Aleixandre. Edición digital a partir de *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Tomo II*, pp. 691-702. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcgh9w4>
- Martín Camacho, J. C. (1994). Consideraciones sobre la creatividad léxica. El ejemplo de Juan Goytisolo. *Anuario de Estudios Filológicos*, Vol. 17, pp. 307-324. <http://hdl.handle.net/10662/2532>
- Martín Camacho, J. C. (2012). Reflexiones sobre la metodología del análisis morfológico. En Cabedo Nebot, A. y Infante Ríos, P. (eds.), *Lingüística XL. El lingüista del siglo XXI*, pp. 355-360. SeL Ediciones.
- Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 34.1, pp. 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Mayoral, J. A. (1982). Creatividad léxica y lengua literaria: las formaciones adverbiales en -MENTE. *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, 1, 35, pp. 35-53. <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE8282110035A>
- Ridruejo, E. (2020). Los neologismos jocosos de la literatura barroca a la luz de la semántica cognitiva. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura*

Comparada, N.º *Extra* 7, pp. 1162-1175.

https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202074688

Romero Gualda, M. V. (1980). Hacia una tipología del neologismo literario. *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras*, Curso 1978-79, pp. 145-154.

<http://hdl.handle.net/10201/21934>

7. Anexos

Anexo I

SESIONES	CONTENIDOS	COMPETENCIAS CLAVE	ESPECÍFICAS + CRITERIOS	SABERES BÁSICOS
Primera sesión	Morfema, lexema, afijos, base léxica, morfemas flexivos y derivativos, derivación, composición, acortamiento, acronimia, siglas y palabras posibles pero no existentes	CCL1, CCL2, CCL5	2, 3, 9, 10 2.1., 2.2., 3.2., 9.3., 10.2.	LCYL.1.B.2. LCYL.1.B.3.1. LCYL.1.B.3.2. LCYL.1.B.3.4. LCYL.1.B.4. LCYL.1.D.2. LCYL.1.D.5.
Segunda sesión	Enfoques diacrónico y sincrónico, morfemas derivativos, derivación, composición, parasíntesis, análisis morfológico. Creatividad léxica. Explicación del proyecto final y de los documentos de evaluación	CCL1, CPSAA3.2	3, 4, 9 3.2., 4.1., 9.3.	LCYL.1.B.2. LCYL.1.B.3.1. LCYL.1.B.3.2. LCYL.1.B.3.4. LCYL.1.B.4. LCYL.1.D.2. LCYL.1.D.5.
Tercera sesión	Neologismos, jitanfáforas, neologismos semánticos y neologismos literarios	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3.2, CPSAA5, CE3, CCEC2	3, 4, 5, 6, 9, 10 3.2., 4.1., 5.1., 6.1., 9.3., 10.2.	LCYL.1.B.2. LCYL.1.B.3.1. LCYL.1.B.3.2. LCYL.1.B.3.4. LCYL.1.B.3.5. LCYL.1.B.3.6 LCYL.1.B.4. LCYL.1.D.5. LCYL.1.D.6.
Cuarta sesión	Expresión y exposición oral, análisis morfológico, significados denotativo y connotativo	CCL1, CCL2, CCL5, CCEC2	2, 3, 5, 9 2.1., 2.2., 3.1., 3.2., 5.1., 5.2., 9.1.	LCYL.1.B.2. LCYL.1.B.3.1. LCYL.1.B.3.2. LCYL.1.B.3.3. LCYL.1.B.3.5. LCYL.1.B.4. LCYL.1.D.5.
Quinta sesión	Análisis morfológico, re-formación de palabras, alfabetización informacional	CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3.2, CPSAA5, CC2, CE3, CCEC2	3, 4, 5, 6, 9, 10 3.2., 4.1., 4.2., 5.1., 5.2., 6.2., 9.3., 10.2.	LCYL.1.B.2. LCYL.1.B.3.1. LCYL.1.B.3.2. LCYL.1.B.3.4. LCYL.1.B.3.5. LCYL.1.B.3.6. LCYL.1.B.4. LCYL.1.D.5. LCYL.1.D.6.
Sexta sesión	Repaso general y entrega del proyecto y de los documentos de evaluación	CCL5, CD3, CPSAA3.2, CPSAA5, CC2, CE3, CCEC2	3, 5, 6, 9, 10 3.2., 5.2., 6.1., 6.2., 9.1., 10.2.	LCYL.1.B.2. LCYL.1.B.3.1. LCYL.1.B.3.2. LCYL.1.B.3.4. LCYL.1.B.3.5. LCYL.1.B.4. LCYL.1.D.5. LCYL.1.D.6.

Fuente: elaboración propia.

Anexo II

Transcripción del vídeo “Se busca personal #ConMuchoAcento” hasta el minuto 1:53

REPORTERA: Dirígete a la cámara, ¿cómo lo harías?

ENTREVISTADA 1: Si quieres una reportera divertida, sinvergüenza, [con] mucha educación siempre: aquí me tienes.

REPORTERA: ¿Qué le dirías a una persona que quiere ofrecerte un trabajo pero te dice: “Para conseguirlo, tienes que atenuar tu acento, que es de cateta y que da mucha risa”?

ENTREVISTADA 2: Pues que se peine para el lado.

REPORTERA: Pues yo te ofrezco curro, he caído del cielo. Por aquí, ¿te gusta el contacto con la gente, hablar con la gente...?

ENTREVISTADA 3: Sí, me encanta. Mucho contacto.

REPORTERA: ¿Qué te gustaría hacer a ti un verano?

ENTREVISTADA 4: Ser reportera de *Callejeros Viajeros*.

REPORTERA: No me digas. Sabes qué es lo que te voy a ofrecer, ¿no?

ENTREVISTADA 4: ¿Sí, eso?

REPORTERA: Te voy a ofrecer que seas reportera. Pero vamos a ver, ¿eh? Vamos a ver si sirves. ¿Tú serías capaz de renunciar a tu acento para el trabajo? ¿Te cortarías las rastas?

ENTREVISTADA 1: ¿Me estás haciendo esta pregunta en el siglo XXI?

REPORTERA: Pero si te dijera que te tapes los tatus, demasiado grandes...

ENTREVISTADA 2: Oh, eso ya me ha pasado muchas veces, ya he pasado por ese filtro y ya, a día de hoy, no merece ni la pena.

REPORTERA: El acento, digamos, ¿no?, que lo tenéis muy marcado. Podrías como reducir un poquito.

ENTREVISTADA 3: No, ni de coña. Mi identidad no se cambia.

ENTREVISTADA 5: Vamos de mal en peor, porque si tú eres del norte, eres del centro o eres del sur, el acento es el acento y es lo que hay.

REPORTERA: Por ser andaluzas, ¿os ha pasado alguna vez que se han metido con vuestro acento...?

ENTREVISTADA 6: Hombre, claro, muchísimas veces. “Cuenta un chiste”, como si lo que tú fueras a decir no se toma en serio...

ENTREVISTADA 7: No te estoy contando un chiste, estoy hablando simplemente.

ENTREVISTADA 3: Me parece muy feo, una falta de respeto, reírte de la manera de hablar de alguien.

REPORTERA: ¿Cómo se tiene que reaccionar ante estas situaciones?

ENTREVISTADA 7: Con mucho arte y con mucho capote.

ENTREVISTADA 1: O sea, yo hablo genial, pero hablo andaluz. No hay ningún problema, es mi acento.

REPORTERA: Aunque sea para cumplir un sueño, como es ser reportera, ¿no renunciarías a tu acento?

ENTREVISTADA 1: Nunca renunciaría, nunca. El acento da raíz, da autenticidad, da personalidad... El acento da alegría.

REPORTERA: En realidad, aquí estamos buscando personas que no renieguen de sus orígenes ni de sus singularidades. Esto era un poco broma...

ENTREVISTADO 1: Algo me olía...

ENTREVISTADA 2: La reacción es muy simple: no coger trabajos en los que te empiecen a discriminar, y punto.

ENTREVISTADO 2: Sinceramente, ¿qué te importa que alguien vista, sea, lleve lo que le dé la gana? No es importante. Sigue a tu vida y deja vivir al resto de los demás.

Anexo III

Cuestionario 1

Responde **verdadero** o **falso** a las siguientes cuestiones. Luego, debatimos entre todos.

- Los morfemas no tienen significado por sí mismos.
 V F
- Al formar palabras podemos añadir morfemas flexivos (*aquel/aquellos, cantar/cantábamos, lista/listísima, niño/niñas, traducir/tradujeseis*) o derivativos (*liberación, liberalismo, liberar, libertad, libertario, semilibertad...*) o unir dos (o más) palabras para construir una sola con un significado nuevo (*espantapájaros, hazmerreír, limpiaparabrisas, salpimentar, tentempié...*). Estas son las únicas tres maneras que hay de formar palabras en español.
 V F
- Podemos crear palabras que no existen en español pero que, formalmente, podrían existir.
 V F

¿Por qué piensas que son verdaderas o falsas? ¿Puedes dar ejemplos propios, del vídeo que acabamos de ver, o de cualquier otro ámbito?

Anexo IV

Transcripción del anuncio de *Kellogg's*

No culpes al maestro. No culpes al examen. No culpes a los libros. Es tu cerebro el que no jala.

Sin hierro y energía como el que te aporta el cereal a tu cerebro algo le pasa y no funciona igual.

Sin cereal tu cuerpo no jala igual.

Anexo V

Preguntas de morfología de las Pruebas de Acceso a la Universidad de la comunidad autónoma de Andalucía, Ceuta, Melilla y centros de Marruecos (años 2015-2022)

Hemos recortado y añadido al anexo todas las cuestiones relativas a la morfosintaxis, aun siendo conscientes de que solo las preguntas referentes a morfología nos interesan para nuestro trabajo. Se exponen en orden cronológico inverso.

Curso 2021-2022 Convocatoria ordinaria

4b. Elija **UNA** de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: reconocimiento / tar-danza. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes palabras subrayadas: alhajas / gabinete. (1 punto)

Suplente ordinaria

4b. Elija **UNA** de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: sigiloso / verbalmente. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes expresiones subrayadas: hágase cargo / satélites. (1 punto)

Reserva ordinaria

4b. Elija **UNA** de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto B, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: pasamanos / encarrilar. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto A las siguientes expresiones subrayadas: crisis existencial / empuje vital. (1 punto)

Convocatoria extraordinaria

4b. Elija **UNA** de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: consistencia / imperturbable. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes expresiones subrayadas: se encogen / estoicos. (1 punto)

Suplente extraordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: egocentrismo / individuales. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes expresiones subrayadas: dictadura científica / reconocía. (1 punto)

Reserva extraordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: hacinamiento / antimicrobianos. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes palabras subrayadas: lánguido / insaciable. (1 punto)

Curso 2020-2021

Convocatoria ordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: cazador, revalorizar. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes palabras subrayadas: embarrancada, precepto. (1 punto)

Suplente ordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Explique el sentido que tienen en el texto A las siguientes expresiones subrayadas: a pecho descubierto, precavido. (1 punto)
- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto B, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: pasamanos, agradecimiento. (1 punto)

Reserva ordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: radiografía, colectividad. (1 punto)
- Identifique y explique dos marcas de subjetividad en el texto B. (1 punto)

Convocatoria extraordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: deportivas, traqaperras. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes palabras subrayadas: absorto, trequa. (1 punto)

Suplente extraordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Explique el sentido que tienen en el texto A las siguientes expresiones subrayadas: fuentes nutricias, desde la noche de los tiempos. (1 punto)
- Identifique la clase y función de las dos palabras siguientes, subrayadas en el texto B: que, qué. (1 punto)

Reserva extraordinaria

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A, indicando para cada una sus formantes, el procedimiento empleado y la clase de palabra a la que pertenece: heterosexual, callejera. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes palabras subrayadas: racionamiento, jerqa. (1 punto)

Curso 2019-2020

Prueba A

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto A: chatear / necedad. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto B las siguientes expresiones subrayadas: los pobres nunca tienen un cuarto / os tiene sorbido el seso. (1 punto)

Prueba B

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Explique el sentido que tienen en el texto A las siguientes expresiones subrayadas: allegados / contemporáneos. (1 punto)
- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto B: decorados / desconocidos. (1 punto)

Prueba C

4b. Elija UNA de las dos opciones propuestas:

- Explique el sentido que tienen en el texto A las siguientes expresiones subrayadas: psicoactivo / crónicas. (1 punto)
- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto B: amargura / enfocadas. (1 punto)

Prueba D

4b. Elija **UNA** de las dos opciones propuestas:

- Señale justificadamente dos marcas de subjetividad en el texto A. (1 punto)
- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto B: blancor / pobreza. (1 punto)

Prueba E

4b. Elija **UNA** de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto B: descomponer / soportable. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto A las siguientes expresiones subrayadas: cadena de subsistencia / el tiempo puede estirarse plácidamente. (1 punto)

Prueba F

4b. Elija **UNA** de las dos opciones propuestas:

- Analice cómo están formadas las siguientes palabras, subrayadas en el texto B: regresar / disponible. (1 punto)
- Explique el sentido que tienen en el texto A las siguientes expresiones subrayadas: visión extracorpórea de la Tierra / esa nave de locos perdida en el espacio. (1 punto)

Curso 2018-2019 Convocatoria ordinaria

Opción A

4b. Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto: indecisos, silenciosa (1 punto).

Opción B

4b. Explique qué sentido tienen en el texto las expresiones subrayadas: a borbotones, nos encoge el estómago. (1 punto).

Suplente ordinaria

Opción A

4b. Señale, justificadamente, dos marcas distintas de subjetividad en el texto (1 punto).

Opción B

4b. Explique el sentido que tienen en el texto las siguientes expresiones subrayadas: apetencia por conocer, instinto vital (1 punto).

Reserva A

Opción A

4b. Explique el sentido que tienen en el texto las palabras subrayadas: antropomórfico, monda (1 punto).

Opción B

4b. Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto: mocedad, inconsciencia (1 punto).

Convocatoria extraordinaria

Opción A

- 4b. Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto: incomprensión, mujercita (1 punto).

Opción B

- 4b. Explique el sentido que tienen en el texto las siguientes expresiones subrayadas: seres digitales, curro precario (1 punto).

Suplente extraordinaria

Opción A

- 4b. Identifique la clase y función de las dos palabras (que) subrayadas en el texto (1 punto).

Opción B

- 4b. Explique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas: decrepitud, xenóforo (1 punto).

Reserva B

Opción A

- 4b. Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto: dichosa, traspasada (1 punto).

Opción B

- 4b. Indique razonadamente un ejemplo de estilo directo y otro de estilo indirecto presentes en el texto (1 punto).

Curso 2017-2018

Convocatoria ordinaria

Opción A

4. Explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del siguiente fragmento: *Para subir solo, como dices, tendrías que trabajar todos los días diez horas.* (Puntuación máxima: 2 puntos)

Opción B

4. Explique el sentido que tienen en el texto las expresiones subrayadas y en negrita. (Puntuación máxima: 2 puntos)

Las expresiones subrayadas y en negrita: emigración forzosa; reducción salarial; niveles de empleo; ayudas esporádicas

Suplente ordinaria

Opción A

4. Explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del siguiente fragmento: *Y en todas partes he visto gentes que danzan o juegan, cuando pueden.* (Puntuación máxima: 2 puntos)

Opción B

4. Explique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas: chismorreos, abochoman, incompatible, extasiada. (Puntuación máxima: 2 puntos)

Reserva A

Opción A

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento: *Tú lo sabes, aunque tan tibio es tu vivir entre la gente.* (Puntuación máxima: 2 puntos)

Opción B

4. Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto: terminación, transformar, sitiador, admirable. (Puntuación máxima: 2 puntos)

Convocatoria extraordinaria

Opción A

4. Explique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas: pretexto, encolerizaba, medios, solidaridad. (Puntuación máxima: 2 puntos)

Opción B

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento: *Al cerrar el año, sentimos que todo va muy rápido.* (Puntuación máxima: 2 puntos)

Suplente extraordinaria

Opción A

4. Explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del siguiente fragmento: *Sin embargo, contestó que no cuando le preguntaron si sabía que su marido estaba preso en Salamanca.* (Puntuación máxima: 2 puntos)

Opción B

4. Explique el sentido que tienen en el texto las siguientes expresiones subrayadas: estoy en línea todo el santo día, estás de cháchara con alguien, todos estamos para todos las 24/7, si no contestas eres un borde. (Puntuación máxima: 2 puntos)

Reserva B

Opción A

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento: *Tampoco se supo nunca con qué cartas jugó Santiago Nasar.* (Puntuación máxima: 2 puntos)

Opción B

4. Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto: mensajería, cabalodeatilar, embarcación, desafortunados. (Puntuación máxima: 2 puntos)

Curso 2016-2017

Convocatoria ordinaria

Opción A

4. Explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del siguiente fragmento: *Decía don Blas que odiaba a las mujeres, que le habían engañado siempre; pero no era verdad* (puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Explique el sentido que en el texto tienen los sintagmas subrayados y en negrita (puntuación máxima: 2 puntos).
Los sintagmas subrayados y en negrita: burbuja hipotecaria-inmobiliaria; derechos de los consumidores; promiscuidad entre los poderes públicos y los poderes privados; intereses creados

Suplente ordinaria

Opción A

4. Explique el significado que tienen las siguientes palabras subrayadas en el texto: *rigor*, *aturdida*, *dissuadieron*, *artimañas* (puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento: *Hay cada vez más personas que se sienten libres porque pueden elegir sus cadenas* (puntuación máxima: 2 puntos).

Reserva A

Opción A

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento: *Ya con las trancas de pino furiosos golpes se dan* (puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Indique la función sintáctica que ejerce cada uno de los pronombres subrayados y en negrita en el texto (puntuación máxima: 2 puntos).
Los pronombres subrayados y en negrita: cuando este **le** da algunas indicaciones; dedicaba su tiempo a grabarse; endurecer leyes **que**, muchas veces, ya son rígidas; recibir un “**me** gusta”

Convocatoria extraordinaria

Opción A

4. Explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del siguiente fragmento: *El silencio se transformó en quietud y el cubilete y los dados quedaron suspendidos en el aire hasta que sonó el timbre* (puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Explique el significado de las palabras subrayadas en el texto: *huerto*, *plácido*, *encalado*, *errará* (puntuación máxima: 2 puntos).

Suplente extraordinaria

Opción A

4. Analice sintácticamente el fragmento siguiente: *¿Te parece que una mujer de posición se chifle así por un tal sujeto?* (puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Indique qué secuencias de las subrayadas y en negrita en el texto son perífrasis verbales y cuáles no (puntuación máxima: 2 puntos).
Las secuencias subrayadas y en negrita: se **podría decir** que; al **ver mover** los pulgares; y **pedía volver** a empezar; se **debería operar** un cambio

Reserva B

Opción A

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento: *Sólo vive quien mira siempre ante sí los ojos de su aurora* (puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Analice cómo están formadas las siguientes palabras subrayadas en el texto: *budistas*, *misteriosas*, *inmigrantes*, *armamento* (puntuación máxima: 2 puntos).

Curso 2015-2016
Convocatoria ordinaria
Opción A

4. Analice sintácticamente las siguientes oraciones (puntuación máxima: 2 puntos):
¿Quién se las vende?; ¿dónde las compran?

Opción B

4. Indique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas (puntuación máxima: 2 puntos): *consternado*; *zurra*; *sicarios*; *turbas*.

Suplente ordinaria

No se pudo encontrar el documento en la base de datos

Reserva A

Opción A

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento (puntuación máxima: 2 puntos):

Al viudo de Xius no le salió la voz, pero negó sin vacilación con la cabeza.

Opción B

4. Indique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas (puntuación máxima: 2 puntos): *finisterre*; *tenebrosa*; *tajo*; *infecunda*.

Convocatoria extraordinaria

Opción A

4. Indique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas (puntuación máxima: 2 puntos): *terquedad*; *trifulcas*; *hostilidad*; *invectivas*.

Opción B

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento (puntuación máxima: 2 puntos):
Los niños de Extremadura van descalzos. ¿Quién les robó los zapatos?

Suplente extraordinaria

Opción A

4. Analice sintácticamente el siguiente fragmento (puntuación máxima: 2 puntos): «*el suicida con un chaleco de dinamita desafía al misil más inteligente*».

Opción B

4. Indique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas (puntuación máxima: 2 puntos): *parodia*; *hastados*; *amalgamarán*; *estigma*.

Reserva B

Opción A

4. Indique el sentido que tienen en el texto las siguientes palabras subrayadas (puntuación máxima: 2 puntos):
fanatismo; superstición; sectarismo; bastión.

Opción B

4. Explique las relaciones que se establecen entre las oraciones del siguiente fragmento (puntuación máxima: 2 puntos):
Iba vestido con el uniforme del ejército que acababa de ganar la guerra y tiritaba con estertores de vencido.

Curso 2014-2015

A1.2

Opción A

4. Explique el sentido que tienen en el texto las palabras subrayadas y destacadas en letra negrita:
a) *hegemonía*; b) *peculiares*; c) *introspectiva*; d) *desguazar*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Explique las relaciones sintácticas que se establecen entre las oraciones del fragmento siguiente:
[...] cuando comprobó que podía caminar, avanzó por el pasillo siguiendo el sonido de los gritos del diácono [...]. (Puntuación máxima: 2 puntos).

A1.4

Opción A

4. Explique el procedimiento de formación y los tipos de morfemas que componen las palabras subrayadas y destacadas en letra negrita en el texto: a) *maltratados*; b) *teclado*; c) *tableta*; d) *desconocido*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Indique la categoría gramatical y la función sintáctica de las palabras subrayadas y destacadas en letra negrita en el texto: a) *que*; b) *todo*; c) *la*; d) *quién*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

A1.6

Opción A

4. Explique el procedimiento de formación y los tipos de morfemas que componen las palabras siguientes:
a) *descorazonado*; b) *juerguistas*; c) *hipertrofiado*; d) *civilización*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Indique qué tipo de oración introducen los nexos subrayados y destacados en letra negrita en el texto:
a) *Porque*; b) *que*; c) *para que*; d) *Aunque*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Ua1

Opción A

4. Explique el sentido que tienen en el texto las palabras subrayadas y destacadas en letra negra: a) *cacique*; b) *despótico*; c) *tabú*; d) *fatal*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Analice sintácticamente el fragmento siguiente: *Si se han publicado, me los habrán leído, pero en tu boca serán nuevos*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Ua3

Opción A

4. Explique el procedimiento de formación y los tipos de morfemas que componen las palabras subrayadas y destacadas en letra negra en el texto: a) *maltratados*; b) *teclado*; c) *tableta*; d) *desconocido*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Indique la categoría gramatical y la función sintáctica de las palabras subrayadas y destacadas en letra negra en el texto: a) *que*; b) *todo*; c) *la*; d) *quién*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Ua4

Opción A

4. Analice sintácticamente el fragmento siguiente: *Para limpiar el cerebro de esa basura también existen dietas muy variadas*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Explique el sentido que tienen en el texto las palabras subrayadas y destacadas en letra negra: a) *paria*; b) *denigrante*; c) *proletario*; d) *hombre de luces*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Ua5

Opción A

4. Indique qué tipo de oración introducen los nexos subrayados y destacados en letra negra en el texto: a) *pero*; b) *que*; c) *porque*; d) *que*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Opción B

4. Explique el sentido que tienen en el texto las palabras subrayadas y destacadas en letra negra: a) *vislumbraron*; b) *enardecidos*; c) *exhaustos*; d) *inclemente*. (Puntuación máxima: 2 puntos).

Fuente: Distrito Único Andaluz (s.f.).

Anexo VI

Glosario de neologismos literarios

Vicente Aleixandre Citados en: López Martínez, 1992 Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra/neologismos-en-la-poesa-de-vicente-aleixandre-0/		
Derivación		
Prefijos	<p>Aparecen en <i>En un vasto dominio</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>reluz</i> (858; análogo de <i>resol</i>), • <i>rebrillando</i> (902), • <i>archivieja</i> (952) <p>Aparecen en <i>Pasión de la tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>subcielo</i> (222; motivada fónicamente por <i>subsuelo</i>), • <i>incogibles</i> (226), • <i>infatigada</i> (238), <p>Aparecen en <i>Historia del corazón</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ingrave</i> (767), • <i>inoible</i> (737, 757), • <i>increído</i> (749), 	<p>Aparecen en <i>Retratos con nombre</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>inmarchita</i> (980), • <i>macromundo</i> (1011) <p>Aparece en <i>Ocho poemas</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tentable</i> (189) <p>Aparece en <i>La destrucción o el amor</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>contagiable</i> (373) <p>Aparece en <i>Ámbito</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>entrecielo</i> (155; motivada fónicamente por <i>entresuelo</i>) <p>!! El prefijo <i>re-</i> ante verbos indica iteración.</p>
Sufijos	<p>Aparecen en <i>La destrucción o el amor</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>febricante</i> (383), • <i>vomitadura</i> (383), • <i>irradiante</i> (386), • <i>avanzador</i> (413), • <i>morenía</i> (417), • <i>clamante</i> (429) <p>Aparecen en <i>En un vasto dominio</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>fungácea</i> (840), • <i>golpeantes</i> (868), • <i>levitador</i> (869), • <i>pedantículo</i> (878), • <i>dudante</i> (954), • <i>[el] cuido</i> (955) <p>Aparece en <i>Espadas como labios</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>añoros</i> (278) 	<p>Aparecen en <i>Historia del corazón</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>cubridor</i> (712), • <i>serenador</i> (719, 745), • <i>latidero</i> (735), • <i>suspiradores</i> (757), • <i>engolfamiento</i> (779) <p>Aparecen en <i>Ámbito</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>albeantes</i> (85), • <i>cuajante</i> (113), • <i>coronante</i> (150) <p>Aparecen en <i>Nacimiento último</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>transcurridoras</i> (614), • <i>bullidero</i> (632) <p>Aparece en <i>Poemas de la consumación</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>llegaderos</i> (65)
Adverbios en -mente	<p>Aparecen en <i>Historia del corazón</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pálidamente</i> (692), • <i>doradamente</i> (695), 	<p>Aparecen en <i>Retratos con nombre</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>petrificadamente</i> (998), • <i>opacamente</i> (1047),

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>despaciosísimamente</i> (726) <p>Aparecen en <i>Sombra del paraíso</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>muertamente</i> (542), • <i>marchitamente</i> (580), • <i>redondamente</i> (581), 	<p>Aparecen en <i>En un vasto dominio</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hirientemente</i> (902), • <i>delgadamente</i> (927), <p>Aparece en <i>Nacimiento último</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>supramundánamente</i> (632), <p>Aparece en <i>Mundo a solas</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>desfallecidamente</i> (478)
Composición		
<p>Aparecen en <i>En un vasto dominio</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>miralpolvo</i> (951; por similitud con la calle <i>Miralrío</i>), • <i>sinsaberes</i> (878; por similitud con <i>sinsabores</i>) <p>Aparece en <i>La destrucción o el amor</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>giralunas</i> (424), 		

<p>Juan Goytisolo</p> <p>Citados en: Martín Camacho, 1994</p> <p>Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/58823.pdf</p>	
Adjetivos acabados en -esco	
Antropónimos	<p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>donjulianescos</i> (de don Julián: página 52), • <i>contreresca</i> (Rodrigo Contreras: 56), • <i>antonionesca</i> (Michelangelo Antonioni: 58), • <i>alcaponesca</i> (Al Capone: 149), • <i>jembondesco</i> (James Bond: 176) <p>Aparecen en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>brillatsavarinesca</i> (Brillat-Savarin: 43), • <i>tantalesco</i> (Tántalo: 45), • <i>gauguinesco</i> (Gauguin: 68), • <i>andrekostelanezesca</i> (André Kostelanetz: 68), • <i>juandeorduñesca</i> (Juan de Orduña: 84), • <i>toscaninesca</i> (Toscanini: 114), • <i>buñuelesca</i> (Buñuel: 174)
Topónimos	<p>Aparecen en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>himalayesco</i> (Himalaya: 57; también en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>, 33 y 139), • <i>gadianesco</i> (Guadiana: 255) <p>Aparece en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>marsellesco</i> (Marsella: 182)
Sobre nombres comunes	<p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>guiñolesco</i> (guiñol: 108), • <i>violinesca</i> (violín: 171),

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>alcahuetesca</i> (alcahueta: 173; análogo de <i>celestinesca</i>)
Marcas	<p>Aparece en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pierrecardinesca</i> (Pierre Cardin: 68)
Adjetivos acabados en -ano/-iano	
Antropónimos	<p>Aparece en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>abrahamlincolnianos</i> (Abraham Lincoln: 70, 137) <p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>kirkegaardiano</i> (Kirkegaard: 116), • <i>balmesiano</i> (Jaime Balmes) <p>Aparecen en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>brechtiana</i> (Bertolt Brecht: 70), • <i>sigfridiano</i> (Sigfrido: 76), • <i>carnegiano</i> (Carnegie: 133), • <i>einsteiniana</i> (Einstein: 179), • <i>jobiana</i> (del santo Job: 246), • <i>simeoniana</i> (San Simeón Estilita el Joven)
Topónimos	<p>Aparecen en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hollywoodiano</i> (Hollywood: 14), • <i>vesuviana</i> (Vesuvio: 99) <p>!! Estos adjetivos no son gentilicios, sino que expresan similitud (Martín Camacho, 1994: 316).</p>
Títulos de libros o películas	<p>Aparece en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>grangatsbianas</i> (<i>El Gran Gatsby</i>: 97) <p>Aparece en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>beaugestianos</i> (<i>Beau Gest</i>: 167)
Adjetivos acabados en -ico	
Sobre nombres propios	<p>Aparece en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>kamasútrica</i> (Kamasutra: 159), <p>Aparece en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>polifémico</i> (Polifemo: 59), <p>Aparece en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tantálico</i> (Tántalo: 255) <p>!! El nombre al que se aplican estos adjetivos posee las cualidades esenciales del sustantivo del que derivan (Martín Camacho, 1994: 317)</p>
Sobre nombres comunes	<p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>dermatoesquelético</i> (dermatoesqueleto: 36, 116), • <i>tecnocrático</i> (tecnocracia: 109) • <i>ólmica</i> (olmo: 169) <p>Aparecen en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>colítico</i> (colitis: 159),

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>epifánica</i> (epifanía: 196) <p>Aparece en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nirvánica</i> (nirvana: 56) <p>!! En <i>Reivindicación del Conde don Julián</i> también aparece <i>chamánico</i> (chamán: 158), que, aunque está registrado en el DRAE desde el 1992, cuando se publicó la obra era un neologismo (Martín Camacho, 1994: 317).</p>
Adverbios acabados en <i>-mente</i>	Derivación verbal
<p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>lermontovianamente</i> (lermontoviano < Lermontov: 15), • <i>abismáticamente</i> (abismático < abismo: 37) <p>Aparece en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tesoneramente</i> (tesonero < tesón: 59) <p>Aparece en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>camaleónicamente</i> (camaleónico < camaleón: 98, 158 y 174) 	<p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hojatizar</i> (55), • <i>dialectizar</i> (119), • <i>feminizar</i> (180), • <i>putanear</i> (228) <p>Aparecen en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>mass-mediatizar</i> (116), • <i>casticear</i> (317)
Sufijos	Otros sufijos
<p>Aparecen en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hipnógeno</i> (29, 32, 43), • <i>claustrófilo</i> (153), • <i>criptopático</i> (153), • <i>avernícola</i> (161), • <i>sexílocua</i> (183; también en <i>Señas de identidad</i>, 368) <p>Aparecen en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sacarócrata</i> (20), • <i>nidófilo</i> (35), • <i>nidífugo</i> (35), <p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>coñífera</i> (172) 	<p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pedigreada</i> (84), • <i>castratriz</i> (127), • <i>caricatural</i> (131), • <i>españolizador</i> (138), • <i>europizador</i> (138), • <i>celestinal</i> (173), • <i>filosofísimo</i> (182) <p>Aparecen en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>espionitis</i> (39), • <i>eroticidad</i> (61), • <i>calidarium</i> (102; análogo de <i>solarium</i>), • <i>disoluble</i> (106), • <i>babosidad</i> (109), • <i>vultúridas</i> (182) <p>Aparecen en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nobelable</i> (71), • <i>secretariogeneralísima</i> (237), • <i>contenidismo</i> (311) <p>Aparecen en <i>Señas de identidad</i>:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>caricatural</i> (276), • <i>glandulado</i> (370)
Prefijos y prefijos	
<p>Aparecen en <i>Makbara</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>metasexista</i> (43), • <i>ex-blonda</i> (71), • <i>anticonvencional</i> (80, 151, 158), • <i>antimalthusianos</i> (Thomas Malthus: 89), • <i>heliofiltrante</i> (121), • <i>archisencillo</i> (218), <p>Aparecen en <i>Señas de identidad</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ex-paradisíaca</i> (9), • <i>semirrojos</i> (9), • <i>archipleno</i> (246) 	<p>Aparecen en <i>Juan sin Tierra</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>multicentenario</i> (103), • <i>apersonal</i> (158, 174), • <i>archipatente</i> (199), • <i>supraespacial</i> (212), • <i>autonegación</i> (242), • <i>semihidalga</i> (265), • <i>seudoescriptor</i> (276), • <i>autorreflejar</i> (279), <p>Aparecen en <i>Reivindicación del Conde don Julián</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>helioconcéntrica</i> (74), • <i>sobremorir</i> (158), • <i>premonopolista</i> (214),

Composición			
<p>Laureano Albán Citados en: Campos López, 2017 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134551617009</p>			
Composición			
Adjetival	<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>curpulínea</i> (333), • <i>bibliomanso</i> (373) <p>Aparece en <i>Biografías del terror</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>malvenido</i> (183) 		
Nominal	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>imaginicidios</i> (52), • <i>guardafaros</i> (78) <p>Aparece en <i>Solamérica</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Solamérica</i> (16, 36) </td> <td style="width: 50%;"> <p>Aparece en <i>La voz amenazada</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vallejanía</i> (37) <p>Aparece en <i>Ciento diez pensamientos y un poema para Camila</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hadonautas</i> (10) </td> </tr> </table>	<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>imaginicidios</i> (52), • <i>guardafaros</i> (78) <p>Aparece en <i>Solamérica</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Solamérica</i> (16, 36) 	<p>Aparece en <i>La voz amenazada</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vallejanía</i> (37) <p>Aparece en <i>Ciento diez pensamientos y un poema para Camila</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hadonautas</i> (10)
<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>imaginicidios</i> (52), • <i>guardafaros</i> (78) <p>Aparece en <i>Solamérica</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Solamérica</i> (16, 36) 	<p>Aparece en <i>La voz amenazada</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vallejanía</i> (37) <p>Aparece en <i>Ciento diez pensamientos y un poema para Camila</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hadonautas</i> (10) 		
Caso inusual	<p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (III)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>[día] cola-de-pájaro</i> (1209; adjetivo que connota la iridiscencia diurna) 		
Parasíntesis			
Participios	<p>Aparece en <i>Autorretrato y transfiguraciones</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>engacelada</i> (gacela: 95) <p>!! En <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i> aparece <i>apenumbradas</i> (21),</p>		

	que en 2010 constituía un neologismo, ya que fue en 2014 cuando el verbo <i>apenumbrar</i> se incorporó al DRAE.	
Adjetivos	<p>Aparecen en <i>Las voces</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>impasables</i> (42), • <i>inenterrable</i> (54) <p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (III)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>indominable</i> (1497) 	<p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>abrisales</i> (de brisa: 38) <p>Aparece en <i>Autorretrato y transfiguraciones</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>includicante</i> (88)
Derivación: prefijos		
	<p style="text-align: center;">Prefijos</p> <p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>entresoñar</i> (31, 360), • <i>contragirar</i> (43), • <i>antihistoria</i> (43), • <i>antiperdón</i> (44), • <i>autocumpleaños</i> (59), • <i>desmemoriosa</i> (63), • <i>incontenida</i> (175), • <i>autodeicidas</i> (264), • <i>inmancillado</i> (307), • <i>irredentores</i> (397), • <i>antimilagro</i> (429), • <i>incompletud</i> (441), • <i>asombrecido</i> (463), • <i>ambivolverse</i> (466) <p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (II)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>inazules</i> (987), • <i>entrecasa</i> (1016) 	<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (III)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>trashumano</i> (1235), • <i>contrazul</i> (1303), • <i>entresoñada</i> (1443) <p>Aparecen en <i>Herencia del otoño</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>reempezando</i> (77), • <i>impermanencia</i> (56) <p>Aparece en <i>Este hombre</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>límite</i> (51) <p>Aparece en <i>Autorretrato y transfiguraciones</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>transmigrantes</i> (97) <p>Aparece en <i>Las voces</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>interminado</i> (72) <p>Aparece en <i>Chile de pie en la sangre</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>indoblegada</i> (28) <p>Aparece en <i>La voz amenazada</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>antipresagio</i> (30)
Derivación: sufijos		
Verbos	<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>añicar</i> (54, 413), • <i>texturar</i> (347), • <i>tactar</i> (también en <i>Érase una vez al-Ándalus</i> 405-406), • <i>inmensar</i> (466; también en <i>Biografías del terror</i> 127-128) <p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (II)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>prisar</i> (628) <p>Aparece en <i>El viaje interminable</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>estigmar</i> (30; también en <i>Infinita memoria de América</i> 38) <p>Aparece en <i>Sonetos cotidianos</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>fragar</i> (66) 	
Nombres	<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>gozadora</i> (35), 	<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (I)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>chisperío</i> (247),

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>adeudadores</i> (40), • <i>besador</i> (53), • <i>inermidad</i> (124), • <i>decisimos</i> (137), • <i>tornadores</i> (168), • <i>granulario</i> (227), • <i>portualidad</i> (290), • <i>brujarias</i> (332), • <i>acertadores</i> (398), • <i>angelitud</i> (400), • <i>copocidad</i> (copo: 404), • <i>cosmicidad</i> (423) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>oscuror</i> (290), • <i>mentidor</i> (429) <p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (II)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>auscultador</i> (580), • <i>ilumineros</i> (997), • <i>libadoras</i> (998) <p>Aparecen en <i>Chile de pie en la sangre</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>gestador</i> (13), • <i>proclamador</i> (13), • <i>masacradores</i> (81) <p>Aparece en <i>El viaje interminable</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>falacidad</i> (39) <p>Aparece en <i>Todas las piedras del muro</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pluvialidades</i> (38)
<p>Adjetivos</p>	<p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>uñeras</i> (27), • <i>brumorosas</i> (63), • <i>entregadizas</i> (81), • <i>vaticinante</i> (122), • <i>nombradiza</i> (167), • <i>flúidicos</i> (168), • <i>flameante</i> (185), • <i>destinero</i> (185), • <i>pluralísima</i> (235), • <i>cintural</i> (246), • <i>transmutador</i> (323), • <i>integrarios</i> (346), • <i>serpenteante</i> (393), • <i>ceñidoras</i> (423), • <i>tulipánico</i> (432), • <i>minimísimo</i> (436), • <i>presagiera</i> (446), • <i>amapolera</i> (456) <p>Aparecen en <i>Autorretrato y transfiguraciones</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>jaspeante</i> (20), • <i>consumante</i> (22), • <i>deshabitante</i> (78), • <i>deshilantes</i> (78), • <i>consumatorios</i> (78), 	<p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (III)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>borboteante</i> (1107), • <i>verdurera</i> (1107), • <i>murmurante</i> (1210), • <i>sucedísimas</i> (1443) <p>Aparecen en <i>Biografías del terror</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>helantes</i> (98), • <i>vengante</i> (115-116), • <i>poblantes</i> (121-122) <p>Aparecen en <i>Érase una vez al-Ándalus</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tremolantes</i> (377), • <i>vaticinarios</i> (428), • <i>totalísimos</i> (437) <p>Aparece en <i>El viaje interminable</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>raudante</i> (30), • <i>alboral</i> (62) <p>Aparecen en <i>Infinita memoria de América</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>estallantes</i> (47), • <i>ahogante</i> (90) <p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (I)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ululante</i> (85), • <i>relampaguero</i> (290)

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>cimentaria</i> (93) <p>Aparece en <i>Geografía invisible de América</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>espejeantes</i> (28), • <i>asediantes</i> (42), • <i>acosantes</i> (71), • <i>clamante</i> (84), • <i>deseantes</i> (99) <p>Aparecen en <i>Herencia de otoño</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>cegantes</i> (24), • <i>aluvioso</i> (34), • <i>segante</i> (28), • <i>fugante</i> (48), • <i>reptantes</i> (82) 	<p>Aparecen en <i>Aunque es de noche</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>derivantes</i> (25), <p>Aparece en <i>Suma de claridades</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>aleteante</i> (116) <p>Aparece en <i>Vocear la luz</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tactante</i> (77) <p>Aparece en <i>La voz amenazada</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>vendaváticas</i> (28)
Adverbios en -mente	<p>Aparecen en <i>Enciclopedia de maravillas (IV)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>gesticulariamente</i> (147), • <i>rutariamente</i> (198), • <i>maniqueístamente</i> (350), • <i>ternuralmente</i> (354), • <i>lucerinamente</i> (432) <p>Aparece en <i>Enciclopedia de maravillas (I)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>flecheramente</i> (317) 	

Julio Cortázar

Citados en: González García, 2020

Disponible en: <https://doi.org/10.18800/lexis.202001.007>

Derivación

<p>Aparecen en <i>Rayuela</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>descomer</i> (164), • <i>mondrianizarse</i> (Mondrian: 165), • <i>antigárgolas</i> (168), • <i>despectivar</i> (189), • <i>deprimencia</i> (199), • <i>cosidad</i> (199), • <i>metapintura</i> (317), • <i>metamúsica</i> (317), • <i>karamazófica</i> (Karamazov: 339), • <i>deseducación</i> (361), • <i>penelopismo</i> (423), • <i>telepálpitos</i> (470), • <i>champollionizar</i> (Champollion, <i>descifrar</i>: 573), 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nucleada</i> (994), • <i>familiada</i> (994), • <i>chimeneada</i> (994), • <i>proleada</i> (994), • <i>abelardizantes</i> (de Abelardo, <i>castrador</i>: 1013), • <i>wildear</i> ('citar a Oscar Wilde': 1029), • <i>jubilante</i> (1075), • <i>meandrosa</i> (1101), • <i>pericontar</i> (1106), • <i>sudante</i> (1146), • <i>wellingtoniana</i> ('victorioso': 1154) <p>No se especifica dónde aparecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>alacranidad</i>,
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • <i>michauxina</i> (Henri Michaux: 699), • <i>huxleyana</i> (Aldous Huxley: 699), • <i>mondrianesco</i> (700) <p>Aparecen en <i>Libro de Manuel</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>archidecir</i> (871), • <i>bumerangear</i> (893), • <i>acascarar</i> (893), • <i>dobledad</i> (960), • <i>afuerar</i> (971), 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>archicagados</i> [<i>de miedo</i>], • <i>archiclaro</i>, • <i>archipodrida</i>, • <i>archipretérito</i>, • <i>archisuficiencias</i>, • <i>delegante</i>, • <i>entregante</i>, • <i>infaltable</i>, • <i>tigredad</i>, • <i>yugulante</i>
Adverbios acabados en -mente	
<p>Aparecen en <i>Rayuela</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pelirrojamente</i> (166), • <i>dostoievskianamente</i> (324), • <i>esperadamente</i> (470), • <i>wittgensteinianamente</i> (621), <p>Aparecen en 62. <i>Modelo para armar</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>insanablemente</i> (11), • <i>cazadoramente</i> (13), 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>recuadradamente</i> (43), • <i>rioplatensemente</i> (130), • <i>etruscamente</i> (202) <p>Aparecen en <i>Libro de Manuel</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sublunariamente</i> (885), • <i>panameñamente</i> (956), • <i>arquimédicamente</i> (1014)
Composición y parasíntesis	
<p>Aparecen en <i>Rayuela</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>amoricidio</i> (164), • <i>cierraparaguas</i> (166), • <i>saltabarreras</i> (204), • <i>burlaaduanas</i> (204), • <i>destrabalenguas</i> (270), • <i>antropofanía</i> (559), • <i>librealbedrizar</i> (674), 	<p>Aparecen en <i>Libro de Manuel</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>psicoespeleología</i> (907), • <i>criptotransfusión</i> (962), • <i>[visión] pluriespectromutándica</i> (988), • <i>recontramalparir</i> (1045), • <i>multilenticular</i> (1101), • <i>cuadricromía</i> (1101),
Acronimia	
<p>Aparecen en <i>Libro de Manuel</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>negacientífico</i> (negación+científico: 899), • <i>explicontar</i> (explicar+contar: 928), • <i>argudenuestos</i> (argumentos+denuestos: 941), 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>antartiaastuta</i> (antártica+astuta: 962), • <i>mierdorrea</i> ('verborrea continua de mentiras': 1041), • <i>previboludecible</i> (previsible+boludo+decible: 1051), • <i>parejobvia</i> (pareja+obvia: 1137)

Neologismos parasintéticos en Francisco de Quevedo

Citados en: Cacho Casal, 2000

Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/3912>

Prefijo a-	Prefijo en-
<ul style="list-style-type: none"> • <i>apesamado,</i> • <i>abernardarse,</i> • <i>afrisonado,</i> • <i>aseñorarse,</i> • <i>atarascar,</i> • <i>atraidorado,</i> • <i>azumbrado,</i> • <i>ahigadado,</i> • <i>avisionarse</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>enserpentado,</i> • <i>endragonido,</i> • <i>enviperado,</i> • <i>enaguacilado,</i> • <i>encabellarse,</i> • <i>encaballerado,</i> • <i>empobrar,</i> • <i>ensuegrado,</i> • <i>engravedar,</i> • <i>empapagayar,</i> • <i>enagüelar,</i> • <i>embodarse</i>
Prefijo des-	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>despiernar,</i> • <i>desantañarse,</i> • <i>despedrar,</i> • <i>desmuelo,</i> • <i>desmujerar,</i> • <i>desfranciar,</i> • <i>despicarar,</i> • <i>descapar,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>desmancebar,</i> • <i>desnoviar,</i> • <i>desbudelar,</i> • <i>desitinerar,</i> • <i>desporqueronar,</i> • <i>desgalalonar,</i> • <i>desviñar</i>
Prefijos des- + -en-	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>desempadrar,</i> • <i>desendueñar,</i> • <i>desengongorar</i> 	
<p>!! En este glosario no se han incluido los neologismos que en la actualidad están aceptados por el DRAE.</p>	

Neologismos jocosos en el Barroco

Citados en: Ridruejo, 2020

Disponible en: https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202074688

Quevedo	Lope de Vega
<ul style="list-style-type: none"> • <i>quintainfamia,</i> • <i>quintacuerna,</i> • <i>quintademonia,</i> • <i>cuernicantano,</i> • <i>diabloposa,</i> • <i>cultigracia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>perrigalgo,</i> • <i>marivinos,</i> • <i>doncellidama,</i> • <i>ojizambo</i>
	Moreto
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>protocornudo,</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>protovaliente</i>, • <i>sacahidalgos</i>, • <i>sobriniboda</i>
Mateo Alemán	Góngora
<ul style="list-style-type: none"> • <i>archibribón</i>, • <i>espumaollas</i>, • <i>semijuez</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>calviluciente</i>, • <i>pulgatorio</i>
Otros	
Estebanillo González: <ul style="list-style-type: none"> • <i>archigallina</i>, • <i>archigato</i>, • <i>rapaterrón</i> 	Tirso de Molina: <ul style="list-style-type: none"> • <i>archininfa</i> Vélez de Guevara: <ul style="list-style-type: none"> • <i>castrapuercos</i>

Adverbios en <i>-mente</i>. Creatividad léxica y lengua literaria	
Citados en: Mayoral, 1982	
Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE8282110035A	
<i>Antología</i> (Miguel Hernández)	<i>Sombra del paraíso</i> (Vicente Aleixandre)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>almenadamente</i> (p. 48), • <i>lluviosamente</i> (p. 50, 92), • <i>babilónicamente</i> (p. 51), • <i>frutalmente</i> (p. 86), • <i>húmedamente</i> (p. 106), • <i>lunarmente</i> (p. 135) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>virginalmente</i> (p. 89), • <i>volcadamente</i> (p. 117), • <i>celestemente</i> (p. 125), • <i>viscosamente</i> (p. 135), • <i>aéreamente</i> (p. 184)
<i>Segunda antología poética</i> (J. R. Jiménez)	<i>Poesía</i> (Leopoldo de Luis)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>dolientemente</i> (p. 150), • <i>rosamente</i> (p. 198), • <i>cóncavamente</i> (p. 199), • <i>verdemente</i> (p. 300) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>descorazonadoramente</i> (p. 119), • <i>solarmente</i> (p. 198), • <i>salvadoramente</i> (p. 215), • <i>heridamente</i> (p. 224)
<i>Poesía</i> (Rafael Montesinos)	<i>La realidad y el deseo</i> (Luis Cernuda)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>sangabriélicamente</i> (p. 155), • <i>madrugadoramente</i> (p. 183), • <i>ellamente</i> (p. 189), • <i>subterráneamente</i> (p. 214) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nativamente</i> (p. 30), • <i>beatamente</i> (p. 130), • <i>infantilmente</i> (p. 354)
<i>Verso y prosa</i> (Blas de Otero)	<i>Aventura poética</i> (Pedro Salinas)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>granadamente</i> (p. 61), • <i>inarrancablemente</i> (p. 85) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tuyamente</i> (p. 144)

Adverbios en *-mente*. Formaciones léxicas “anómalas”

Citados en: García-Page Sánchez, 1991

Disponible en: <http://hdl.handle.net/10662/2583>

Blas de Otero	<i>Obra poética completa</i> (César Vallejo)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>crystalmente</i> (<i>Expresión y reunión</i>: 193), • <i>deslizadoramente</i> (<i>Expresión y reunión</i>: 234), • <i>léridamente</i> (<i>En castellano</i>: 52), • <i>toledanamente</i> (<i>En castellano</i>: 52), • <i>adolescentemente</i> (<i>Todos mis sonetos</i>: 115), • <i>descamisadamente</i> (<i>Ancia</i>: 150) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nadamente</i> (133), • <i>corazónmente</i> (216), • <i>ecuestremente</i> (218), • <i>terrenalmente</i> (218)
<i>Poesía primera y Poesía (1945-1969)</i> (Carlos Edmundo de Ory)	<i>Rimas. La casa encendida</i> (Luis Rosales)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>cercamente</i> (84), • <i>cisneamente</i> (159), • <i>astralmente</i> (172) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>azucenamente</i> (144), • <i>solteramente</i> (144), • <i>huérfanamente</i> (163)
Camilo José Cela	Carlos Murciano
<ul style="list-style-type: none"> • <i>albamente</i>, • <i>preocupadoramente</i>, • <i>ensoñadoramente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>alondramente</i>, • <i>dentramente</i>
<i>Biografía. Poesía completa (1958-1984)</i> (Félix Grande)	<i>La realidad y el deseo</i> (Luis Cernuda)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>cuestamente</i> (47), • <i>morenamente</i> (49) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sordamente</i> (93, 95)
<p><i>Fuente del glosario: elaboración propia a partir de los artículos citados.</i></p>	

Anexo VII

No todo el contenido que nos llega es información y mucho menos conocimiento, Natalia Simón Medina (2023)

Ayer tuvimos nuestra tercera experiencia anual. Un taller sobre habilidades informacionales dirigido a futuro profesorado de Educación Primaria. Empezamos con el primero en el curso 2020-2021, hablando, como no podía ser de otra manera, sobre la pandemia y la cantidad ingente de noticias falsas generadas en torno a la misma. El segundo año acaparó el contenido del taller la guerra de Ucrania. Y este curso, Alicia Avilés, periodista en este medio en el que ahora escribo y facilitadora del taller del que os hablo, ha incorporado concienzudamente la reflexión en torno a la importancia de adquirir la habilidad informacional, sobre todo porque la sociedad actual, independientemente de la clase social, el género, la edad, el nivel educativ [sic], tiene a su disposición mucha información y es necesario saber discriminar aquella que no es objetiva y que no está cuidada.

Ya no hace falta centrarnos en uno u otro fenómeno social, sino que es más importante centrarse en la necesidad de adquirir esta habilidad informacional para que, sea cual sea el acontecimiento del que se hable en los medios, las personas (en este caso estudiantado) sepan tomar decisiones informadas y críticas sobre lo que leen, ven o escuchan.

Es sabido por todos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mal llamadas “nuevas tecnologías” ya que de nuevas no tienen mucho a estas alturas, han modificado la difusión de la información y por tanto su consumo, haciendo posible que cualquier persona sea receptora de información e incluso proveedora de la misma.

La primera vez que escuché la palabra ‘prosumer’ casi me caigo de la silla. Escuchaba atónita como [sic] el ponente se refería al docente prosumidor como aquel que además de consumir (‘consumer’) contenido, también lo produce, participando así en el proceso de diseño del servicio o producto, en este caso, de tintes educativos. Y os confieso que de esto no hace tanto tiempo. Ahora, sin embargo, observo con cierta sonrisa la cara atónita de mi alumnado cuando yo utilizo este concepto.

La habilidad informacional nos permite ser capaces de reconocer una necesidad de información y, además, de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar

dicha información de forma efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo que pasó con la información del coronavirus

Sin embargo, los resultados de una encuesta sobre las percepciones informacionales en torno a la COVID-19, que tuve la oportunidad de desarrollar con la profesora de Sociología de la Universidad de Valencia, María Ángeles Abellán, nos indicaban que la información transmitida en aquel momento de pandemia había sido contradictoria, manipulada y sobreabundante, de hecho, empezó a oírse frecuentemente el término infoxicación, hasta entonces desconocido por la mayoría, para referirse a la sobrecarga de información (sea rigurosa o falsa) sobre la pandemia (infopandemia o infodemia) y sus consecuencias. Además, en términos generales, se obtuvo que las personas no solían contrastar la información que recibían por distintos medios y que su confianza hacia la misma aumentaba en la medida que accedían a la información ellos mismos. Es decir, la población mostraba una falta de hábito en contrastar información para procesar y discriminar correctamente los contenidos informativos.

Esta percepción de la información sobre la pandemia hubiera sido totalmente diferente si la población hubiera tenido desarrollada esta habilidad informacional de la que estoy hablando, ya que les hubiera permitido saber buscar y contrastar la información que se iba recibiendo.

Por todo ello, y para cualquier información que podamos imaginar, es necesario adquirir al menos el hábito de dudar, de antes de dar un “like” o apretar el botón de compartir y reenviar, contrastar si la información que leo, veo o escucho es verdadera o falsa, para que no nos tomen el pelo, para poder decidir por nosotros mismos y ser críticos con los contenidos, y solamente así, evitar malentendidos, desinformación y decisiones equívocas, como transmite Alicia en el taller. Porque la habilidad crítica para el éxito académico y profesional, así como para la participación activa y efectiva en la sociedad en general comienza en saber que no todo el contenido que nos llega es información y mucho menos conocimiento, que a veces solo son datos y otras sólo son (y no es poco) desinformación.

Anexo VIII

Pasapalabra Morfológico: preguntas y respuestas

Enlace a la actividad: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14570467-pasapalabra_morfologico.html		
A	Proceso de formación de palabras que abrevia la base, dando lugar a una nueva palabra con el mismo significado y categoría léxica de la palabra completa.	Acortamiento, apócope
B	<p>¿Con cuál de las dos opciones se corresponde este análisis morfológico?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prefijo <i>bio-</i> + A > A • V + sufijo <i>-(¿?)ble</i> > A • Prefijo + V > V <p>Escribe la opción correcta: <i>biodegradable</i> — <i>biocombustible</i></p>	<i>Biodegradable</i>
C	Las palabras <i>nomeolvides</i> , <i>malnutrición</i> y <i>girasol</i> están formadas por...	Composición
D	Proceso de formación de palabras que consiste en añadir un afijo a una base para formar una palabra nueva.	Derivación
E	<p>¿Con cuál de las dos opciones se corresponde este análisis morfológico?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prep + V > V <p>Escribe la opción correcta: <i>entrecerrar</i> — <i>enaltecer</i></p>	<i>Entrecerrar</i>
F	Uno de los dos tipos de morfología que hay, que se ocupa de las variaciones gramaticales que puede adoptar una misma palabra (<i>rey</i> > <i>reinas</i>).	Flexión, flexiva
G	Los nombres, adjetivos, artículos y determinantes pueden tener morfema flexivo de...	Género
H	<p>Una de estas opciones es un neologismo literario creado por Juan Goytisolo con el significado de 'enorme, inmenso'.</p> <p>Escribe la opción correcta: <i>hormigónico</i> — <i>himalayesco</i></p>	<i>Himalayesco</i>
I	Palabra que carece de propiedades flexivas (como las preposiciones o los adverbios) o que no manifiesta morfológicamente alguna de las propiedades flexivas que corresponden a su clase de palabras (como <i>agente</i> , <i>fiel</i> , <i>lunes</i> , etc.).	Invariable
J	Texto carente de sentido cuyo valor estético se basa en la sonoridad y en el poder evocador de las palabras,	Jitanjáfora

	reales o inventadas, que lo componen.	
K	Bebida ligeramente carbonatada de un sabor entre dulce y ácido, hecha a partir de té verde o negro, azúcar y una colonia de bacterias y levaduras. Escribe la opción correcta: <i>kombucha — kurochai</i>	<i>Kombucha</i>
L	Uno de los dos tipos de morfología que hay, que trata las relaciones formales y semánticas que se establecen entre nuevas voces creadas a partir de unidades léxicas (<i>rey > interregno</i>).	Léxica
M	En español, <i>indicativo, subjuntivo e imperativo</i> indican las tres formas que presenta este morfema flexivo.	Modo
N	Palabra de aparición reciente, que no se encuentre en los diccionarios, que presente inestabilidad formal y que se considere nueva.	Neologismo
Ñ⁸	CONTIENE LA Ñ. Si usamos la re-formación de palabras con el nombre de este pequeño mamífero, podemos reconstruir su significado como ‘divinidad inspiradora de las artes de las arañas’.	<i>Musaraña</i>
O	¿Con cuál de las dos opciones se corresponde este análisis morfológico? <ul style="list-style-type: none"> • N + A > A • N + sufijo > A Escribe la opción correcta: <i>opinólogo — ojiplático</i>	<i>Ojiplático</i>
P	Proceso de formación de palabras que consiste en la aplicación simultánea de prefijación y sufijación.	Parasíntesis
Q	¿Con cuál de las dos opciones se corresponde este análisis morfológico? <ul style="list-style-type: none"> • V + N > N Escribe la opción correcta: <i>quimiofobia — quebrantahuesos</i>	<i>Quebrantahuesos</i>
R	Morfema que aporta el contenido léxico fundamental de la palabra, sinónimo de <i>lexema</i> .	Raíz
S	Podemos estudiar la morfología de las palabras desde una perspectiva diacrónica o desde una perspectiva...	Sincrónica
T	Una de estas opciones es un neologismo literario creado por Pedro Salinas que usa como base el posesivo <i>tuyo</i> .	<i>Tuyamente</i>

8 La letra ñ no se encuentra disponible en la ruleta de palabras que ofrece la plataforma Educaplay, pero, dado que consideramos a esta grafía especialmente relevante en el idioma español y no queremos excluirla de nuestra unidad didáctica por motivos ajenos a nosotros, su pregunta correspondiente se hará al término de la actividad.

	<p>Escribe la opción correcta: <i>tuyófilo — tuyamente</i></p>	
U	<p>Una de estas opciones es el superlativo culto de <i>fértil</i>. Escribe la opción correcta: <i>ubérrimo — ultrafértil</i></p>	<i>Ubérrimo</i>
V	<p>¿Con cuál de las dos opciones se corresponde este análisis morfológico? • N + sufijo > N Escribe la opción correcta: <i>vidriera — vidrioso</i></p>	<i>Vidriera</i>
W	<p>Si queremos referenciar el ‘repertorio de recursos procedentes de internet referentes a una materia determinada o empleados en una obra o trabajo’, ¿utilizaremos <i>webgrafía</i> o <i>webliografía</i>?</p>	<i>Webgrafía</i>
X	<p>Si quisiéramos inventar una disciplina consistente en el estudio del lenguaje de especies extraterrestres, ¿cómo la llamaríamos? Escribe la opción correcta: <i>xenogogía — xenolingüística</i></p>	<i>Xenolingüística</i>
Y	<p>Una de estas opciones es un neologismo literario creado por Julio Cortázar con el significado de ‘relativo o perteneciente a’. Escribe la opción correcta: <i>yermático — yugulante</i></p>	<i>Yugulante</i>
Z	<p>Para formar un verbo que signifique ‘convertir a alguien en zombi’, añadiríamos un sufijo verbal. ¿Cuál de estas dos opciones sería la correcta? <i>zombificar — zombiecer</i></p>	<i>Zombificar</i>
<i>Fuente: elaboración propia.</i>		

Anexo IX

Fichas de las sesiones

SESIÓN 1	
Metodología	Duración
Aprendizaje inductivo, indagación Aprendizaje cooperativo	50 minutos PRIMERA PARTE: 10 minutos SEGUNDA PARTE: 40 minutos
Criterios de evaluación	Materiales
2.1., 2.2., 3.2., 9.3., 10.2.	Pizarra digital Altavoces Cuestionario 1 (Anexo III) Pizarra tradicional
Actividades	
<p>PRIMERA PARTE: visionado del vídeo “Se busca personal” y reparto del Cuestionario 1 para contestar de manera individual con sus propias impresiones.</p> <p>SEGUNDA PARTE: puesta en común de las respuestas del Cuestionario 1 para que, de manera indagadora e inductiva, entre todos, se vayan definiendo los conceptos primordiales a tener en cuenta en la unidad, como son: los morfemas, los lexemas, la diferencia entre morfología léxica y flexiva, y los procedimientos de formación de palabras.</p>	
Evaluación	
Observación directa de la participación activa en la puesta en común de las respuestas del Cuestionario 1.	

SESIÓN 2	
Metodología	Duración
Aprendizaje inductivo, indagación Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en actividades	50 minutos PRIMERA PARTE: 15 minutos SEGUNDA PARTE: 25 minutos TERCERA PARTE: 10 minutos
Criterios de evaluación	Materiales
3.2., 4.1., 9.3.	Pizarra tradicional
Actividades	
<p>PRIMERA PARTE: explicación breve de los enfoques diacrónico y sincrónico, y sus diferentes resultados, a la hora de estudiar morfología.</p> <p>SEGUNDA PARTE: explicación de los morfemas derivativos, de la composición, y de la parasíntesis, usando el aprendizaje inductivo como método para guiar la práctica docente. Enseñanza de la propuesta para segmentar las palabras en el análisis morfológico.</p> <p>TERCERA PARTE: resolución de dudas y explicación del proyecto final de la unidad, que</p>	

consiste en crear una historia conjunta que gire en torno a palabras inventadas (neologismos literarios, presentados en un glosario de elaboración propia) por autores hispanohablantes. Creación del documento conjunto donde escribir la historia en común.

Evaluación

Observación directa de la participación activa del alumnado durante la clase.

SESIÓN 3

Metodología	Duración
Aprendizaje inductivo, indagación Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en actividades	50 minutos PRIMERA PARTE: 20 minutos SEGUNDA PARTE: 25 minutos TERCERA PARTE: 5 minutos
Criterios de evaluación	Materiales
3.2., 4.1., 5.1., 6.1., 9.3., 10.2.	Pizarra digital Pizarra tradicional Glosario de neologismos (Anexo VI)

Actividades

PRIMERA PARTE: repaso de preguntas de morfología aparecidas en los exámenes de acceso a la universidad de años anteriores. Explicación de las palabras posibles pero no existentes y de los neologismos a partir de un ejemplo concreto de examen.

SEGUNDA PARTE: profundización en los neologismos según varias fuentes y análisis de los ejemplos del glosario de neologismos literarios (tanto semánticos como morfológicos) que les puedan servir para el proyecto final, así como para fijar el conocimiento que han ido adquiriendo en las sesiones anteriores.

TERCERA PARTE: tarea para casa de elegir un neologismo, crear otro y analizar los dos, y sus significados y sentidos denotativo y connotativo en frases completas, frente a la clase en la siguiente sesión.

Evaluación

Observación directa de la participación activa del alumnado durante la clase.

SESIÓN 4

Metodología	Duración
Aprendizaje cooperativo	50 minutos (actividad única)
Criterios de evaluación	Materiales
2.1., 2.2., 3.1., 3.2., 5.1., 5.2., 9.1.	Pizarra tradicional

Actividades

Los alumnos saldrán a la pizarra a compartir sus dos neologismos y sus frases, junto con los valores denotativo y connotativo, y analizarán los neologismos siguiendo el método aprendido en clase, explicando también el proceso que han seguido para llegar a sus conclusiones. Tanto el término elegido y el propio, así como las frases de

ejemplo, el análisis y los datos adicionales sobre el mismo, se pondrán por escrito en casa en un Porfolio de Neologismos, y se entregarán en la última sesión como elemento fundamental en la evaluación de la unidad didáctica.

Evaluación

Observación directa de la corrección de los análisis. Valoración de la expresión oral frente a la clase.

SESIÓN 5

Metodología	Duración
Aprendizaje inductivo, indagación Aprendizaje cooperativo	50 minutos PRIMERA PARTE: 10-15 minutos SEGUNDA PARTE: 15 minutos TERCERA PARTE: 25 minutos
Criterios de evaluación	Materiales
3.2., 4.1., 4.2., 5.1., 5.2., 6.2., 9.3., 10.2.	Pizarra digital
Actividades	
<p>PRIMERA PARTE: continuación de las exposiciones de la sesión anterior si no se hubieran terminado.</p> <p>SEGUNDA PARTE: lectura conjunta del artículo <i>No todo el contenido que nos llega es información y mucho menos conocimiento</i>. Se debatirá brevemente sobre el tema de la veracidad de la información, centrándose en neologismos que aparecen en el artículo y que se analizarán en la pizarra.</p> <p>TERCERA PARTE: experimentación práctica de cómo se puede manipular la información. En pequeños grupos, de tres o cuatro alumnos, se usará la propuesta de reformación de palabras de Calero Morcuende (2017) para darles a las palabras un nuevo significado, jugando a crear nuevos procesos morfológicos, y analizando estas nuevas palabras con el método a seguir en clase.</p>	
Evaluación	
Observación directa de la participación activa en clase.	

SESIÓN 6

Metodología	Duración
Aprendizaje cooperativo Gamificación	50 minutos PRIMERA PARTE: 30 minutos SEGUNDA PARTE: 15 minutos TERCERA PARTE: 5 minutos
Criterios de evaluación	Materiales
3.2., 5.2., 6.1., 6.2., 9.1., 10.2.	Pizarra digital Teléfono móvil individual Plantilla anónima de registro (Anexo X)

Actividades
<p>PRIMERA PARTE: entrega del Porfolio de Neologismos. Dedicada a ultimar los detalles de la historia conjunta, para que el documento se pueda enviar a la docente como parte de la evaluación de la unidad. Lectura en conjunto de la historia en sí.</p> <p>SEGUNDA PARTE: realización del Pasapalabra Morfológico (Anexo VIII), una ruleta de palabras creada en la plataforma Educaplay, con términos relativos a la formación de palabras y al contenido trabajado en la unidad.</p> <p>TERCERA PARTE: anotación de los resultados en la plantilla anónima de registro (Anexo X) y comentarios sobre los resultados y la valoración general de la unidad.</p>
Evaluación
<p>Observación directa de la participación activa en clase.</p>
<p><i>Fuente: elaboración propia.</i></p>

Anexo X

Plantilla anónima de registro del Pasapalabra Morfológico

LETRA	✓	✗	LETRA	✓	✗
A			Ñ (al final)		
B			O		
C			P		
D			Q		
E			R		
F			S		
G			T		
H			U		
I			V		
J			W		
K			X		
L			Y		
M			Z		
N			TOTAL		

Fuente: elaboración propia.

Anexo XI

RÚBRICA DEL PORFOLIO DE NEOLOGISMOS									
Contenidos evaluables	%	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
• Presentación oral (30 %)									
Presenta una expresión oral adecuada al nivel y al registro	70%								
El análisis morfológico es correcto antes de las correcciones	30%								
• Presentación escrita (70 %)									
Contiene 2 neologismos	1 neologismo literario del corpus u otra obra	5%							
	1 neologismo de creación propia	5%							
Contiene el análisis morfológico correcto de ambos neologismos	25%								
Contiene 1 frase por cada neologismo donde se use con sentido	10%								
Incluye el proceso de elección y/o creación de neologismos	10%								
Incluye los significados denotativos y connotativos de ambos neologismos	20%								
Presenta una expresión escrita adecuada al nivel y al registro	20%								
Creatividad del neologismo propio y sus actividades	5%								
<i>Fuente: elaboración propia.</i>									

Anexo XII

EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA					
Expresar el grado de acuerdo con las siguientes cuestiones (siendo 5 muy de acuerdo y 1 en desacuerdo)	1	2	3	4	5
La tarea seleccionada es relevante para el aprendizaje de diferentes competencias clave					
Los objetivos del área incluyen los contenidos necesarios para realizar las actividades					
Los contenidos seleccionados son variados (incluyen conceptos, hechos, procedimientos, valores, normas, criterios, etc.)					
Las actividades previstas son completas (suficientes para completar la tarea)					
Las actividades previstas son diversas (requieren para su realización procesos y contenidos variados)					
Las actividades previstas son inclusivas (atienden a la diversidad del alumnado)					
Los recursos previstos facilitan la realización de las actividades de un modo relativamente autónomo					
Las actividades están planificadas de manera flexible, adaptándose al interés, las necesidades y los tiempos del alumnado					
Se establecen criterios y procedimientos de evaluación y autoevaluación que permitan hacer un seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje					
Los contenidos se relacionan con los conocimientos previos del alumnado					
Se utilizan recursos didácticos variados (audiovisuales, TIC, etc.)					
Se fomenta la colaboración entre los alumnos en las actividades					
Se fomenta la expresión oral y el debate de los alumnos, así como la expresión de sus ideas					
Los escenarios seleccionados para la realización de actividades fueron los adecuados					
La transición entre los distintos escenarios fue ordenada y la adaptación del alumnado a cada escenario fue adecuada					
Los escenarios contaban con los recursos necesarios para la realización de las actividades					
El alumnado conocía las actividades que tendría que realizar en cada escenario, así como los recursos que tendría que emplear, y había recibido orientaciones suficientes sobre el comportamiento más adecuado					
El agrupamiento del alumnado permitió la cooperación y la atención a					

las necesidades educativas especiales					
Los métodos de enseñanza utilizados para facilitar el aprendizaje fueron los adecuados					
Los métodos utilizados incluían recursos estandarizados					
Los métodos utilizados incluían recursos propios, elaborados o adaptados por el profesorado					
Tanto el profesorado como el alumnado desempeñaron adecuadamente los papeles previstos por la metodología de la enseñanza en cada uno de los escenarios					
El tiempo estimado para la realización de la(s) tarea(s) fue suficiente					
La gestión de los escenarios, los recursos y el empleo de las metodologías permitió que la mayor parte del tiempo establecido fuera un tiempo efectivo					
Las realizaciones de los estudiantes en cada una de las actividades, así como el producto final de la tarea fueron utilizadas como fuente de información de los aprendizajes adquiridos					
El alumnado incorporó sus realizaciones a su porfolio individual					
<i>Fuente: elaboración propia a partir de los modelos de Deza Caparrós, S. y Pérez Invernón, M. A. (s.f.).</i>					