



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Diseño y Evaluación de un Proyecto
Didáctico para la Adquisición de
Vocabulario en Alumnos de Tercero de
Secundaria

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta

Mariana Alejandra Núñez Rodríguez Wyler

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Querétaro, Qro., octubre de 2019



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en el Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Diseño y Evaluación de un Proyecto Didáctico para la Adquisición de Vocabulario en
Alumnos de Tercero de Secundaria

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Mariana Alejandra Núñez Rodríguez Wyler

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Secretario

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Vocal

Dra. Gabriela Calderón Guerrero
Suplente

Mtra. Susana Cano Muñoz
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Octubre 2019
México

RESUMEN

La comunicación dentro de los contextos escolares involucra de manera importante el uso del discurso académico. Este utiliza un tipo de lenguaje que se caracteriza por incluir un vocabulario abstracto y complejo (Calsamiglia & Tusón, 2007; Zwiers, 2008) y una elección léxica que conlleva un elevado número de palabras morfológicamente complejas (Berman & Nir, 2010; Nippold & Scott, 2010; Snow & Uccelli, 2009). La elección léxica y el nivel de vocabulario, a su vez, inciden en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes (Baumann, 2009; Graves, 2006; Nippold, 2007; Stahl, 1999). Los bajos índices de logro en pruebas estandarizadas de comprensión lectora en México advierten sobre la necesidad de crear diseños pedagógicos para abordar dicha problemática en los estudiantes (González, 2014; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). El objetivo de la presente investigación fue diseñar y evaluar un proyecto didáctico para la adquisición de vocabulario a través de la estrategia de descomposición morfológica en alumnos de tercero de secundaria e indagar acerca de su incidencia en la comprensión lectora. Los participantes del proyecto fueron 46 alumnos que cursaban el tercer grado de secundaria provenientes de una escuela privada de la ciudad de Querétaro (con una media de rango de edad de 15 años). El proyecto contó con un grupo experimental (26 alumnos) cuyos resultados en un pre y un post test de comprensión lectora y de habilidades de descomposición morfológica se compararon con los de un grupo control (20 alumnos). En términos generales los resultados de un análisis cuantitativo muestran un incremento en las habilidades del grupo experimental para segmentar las palabras en sus morfemas, pero no hubo diferencias significativas entre grupos en la comprensión lectora o en la obtención del significado de palabras morfológicamente complejas. Un análisis cualitativo de las intervenciones docentes, así como de las de los estudiantes dio cuenta de los factores involucrados en la intervención didáctica y de los niveles de reflexión metalingüística (metamorfológica) de los alumnos.

(Palabras clave: *adquisición léxica, descomposición morfológica, lenguaje académico, comprensión lectora, intervención didáctica*)

ABSTRACT

Within school communication contexts, academic discourse is remarkably involved. One of the main features of academic discourse is the use of abstract and complex vocabulary (Calsamiglia & Tusón, 2007; Zwiers, 2008) as well as its lexical choice, which involves a high percentage of morphologically complex words (Berman & Nir, 2010; Nippold & Scott, 2010; Snow & Uccelli, 2009). Lexical choice and vocabulary level have an impact on students' reading comprehension skills (Baumann, 2009; Graves, 2006; Nippold, 2007; Stahl, 1999). In Mexico, standardized reading comprehension tests have shown the need to develop pedagogical strategies as an aid to increase students' level due to the low scores reported (González, 2014; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Therefore, this project is aimed to design and assess a sequence of lessons focused on vocabulary acquisition through morphological analysis for ninth grade students. Furthermore, it sought to analyze its effects on students' reading comprehension skills. There were 46 participants total from a private school in Querétaro (age average 15). This experiment had two groups: one of them received pedagogical instruction (26 students) and the other (20 students) was only evaluated with pre and post-tests. Reading comprehension and morphological analysis pre and post-tests results between groups were statistically compared. Quantitative results showed that students who received pedagogical instruction obtained higher scores in morpheme segmentation skills, but not in reading comprehension or the ability to obtain meaning from morphologically complex words. A qualitative analysis of the didactic approach (teacher and students' participations) showed there are several factors involved in teaching and the metalinguistic (metamorphological) analysis of the students.

(Key words: *lexical acquisition, morphological analysis, academic language, reading comprehension, didactic intervention*)

Dirección General de Bibliotecas UAQ

AGRADECIMIENTOS

Extiendo mi profundo agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme brindado la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado y de financiar la presente investigación con una beca.

De igual manera, agradezco a mi asesora y directora de tesis la Dra. Karina Hess por su guía, dedicación y enseñanzas.

Agradezco este proceso que más allá de ser un proyecto de grado fue un proceso de aprendizaje y crecimiento tanto personal como profesional.

ÍNDICE

Resumen	
Abstract	
Agradecimientos	1
Índice	2
Índice de Tablas	4
Índice de Figuras	5
Introducción	6
Capítulo 1: Desarrollo del Vocabulario Académico y Descomposición Morfológica de las palabras	10
El Discurso Académico	10
El Lenguaje Académico	12
Dimensiones y Características del Lenguaje Académico	13
Vocabulario Académico y Comprensión Lectora	16
Reflexión Metalingüística y Descomposición Morfológica	22
Enseñanza de la Descomposición Morfológica de las Palabras para Incrementar el Vocabulario	26
Investigaciones sobre la enseñanza de la Descomposición Morfológica de las Palabras para Incrementar el Vocabulario.	30
Capítulo 2: Planteamiento del Problema	38
Pregunta de Investigación	40
Objetivos	40
Objetivo general	40
Objetivos específicos	40
Capítulo 3: Metodología	42
Consideraciones Éticas	42
Participantes	42
Pre y Post-test	43
Consideraciones Didácticas	51

Análisis de Datos	48
Transcripciones	48
Capítulo 4: Proyecto Didáctico	50
Proyecto Didáctico	50
Consideraciones para el Proyecto Didáctico	50
Capítulo 5: Resultados	61
Resultados Cuantitativos	61
Resultados de la prueba de habilidades de descomposición morfológica	61
Resultados para la tarea de segmentación de palabras en sus morfemas	62
Resultados para la tarea de obtención de significado de palabras a partir de sus morfemas	64
Resultados para la prueba de habilidades de lectura	66
Resultados Cualitativos	68
Resultados del análisis general de las intervenciones	68
Resultados del análisis de las intervenciones docentes	69
Resultados del análisis de las intervenciones de los alumnos	71
Capítulo 6: Reflexiones Finales	75
Referencias Bibliográficas	86
Apéndices	91
Apéndice 1: Test de Morfología (Hess, 2018)	91
Apéndice 2: Prueba de Comprensión Lectora	93
Apéndice 3: Tabla de Descripción de la Prueba de Comprensión Lectora	97
Apéndice 4: Manual “Cómo funcionan las palabras”	99
Apéndice 5: Producto del proyecto: Diccionario de Palabras Inventadas	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías para el análisis de la intervención docente	49
Tabla 2. Descripción general del proyecto didáctico “Diccionario de palabras inventadas”	53
Tabla 3. Clasificación de las respuestas de los participantes para la segmentación de palabras	63
Tabla 4. Clasificación de las respuestas de los participantes para la obtención de significado de morfemas y palabras	65
Tabla 5. Clasificación de las preguntas relacionadas con el contenido temático realizadas por los estudiantes	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfica de medias de los resultados comparativos pre y post-test en la tarea de segmentación por grupo	64
Figura 2. Medias de los resultados comparativos entre pre y post-test en la tarea de significado por grupo	66
Figura 3. Medias de los resultados comparativos entre pre y post-test en las habilidades lectoras por grupo.	67
Figura 4. Cantidad total de intervenciones del docente, alumnos y autoridades externas	69
Figura 5. Tipos de intervenciones docentes	71
Figura 6. Tipos de participaciones de los alumnos	73

Introducción

La comunicación dentro de contextos escolares involucra de manera importante el uso de un tipo discursivo al que se le denomina discurso académico (Zwiers, 2008). Este discurso utiliza diversos tipos textuales e involucra nuevos usos lingüísticos para la explicación de conceptos y construcción de conocimiento (Calsamiglia & Tusón, 2007; Zwiers, 2008). La relevancia del discurso académico en el ámbito escolar recae en que es el que se utiliza dentro de la escuela con funciones comunicativas principalmente en forma de textos expositivos. Por tanto, es un tipo de discurso que involucra usos más sofisticados del lenguaje y se desarrolla en la adolescencia tardía a la par de otras habilidades lingüísticas (Berman & Nir, 2010; Snow & Uccelli, 2009; Nippold & Scott, 2010).

El discurso académico a su vez involucra el uso de un lenguaje académico, el cual se utiliza en las escuelas de manera común como medio de instrucción y evaluación (Dutro & Moran, 2003; Snyder & Cacamise, 2010). En este sentido, la comprensión del lenguaje académico o falta de esta impacta directamente en el acceso de los estudiantes a la información (Godínez & Alarcón, 2018; Snow & Uccelli, 2009; Snyder & Cacamise, 2010; Uccelli, Dobbs & Scott, 2012). Uno de los aspectos primordiales del lenguaje académico reside en el vocabulario complejo que tiende a incluir (Zwiers, 2008). Dicho lenguaje posee una elección léxica altamente especializada con palabras de origen greco-latino, lo cual contempla un aproximado de entre 60 y 80% de palabras morfológicamente complejas (Larsen & Nippold, 2007; Nippold & Sun, 2008; Rojas, 2006). Por tanto, la descomposición de palabras morfológicamente complejas se convierte en una herramienta sumamente necesaria para el aprendizaje del léxico en el contexto escolar (Anglin, 1993; Nagy & Townsend, 2012).

Debido a la relación directa que existe entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora (Baumann, 2009; Graves, 2006; Nippold, 2007; Stahl, 1999), el saber descomponer las palabras en sus morfemas para encontrar su significado es una estrategia que habilita a los alumnos para aprender más palabras, lo cual incidirá a su vez en un incremento de la comprensión lectora. En términos generales se ha observado que un lector y escritor competente es aquel que tiene un conocimiento amplio de vocabulario (Nippold, 2007; Stahl, 1999). Dicho conocimiento muchas veces reside en su capacidad para aprender nuevas palabras mediante la estrategia de descomposición morfológica (Nagy & Townsend, 2012). Para la implementación de esta estrategia el individuo necesita hacer uso del conocimiento del lenguaje (el cual lo habilita para analizar los componentes del sistema lingüístico) y de la reflexión metalingüística (conocimiento consciente del sistema lingüístico) (Gombert, 1992; Larsen & Nippold, 2007; Mahony et. al, 2000). Cabe resaltar que el análisis morfológico de las palabras se aprende en ambientes donde se propicia el análisis interno de las palabras así como su función gramatical (Goodwin, Petscher, Carlsisle & Mitchell, 2017).

Hasta la fecha se han realizado diversos estudios respecto al uso de la estrategia de descomposición morfológica para la adquisición de vocabulario, en donde se ha mostrado que existen ciertas condiciones, contextos y soportes pedagógicos que intervienen para que la estrategia resulte efectiva (véanse, entre otros, Anglin, 1993; Baumann & Edwards, 2007; Hess, 2018, en prensa; Kieffer & Lesaux, 2012; Pacheco & Goodwin, 2013; Tyler & Nagy, 1987). Esto se ha observado en los resultados óptimos que muestran las investigaciones en función de las relaciones descomposición morfológica-vocabulario y vocabulario-comprensión lectora.

Por otro lado, si tomamos en cuenta el bajo desempeño lector de los alumnos de México en pruebas estandarizadas de evaluación tales como EXHALING (González, 2014) y PISA

(INEE, 2015) se hace evidente por qué el desarrollo de herramientas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes mexicanos resulta ser indispensable.

Con base en las investigaciones previas y los datos que arrojan las pruebas de evaluación para la comprensión lectora en nuestro país, el presente estudio se enfocó en diseñar un proyecto didáctico¹ que promoviera la descomposición morfológica como estrategia para adquirir vocabulario académico en alumnos de tercero de secundaria. Con el propósito de evaluar la intervención, esta investigación contó con una muestra que involucró un grupo experimental (que participó en un proyecto didáctico sobre habilidades de descomposición morfológica con una duración de 13 sesiones de 50 minutos) y un grupo control. A ambos grupos se les aplicaron dos pruebas: una para evaluar sus habilidades de descomposición morfológica de palabras y otra para medir su comprensión lectora de textos académicos. Dichas pruebas se aplicaron antes y después de aplicar el proyecto de intervención didáctica con la finalidad de observar si el proyecto didáctico había tenido algún efecto en el desempeño de los estudiantes.

La presente tesis está dividida en seis capítulos. El primero desarrolla el marco teórico respecto al aprendizaje de vocabulario y las investigaciones que se han llevado a cabo en el área de descomposición morfológica y comprensión lectora. El segundo plantea las razones para realizar un proyecto que impulse el aprendizaje de vocabulario mediante estrategias de descomposición morfológica con el fin de incrementar el desempeño de la comprensión lectora en los alumnos. El capítulo 3 detalla la metodología que se siguió, así como los instrumentos y los datos de los participantes. El cuarto capítulo describe el proyecto didáctico desde su diseño, hasta las participaciones de los estudiantes durante la intervención didáctica. El capítulo 5 muestra los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación. Por último, el sexto

¹ Para los fines del presente trabajo se entenderá por *proyecto didáctico* una intervención educativa que cumpla con las características de incluir una serie de secuencias didácticas con un mismo propósito y que tiene como resultado un producto.

capítulo explicita las reflexiones finales sobre el impacto de la intervención didáctica y los alcances de la presente investigación.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo 1

Desarrollo del Vocabulario Académico y Descomposición Morfológica de las Palabras

El Discurso Académico

En el lenguaje existen distintos tipos de discurso con diversas funciones que se utilizan en situaciones comunicativas específicas. Los rasgos que distinguen a unos de otros nos llevan a agruparlos de acuerdo con el contexto situacional donde ocurren (Kaufman & Rodríguez, 2004). Dentro de una situación escolar-educativa, donde por lo general se busca transmitir el conocimiento con el propósito del aprendizaje, uno de los tipos de discurso más empleados es al que generalmente se le denomina *texto o discurso académico* (Calsamiglia & Tusón, 2007; Nippold & Scott, 2010; Snyder & Caccamise, 2010). El discurso académico se relaciona con el aprendizaje que surge a partir de conceptos y mecanismos de análisis y síntesis ya que busca la construcción del conocimiento a través de la transformación del estado epistémico que surge al alcanzar la comprensión de la información que se presenta (Calsamiglia & Tusón, 2007). Algunos ejemplos donde este tipo de texto se utiliza son los tratados, estudios, ensayos, así como en la clasificación, comparación, definición, descripción, explicación y persuasión. El discurso académico también es frecuente en ambientes sociales externos a la escuela como en conversaciones acerca de deportes, relaciones sociales, gustos, análisis de eventos, discurso informativo y narraciones personales que comúnmente están entrelazadas de manera sutil con el discurso expositivo (Scott, 2010).

Con base en lo anterior, es posible decir que la comprensión y producción del discurso académico es una de las habilidades importantes a desarrollar en el ámbito escolar puesto que predice el éxito escolar (Godínez & Alarcón, 2018; Nippold & Scott, 2010; Schleppegrell, 2004;

Snow & Uccelli, 2009; Zwiers, 2008). Resulta, por tanto, fundamental el estudio de este tipo de discurso, pues de manera común las consignas escolares, así como sus implicaciones y demandas cognitivas requieren del entendimiento del mismo. De acuerdo con Nippold & Scott (2010) existen factores esenciales que intervienen en la adecuada comprensión y producción del discurso académico, entre las que destacan el conocimiento previo con el que cuentan los alumnos, los procesos cognitivos (capacidad para hacer inferencias, funciones ejecutivas, habilidades de integración), así como la habilidad para afrontar las dificultades que implican las características propias de este tipo de discurso. Además, el estudio del discurso académico resulta ser importante puesto que permite observar de manera más cercana diversos aspectos del desarrollo lingüístico que se consolidan en la adolescencia tardía, debido a que requieren de la adquisición de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que se desarrollan a la par (Godínez & Alarcón, 2018; Berman & Nir, 2010; Snow & Uccelli, 2009). Es necesario mencionar que para la vida académica el dominio de este tipo de discurso debe darse tanto en la oralidad como en la escritura. A grandes rasgos la competencia discursiva debe involucrar la comprensión y uso de vocabulario general y especializado, la interpretación y producción de estructuras gramaticales complejas y la comunicación y adquisición de información de un tema bajo condiciones específicas (Godínez & Alarcón, 2018).

El Lenguaje Académico

Producir y comprender un discurso académico requiere de la apropiación de un lenguaje académico (Nippold & Scott, 2010; Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009; Zwiers, 2008).

El lenguaje académico es también conocido como *lenguaje científico* o *lenguaje que refleja una*

*literacidad*² (Snow & Uccelli, 2009). Se le denomina así a todo conjunto de habilidades que se utilizan para construir significado a partir del lenguaje oral o escrito, de relacionar ideas complejas e información, distinguir las características de distintos géneros textuales y utilizar diversas estrategias lingüísticas para diferentes propósitos comunicativos (Dutro & Moran, 2003). La complejidad que envuelve al lenguaje académico radica además en que en la escuela este tipo de lenguaje se convierte en un objeto de estudio *per se*: se aprende lenguaje a partir del lenguaje. Además, en la escuela este lenguaje se torna aún más importante dado que el conocimiento se evalúa a través de la expresión lingüística (Schleppegrell, 2004). En este sentido, las dificultades de un estudiante para comprender o producir lenguaje académico puede representar un gran obstáculo para acceder a la información (Snow & Uccelli, 2009; Snyder & Caccamise, 2010).

De acuerdo con Zwiers (2008), millones de niños alrededor del mundo abandonan la escuela porque se enfrentan a la inhabilidad para utilizar el lenguaje de la manera que se espera dentro de los contextos académicos, puesto que gran parte del progreso académico se relaciona con la capacidad de los estudiantes para involucrarse en tareas de literacidad más complejas en donde usualmente el lenguaje es más elaborado y complejo (al respecto véase también Schleppegrell, 2004). Además, las herramientas comunicativas que se utilizan en situaciones académicas demandan una mayor exigencia cognitiva que se utilizará, principalmente, para la construcción de significados y conceptos (Zwiers, 2008). Por tanto, la enseñanza de este tipo de lenguaje resulta esencial. Si entendemos lenguaje académico como el medio para comprender el

² Dadas las precisiones acerca del término *literacidad* realizadas por Cassany (2006), en la presente investigación se entenderá como *literacidad* todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido-letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas con la escritura. La *literacidad* incluye, por tanto, el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo y comunidad, y los valores y representaciones culturales.

contenido disciplinar en el contexto escolar, entonces la práctica pedagógica debe ofrecer a los alumnos herramientas para el desarrollo de recursos lingüísticos propios de dicho tipo de lenguaje (Schleppegrell, 2004).

Dimensiones y Características del Lenguaje Académico

La adecuada comprensión y producción del lenguaje académico involucra el dominio de habilidades lingüísticas, cognitivas y psico-socioculturales (Snow & Uccelli, 2009). De acuerdo con Snow y Uccelli (2009), el lenguaje académico se diferencia de otras manifestaciones lingüísticas por cinco razones: 1) el tipo de situaciones interpersonales, 2) la carga informativa, 3) la organización de la información, 4) la congruencia representacional y 5) la elección léxica. A continuación se explica cada una de ellas.

Las *situaciones interpersonales* son distintas en el lenguaje coloquial y el lenguaje académico. Mientras que en el lenguaje coloquial los interlocutores suelen ser expresivos y se encuentran involucrados en espacio, tiempo y contexto (Zwiers, 2008), en el lenguaje académico estas relaciones difieren pues el receptor, es decir el lector u oyente no siempre está presente, aspecto al que también se le conoce como distanciamiento. En otras palabras, en el lenguaje académico el lector u oyente no tiene todos los elementos situacionales que lo lleven a detallar elementos para facilitar la comprensión. Por otra parte, el emisor (escritor o hablante) se deslinda del mensaje para ser más objetivo y evitar emitir juicios directos (Berman & Nir, 2010). El distanciamiento se genera mediante el uso de modalizaciones para matizar las opiniones, el uso de deónticos y la voz pasiva para expresar una visión más objetiva de carácter evaluativo, ya que el propósito del productor del lenguaje académico es permanecer deslindado del mensaje (Berman & Nir, 2010; Snow & Uccelli 2009).

Con respecto a la *carga informativa*, el lenguaje coloquial tiende a utilizar palabras sencillas, por lo que muchas veces es redundante. En cambio, el lenguaje académico busca ser más conciso por lo que condensa información (Zwiers, 2008). Por esta razón contiene más sustantivos, adjetivos y preposiciones que marcan el contenido informativo, lo que lo convierte en un tipo de lenguaje conciso y denso. Es decir, las palabras que proporcionan contenido abundan y hay bloques de información complejos de entender o interpretar (Nagy & Townsend, 2012). Esto, a su vez, conlleva un uso más preciso de la terminología y un empaquetamiento de la información (Uccelli, Dobbs & Scott, 2012). Así mismo, el lenguaje académico utiliza una gran variedad de metáforas y analogías para describir conceptos abstractos y sus relaciones (Snyder & Caccamise, 2010; Zwiers, 2008).

En cuanto a la *organización de la información*, el lenguaje coloquial se encuentra menos conectado y estructurado, pues cuenta con apoyos situacionales para cumplir con éxito la transmisión del mensaje (Berman & Nir, 2010; Nagy & Townsend, 2012; Snow & Uccelli, 2009). No es el caso así del lenguaje académico, el cual utiliza oraciones complejas con abundante subordinación, gran variedad de conectores y marcadores del discurso para dar cabida a la argumentación lógica y ampliamente construida, así como múltiples relaciones endofóricas. De esta manera en el lenguaje académico el uso y la relación que se establece entre las cláusulas le ayudan al emisor a ser más explícito: la combinación de cláusulas y el empaquetamiento sintáctico dan forma y eficacia al texto (Berman & Nir, 2010).

Adicionalmente, la *congruencia representacional* que se utiliza en el lenguaje coloquial es diferente de la empleada en el lenguaje académico. En el lenguaje coloquial se utilizan oraciones simples para expresar agentes que por lo general son animados. En cambio, el lenguaje académico utiliza oraciones complejas que exigen una gramática más elaborada que a su vez sea

compacta. Por lo tanto, existe un gran uso de estrategias sintácticas de nominalización y subordinación. Este tipo de lenguaje también se apoya en el uso de construcciones existenciales y copulativas (Berman & Nir, 2010; Kieffer & Lesaux, 2012).

Por último, una de las características más relevantes del lenguaje académico que lo distingue del lenguaje coloquial es la *elección léxica* (Berman & Nir, 2010; Godínez & Alarcón, 2018; Nagy & Townsend, 2012; Snow & Uccelli, 2009; Snyder & Caccamise, 2010; Zwiers, 2008). En el lenguaje coloquial generalmente se hace alusión a conceptos concretos y de sentido común que se expresan a través de una menor diversidad léxica que deja de lado la precisión. Contrario a esto, el lenguaje académico implica el uso de un vocabulario de baja frecuencia que contiene una alta diversidad de palabras provenientes del griego y del latín, palabras morfológicamente complejas, expresiones formales de prestigio, alta precisión y conceptos técnicos y abstractos con referentes menos concretos (Baumann, 2009; Goodwin et. al, 2017; Nippold, 2007; Snyder & Caccamise, 2010). El lenguaje académico hace, por tanto, un uso del léxico letrado (*literate lexicon*) que conlleva un registro más elevado y formal. El registro de este tipo de léxico muchas veces también es más elevado debido a que ha sido producto de un dominio en el uso flexivo del repertorio léxico-gramatical al haber sido parte de un proceso de nominalización, el cual es uno de los rasgos más distintivos de los textos académicos (Kieffer & Lesaux, 2012; Uccelli, Dobbs & Scott, 2012). La nominalización consiste en transformar una palabra que pertenece a otra categoría gramatical en sustantivo. La manera más común en la cual ocurre este proceso es al cambiar verbos y adjetivos a nombres (Tallerman, 2011). Un aspecto importante a tomar en cuenta es que la nominalización no solo impacta en las categorías gramaticales, sino también en el contenido semántico y las formas lingüísticas de las palabras (Berman & Nir, 2010; Kieffer & Lesaux, 2012; Nippold, 2007). Es decir, si la palabra compuesta

-por ejemplo un adjetivo- cambia de categoría de palabra –por ejemplo a sustantivo-, no solo no se podrá utilizar en el mismo contexto sintáctico en la oración sino que además su significado será alterado. Por otra parte, el uso y comprensión de términos disciplinares moldea las competencias lingüísticas de los estudiantes (Godínez & Alarcón, 2018). Otros investigadores sostienen que existe una conexión tal entre el lenguaje académico y el vocabulario que este tipo de lenguaje es un predictor del éxito escolar (Godínez & Alarcón, 2018; St. John & Vance, 2014). Puesto que la elección léxica resulta de suma relevancia para el desarrollo del lenguaje académico, será el eje central de la presente investigación.

Vocabulario Académico y Comprensión Lectora

Dada la complejidad del lenguaje académico, su comprensión y producción resulta ser muy difícil para los estudiantes. Asimismo, si consideramos que a partir del cuarto grado la información que reciben los alumnos será, en gran parte, a través de portadores de textos académicos, entonces la comprensión de textos académicos se convierte en un área que vale la pena estimular en la escuela (Nippold, 2007; Snyder & Caccamise, 2010).

Stahl (1999) menciona que la relación vocabulario-comprensión es uno de los descubrimientos más antiguos en los estudios de comprensión lectora, dado que se ha mostrado que existe una indiscutible correlación entre la dificultad en la comprensión de las palabras presentes en un texto y la comprensión del mismo.

Según Snyder y Caccamise (2010), la comprensión de los textos escolares yace en gran medida en la habilidad del lector para realizar diversos procesos de manera simultánea: 1) acceder al contenido relevante (identificar la idea principal), 2) realizar procesamientos

jerárquicos de información (relacionados con el contenido textual) y 3) utilizar estrategias para obtener el sentido del texto (macro-estrategias de lectura).

Por otro lado, uno de los aspectos que ha sido señalado como esencial para la comprensión de textos académicos es el vocabulario. Baumann (2009) menciona que “[e]l vocabulario impacta de manera directa e indirecta en la comprensión lectora” (p. 324, traducción propia). A su vez, Stahl (1999) señala que la comprensión de vocabulario genera la comprensión de un texto. Adicionalmente, Anglin (1993) indica que el desarrollo del vocabulario se asocia con el desarrollo cognitivo y la competencia lectora.

Snyder y Caccamise (2010) mencionan que existen tres elementos esenciales que los lectores utilizan para comprender un texto: léxicos (comprensión de palabras aisladas), sintácticos (el monitoreo constante de la sintaxis adecuada en lo leído) y semánticos (la revisión de que el contenido que se va construyendo durante la lectura posee una relación con el conocimiento del mundo y que no existe una contradicción). Nippold (2007), por su parte, considera que un lector o escritor competente debe tener un conocimiento vasto de vocabulario. Así, la relación entre lectura y vocabulario se convierte en un proceso bilateral donde el léxico tiende a desarrollar la comprensión lectora y esta a su vez tiende a incrementar el léxico (Nippold, 2007).

Otra relación entre vocabulario y comprensión lectora reside en el hecho de que la mayoría de las pruebas estandarizadas de habilidad de comprensión lectora tienen como medida (Nippold, 2007; Stahl, 1999). Es decir, para determinar qué tanto los alumnos comprenden un texto se analiza el nivel en el conocen el significado simple y expandido de las palabras contenidas en el mismo³. Por otra parte, una de las preguntas recurrentes en los instrumentos que

³ Resulta relevante mencionar la perspectiva de lectura que estos autores tienen. En sus estudios se observa a la lectura como una suma de las partes individuales que forman un todo. Por ello, la comprensión aislada de

miden la comprensión lectora es encontrar el significado de una palabra en un contexto específico.

Por ende, diversos investigadores han promovido la enseñanza del vocabulario con el fin de mejorar la comprensión lectora (Baumann, 2009; Nippold, 2007; Stahl, 1999). Baumann (2009) denomina *atención pedagógica* a los distintos métodos para promover el conocimiento de palabras y distingue cuatro rasgos involucrados en la instrucción del vocabulario. En primer lugar los docentes deben proveer ricas y amplias experiencias con el lenguaje como exponer a los alumnos a distintos contextos de uso real del lenguaje de forma oral y escrita. Por ejemplo, se puede presentarles diversos tipos de textos que contengan el vocabulario en su estado natural, con el propósito de que los alumnos aprendan palabras comprendiéndolas y produciéndolas. Posteriormente es necesario que se dé la enseñanza de palabras individuales que involucre practicar las palabras que se espera enseñar a través de la instrucción de diversas técnicas para que se dé un procesamiento activo. Cabe mencionar que este es un proceso de larga duración, ya que implica que los alumnos se encuentren con el mismo término varias veces y que existan relaciones semánticas para automatizar dicho proceso. Por otra parte, es fundamental enseñar estrategias para el aprendizaje de palabras que incluyan la creación de un programa de comprensión de vocabulario que contenga el análisis morfológico de las mismas, así como apoyos contextuales. Finalmente, se debe fomentar la conciencia de palabras proporcionando una vasta información acerca de la palabra como su etimología, historia, significado, relaciones con otras palabras y sus usos (Baumann, 2009).

Dado que los significados de las palabras no son trozos de información aislada sino componentes de una estructura mayor (Stahl, 1999; Rojas, 2006), la adquisición de nuevas

palabras impactará la comprensión lectora. Sin embargo, esta perspectiva sobre la lectura resulta un tanto reduccionista. Al respecto véase Jiménez (2016).

palabras depende de la exposición a situaciones que den lugar a su aprendizaje. Respecto a esto Stahl (1999) enfatiza que el conocimiento de una palabra involucra conocer su definición, su clase léxica y las variaciones del significado dependiendo del contexto. Al respecto, Rojas (2006) menciona que para aprender una palabra es necesaria la comprensión de la palabra en un texto, el reencuentro con la misma palabra en textos afines, la reflexión metalingüística que permita relacionar la palabra con otras de la misma lengua y la inserción de la palabra en la propia producción de manera asertiva. En cuanto a la enseñanza de vocabulario, Rojas (2006) explica que la mejor manera de enriquecer el vocabulario es a través de la lectura de distintos tipos de texto con ejercicios constantes de crítica, producción y relectura analítica. Debido a todos los procesos que es necesario llevar a cabo para aprender el vocabulario, será hasta la adolescencia cuando se dominen los diversos significados de las palabras y, por ende, se dé un crecimiento notable del léxico (Murphy, 2017).

Mucho se ha indagado sobre la instrucción pedagógica para la adquisición de vocabulario. Nippold (2007) identifica tres estrategias principales para el aprendizaje del mismo: la instrucción directa, la abstracción contextual y el análisis morfológico. La primera estrategia, *la instrucción directa*, consiste en explicar de manera verbal o escrita el significado de una palabra, es decir, se da cuando un individuo pregunta de manera directa por el significado de una palabra y un adulto o un diccionario lo proporcionan. El problema de esta estrategia es que no se traduce necesariamente en la comprensión completa e inmediata de las palabras, además de que los maestros se le dedican poco tiempo en el aula (Anglin, 1993), por lo que no resulta ser la más efectiva. La *abstracción contextual*, por su parte, es el uso de las claves del contexto para determinar los significados de las palabras. Este aprendizaje se da a través de la lectura de diversos tipos de libros, revistas y periódicos y el escuchar conferencias, noticieros y debates. El

aprendizaje en contexto comienza con la exposición a los términos que se desean adquirir. A esto también se le conoce como *mapeo rápido* o *fast mapping*. A esta estrategia Graves (2006) la identifica como la más importante para adquirir vocabulario, puesto que la mayoría de las palabras se deducen del contexto. No obstante, menciona que enseñar esta técnica toma una gran cantidad de esfuerzo y tiempo por parte de los instructores y aprendices. Asimismo, es también importante mencionar que de manera recurrente la información que provee el contexto para comprender y adquirir vocabulario es limitada y vaga como para poder confiarle todo el aprendizaje de nuevas palabras (Kieffer & Lesaux, 2007). Aunque es una técnica que se utiliza con frecuencia y resulta productiva, Nippold (2007) explica que el contexto, aunque es sumamente importante para el aprendizaje de vocabulario, no resulta suficiente porque requiere que los alumnos posean un vasto conocimiento del mundo antes de que resulten efectivas y habrá que utilizar otras estrategias aunadas a esta (al respecto véase también Larsen & Nippold, 2007).

La tercera estrategia para el aprendizaje de nuevas palabras que menciona Nippold (2007) es *el análisis morfológico*, el cual se da cuando un individuo se topa con un término desconocido, lo analiza en sus componentes de contenido y los morfemas flexivos y derivativos que lo forman y utiliza la información para inferir el significado. Se ha visto que se trata de un método de adquisición de vocabulario que resulta efectivo para comprender palabras morfológicamente complejas (Anglin, 1993; Baumann, 2009; Larsen & Nippold, 2007; Rojas, 2006). De acuerdo con Anglin (1993), los alumnos en tercero de primaria conocen un promedio de 38,000 palabras, cantidad que llegará a las 54,000 para el primer grado de secundaria gracias a la estrategia de análisis morfológico. Otros autores mencionan que el conocimiento morfológico de la composición de palabras ayuda a la comprensión de textos escritos (Carlisle, 2004). De ahí que esta estrategia es completamente factible ya que una gran cantidad (alrededor

del 60%) de las palabras nuevas con las que se toparán los alumnos posee una estructura morfológica transparente (Graves, 2006). Cabe mencionar que la habilidad para comprender morfemas derivativos, como ciertos sufijos, se desarrolla en la adolescencia y se ha observado que está directamente relacionada con la habilidad lectora (Baumann, 2009; Graves, 2006; Goodwin et. al, 2017; Hess, 2018; Larsen & Nippold, 2007).

Anglin (1993) plantea que el vasto conocimiento morfológico que los alumnos tendrán al terminar la educación primaria, se debe a que la comprensión de palabras morfológicamente complejas mejora entre primero y quinto de primaria. Además, el autor menciona que el conocimiento del vocabulario durante los años escolares crece en términos de complejidad morfológica, puesto que va de la adquisición de palabras monomorfémicas a palabras multimorfémicas. Así, mientras los niños incrementan su conocimiento morfológico se hacen cada vez más competentes para aplicarlo con la finalidad de aprender nuevas palabras mientras leen. Estudios previos han mostrado que tener una mejor comprensión morfológica aumenta el léxico académico de los estudiantes de manera sencilla y les permite obtener mejores puntuaciones en las pruebas de comprensión lectora (Kieffer & Lesaux, 2007; Tighe & Fernandes, 2019). Asimismo, el procesamiento morfológico juega un papel crucial en el desarrollo de habilidades lectoras pues muchas veces es la base de la comprensión lingüística enseñada y modelada en la lectura (Carlisle 2004). Cabe resaltar que esto se ha observado tanto para lenguas anglosajonas (sobre todo el inglés) como para otras de origen románico como el portugués (De Freitas, Mota y Deacon, 2018) y el español (Jainchenco & Wilson, 2013). De acuerdo con Anglin (1993) y De Freitas y colaboradores (2018), la conciencia morfológica, al ser utilizada como una herramienta, proporciona al lector conocimiento lingüístico que lo lleva a comprender palabras morfológicamente complejas. Dicho conocimiento repercute en una mejor

comprensión de lectura de palabras y de textos en general. De esta manera, la mejor comprensión de las palabras sirve como fundamento léxico que ayuda a los lectores a acceder de manera rápida y asertiva a las representaciones escritas. Un ejemplo de ello sería el identificar patrones de letras que posteriormente se convierte en identificación de afijos que pueden tomarse como unidades de apoyo para hacer el significado más accesible a los lectores.

En ese sentido, la enseñanza de la morfología de las palabras puede representar una herramienta esencial para los lectores que tienen dificultades en la infancia (Bowers et. al, 2010), a nivel universitario (Metsala, Parrilla, Conrad & Deacon, 2019) y adultos (Tighe & Ferndandes, 2019). Al respecto, Stahl (1999) señala que existe evidencia de que la mayor parte de los alumnos de preparatoria no está consciente de que la descomposición de la palabras puede ayudarles a indagar el significado de las mismas. Es por ello que hemos centrado este estudio en la estrategia de descomposición de palabras para incrementar el vocabulario en alumnos de nivel secundaria.

Reflexión Metalingüística y Descomposición Morfológica

La reflexión morfológica es una habilidad metalingüística que se puede definir como el *conocimiento consciente de la estructura de una palabra y sus componentes o morfemas* (Gombert, 1992; Nippold & Sun, 2008). A la capacidad de utilizar lenguaje para referirse al lenguaje mismo se le conoce como *metalenguaje*. De acuerdo con Gombert (1992), el niño pasa por cuatro etapas para desarrollar el metalenguaje. La primera consta de la adquisición de habilidades lingüísticas de los modelos que los adultos proporcionan a los niños y es una etapa en la que se desarrollan la comprensión y la producción del lenguaje. Durante esta etapa se pone de manifiesto de manera explícita el conocimiento de cómo funcionan las reglas de la lengua.

Por ejemplo, desde muy temprana edad los niños conocen y aplican las reglas de conjugación o pluralización durante el uso comunicativo del lenguaje. Dichas actividades suceden a partir del nacimiento del niño y se desarrollan hasta los tres años de edad. En la segunda etapa, la cual abarca de los cuatro a los cinco años de edad, se da la adquisición del *control epilingüístico*. El epilenguaje es la actividad metalingüística inconsciente del lenguaje, donde aún no existe una reflexión sobre el uso lingüístico por parte del sujeto. En otras palabras, durante esta etapa el sujeto conoce el sistema de su lengua, mas no genera explicaciones en donde analice al lenguaje como tal. Por otro lado, durante la etapa de la *conciencia metalingüística*, que parte de los seis hasta los doce años, se da un avance significativo del metalenguaje que se observa en la necesidad intencional que tiene el individuo de utilizar las reglas lingüísticas deliberadamente. A lo largo de esta etapa el niño se hace consciente de su uso lingüístico, así como de las reglas que rigen la lengua. Por último, en la última etapa se da la *automatización de los metaprosos* en donde existe una reflexión sobre el lenguaje, pero además el individuo es capaz de planificar y anticipar su uso metalingüístico de manera automática y natural. Dicha etapa se da a partir de los doce años.

El conocimiento metalingüístico le proporciona al individuo las herramientas para analizar los componentes del sistema lingüístico, entre los que se encuentran los morfemas que estructuran las palabras. De acuerdo con Larsen y Nippold (2007), conocer la estructura de una palabra proporcionará a los individuos el acceso para conocer muchas más (al respecto véase también Mahony et al., 2000). En este sentido, autores como Sparks y Deacon (2012) señalan que existe una correlación entre el vocabulario y la conciencia morfológica, pues se dan de manera simultánea (Sparks & Deacon, 2012). Al respecto, Carlisle (2004) señala que el procesamiento morfológico requiere de un proceso coordinado entre la forma a los niveles

léxicos (de la palabra completa) y subléxicos (de los componentes de las palabras), lo cual conlleva relaciones lingüísticas complejas como la comprensión de que ciertas partículas pertenecientes en una palabra aparecen en otras (afijos). Por lo tanto, es un aspecto del lenguaje que se aprende desde los primeros años escolares hasta la edad adulta. Por ello la enseñanza de la gramática enfocada a la reflexión contribuye al buen uso de la lengua.

El análisis morfológico de las palabras se torna en un mecanismo esencial para acceder a textos académicos, donde las palabras polimorfémicas que presentan una complejidad morfológica -debido a la gran cantidad de afijos que estas insertan así como las reglas de inserción- oscilan entre el 60 y 80%, por lo que los estudiantes se encontrarán con ellas a lo largo de su vida escolar con una frecuencia estimada de tres mil palabras nuevas por año (Larsen & Nippold, 2007; Nippold & Sun, 2008; Rojas, 2006). Las palabras morfológicamente complejas se componen de morfemas derivativos, es decir, están comúnmente compuestas por afijos (prefijos y sufijos) que se unen a una raíz. Este proceso de composición morfológica permite crear nuevas palabras con base en las reglas de la morfología derivativa (aquella que permite la formación de palabras a partir de sus unidades básicas y la comprensión de los principios básicos que rigen dicha formación (Tyler & Nagy, 1987). En el español este proceso es muy productivo (Bosque & Demonte, 1999). Además, de manera común las palabras morfológicamente complejas que se encuentran en los textos académicos poseen raíces que provienen del griego y del latín (Berman & Nir, 2010; Goodwin et. al, 2017; Graves, 2006; Larsen & Nippold, 2007; Nagy & Townsend, 2012).

El análisis morfológico consciente se aprende en ambientes donde se propicia el análisis de la estructura interna de las palabras y del papel gramatical que desempeñan los afijos, así como el contexto donde la palabra se utiliza (Goodwin, et al, 2017). Así, la enseñanza de realizar

un análisis estratégico de la morfología puede contribuir al desarrollo del vocabulario y a la comprensión lectora en maneras distintas. Su contribución en cuanto al vocabulario recae en la extensión del léxico y profundidad de los significados de las palabras. Este conocimiento a su vez se utilizará posteriormente para inferir el significado de aquellas palabras que se desconocen debido a que poseen elementos morfológicos similares (Goodwin et, al, 2017).

Para realizar un análisis morfológico de las palabras complejas existe una serie de pasos que el individuo tiene que seguir, que se resumen en tres procesos (Larsen & Nippold, 2007). En primera instancia, el individuo identifica los morfemas que constituyen la palabra. Posteriormente, es necesario que determine cómo los afijos impactan en el significado de la raíz de la palabra y, por último, combina los trozos de información para comprender el significado de la palabra completa. Es decir, durante este proceso, primero se identifican los morfemas constituyentes y después se accede al significado de los mismos y de la palabra completa.

Nippold & Sun (2008) mencionan que adquirir palabras morfológicamente complejas es un reto importante para los estudiantes debido a tres razones. En primer lugar, se debe a la naturaleza abstracta de este tipo de palabras. Las palabras abstractas son más difíciles de comprender pues requieren información verbal para que sus significados tomen sentido. Por lo general las palabras morfológicamente complejas que son abstractas se apoyan en otras palabras o frases más concretas que pueden evocar una imagen mental con facilidad. En segundo lugar, para aprender palabras morfológicamente complejas es necesario contar con una serie de pre-requisitos: conocimiento de las estructuras de las palabras, competencia metalingüística (conocimiento de la raíz que facilite la descomposición de la palabra en sus morfemas) y leer de manera fluida. Finalmente, influye la frecuencia con la que las palabras aparecen en los textos

escritos. Este último punto es importante porque una gran cantidad de palabras se adquiere debido su constante aparición en la lengua escrita.

La instrucción sobre la reflexión morfológica, tal como describen Murphy y otros (2017), ha tenido una significativa repercusión en las pruebas de comprensión lectora pues los alumnos que han sido instruidos en este método obtienen mejores puntuaciones en pruebas de comprensión lectora, lo cual reitera la evidencia de la relación recíproca entre el vocabulario y la morfología (Kieffer & Lesaux, 2007). Además se ha encontrado que el conocimiento morfológico contribuye a la lectura de palabras, la ortografía y el nivel de vocabulario en los adolescentes (Metsala et. al, 2019). A su vez, dicho conocimiento impacta de manera directa la comprensión lectora (De Freitas et al., 2018; Tighe & Fernandes, 2019). De acuerdo con Goodwin (2017) el conocer el significado de las palabras derivadas y generar relaciones morfológicas a partir de ellas, aporta más que solo sensibilidad morfológica al conocimiento léxico, puesto que los alumnos que poseen estas habilidades son mejores para resolver problemas de significados de nuevas palabras al hacer uso del conocimiento que tiene sobre las raíces y sus palabras derivadas. Si son capaces de analizar las palabras en sus morfemas, los adolescentes utilizarán las representaciones de los morfemas en su vocabulario cognitivo para leer e indagar el significado de nuevas palabras (Goodwin, 2017).

Enseñanza de la Descomposición Morfológica de las Palabras para Incrementar el Vocabulario

En este apartado se ahondará en los estudios que se han centrado en la implementación de la descomposición morfológica de las palabras para la adquisición de vocabulario, así como su aplicación y resultados.

Es necesario considerar que conocer los significados de las palabras en todos sus niveles es un proceso muy complejo (Bowers, et al., 2010; Kelley, et al., 2010). Por lo tanto, la instrucción del vocabulario debe centrarse en la comprensión profunda de un número reducido de palabras, sus elementos y relaciones con otras palabras en contextos vastos e incorporarse a la práctica regular para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Todo ello tendrá efectos significativos en la adquisición de vocabulario y en la comprensión lectora (Bangs & Binder, 2016; Baumann et. al, 2007; Bowers et. al; 2010; Kelley et. al, 2010; Kieffer & Lesaux, 2007). La habilidad para descomponer las palabras en sus partes, es decir en sus morfemas, generará un conocimiento profundo del significado de las palabras. En consecuencia resulta de suma relevancia su instrucción académica. Además, la instrucción resulta necesaria si se toma en cuenta que existen diversas palabras cuyos cambios morfológicos resultan opacos, por lo que la activación de la raíz y de los afijos utilizados no se da de manera automática para el conocimiento del significado de las palabras (Carlisle, 2004). Martín (2018) expresa que la enseñanza morfo-léxica es útil en todas las etapas escolares.

De acuerdo con Kieffer y Lesaux (2007), para que la enseñanza de la descomposición morfológica resulte efectiva es necesario enseñar morfología en un contexto de vocabulario amplio y explícito, es decir, introducir a los alumnos a diversos tipos de texto en donde las palabras se encuentren de manera frecuente en su estado natural y con las posibles variaciones en función y significado. Además, se requiere enseñar a usar la morfología como una estrategia cognitiva a través de diferentes pasos. Se le debe enseñar al estudiante que al enfrentarse a una palabra nueva debe identificar los componentes que la conforman, cuál es su raíz y qué afijos tiene. Una vez que ha identificado estas partes deberá conocer su significado individual para, finalmente, unir los significados y así llegar a la comprensión del significado de la unidad

completa de la palabra. Una vez que los alumnos identifican que es posible seccionar las palabras, es necesaria la enseñanza del conocimiento morfológico subyacente, tal como los son los afijos, las transformaciones de las palabras y sus raíces. Todo esto se necesita enseñar de manera explícita y en contexto. Los alumnos deben ser guiados a identificar las mismas palabras en distintos tipos de texto y situaciones lingüísticas diversas, para que logren ver cómo la transformación de la raíz se da al cambiar o añadir ciertos afijos. De esta manera, los alumnos deben comprender que el significado o la clase léxica varía conforme cambia el entorno en el que aparece la palabra. Por último, en especial para alumnos que manejan una segunda lengua, es posible introducir una enseñanza con cognados. Así, se les puede enseñar a observar que existen palabras que fonológica u ortográficamente son similares en las dos lenguas y que al conocer ampliamente una palabra en una de las lenguas es posible relacionarla con otras palabras en la otra lengua. Mediante esta estrategia los alumnos pueden aplicar este conocimiento a la obtención del significado de las palabras y sus raíces, pues es común que la raíz y el conocimiento de una palabra sean transferibles de una lengua a otra. Para concluir, de acuerdo con Kieffer y Lesaux (2007), durante la enseñanza de la descomposición morfológica es necesario externar a los estudiantes que se puede utilizar el conocimiento previo sobre las palabras para la construcción de significado de nuevas palabras.

En un estudio posterior, Kieffer y Lesaux (2012) mencionan que toda enseñanza de la morfología de las palabras debe considerar tres aspectos. En primer lugar, se deben enseñar las relaciones existentes entre las palabras, es decir, la habilidad para reconocer los morfemas presentes en una palabra con la finalidad de unirlos semánticamente a otras palabras conocidas. En segunda instancia se encuentra el conocimiento sintáctico que los alumnos deben adquirir sobre las palabras. Este se refiere a la comprensión de cómo los sufijos pueden alterar la

categoría léxica de una palabra y cómo se comportan las palabras dentro de las cláusulas y/u oraciones. Finalmente, es necesario darle a los estudiantes un conocimiento de la distribución de las palabras, que se refiere al conocimiento sobre las restricciones en la concatenación de los sufijos a las raíces, en otras palabras, el saber sobre las combinaciones de sufijos que se adhieren a una palabra y en qué orden aparecen según su categoría léxica para formar una nueva palabra (al respecto véase también Tyler & Nagy, 2007).

Por otra parte, Pacheco y Goodwin (2013) mencionan que existe otra estrategia que los alumnos deben aprender a utilizar para adquirir vocabulario: el *troceo* (*chunking*), que consiste en cortar en las palabras en sus trozos formantes. Bajo esta estrategia, la descomposición de las palabras para su comprensión no tiene que darse necesariamente en todos sus morfemas, sino que muchas veces puede darse a partir de trozos de palabras identificables para los alumnos. Así, no siempre es necesario llegar a una descomposición morfológica precisa de las palabras. Esta habilidad resulta además relevante ya que ~~le~~ ayuda a los alumnos a realizar analogías con unidades de la palabra que les resultan más familiares que los morfemas mismos.

Las estrategias como el *troceo* resultan relevantes además porque, tal como señala Goodwin (2017), diversas micro-habilidades morfológicas pueden desarrollarse de manera distinta en cada individuo. Así, las micro-habilidades como el procesamiento de la raíz, la consideración de las relaciones morfológicas, el conocimiento de la ortografía morfológica, el conocimiento del significado morfológico, el análisis del papel de los sufijos en palabras reales y en pseudopalabras y la capacidad de generar palabras morfológicamente relacionadas pueden enseñarse de manera simultánea o aislada.

Baumann y otros (2007) añaden que para la enseñanza de nuevas palabras mediante la descomposición morfológica es además necesario que la instrucción sea multifacética. De esta

manera, señalan que es necesario incluir ejercicios tanto de morfología y vocabulario como de lectura para posteriormente combinarlos con el fin de que los estudiantes sean capaces de aplicar las estrategias adquiridas según la situación lo demande. Otros autores como Bangs y Binder (2016) aseguran que la enseñanza de estrategias de descomposición morfológica tiene un fuerte impacto tanto en la comprensión de textos literarios como académicos. Investigadores como De Freitas, Mota y Deacon (2018) corroboran dicha información puesto que encuentran que la estrategia de descomposición morfológica resulta benéfica tanto para la lectura de palabras como para la comprensión lectora en general. Mencionan que eso se debe a que gracias al análisis de los morfemas de las palabras los lectores registran patrones de letras recurrentes que sirven como fundamento léxico para acceder de manera rápida y asertiva a los mismos. De esta manera, la identificación de secuencias de letras posteriormente se torna en una capacidad para identificar afijos que funcionan como unidades de apoyo para hacer el significado de las palabras más accesible a los lectores.

Investigaciones sobre la Enseñanza de la Descomposición Morfológica de las Palabras para Incrementar el Vocabulario

La enseñanza de estrategias de descomposición morfológica para incrementar el vocabulario de los estudiantes ha sido foco de investigación en los últimos años. En términos generales, las investigaciones que se centran en la enseñanza de la descomposición morfológica han seguido dos vertientes principales. La primera se ha centrado en tratar de comprender las relaciones existentes entre el desarrollo léxico y la comprensión morfológica; la segunda ha indagado acerca del impacto que han tenido en el desempeño de los estudiantes las intervenciones didácticas que utilizan la estrategia de descomposición morfológica con diversas finalidades.

Entre las investigaciones del primer tipo, destacan aquellas que buscan encontrar las relaciones entre el desarrollo morfológico, el grado escolar y la comprensión lectora. Bajo esta perspectiva, Mahony, Singson y Mann (2000) realizaron un estudio con la finalidad de ver si la capacidad para encontrar relaciones de morfología derivativa se desarrolla dependiendo el grado escolar y cómo se vincula con la habilidad lectora. Para esto hubo dos experimentos: el primero con 98 alumnos de una escuela pública de Estados Unidos que cursaban de tercero a sexto grado de primaria y el segundo con 101 alumnos de la misma institución bajo las mismas características. Se evaluó únicamente un grupo por grado. Para su evaluación se aplicaron distintas pruebas: una de relación morfológica (MRT), dos de lectura (Woodcock y Reading Mastery Tests Form A) y una de vocabulario (WISC-R). Los resultados mostraron que existe una relación entre el vocabulario, la habilidad para realizar relaciones morfológicas derivativas y la capacidad de decodificación, aunque dicha relación no es directa entre el grado escolar y el vocabulario receptivo. Por otra parte, se observó que entre mejor es la capacidad para decodificar, mejor es la conciencia de las relaciones morfológicas de las palabras.

En otro estudio Kieffer y Lesaux (2007) buscaron observar las relaciones existentes entre la habilidad de descomposición morfológica de los estudiantes y la comprensión lectora específicamente en cuarto y quinto grados, y cómo es que dicha relación cambia con el grado escolar. Para este estudio se contó con un total de 111 participantes de ambos grados, quienes fueron evaluados con distintos instrumentos. Se evaluó su nivel de comprensión lectora con la prueba Woodcock y Gates-McGinitie Reading Comprehension Test (1999), el vocabulario con la prueba Peabody (tercera edición) y la morfología con una prueba de creación propia. Los resultados del estudio mostraron que los alumnos con una mejor comprensión morfológica

obtuvieron mejores puntuaciones en las pruebas de comprensión lectora, además de que se hizo evidente una relación recíproca entre morfología y vocabulario.

Por otro lado, en su estudio Bowers y otros (2010) buscaron probar que el conocimiento de la morfología derivativa incide en las habilidades de lectura al menos de tres maneras: en el reconocimiento de palabras, en la comprensión lectora y en la motivación para leer. Para ello realizaron una revisión sistemática y detallada del impacto de la instrucción morfológica en diversos estudiantes. Analizaron una base de datos que da cuenta sobre numerosas intervenciones con base en morfología derivativa con alumnos desde el segundo hasta el octavo grado. Después de un exhaustivo análisis sobre 100 estudios los autores concluyen que la instrucción morfológica tiene efectos significativos en la adquisición de vocabulario de los estudiantes, que la enseñanza más funcional es aquella que ve la intervención con la morfología derivativa de manera integral, y que los lectores que tienen dificultades se benefician más de la enseñanza de esta estrategia que los buenos lectores.

Otros autores como Sparks y Deacon (2012) buscaron explorar la relación existente entre conciencia morfológica y vocabulario en una muestra de 100 estudiantes de segundo grado de siete escuelas diferentes a quienes se les dio seguimiento desde el inicio de segundo hasta concluir el tercer grado de primaria. Mediante el análisis de pruebas de vocabulario, conciencia morfológica, conciencia fonológica, lectura de palabras y pseudo-palabras y razonamiento no verbal en los estudiantes los investigadores encontraron que existe una correlación entre conciencia morfológica y vocabulario por grado escolar. Además, hallaron que existe un crecimiento progresivo y simultáneo de la conciencia morfológica y del vocabulario a través de los años.

Tyler y Nagy (1987), por su parte, buscaron en su estudio establecer el orden de adquisición del conocimiento morfológico en los estudiantes. Su estudio constó de una serie de experimentos a alumnos de distintos niveles escolares, para después analizar los resultados de manera general y particular. En todos los experimentos participaron cuarenta alumnos de cuarto grado de primaria, treinta alumnos de sexto y treinta de octavo grado. En el tercer experimento se agregaron veintinueve alumnos de nivel universitario. Para la evaluación, los investigadores desarrollaron tres instrumentos. El primero constaba de una prueba de opción múltiple para encontrar el significado de las palabras. El segundo fue un llenado de oraciones y el tercero una tarea de elección léxica. Los resultados del estudio mostraron un incremento por grado escolar en el conocimiento morfológico de los estudiantes. Los alumnos mayores mostraron mejores respuestas a las pruebas morfológicas, lo cual refleja un conocimiento más amplio de las raíces de las palabras y de la habilidad para reconocer las formas derivadas de las mismas.

Pacheco y Goodwin (2013) realizaron una investigación sobre las distintas estrategias que utilizan los lectores de secundaria para a partir de ello ayudar a los docentes a generar una instrucción morfológica adecuada que incida en el vocabulario de sus estudiantes. Los investigadores pidieron a veinte alumnos de séptimo y octavo grados que resolvieran problemas que involucraban palabras morfológicamente complejas durante una entrevista en la que debían explicar el proceso de resolución llevado a cabo. Se registraron las estrategias morfológicas empleadas tanto por lectores competentes como por aquellos que presentaban dificultades. Los resultados mostraron que los alumnos que presentaban dificultades con la lectura utilizaban la descomposición morfológica como estrategia de solución para situaciones en las que las palabras presentaban retos para la comprensión en un 61.2% mientras que los participantes competentes la

utilizaban en un 67.9%. Su observación muestra la efectividad de la estrategia de descomposición morfológica en individuos con características diversas.

Goodwin y otros (2017) estudiaron el impacto que tienen las estrategias de descomposición morfológica sobre la comprensión lectora en lectores adultos eficientes y que presentan dificultades. Sus resultados muestran que los adultos considerados como lectores con dificultades tienen mayores problemas con el procesamiento morfológico, pues leen las palabras que contienen un solo morfema con mayor facilidad que aquellas que son morfológicamente complejas, menos frecuentes y más largas. Dicho de otro modo, el desarrollo del análisis morfológico o la falta de él repercute de manera directa en las habilidades lectoras.

En un último estudio realizado por De Freitas, Mota y Deacon (2018) se aplicaron diversas pruebas con el objetivo de encontrar, contrastar y correlacionar los efectos de la conciencia morfológica en relación con la lectura de palabras y la comprensión lectora en portugués. Para la investigación se contó con 132 *participantes* que cursaban el cuarto grado de educación básica, provenientes de dos escuelas públicas de Brasil. Se evaluaron la comprensión lectora, la lectura en voz alta, la inteligencia, la conciencia morfológica y la conciencia fonológica. Al contrastar los resultados de las pruebas, se observó que existe una correlación significativa entre la conciencia morfológica y la lectura de comprensión, lo que señala la conciencia morfológica también incide en la comprensión lectora de lenguas romances como es el portugués (De Freitas et al., 2018).

Los estudios anteriores brindan información de suma relevancia en cuanto a las relaciones entre morfología derivativa, vocabulario y grado escolar. No obstante, como ya se mencionó, también existen investigaciones que buscan observar de qué manera las aplicaciones didácticas pueden incidir en el desarrollo de estrategias morfológicas y vocabulario en los estudiantes desde

el interior del aula. El alcance e impacto de los diseños didácticos que consideran la estrategia de descomposición morfológica para el aprendizaje de vocabulario corroboran los datos expuestos con anterioridad. A continuación se describirán algunos estudios que tratan sobre esta vertiente.

Kelley y otros (2010) buscaron diseñar una secuencia didáctica con la finalidad de favorecer una instrucción de vocabulario adecuada que se centrara en la adquisición de un número limitado de palabras a profundidad. Los autores propusieron dicho acercamiento porque consideran que el conocimiento de una palabra debe ser en todos sus niveles y la polisemia es un proceso de alta complejidad. La secuencia didáctica con base en la enseñanza de vocabulario mediante descomposición morfológica fue aplicada en siete escuelas diferentes. La duración de la misma fue de dieciocho semanas con cuatro horas de clase por semana. En total participaron 476 alumnos que cursaban el sexto grado. Cabe resaltar que con el fin de conocer el impacto de su intervención se contó con un grupo control y uno experimental por escuela, a los que se les aplicaron pruebas estandarizadas de comprensión lectora de manera inicial y al finalizar la secuencia. Los maestros impartieron el currículum que se les proporcionó y realizaban un reporte semanal sobre la intervención. De manera adicional los investigadores realizaron una serie de observaciones a todos los grupos durante la duración de la secuencia. Este tipo de intervención se puede clasificar como integrada, pues procedía desde los textos hacia la descomposición de palabras como estrategia para la comprensión de vocabulario. Al finalizar la secuencia, se observó un incremento en los puntajes en las pruebas de comprensión lectora en los alumnos que habían recibido la instrucción sobre descomposición morfológica.

Kieffer y Lesaux (2012) buscaron evaluar los efectos de una intervención que instruyera a los estudiantes específicamente en las estrategias morfológicas de una manera efectiva para dar cuenta de las relaciones entre morfología y el conocimiento sintáctico. Para ello, crearon una

secuencia con una duración de dieciocho semanas en las que se buscaba que los alumnos aprendieran un total de setenta y dos palabras morfológicamente complejas. Este experimento también contó con un grupo control y uno experimental con un total de 482 participantes de sexto grado. En contraste con el estudio anterior, una variable que se consideró en esta investigación fue la competencia lectora. Para ello se identificaron los lectores competentes y se compararon con los que tienen dificultades para la lectura. Como pruebas pre-intervención y post-intervención se evaluaron diversos aspectos, entre ellos pruebas sintácticas de palabras y de lectura. Todas las intervenciones fueron observadas y registradas de manera semanal. Los resultados del estudio permitieron a los investigadores concluir que la instrucción morfológica tiene un efecto no solo en el nivel morfológico sino también en el sintáctico. Además, mostraron que dicho tipo de intervención benefició en mayor medida a los lectores con dificultades que a los lectores los competentes.

Por otra parte, el estudio de Baumann y colaboradores (2007) indagó sobre el impacto de la comprensión del vocabulario en un programa de apreciación y conocimiento de las palabras. Para ello se evaluó a cincuenta alumnos de quinto grado tras una intervención de siete meses de enseñanza de vocabulario a través de la lectura en donde los alumnos registraban las palabras desconocidas, sugerían significados y encontraban elementos en común entre ellas para llegar a su definición. Los alumnos se enfrentaron a una prueba de vocabulario antes y después de la intervención (Peabody Vocabulary Test). Al finalizar la secuencia, la evaluación cuantitativa mostró que tras una intervención de índole léxica el vocabulario de los alumnos había incrementado de manera considerable.

Otro estudio que consideró la morfología derivativa como base esencial para el desarrollo de vocabulario es el de Bangs y Binder (2016), quienes buscaron desarrollar la conciencia

morfológica para mejorar la ortografía, el vocabulario y la comprensión lectora de estudiantes adultos. Para ello instruyeron a 59 adultos en un rango de edad de 16-83 años en cuanto a los morfemas, sufijos, prefijos y las combinaciones y sumatorias de raíces y afijos a lo largo de ocho semanas. Al concluir la instrucción se observó que los participantes no solo desarrollaron una mayor conciencia morfológica sino también fonológica y que ambas tuvieron un importante impacto en sus habilidades de comprensión lectora.

Tal como se ha expuesto en los estudios anteriores, la instrucción de la descomposición morfológica como estrategia para el desarrollo de vocabulario resulta de suma importancia, pues el impacto que tiene en el aprendizaje de vocabulario incide a su vez y de manera sustancial en la comprensión lectora. Sin embargo, hasta el momento, como ya se había mencionado anteriormente, se desconoce la existencia de estudios en español que utilicen una intervención didáctica para la instrucción de la descomposición morfológica. Es por ello, que el presente estudio se centrará en el desarrollo de un proyecto didáctico que considere las especificaciones y vicisitudes de la lengua española para el desarrollo de actividades que lleven a los alumnos mexicanos a la construcción de un conocimiento morfológico como estrategia de adquisición de vocabulario que, a su vez, incida en su comprensión lectora. En el siguiente capítulo se presenta el planteamiento del problema que se abordó en la presente investigación.

Capítulo 2

Planteamiento del Problema

De acuerdo con Schleppegrell (2004) y otros autores (Snow & Uccelli, 2009; Zwiers, 2008), el discurso académico incluye una gran cantidad de vocabulario morfológicamente complejo. Al respecto, Baumann (2009) señala que existe una indiscutible relación entre comprensión de vocabulario y comprensión lectora. En este sentido, un nivel bajo de comprensión lectora muchas veces puede explicarse por un problema de comprensión de vocabulario. Por tanto, si se busca mejorar la comprensión lectora de los individuos es esencial la enseñanza de estrategias para adquirir nuevo vocabulario. De acuerdo con Nippold (2007), la descomposición morfológica es una de las estrategias más importantes para la enseñanza de vocabulario pues al saber descomponer una palabra morfológicamente se podrá tener acceso a alrededor de diez palabras nuevas, aproximadamente (Larsen & Nippold, 2007; Nippold & Sun, 2008; Rojas, 2006). Además, la estrategia de descomponer las palabras en sus morfemas para adquirir nuevo vocabulario se puede enseñar dentro del aula.

Adicionalmente, la lengua española posee una amplia cantidad de sufijos que no han sido categorizados en un número específico. Lo anterior da cuenta a la vez de su productividad léxica derivativa y de su complejidad (Bosque & Demonte, 1999). Por ello, una enseñanza que enriquezca su conocimiento en los estudiantes conllevará un mejor dominio de la lengua.

En México los estudiantes egresados de secundaria y bachillerato muestran serios problemas de comprensión lectora en pruebas como EXHALING (González, 2014) y PISA (INEE, 2017). Los resultados de dichas evaluaciones ponen en evidencia que existe un nivel de comprensión lectora que se espera que los alumnos posean al ingresar al nivel superior de educación y que en México la media estudiantil no satisface lo requerido. En lo que se refiere a

los resultados de la prueba EXHALING los resultados muestran que los alumnos comprenden lo que leen en un 50% (González, 2014), mientras que en la prueba PISA el promedio de la evaluación sitúa a los estudiantes mexicanos en un nivel 2.0, lo que significa que son solo capaces de localizar elementos del texto, reconocer la idea principal, comparar o contrastar solo una característica del mismo y realizar abstracciones de bajo nivel. De acuerdo con PISA, lo mínimo que se requiere de un estudiante para clasificar como un lector competente es el nivel 4.0, en el que los alumnos pueden localizar y organizar diferentes fragmentos de información no evidentes en el texto, interpretar los significados de los matices del lenguaje, comprender y emplear clasificaciones del lenguaje en contextos no usuales, además de reflexionar sobre el texto, generar hipótesis sobre él y evaluarlo de manera crítica. Asimismo, este tipo de alumno tiene una comprensión profunda y exacta de los textos complejos de contenido y formatos no comunes (INEE, 2017). Con base en los resultados mencionados anteriormente, los estudiantes mexicanos no solo carecen de herramientas para los estudios superiores sino que se espera que tampoco sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual (González, 2014). Por tanto, la comprensión lectora es un área que es necesario desarrollar en los estudiantes mexicanos.

Si además se toma en cuenta que los problemas de comprensión lectora de los estudiantes se incrementan aún más cuando se enfrentan a textos académicos, la enseñanza de la descomposición de palabras morfológicamente complejas, como la que se propone en este proyecto de investigación, puede ser empleada como una herramienta importante para ayudar a incrementar de manera sustancial el vocabulario de los estudiantes. Por último, cabe mencionar que hasta el momento se desconoce la existencia de estudios en México que desarrollen un proyecto didáctico para la enseñanza de la descomposición de palabras morfológicamente

complejas como herramienta para mejorar la comprensión lectora. En ese sentido, el presente estudio pretende contribuir a la solución de la problemática de comprensión lectora en los estudiantes de nuestro país.

Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue el crear y aplicar un proyecto didáctico encaminado a que los alumnos desarrollaran habilidades de descomposición de palabras morfológicamente complejas para aprender nuevo vocabulario con la finalidad de mejorar su comprensión lectora.

Pregunta de Investigación

El presente estudio pretendió responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera incide la enseñanza sobre la descomposición de palabras morfológicamente complejas en la comprensión lectora de textos académicos en alumnos de tercero de secundaria?

Objetivos

La presente investigación pretendió cumplir con los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Diseñar y evaluar un proyecto didáctico para la adquisición de vocabulario a través de la descomposición de palabras morfológicamente complejas con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de textos académicos en alumnos de tercero de secundaria.

Objetivos específicos.

Se buscó cumplir con los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un proyecto didáctico para la enseñanza de la descomposición de palabras morfológicamente complejas en alumnos de tercero de secundaria.

- Evaluar si el proyecto didáctico para la enseñanza de la descomposición de palabras morfológicamente complejas mejora las habilidades para descomponer las palabras en sus morfemas y encontrar el significado de las mismas en alumnos de tercero de secundaria.
- Evaluar si el proyecto didáctico para la enseñanza de la descomposición de palabras morfológicamente complejas mejora la comprensión lectora de textos académicos en alumnos de tercero de secundaria.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo 3

Metodología

En este capítulo se describirá detenidamente la metodología que se siguió para la presente investigación. En primer lugar, se aborda la postura ética que se tomó en consideración, en segundo lugar, se describirán los participantes y los criterios de inclusión de la muestra. Posteriormente, se explican los instrumentos que se utilizaron y cómo se llevó a cabo su implementación.

Consideraciones Éticas

Para realizar las intervenciones con los participantes que se describen en el siguiente apartado, se obtuvo por parte de las autoridades de la institución en la que se realizó esta investigación un consentimiento informado que autorizaba la participación de los alumnos en el estudio. La decisión de solicitar dicha autorización se dio con base en el código de ética de la American Educational Research Association (AERA, 2011), el cual menciona que un consentimiento por parte de la institución es suficiente cuando la investigación no implica ningún riesgo para los participantes. De manera adicional, cabe resaltar que en el reporte de los resultados se respeta estrictamente el anonimato de los participantes, además de que toda la información sobre los mismos se trató con toda confidencialidad.

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con una muestra no probabilística por conveniencia. Participaron dos grupos de alumnos de tercero de secundaria de una escuela privada de tipo regular de la ciudad de Querétaro: un grupo experimental y un grupo control. El grupo experimental recibió la

intervención pedagógica, mientras que el control se evaluó sin intervención. Cabe mencionar que cada grupo era independiente del otro y que eran grupos formados previamente en la escuela.

Al inicio de la evaluación, cada grupo contaba con 35 alumnos (grupo experimental: 14 mujeres y 21 hombres; grupo control: 12 mujeres y 22 hombres). Los participantes se encontraban en un rango de edad de entre 14 y 16 años. Todos los estudiantes pertenecían a un nivel socio-económico medio-alto. En una primera etapa, el único criterio de inclusión que se consideró fue que los participantes fueran nativo-hablantes del español. Es relevante resaltar que después de las evaluaciones pre y post intervención, se agregaron nuevos criterios de inclusión. Dicha decisión radicó en factores de diversa índole. En primera instancia, a mitad de la intervención didáctica una alumna se cambió de grupo, por lo que no recibió la intervención completa y sus datos fueron descartados. El segundo criterio que se consideró para incluir a los participantes fue que todos los individuos hubieran presentado las cuatro pruebas de evaluación (dos en el pre-test y dos en el post-test). En tercer lugar, debido a que varios alumnos decidieron no responder a todas las preguntas del pos-test, se hizo un análisis del promedio de aciertos de los estudiantes y se decidió eliminar a los alumnos cuyas respuestas estuvieran por debajo de una desviación estándar del promedio. De esta manera, los grupos de participantes para el análisis final de datos quedaron integrados por 26 estudiantes (12 mujeres y 14 hombres) en el grupo experimental y 20 alumnos (9 mujeres y 12 hombres) en el grupo control.

Pre y Post-Test

Antes de iniciar el proyecto didáctico se aplicaron dos tipos de pre-tests: uno de descomposición morfológica (retomado de Hess, 2018) y otro de lectura de comprensión lectora (de adaptación propia, como se verá más adelante) con la finalidad de conocer cómo es que los alumnos

utilizaban la estrategia de descomposición morfológica y cómo se encontraban sus habilidades de comprensión lectora. Cabe mencionar que la aplicación de las primeras pruebas no solo nos permitió situar a los alumnos en un nivel de conocimiento morfológico y de comprensión de lectura, sino que también proveyó detalles sobre las posibles modificaciones y especificaciones que deberían incluirse en las actividades del proyecto didáctico que se llevó a cabo.

Respecto al test de morfología, el cual se retomó de Hess (2018) (para mayor detalle ver Apéndice 1), se trata de un instrumento que mide el conocimiento de las palabras en cuanto a la descomposición en sus partes y significados, así como la unión de los morfemas en la construcción del significado de la palabra completa. Este test cuenta con dos versiones (Formas A y B) y una selección léxica que pertenece al lenguaje académico. La prueba incluye palabras morfológicamente complejas de distintos tipos (raíz-raíz, polimorfémicas, prefijo-raíz y sufijo-raíz) de acuerdo con su frecuencia de aparición en textos a los que comúnmente están expuestos los alumnos mexicanos, pues se obtuvieron de los libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de 5° de primaria y 1° y 3° de secundaria. Se eligieron los libros de ciencias naturales y sociales dado que en estos abundan las palabras con morfología derivativa. Cabe resaltar que con el fin de evitar que el aprendizaje de las palabras del instrumento pudiera influir en la evaluación, se cuidó de no utilizar los términos contenidos en el instrumento a lo largo de la intervención didáctica.

Por su parte, el test de comprensión de lectura que se aplicó a los participantes es una adaptación de diversas pruebas de habilidades lectoras o conocimiento lingüístico estandarizadas ya existentes (PLANEA, EXHALING, College Board, DELE C1, CENEVAL). Se decidió emplear una adaptación de varias pruebas y no una prueba en específico por diversas razones. En primer lugar, debido a que las palabras morfológicamente complejas abundan en el discurso

académico, era necesario evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en textos expositivos/académicos. Sin embargo, no se encontró ninguna prueba que evaluara únicamente la comprensión lectora de estudiantes de nivel secundaria en textos académicos puesto que la mayoría de las pruebas de comprensión lectora ahondan en la comprensión de textos narrativos. Es por ello que se realizó una adaptación con base en diversos ítems de varias pruebas que tuviesen como material textos académicos. En segundo lugar, resultaba necesario aplicar un examen de corta duración, al igual que seleccionar ítems que cuestionaran al alumno sobre el vocabulario específico y especializado contenido en un texto. Cabe resaltar que esto se consideró de suma importancia puesto que existen además otras habilidades lectoras, tales como realizar inferencias, que no se correlacionan de manera directa con el nivel del léxico.

Fue así que las preguntas y/o lecturas incluidas en el instrumento de comprensión lectora de creación propia se retomaron y adaptaron de las siguientes pruebas: EXHALING (González, 2014), PLANEA (INEE, 2016), College Board (2016), CENEVAL (2017) y CELE C1 (Instituto Cervantes, 2014). Se seleccionaron estas pruebas debido a que los textos expositivos incluidos, así como las preguntas planteadas en los mismos, resultaban útiles para su posible modificación y/o adaptación. De dichas pruebas se retomaron y adaptaron reactivos para obtener un total de 30 ítems que evaluaban lo siguiente: a) la comprensión textual basada en información del contexto (3 ítems), b) el uso de conocimientos morfológicos para la comprensión del vocabulario (4 ítems), c) el uso de conocimientos morfológicos con apoyo del contexto para la comprensión léxica (11 ítems), d) el conocimiento morfológico de los sufijos que definen la categoría gramatical (10 ítems), e) la comprensión de relaciones de referencias exofóricas (1 ítem) y f) la comprensión del lenguaje no literal (1 ítem) (para mayor detalle véase la descripción de la prueba en el Apéndice 2). Se generaron dos versiones equivalentes del mismo instrumento para

utilizar uno como pre-test y otro como post-test (para acceder a las pruebas véase Apéndice 3). De los 30 reactivos de la prueba, 20 eran de opción múltiple (con 4 o 5 opciones posibles) y 10 de rellenar espacios. Para los ítems de opción múltiple cada reactivo contenía un fragmento de texto que los alumnos debían leer y, enseguida, responder a las preguntas que se les solicitaban. Por otro lado, los 10 incisos de respuestas abiertas se encuentran estratégicamente colocados en un texto más amplio y solicitaban al alumno modificar la categoría gramatical de una palabra dada para completar el espacio, según fuera más conveniente.

Con la finalidad de probar el instrumento de comprensión lectora se realizó un pilotaje con tres grupos diferentes (un grupo de tercero de secundaria de dos escuelas diferentes, así como un grupo de primer semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro). Se buscó que ambas versiones del instrumento fueran equivalentes, conocer el tiempo de resolución de la prueba y que los ítems seleccionados para la evaluación fueran adecuados. Al final del pilotaje se decidió modificar un ítem del instrumento, se detallaron las instrucciones para la aplicación del mismo y se cambió el formato de aplicación.

Respecto a la aplicación de las dos pruebas (conocimiento morfológico y comprensión lectora) hubo dos momentos distintos. La primera aplicación, a la cual nos referiremos de ahora en adelante como “Pre-test” se realizó en un primer momento y de índole diagnóstica. El docente responsable de realizar la intervención didáctica para este proyecto administró en primer lugar la prueba de comprensión lectora (con una duración aproximada de 30 minutos) tanto al grupo control como al grupo experimental. En un segundo momento, en un día posterior, el mismo evaluador administró la prueba de conocimiento morfológico, leyendo las instrucciones y proporcionando ejemplos, haciendo hincapié en que los estudiantes debían hacer su mejor

esfuerzo para responderla. La segunda prueba tuvo una duración aproximada de una hora. Cabe mencionar que se suministraron las formas A y B de las pruebas de manera aleatoria.

Después de alrededor de cuatro meses (duración del proyecto didáctico) se aplicaron los instrumentos de nuevo en la fase del post-test. Esta vez se pretendía que los estudiantes que tomaron la forma A en la primera aplicación respondieran la forma B para el post-test y viceversa. No obstante, surgieron complicaciones durante las aplicaciones del post-test. Lo anterior se debió en gran medida a que los grupos participantes colaboraban con el proyecto solo en los horarios establecidos por la institución, que eran muy limitados e impredecibles. Por lo tanto, se tuvo que solicitar a otro docente que aplicara el post-test. De igual manera es importante mencionar que para el pre-test cada prueba (comprensión lectora y conocimiento morfológico) se aplicó en días distintos, mientras que en el post-test se tuvieron que aplicar el mismo día en una sola sesión. Lo anterior probablemente afectó los resultados de la segunda aplicación. Otro punto a considerar es que los momentos de suministración de las evaluaciones tanto en el pre-test como en el post-test fueron en periodos críticos para la escuela. El primero se dio previo al periodo vacacional inter-cursos y el segundo durante el cierre del ciclo escolar, aunado a periodo de exámenes finales y evaluaciones de carácter obligatorio.

Condiciones Didácticas

En esta investigación existen criterios didácticos que deben ser considerados. En primer lugar, la intervención se efectuó por un profesor visitante al aula, mientras el maestro titular del grupo acompañaba la intervención, participando de manera ocasional en la misma. Así mismo, debido al carácter experimental del proyecto las autoridades escolares hicieron del conocimiento de los alumnos que las actividades realizadas dentro del proyecto no tendrían ninguna ponderación en

sus resultados escolares. Lo anterior conllevó fuertes implicaciones respecto a la motivación de los alumnos para participar en el proyecto. En el próximo capítulo se aborda el diseño del proyecto a mayor detalle, así como sus diferencias y similitudes con otras investigaciones retomadas.

Análisis de Datos

Al concluir la intervención didáctica se compararon los resultados obtenidos en los pre- y post-test de manera cuantitativa mediante una prueba *T de Student* y una ANOVA de medidas repetidas con dos factores debido a que la población mostraba una distribución normal. Los resultados se detallan en el capítulo 5. Adicionalmente, se procedió a realizar un análisis de carácter cualitativo para dar cuenta de las interacciones entre la docente y los estudiantes durante la intervención docente de la secuencia didáctica. Para dicho análisis, en primera instancia se transcribieron cinco sesiones -que fueron seleccionadas de manera aleatoria- en el programa Atlas.Ti. Posteriormente se analizó el material transcrito y codificado. Los resultados de dicho análisis también se detallan en el capítulo 5.

Transcripción y Codificación de Datos.

Para el análisis cualitativo, se transcribieron todas las emisiones tanto de la docente como de los estudiantes de manera aislada. En otras palabras, cada emisión de los participantes se escribió en una línea separada. Por otra parte, cuando la organización grupal era por pares, las participaciones de los alumnos que no se podían escuchar claramente en la grabación se transcribieron como ininteligibles.

Para la codificación de las emisiones tanto del docente como de los estudiantes se elaboró una rúbrica de las participaciones de todos los actores de las sesiones didácticas. Dicha rúbrica muestra las categorías de intervención que se manejaron con la finalidad de modelar y promover la estrategia de descomposición morfológica para la adquisición de vocabulario a través de la reflexión metamorfológica. Se decidió codificar principalmente aquellas intervenciones –tanto de la docente como de los estudiantes- que estuvieran relacionadas con el contenido morfológico, léxico, gramatical o del tipo textual que se abordaba en el proyecto didáctico. A continuación en la Tabla 1 se detallan con las categorías codificadas:

Tabla 1
Categorías para el análisis de la intervención docente

Participante	Categoría	Ejemplo
Docente	No aborda el contenido:	<i>M: Ya se va a acabar el minuto.</i>
	a) Instrucciones para la dinámica o control de clase	
	b) Enlista o enumera la siguiente participación de la clase	
	c) Instrucciones de organización de las actividades	
	Retroalimentación: el maestro reconoce y se interesa por las participaciones de los alumnos	<i>M: Y ¿Qué dijimos que era una etimología? A: El origen de una palabra. M: ¡Muy bien! El origen de una palabra.</i>
	Da una instrucción para que los alumnos realicen una actividad de análisis de morfología o vocabulario	<i>M: Vamos a ver si las palabras que tienen “il-“ o “in-“ tienen prefijo o no.</i>
Enseñanza o modelamiento de estrategias morfológicas y de vocabulario	<i>M: ¿Qué es un “tomo” de enciclopedia? [...] A: Una parte. M: entonces ¿cuál es la definición de “átomo”? [...] A: Sin partes.</i>	
Motiva a los alumnos a la reflexión	<i>M: [...] Claudio, me vas a explicar por qué escogiste estas...</i>	
Utiliza el conocimiento lingüístico previo del alumno para la enseñanza de un nuevo contenido	<i>M: A ver otra palabra que termine en “-aco”.</i>	

	Responde una pregunta sobre el contenido morfológico o el vocabulario que hacen los alumnos	<i>A: ¿Qué es “cabal”?</i> <i>M: Cabal es de estar en tus cabales, estar pensando, cuerdo.</i>
Alumnos	No relacionada con el contenido temático abordado	<i>A: Merry Christmas!</i>
	Da una respuesta directa a la pregunta del maestro pero no explicita reflexión o uso de estrategias	<i>M: Entonces ¿qué significa “asiento”?</i> <i>A: Depende.</i> <i>M: Muy bien, puede tener dos significados.</i> <i>A: “Asiento” en una silla.</i>
	Realiza una pregunta relacionada con el contenido	<i>A: ¿“Lunar” por qué va a ser homófono?</i>
	Explicita el uso de estrategias de análisis morfológico y de vocabulario	<i>M: ¿“Esperar” y “esperanza” se relacionan?</i> <i>¿Cuál es la relación?</i> <i>A: Lo relacioné por el sonido.</i>
	Ininteligible: emisión ininteligible	<i>A: XXX</i>
Autoridad externa	Interrupción de la clase/actividad para la organización	<i>M2: ¡Silencio total!</i>

Posterior a la codificación se evaluaron los resultados cualitativos en cuanto a la frecuencia de las participaciones de cada tipo de categoría, además de contrastar las emisiones generadas por el docente y la retroalimentación de los alumnos en el contexto didáctico (para mayor detalle ir al capítulo 5).

El siguiente capítulo detalla el diseño y la intervención del proyecto didáctico de la presente investigación.

Capítulo 4

Proyecto Didáctico

En este capítulo se describirá a detalle el proyecto didáctico que se ejecutó en la presente investigación. En un primer momento se exponen las decisiones en cuanto a la secuencia de planeación de las sesiones, el contenido de las sesiones realizadas con referencia al material que se utilizó, así como el procedimiento en orden cronológico. En un segundo momento se describen algunos ejemplos de las reflexiones metalingüísticas de los participantes del estudio que surgieron durante la intervención didáctica realizada.

Consideraciones para el Diseño del Proyecto Didáctico

El elemento principal del presente estudio fue un proyecto didáctico, que consistió en construir un diccionario de palabras inventadas. El propósito del mismo fue llevar a los alumnos al aprendizaje de habilidades de descomposición de palabras morfológicamente complejas y de estrategias que les permitieran conocer las raíces de las palabras e inferir sus significados. El proyecto fue una adaptación de una intervención documentada por Hess (en prensa). En el presente proyecto se ahondó en la composición de las palabras, sus elementos y cómo estos se combinan entre sí. Se dedicaron distintas sesiones a la instrucción y construcción de los significados de las raíces de las palabras morfológicamente complejas, así como de los prefijos y sufijos. La intervención tuvo una duración aproximada de trece sesiones que se espaciaron a lo largo de cuatro meses. A continuación se describen puntualmente las microsecuencias, actividades y diseño de la intervención del proyecto didáctico.

En primera instancia es importante mencionar que se pretendió que a lo largo de la intervención didáctica los alumnos fueran capaces de desarrollar la estrategia de descomposición

morfológica para incrementar comprensión de palabras morfológicamente complejas. El proyecto estuvo explícitamente enfocado a trabajar el conocimiento morfológico de las palabras en los estudiantes con la finalidad de mejorar sus habilidades en la lectura de textos expositivos. Fue diseñado para alumnos que cursaban el tercer grado de secundaria debido a las características de desarrollo y el reto que involucra el lenguaje académico en dicha etapa escolar.

Para conocer el punto de partida de la intervención, con base en Hess (2018) se consideró que las palabras más fáciles de segmentar en morfemas para obtener el significado de morfemas y de la palabra completa son las palabras de unión raíz-raíz (Ejemplo: *Arido-américa*), seguidas por las de prefijo-raíz (Ejemplo: *bi-óxido*). En tercer lugar se encuentran las de combinación raíz-sufijo (Ejemplo: *fermenta-ción*) y finalmente las que poseen una mayor dificultad son las polimorfémicas (Ejemplo: *in-toxica-ción*). Esto nos permitió dar lugar a la organización y secuencia de las actividades.

El proyecto comenzó en marzo del año 2018 con la evaluación diagnóstica de los participantes en una prueba de morfología. Durante esta sesión el docente responsable de la intervención se presentó con el grupo y explicó la dinámica y propósito del proyecto. Dado que entre la aplicación de la prueba diagnóstica de morfología y la primera sesión de trabajo hubo un periodo vacacional, se tomó ese tiempo para organizar las actividades, además de que se creó un manual (ver Apéndice 4) que contenía diversas tareas con la finalidad de que los alumnos comprendieran cómo se componen las palabras y la función de los diferentes tipos de morfemas dentro de las mismas. Dicho manual involucraba diversos ejercicios de reflexión metamorfológica, pues incluía textos expositivos de índole académica con una amplia cantidad de palabras morfológicamente complejas, ejercicios etimológicos con palabras tipo raíz-raíz, ejercicios de prefijos y de sufijos, así como un espacio en el que los alumnos debían crear su

propio glosario. Al final del manual se incluyeron hojas en blanco para que los estudiantes generaran el producto del proyecto: palabras para el diccionario de palabras inventadas.

Descripción y Análisis de la Intervención Didáctica

En el este apartado se describen la planeación del proyecto didáctico y la aplicación de la intervención didáctica en el aula. Cabe mencionar que todas las sesiones tuvieron una duración de 50 minutos. Cada clase se inició con la recuperación de saberes previos y haciendo alusión a la sesión anterior. La Tabla 2 detalla las actividades incluidas en el proyecto, el propósito con el que se aplicaron y el tipo de reflexión metalingüística que se pretendía trabajar con cada una.

Tabla 2

Descripción general del proyecto didáctico “Diccionario de palabras inventadas”

Sesión	Objetivo	Descripción
0	Pre-test de conocimiento morfológico	Aplicación de la prueba de descomposición morfológica (Hess, 2018)
1	Pre-test de comprensión lectora Visualizar que las palabras están compuestas por partes y que dichas partes contienen significado, a través del análisis de textos que contienen palabras morfológicamente complejas	Aplicación de la prueba de comprensión lectora (Adaptación propia) Entrega de manuales Lectura sobre etimologías, definición de <i>etimología</i> Conformar su nombre de superhéroe
2	Presentación del proyecto: exploración y caracterización del texto	Explicación del proyecto Análisis del diccionario como portador textual: descripción de las características, uso, función, formato, contenido y lenguaje del tipo textual y del portador; comparación de tipos de diccionarios entre un diccionario de significados y un diccionario etimológico Lectura para el análisis de palabras raíz-raíz
3	Composición de palabras morfológicamente complejas Palabras raíz-raíz	Corrección de la descripción del texto. Definición de las características del portador textual Evidenciar cómo se pueden formar las palabras con base en etimologías Observar los componentes de las palabras (raíz, sufijo, prefijo) Lecturas que contienen diversas palabras morfológicamente complejas que son esenciales para la comprensión general del texto Estrategias de identificación de raíz

		<p>Estrategias de inferencias de significados</p> <p>Estrategias de relación semántica para la identificación de significados</p> <p>Ejercicios de palabras complejas tipo raíz-raíz</p>
4	<p>Identificar prefijos y proceso de derivación. Conocer que no siempre el mismo patrón ortográfico marca una prefijación o sufijación y que los afijos no pueden combinarse con todas la raíces.</p>	<p>Palabras morfológicamente complejas: raíz-raíz y prefijo-raíz</p> <p>Identificación de prefijos a través de un listado de palabras con un patrón recurrente de letras que pueden ser o no ser prefijos</p> <p>Comprender la derivación de palabras. Identificación de palabras posibles (palabras reales y no reales)</p> <p>Introducción a los sufijos</p>
5	<p>Evocar distintas palabras con sufijos y analizar cómo funcionan. Comparar las funciones de los sufijos.</p>	<p>Palabras morfológicamente complejas: raíz-sufijo</p> <p>Comprender la derivación de palabras</p> <p>Sufijos: función y combinaciones posibles</p> <p>Rompecabezas de sufijos</p> <p>Cuadro descriptivo</p> <p>Corrección de palabras sufijadas</p> <p>Análisis de la función del sufijo (categorías gramaticales)</p> <p>Identificar cómo los sufijos alteran la categoría léxica de las palabras</p>
6 y 7	<p>Identificar e inferir significados de las raíces a través de su relación morfológica.</p>	<p>Cierre de la actividad del rompecabezas de sufijos.</p> <p>Composición de las palabras según la lengua (orden de los morfemas)</p> <p>Extracción del significado de una raíz con base en una serie de palabras que la contienen</p> <p>Observar que en muchas ocasiones los significados que proveen las raíces son no literales</p>
8	<p>Reforzar las estrategias de identificación e inferencia de significados a través de distintos ejercicios</p>	<p>Descomposición morfológica y asociación de significados</p> <p>Identificar las raíces y su significado con base en un listado de palabras que la comparten</p> <p>Asociación semántica para la identificación de etimologías</p>
9	<p>Creación de palabras inventadas</p>	<p>Aplicación del conocimiento morfológico y etimológico adquirido para la composición de palabras</p> <p>Significado de morfemas</p> <p>Creación de palabras: elaboración de mínimo 10 palabras inventadas respetando reglas de composición morfológica</p>
10	<p>Revisión de palabras</p>	<p>Aplicación del conocimiento morfológico y etimológico adquirido</p> <p>Composición de palabras</p> <p>Significado de morfemas</p> <p>Revisión de las palabras por pares</p> <p>Corrección de los nuevos vocablos a partir de la retroalimentación de los compañeros</p> <p>Entrega al maestro para revisión y edición final</p>
11 y 12	<p>Post-test de conocimiento morfológico</p>	<p>Aplicación de la prueba de descomposición morfológica (Hess, 2018)</p>

Como puede observarse en la Tabla 1, la sesión con la que arrancó el proyecto se denominó Sesión 0 debido a que solo se utilizó para la aplicación del pre-test de morfológica. Dicha aplicación tomó todo el tiempo de la sesión. Entre la sesión 0 y la 1 intervino un periodo vacacional. La sesión introductoria (sesión 1) consistió de la aplicación del diagnóstico de lectura (prueba de habilidades lectoras descrita en el apartado de pre y post-test), además de la entrega de manuales y la realización en plenaria de la primera lectura del manual. Esta lectura buscaba mostrar a los alumnos cuál es el origen de diversas palabras morfológicamente complejas y cómo es que al comprender su contenido etimológico se pueden crear nuevas palabras e inferir el significado de otras. La reflexión metalingüística de esta sesión se dirigió a las asociaciones de palabras con términos que los alumnos habían escuchado con anterioridad. A la par se invitó a los alumnos a inferir el significado de dichas palabras identificando similitudes semánticas entre los términos. A continuación se muestra un ejemplo:

Maestra: ¿Alguna vez habían escuchado la palabra *onicofagia*?

Alumnos: No.

Maestra: ¿Qué tal en las medicinas?

Alumnos: No.

Maestra: En los anuncios de la tele, ¿han escuchado “equis producto para combatir la onicomycosis”?

Alumnos: Ah, sí. Para las uñas.

Maestra: Ok, entonces, ¿con qué tendrá que ver la *onicofagia*?

Alumnos: Algo de las uñas.

Maestra: Exacto, comencemos a leer. Mary, ¿puedes empezar la lectura, por favor?

La segunda sesión se centró en la explicación del producto final del proyecto: el diccionario de palabras inventadas por ellos. La sesión comenzó por detallar las características del diccionario como portador textual. La descripción del portador se realizó por medio de la comparación entre diccionarios de definiciones y etimológicos. La búsqueda fue orientada con

preguntas sobre el portador como, por ejemplo: ¿para qué sirven los diccionarios?, ¿cuándo los utilizamos?, ¿para qué los utilizamos?, entre otras. Se respondieron las preguntas tanto en los manuales como en el pizarrón.

Al comenzar la tercera sesión todo el grupo descartó ciertas características de la descripción que se había hecho sobre el diccionario etimológico debido a que algunas de ellas no eran un elemento distintivo del portador de texto. Por ejemplo, el decir que el diccionario tiene una forma cuadrangular no lo distingue a otro portador textual como un libro. Sin embargo, el decir que está organizado en orden alfabético sí lo distingue. A pesar de que en la planeación se destinaría solo una sesión a la descripción y características de un diccionario. Entre las características que se resaltaron, debido a su relevancia, se encuentran las relacionadas con la redacción de las definiciones. Posteriormente, una vez concluida la corrección de la descripción sobre el tipo textual, en la misma sesión se retomaron las actividades que aludían a la creación de palabras y se prosiguió a la segunda lectura, relacionada con las fobias (reflexión metalingüística sobre la composición de palabras morfológicamente complejas). La segunda lectura, referente a las fobias, contenía un alto porcentaje de palabras que obedecen a una estructura morfológica tipo raíz-raíz, como *aracnofobia*, *acluofobia* y *claustrofobia*.

Dado que la segunda categoría de palabras morfológicamente complejas según su facilidad para ser adquiridas resultan ser las que contienen combinaciones prefijo-raíz (Hess, 2018), la cuarta sesión se dedicó al trabajo con prefijos. En esta sesión los estudiantes debían identificar cuándo es que un grupo de letras de una palabra es o no un prefijo (Ejem: *i-lógico*, *i-legible* pero no *i-glú*). Los alumnos trabajaron de manera individual después de leer las instrucciones en grupo y que el docente modelara el tipo de análisis lingüístico para la identificación de prefijos (para más información sobre esta actividad véase el manual en el

Apéndice 4, página 6). Al concluir la actividad la corrección se hizo de forma grupal a través de una discusión que mostraba qué estrategias había utilizado cada alumno para saber si eran o no prefijos, y en ciertas ocasiones el docente promovió el análisis con el uso de contraejemplos. El segundo momento de la sesión se dedicó a la comprensión de los procesos de derivación morfológica. A través de una lista de palabras relacionadas (manual página 6) se pidió a los alumnos que dijeran si una palabra provenía de otra y que explicaran cómo habían llegado a esa conclusión. El trabajo en un inicio fue individual y posteriormente la revisión fue en grupo. El propósito de esta actividad se centró en que los alumnos comprendieran que hay similitudes gráficas que pueden o no marcar la relación entre dos términos. El último momento de esta sesión se destinó a la introducción de los procesos de sufijación (actividad 3, manual página 7). En esta actividad se presentó una lista de palabras que contenían diversas terminaciones posibles en español. Los alumnos debían indicar qué palabras eran reales y cuáles no. Con este ejercicio se buscó evidenciar las posibles combinaciones de sufijos y raíces de la lengua española.

Debido a las características que posee el lenguaje académico, se decidió dedicar las sesiones 5 y la mitad de la sesión 6 al trabajo con sufijos puesto que, lingüísticamente, este tipo de lenguaje incluye muchas palabras que han sufrido de nominalización, que consiste en el cambio de categoría gramatical de una palabra a un sustantivo mediante la sufijación. En estas sesiones se dedicó una amplia parte del trabajo a la reflexión morfológica. La actividad central para trabajar las reflexiones fueron las aportaciones de los alumnos que consistían en proveer ejemplos de palabras con terminaciones indicadas por la profesora en un juego de rompecabezas. Los estudiantes debían completar 6 piezas de rompecabezas. Cada pieza contenía un sufijo productivo del español y relevante del lenguaje académico (Ejem: *-uro*, *-al*, *-ado*) para la que debían encontrar la mayor cantidad de raíces posible. Esta actividad se llevó a cabo en equipos

con el propósito de generar discusión entre los alumnos de qué respuestas resultaban pertinentes o no (palabras reales Vs. palabras inexistentes). En la revisión que se dio de manera grupal se decidió si dicha terminación en las palabras que ellos habían anotado correspondía a un sufijo o no, además de describir las características y funciones de cada sufijo. Por ejemplo, con la terminación –al se discutió si en la palabra “tamal” era un sufijo y cómo esta partícula morfológica se comporta de manera distinta en el caso de la palabra “corporal”, en donde sí es un sufijo.

Posteriormente, las sesiones 6, 7 y 8 tuvieron la intención de resumir y repasar el conocimiento adquirido por los estudiantes a través de las reflexiones que habían hecho acerca de los componentes de las palabras, es decir, la función de las raíces y afijos. Para esto los alumnos trabajaron en pares con diversas listas de palabras preparadas con anticipación para encontrar la raíz que compartían las palabras enlistadas y llegar al significado de las mismas (ver Apéndice 4 páginas 7 a 10). Durante estas actividades, el rol de la maestra fue el de monitorear y asistir la reflexión par a par. Finalmente, se revisó el trabajo de manera colectiva, lo cual propició muchas reflexiones por parte de los alumnos tales como las relaciones fonológicas u ortográficas que existen entre las palabras. Por ejemplo:

Alumnos: *Luna* y lunar sí están relacionadas porque la Luna y una base lunar.

Maestra: ¿Todos lo pusieron así?

Alumna: No.

Maestra: ¿Por qué?

Alumna: Porque tiene dos significados.

Maestra: ¿Cuáles?

Alumno: Depende del contexto.

Alumno: Le encontré la relación de que se parecía a la luna.

Alumno: ¿*Lunar* por qué va a ser homófono?

Maestra: A ver, ¿*lunar* de qué?

Alumno: *Lunar* de la Luna, y de *lunar*.

Alumno: ¡Es un homónimo eso, maestra!

Alumno: Homófono es que se escriben iguales.

Maestra: A ver, dime ¿qué son esas palabras? ¡Escuchen! ¿Qué es *homo* y qué es *fono*?

Alumno: *Homo es igual.*

Maestra: ¿Y fono?

Alumno: *Fono-sonido.*

Alumno: Entonces es un homónimo.

Alumno: Suenan igual pero se escriben diferente, son homónimos.

Maestra: Entonces ¿sí o no están relacionados?

Alumnos: Sí están relacionados.

Fue así como en la sesión 9 se llegó al cierre del proyecto: la invención de palabras. Cabe mencionar que dicho proceso siguió una serie de precisiones, entre las que destacan reflexiones sobre la fonotáctica hispánica de las palabras, el orden de las raíces y las características que debían cumplir las definiciones. Se especificaron las reglas para la formación de las palabras a la par de un ejemplo. De esta manera, se indicó a los estudiantes que las palabras debían cumplir con los siguientes requisitos:

1. Sonar a palabras del español
2. El orden de las raíces debía ser como el de las palabras compuestas del español.
3. Definir la categoría gramatical de la nueva palabra.
4. Proporcionar definiciones sin caer en la circularidad.

Después de haber tomado nota de las instrucciones y con la información de consulta contenida en los manuales, los alumnos comenzaron a crear sus palabras. Dicha actividad se realizó en parejas con la asistencia continua de la maestra. Finalmente, se realizó la revisión de las palabras creadas por los estudiantes. Para esta actividad se seleccionaron las parejas con anticipación. La selección fue con base en los niveles de reflexión morfológica que se habían apreciado en los estudiantes durante el proceso de elaboración de nuevas palabras. Para la revisión también se definieron ciertos criterios, que correspondieron a los cuatro puntos descritos anteriormente para la formación de las palabras. Al respecto véase el siguiente ejemplo:

Maestra: Recuerden que las palabras deben sonar a español. ¿Puedo crear la palabra *auroescopeo*?

Alumnos: No.

Maestra: Entonces, ¿cómo debe de ser? A ver, tengo *aurum* que significa...

Alumnos: Oro.

Maestra: Ok, y ¿*escopeo*?

Alumnos: No sé.

Maestra: A ver ¿qué crees que signifique si te digo *microscopio*?

Alumnos: Ah, el microscopio es un aparato científico que sirve para observar microorganismos.

Maestra: Ok, entonces ¿qué será *scopio*?

Alumnos: Ver, mirar.

[...]

Maestra: Ok, entonces ¿puedo o no crear la palabra *auroscopeo*?

Alumnos: No.

Maestra: Veamos, ¿suena a español?

Alumnos: No.

Maestra: ¿Cómo la tengo que cambiar para que suene a español?

Alumnos: Como microscopio.

Maestra: Ah, muy bien. Entonces ¿cómo quedaría?

Alumnos: *aurumscopio*.

Maestra: ¿Así ya suena a español?

Alumnos: Más o menos.

Alumnos: No, tiene que ser *oro*.

Maestra: Entonces ¿cómo queda la palabra final?

Alumnos: *Oroscopio*.

Finalmente, la revisión se dirigió de manera central a aspectos de orden, revisión etimológica, definición y verificación de raíces. Durante la etapa de corrección se buscó principalmente que se generaran los observables necesarios para que los alumnos reflexionaran sobre el uso y significado de los componentes de las palabras o morfemas. Al finalizar la revisión entre el grupo y el docente, el profesor editó la versión final del diccionario de palabras inventadas (ver Apéndice 5) con base en las correcciones que hicieron los estudiantes. La versión final se envió a través de una plataforma electrónica a los alumnos para todos tuvieran acceso a sus contribuciones al producto final.

En el próximo capítulo se presentan los resultados cuantitativos de las pruebas que se aplicaron antes y después del proyecto didáctico con el fin de analizar el impacto del mismo en el desempeño de los participantes del estudio.

Capítulo 5

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se derivan de la intervención didáctica del proyecto sobre la creación del diccionario de palabras inventadas el cual fue descrito en el capítulo anterior. En este capítulo se abordan dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo para valorar dichos resultados. En el primer apartado se dará cuenta de los análisis estadísticos para la comparación de resultados en las pruebas que se aplicaron antes y después de la intervención, así como para conocer las diferencias y similitudes en el comportamiento de los grupos involucrados en la presente investigación. En primer lugar se abordarán los datos relacionados con el componente morfológico (Hess, 2018) y posteriormente se detallan los resultados ligados a la prueba de comprensión lectora. Respecto al análisis de carácter cualitativo, en el segundo apartado del presente capítulo se presentan los resultados derivados del análisis de las características de la interacción docente-alumnos a lo largo del proyecto.

Resultados Cuantitativos

Resultados de la prueba de habilidades de descomposición morfológica.

Con el propósito de conocer el impacto del proyecto didáctico sobre la capacidad de los estudiantes para emplear estrategias de análisis morfológico, se aplicó la prueba de descomposición morfológica de palabras de Hess (2018) antes y después de la intervención didáctica. Dicho instrumento retoma dos áreas de la descomposición de palabras morfológicamente complejas. Por una parte analiza la habilidad para la segmentación de las palabras o identificación de morfemas, mientras que por otro evalúa el conocimiento de los

estudiantes acerca del significado del vocablo completo y de las raíces e infijos que constituyen las palabras. A continuación se presentan los resultados en estos dos niveles.

Resultados para la tarea de segmentación de palabras en sus morfemas.

A continuación se presenta el primer análisis que se realizó con la finalidad de identificar la capacidad de los estudiantes para segmentar las palabras en sus morfemas antes y después de la intervención. El test de Hess (2018), que se describió con anterioridad, se aplicó a ambos grupos (experimental y control) y se clasificaron las respuestas de los estudiantes bajo los criterios que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Clasificación de las respuestas de los participantes para la segmentación de palabras

Código	Tipo de respuesta	Ejemplo	Punta
A	Segmentación correcta	Fermenta/ción	2
B	Segmentación incorrecta pero recupera al menos un morfema correctamente	Fer/menta/ <u>ción</u>	1
C	Segmentación silábica Segmentación asistemática No segmenta	Fer/men/ta/ción Fer/me/ntac/ión Fermentación	0

A continuación, la Figura 1 muestra los resultados obtenidos por ambos grupos en la prueba de segmentación. Se puede observar el comportamiento antes y después de la intervención para cada grupo respectivamente.

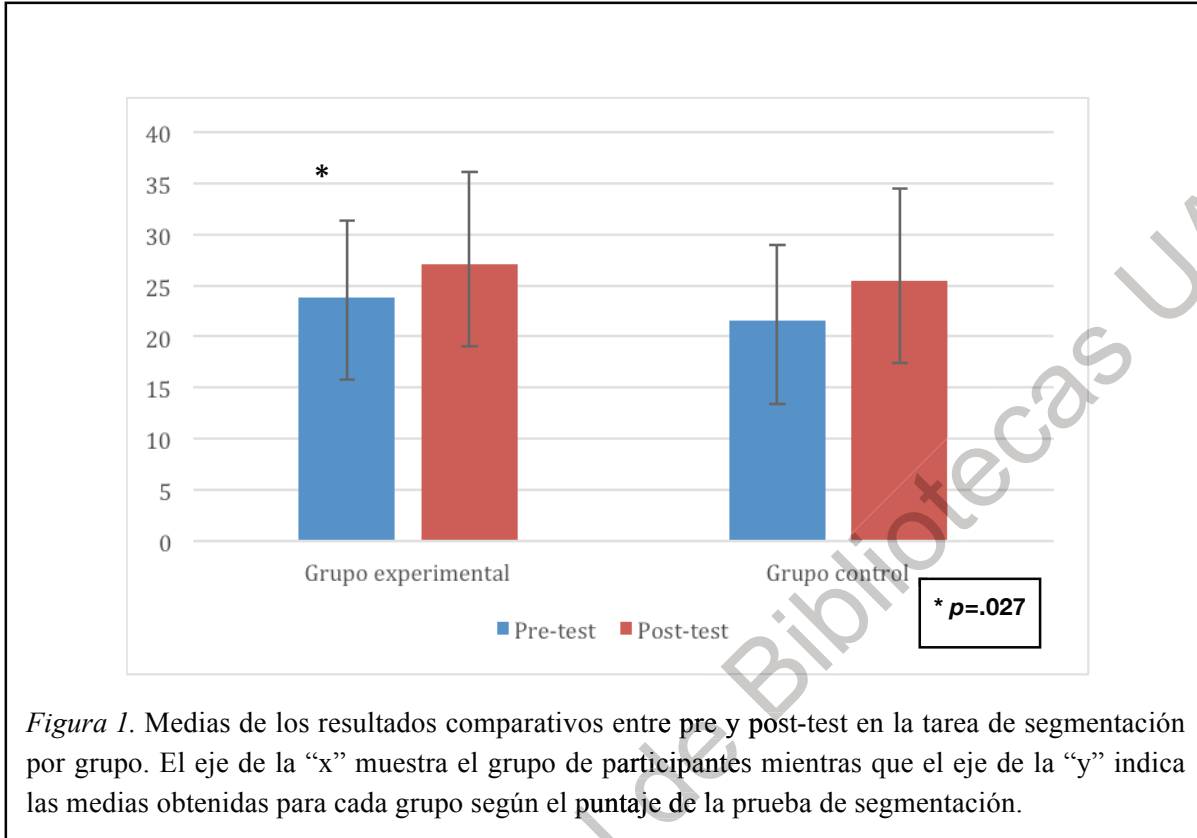


Figura 1. Medias de los resultados comparativos entre pre y post-test en la tarea de segmentación por grupo. El eje de la “x” muestra el grupo de participantes mientras que el eje de la “y” indica las medias obtenidas para cada grupo según el puntaje de la prueba de segmentación.

Como se observa en la Figura 1, hubo una ligera mejoría en la capacidad para segmentar palabras en ambos grupos. Debido a que la población mostró una distribución normal, en un primer lugar se corrió una ANOVA de medidas repetidas con dos factores (factor grupo y factor tiempo). El análisis mostró que el tiempo no afecta de manera distinta a los grupos y que no hay efecto de la interacción tiempo-grupo: $F(1, 44) = .096, p = .76$. No obstante, un análisis estadístico mediante una *T de Student* mostró diferencias significativas entre pre- y post-test para el grupo experimental ($t = -2.351, g.l. = 25, p = .027$) y no para el grupo control ($t = -2.028, g.l. = 19, p = .057$). Estos resultados ponen en evidencia que la intervención tuvo incidencia en la capacidad

de los participantes del grupo experimental y no del grupo control para segmentar las palabras en sus morfemas.

Resultados para la tarea de obtención de significado de palabras a partir de sus morfemas.

La prueba de descomposición morfológica (Hess, 2018) considera un segundo aspecto a evaluar: el conocimiento de los individuos sobre el significado de los morfemas de las palabras y/o de las palabras completas que corresponden a términos morfológicamente complejos. Las respuestas sobre la obtención del significado de morfemas y palabras por parte de los estudiantes se clasificaron bajo los criterios que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Clasificación de las respuestas de los participantes para la obtención del significado de morfemas y palabras

Código	Tipo de respuesta	Puntaje
V	Recupera el significado de la palabra y los morfemas	4
W	Recupera el significado de la palabra y al menos dos morfemas	3
X	Recupera el significado de dos morfemas o de un morfema y la palabra completa	2
Y	Recupera el significado de la palabra completa o de algún morfema	1
Z	No recupera el significado de la palabra completa ni de ningún morfema	0

Una vez codificadas las respuestas, se obtuvo un puntaje total por alumno y se buscó comparar los resultados totales de los grupos en el pre-test contra el puntaje total del post-test. A continuación la Figura 2 muestra el comportamiento de los dos grupos (experimental y control) al respecto:

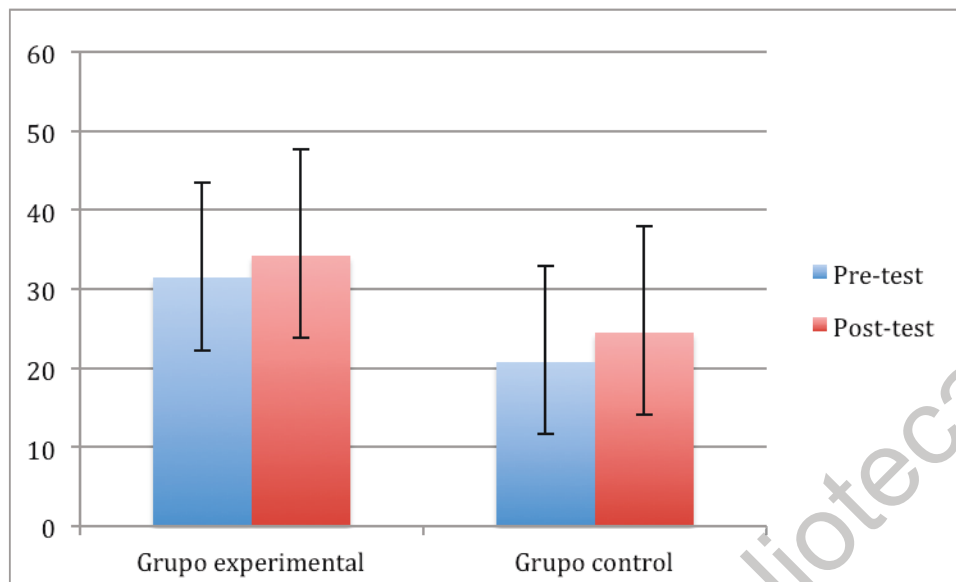


Figura 2. Medias de los resultados comparativos entre pre y post-test en la tarea de significado por grupo. El eje de la "x" muestra el grupo de participantes mientras que el eje de la "y" indica las medias obtenidas para cada grupo según el puntaje de la prueba de significado.

La Figura 2 muestra una ligera mejoría en ambos grupos en la capacidad para encontrar el significado de morfemas y/o palabras entre el pre- y el post-test. Sin embargo, los resultados de un análisis mediante una ANOVA de medidas repetidas mostró que desde antes de la intervención el grupo experimental ya tenía mayor dominio en la habilidad para obtener los significados de las palabras morfológicamente complejas: $F(1, 44) = 1.44, p = .70$. Por otra parte, una prueba *T de Student* mostró además que las diferencias entre pre y post-test no fueron significativas para ninguno de los grupos (experimental: $t = -1.603, g.l. = 25, p = .122$; control: $t = -1.963, g.l. = 19, p = .064$). Por lo tanto, los datos indican que la intervención, a diferencia del rubro de segmentación, parece no haber incidido en la capacidad de los alumnos para identificar el significado de los morfemas y/o de las palabras morfológicamente complejas.

Resultados de la prueba de habilidades de lectura.

En este apartado se exponen los datos del análisis de la prueba de habilidades lectoras. Esta prueba fue diseñada para la presente investigación con la finalidad de conocer el impacto de la estrategia de descomposición morfológica para la comprensión de nuevas palabras al encontrarlas en un texto. El puntaje total de los estudiantes para esta prueba de tipo opción múltiple se obtuvo bajo un criterio de respuesta correcta (1 punto) y respuesta incorrecta (0 puntos). Las comparaciones entre los totales obtenidos por los estudiantes de ambos grupos (experimental y control) en el pre y el post-test se muestran en la Figura 3:

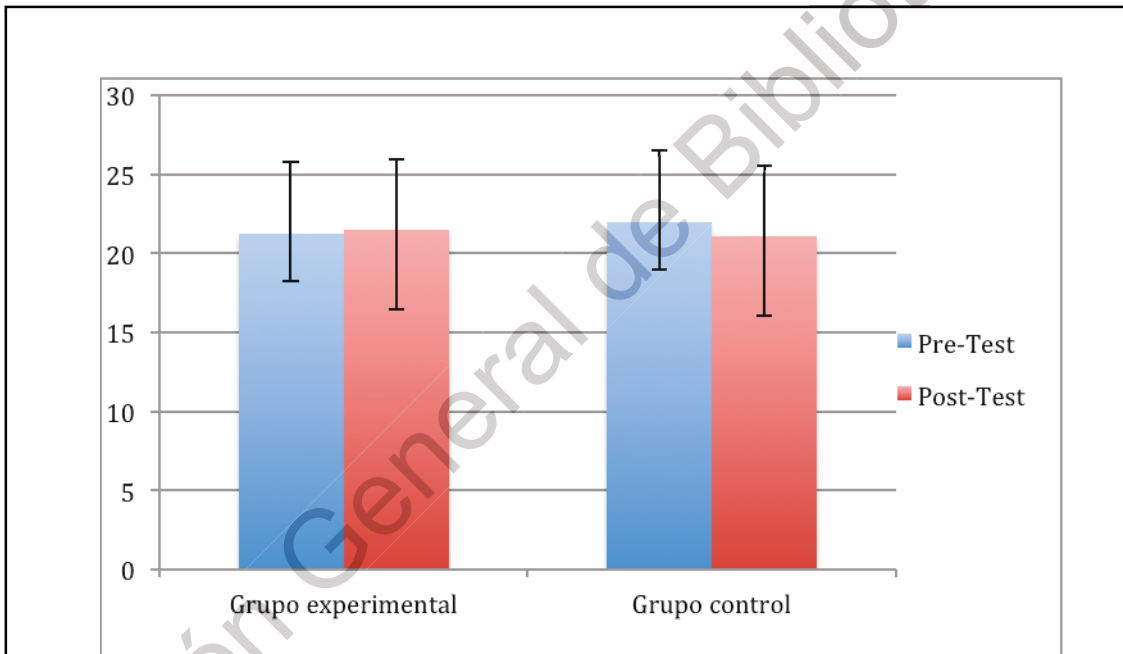


Figura 3. Medias de los resultados comparativos entre pre y post-test en las habilidades lectoras por grupo. El eje de la “x” muestra el grupo de participantes mientras que el eje de la “y” indica las medias obtenidas para cada grupo de acuerdo con el puntaje obtenido en la prueba de habilidades lectoras.

Tal como se muestra en la Figura 3, no existió un incremento en la comprensión lectora para ambos grupos. Un primer análisis estadístico a través de una ANOVA de medidas repetidas confirmó lo anterior: $F(1, 44) = , p = .896$. De igual manera, una prueba *T de Student* señaló que

no había diferencias significativas entre pre y post-test (grupo experimental: $t=-4.22$ g.l.=25, $p=.677$; grupo control: $t=.891$, g.l.=19, $p=.384$). Lo anterior nos permite afirmar que la intervención parece no haber incidido en la comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes.

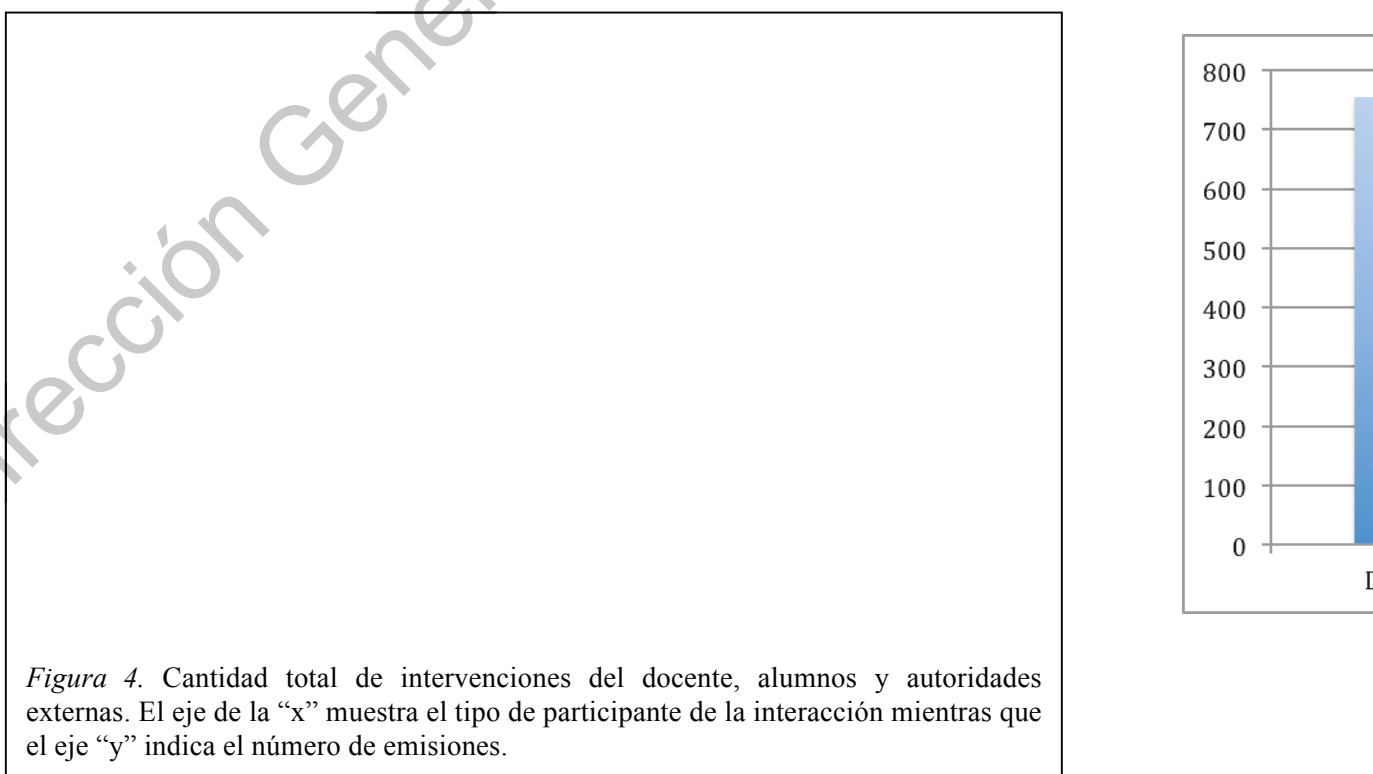
Debido a que no se encontraron diferencias significativas en la evaluación de comprensión de lectura, de manera adicional se decidió analizar la prueba de comprensión lectora de acuerdo con los parámetros de estandarización de pruebas. Así, después del análisis del instrumento se encontró que este cumple con tres de los cuatro criterios: utilidad, replicabilidad y regulaciones éticas. En primer lugar, la prueba resulta ser útil puesto que emplea un modelo de opción múltiple que provee la practicidad necesaria para la revisión de resultados, además de seguir el modelo de otras pruebas de comprensión lectora estandarizados. Además, la organización de la evaluación permite cumplir con una función diagnóstica. En segundo lugar, se trata de un instrumento que puede replicarse. El tercer criterio refiere a las regulaciones éticas. En este sentido, el instrumento cumple con los requisitos de respetar la confidencialidad de los sujetos y de informar los resultados estrictamente a través de medios académicos. Por último, el cuarto criterio se refiere a la exactitud. Respecto a este criterio, se puede decir que el instrumento no lo cumple por completo, pues la prueba no presenta una realidad completa de todas las habilidades que involucra una comprensión lectora. Sin embargo, sí evalúa la comprensión léxica y sus relaciones semánticas y morfo-sintácticas.

Resultados Cualitativos

Al observar los resultados estadísticos que se obtuvieron en la investigación, se concluyó que realizar un análisis cualitativo de la intervención era pertinente para explicar bajo qué condiciones se había abordado el proyecto didáctico con la finalidad de obtener resultados más óptimos. Como se recordará, las intervenciones del docente y los alumnos fueron codificadas con base en el tipo de interacción (véase Tabla 1 en el capítulo 3). A continuación se presentan los resultados de dicho análisis.

Resultados del análisis general de las intervenciones.

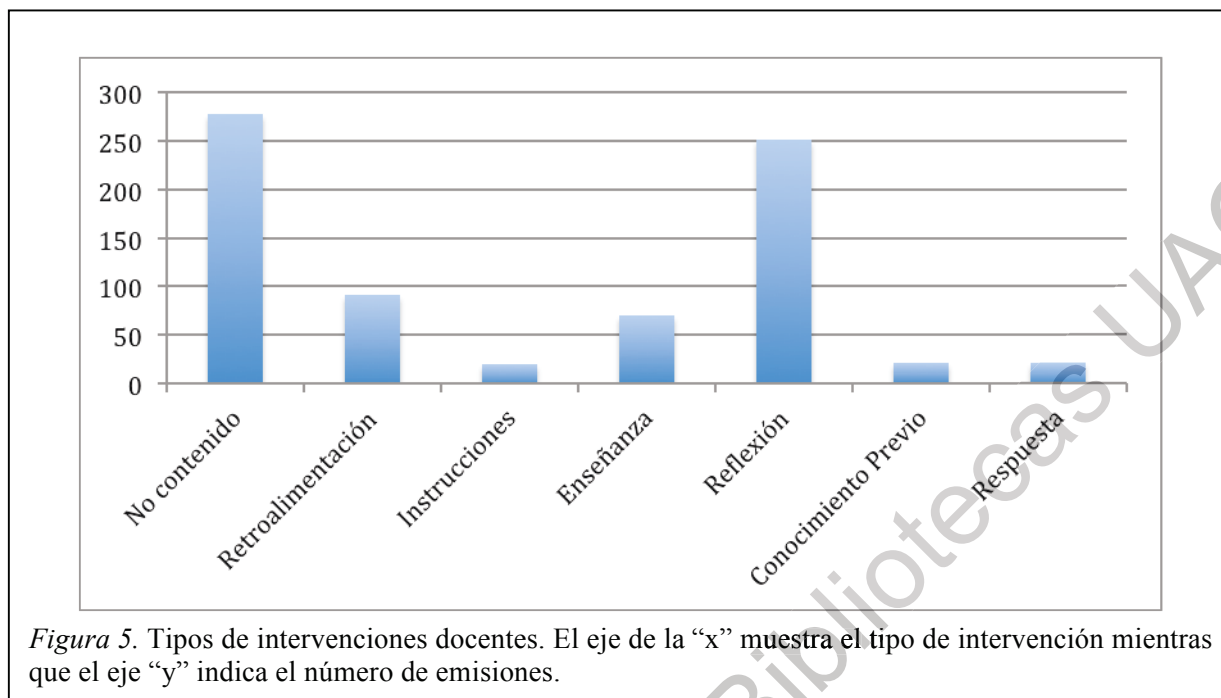
Con una muestra total de 1397 intervenciones considerando únicamente la interacción entre el docente y el alumno, la intervención docente se redujo a 755 intervenciones, lo que equivale a un 54.1% mientras que las de los alumnos fueron 642 (45.9%). La Figura 4 evidencia que la diferencia en el número de emisiones entre los estudiantes y el profesor no difiere en gran medida:



Lo anterior permite observar que a lo largo de la intervención docente existió una comunicación abierta dentro del salón de clases: la maestra promovió la participación activa de los estudiantes con la finalidad de lograr una colaboración para la construcción de conocimientos. En cuanto a las autoridades externas, quienes eran los maestros responsables de impartir a materia o encargados de disciplina, en diversas ocasiones produjeron emisiones con la finalidad de apoyar el control de clase. Aunque estas intervenciones no resultan representativas en la muestra total, se mencionan debido a que algunas de ellas por buscar el orden total de la clase intervinieron en ciertos procesos de reflexión de los alumnos, puesto que interrumpían el transcurso de la sesión. Algunos ejemplos de emisiones de este tipo son: “¡Silencio total!” o “¿La actividad supone plática o supone silencio?”. A continuación se describen puntualmente los tipos de participación que se suscitaron por todos los involucrados en el proyecto didáctico (docente y alumnos).

Resultados del análisis de las intervenciones docentes.

Como se recordará, con el fin de analizar el tipo de las aportaciones del docente durante la implementación didáctica se identificaron siete tipos de emisiones (véase Tabla 1 en el capítulo 3). La Figura 5 muestra la frecuencia de aparición de cada tipo de intervención:



Tal como se aprecia en la Figura 5, las emisiones más frecuentes por parte del profesor fueron aquellas que no están relacionadas con el contenido temático de la clase (descomposición morfológica y/o análisis del vocabulario). Entre estas destacaban aquellas participaciones que tenían la finalidad de proporcionar las instrucciones para la dinámica o control de clase, de enlistar o enumerar la siguiente participación de la clase o dar instrucciones de organización de las actividades. Por un lado, el número elevado de participaciones de este tipo muestra que los estudiantes estaban muy distraídos; por otro, es señal de que la docente buscaba frecuentemente retomar el tema central de la clase.

Ahora bien, aunque el número de las intervenciones no relacionadas con el contenido fue elevado, no resultó ser mayor a la suma de las emisiones enfocadas al desarrollo de estrategias en los alumnos (total 413 emisiones): aquellas que buscaban generar reflexiones metalingüísticas (251 emisiones), enseñar o modelar estrategias (71 emisiones) o proporcionaban retroalimentación a los comentarios de los alumnos (91 emisiones).

Adicionalmente aparecieron participaciones docentes que buscaban retomar el conocimiento previo de los alumnos (Ejem: *¿Alguien recuerda alguna de las raíces que vimos la clase pasada?*) (22 emisiones), aquellas que daban instrucciones para realizar una reflexión metalingüística (Ejem: *Van a verificar que la raíz exista y la palabra no*) (20 emisiones) y las que respondían directamente a preguntas temáticas de los estudiantes (21 emisiones). Como se observa en lo anterior las respuestas directas del docente fueron escasas (21 emisiones), lo que señala una tendencia del docente a generar reflexión en los alumnos y a no proporcionar respuestas directas a las interrogantes de los estudiantes.

En general el análisis de las emisiones de la maestra muestra que la intervención docente buscaba generar y propiciar la reflexión morfológica y sobre el vocabulario por parte de los estudiantes a lo largo de la intervención.

Resultados del análisis de las intervenciones de los alumnos.

Como se recordará, para comprender los tipos de aportaciones de los alumnos sus participaciones en el aula se clasificaron en cinco categorías: no relacionadas con el contenido, respuestas directas, preguntas relacionadas con el contenido, explicitación de estrategias de análisis morfológico y de vocabulario, y emisiones ininteligibles (véase Tabla 3 en el capítulo 3). La Figura 6 que se presenta a continuación muestra la frecuencia de dichas participaciones en las sesiones de intervención:

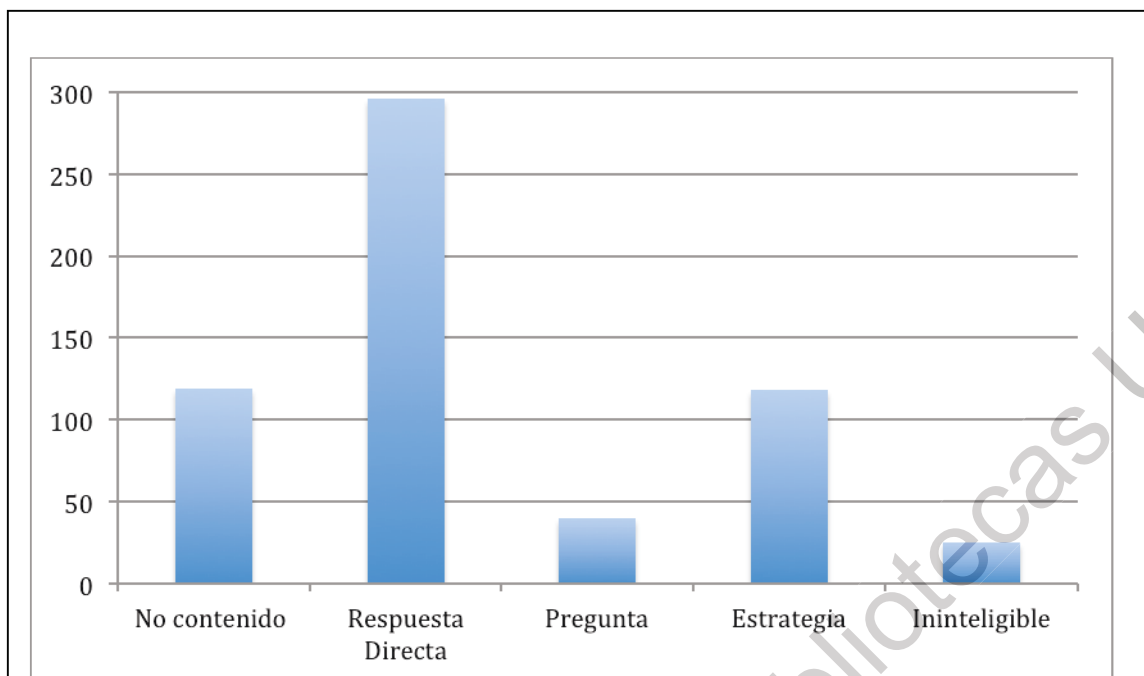


Figura 6. Tipos de participaciones de los alumnos. El eje “x” muestra el tipo de intervención mientras que el eje “y” indica el número de emisiones.

Como puede observarse en la Figura, el tipo de participación más frecuente resultó ser el de respuestas directas (296 emisiones), donde los alumnos respondían *sí*, *no*, o producían emisiones breves (palabras sueltas). Esto parece señalar que los alumnos de esta escuela están acostumbrados a una interacción de clase donde solo se debe atender al profesor y no se espera que participen con respuestas elaboradas.

Lo anterior se confirma al observar que en 5 sesiones docente sólo aparecieron 40 preguntas relacionadas con el contenido temático por parte de los alumnos. Esto muestra que es poco frecuente que los alumnos realicen cuestionamientos sobre el contenido temático abordado.

Para detallar este análisis se decidió clasificar los tipos de preguntas emitidas por los alumnos en cuatro categorías adicionales, cuya descripción y frecuencias se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5
Clasificación de las preguntas relacionadas con el contenido temático realizadas por los estudiantes

Tipo de Pregunta	Descripción	Ejemplo	Cantidad
Aclaración	Solicita la repetición de información o confirma información previa	<i>A: ¿Qué dijo de "inteligente"?</i>	22
Contenido Específico	Pide información específica que desconoce o no comprende en sus totalidad	<i>A: ¿Qué es "cabal"?</i>	4
Búsqueda de Aprobación	Solicita retroalimentación sobre su desempeño o pide autorización para responder o hacer algo	<i>A: ¿Puedo escribir partes del cuerpo?</i>	11
Reflexión	Cuestiona los procesos, utilidades, relaciones de los contenidos de manera que se hace evidente una reflexión	<i>A: ¿Por qué "lunar" va a ser homófono?</i>	3

Como deja ver la Tabla 5, las preguntas que buscan aclaración o repetición de algún tema que se ha visto en clase, fueron las más abundantes (más de la mitad). En segundo lugar se encuentran aquellas preguntas que buscaban la aprobación del trabajo realizado o la autorización para proceder de cierta manera ante las tareas del aula (11 emisiones). En tercer lugar, encontramos las preguntas sobre temas específicos, si bien resultaron ser muy poco frecuentes (4 emisiones). Finalmente, las preguntas que eran de mayor interés para la presente investigación son las que denotan que los estudiantes han llevado a cabo una reflexión sobre las palabras. De estas solo hubo tres participaciones en cinco sesiones de intervención. Esto evidencia que los alumnos de esta escuela no parecen estar acostumbrados a cuestionarse y a cuestionar al maestro, y por consiguiente a preguntar sobre los contenidos.

A pesar de lo anterior, el análisis de las participaciones de los estudiantes muestra que son capaces de manifestar un uso de estrategias para dar respuesta a los cuestionamientos planteados por la profesora. Esto se aprecia en la categoría de *estrategias* (118 emisiones). No obstante, esta cantidad es menos de la mitad que la cantidad de respuestas directas que dan los alumnos (118 y

296, respectivamente). Esto quiere decir que los alumnos prefieren proporcionar respuestas directas en lugar de explicitar las estrategias que emplean.

Finalmente, en lo referente a las participaciones de los alumnos no relacionadas al contenido temático de la clase (119 emisiones), se observa que aunque no resultan ser las más frecuentes sí se presentan en una cantidad elevada. Este dato podría estar dando cuenta del alto nivel de distracción que existía por parte de los alumnos y el bajo interés que mostraban en general por el tema medular de la clase. Este dato, a su vez, se puede relacionar con el elevado número de intervenciones docentes no relacionadas al contenido discutidas en el apartado anterior que muestran la intencionalidad del docente por mantener el interés y la atención de los alumnos.

En términos generales, como se observó de manera cuantitativa en el presente capítulo, los resultados de la intervención didáctica incidieron en el aspecto de segmentación de manera significativa para el grupo experimental y no para el grupo control. En cuanto a los aspectos de obtención del significado de morfemas y/o palabras y de comprensión lectora la diferencia entre el pre y el post-test no resultó ser significativa para ninguno de los grupos. Respecto a los datos cualitativos, en el grupo experimental las intervenciones con mayor incidencia fueron las repuestas directas por parte de los alumnos y las estrategias para la reflexión por parte del docente. Las reflexiones finales sobre el impacto de la intervención docente se presentan en el siguiente capítulo.

Capítulo 6

Reflexiones Finales

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo central diseñar y evaluar un proyecto didáctico con la finalidad de que estudiantes de tercero de secundaria obtuvieran estrategias para la adquisición de vocabulario mediante la descomposición morfológica y su análisis (reflexión metalingüística). De igual manera se indagó acerca del impacto que este proyecto pudiese tener en la lectura de comprensión de textos de índole académica. Para llevarlo a cabo se contó con una muestra total de 46 estudiantes de tercero de secundaria de una escuela privada en la ciudad de Querétaro en donde todos los participantes eran nativo-hablantes del español. Esta muestra se dividió en dos grupos: control y experimental. Con el propósito de conocer los cambios que se generaron a partir de la intervención, se aplicaron dos instrumentos como pre y post-test. En primer lugar se analizó la habilidad de los participantes para la segmentación morfológica y para obtener el significado de los morfemas y palabras completas a partir del análisis de sus componentes (mediante un instrumento retomado de Hess, 2018); posterior a ello se les aplicó una prueba de habilidades lectoras de texto académico. Por otra parte, se diseñó un proyecto didáctico (basado en Hess, en prensa) cuyo producto fue un Diccionario de Palabras Inventadas. Este proyecto contó con 13 sesiones de 50 minutos, en las cuales se llevaron a cabo las aplicaciones de los pre- y post-tests y se trabajó el análisis de palabras conforme al orden de complejidad de las mismas (raíz-raíz, prefijos, sufijos, elaboración y edición de palabras).

Como se recordará, el presente estudio buscaba responder a la pregunta sobre de qué manera la enseñanza de habilidades de reflexión metamorfológica incide sobre la descomposición de palabras morfológicamente complejas en la comprensión lectora de textos

académicos en alumnos de tercero de secundaria. Al respecto, se encontró que el área con mayor incidencia fue la capacidad de los alumnos para realizar una descomposición morfológica de las palabras (segmentación de palabras en sus morfemas). En cambio, las áreas de obtención de significado de palabras y la de comprensión lectora no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre pre y pos-test.

En lo que se refiere a los objetivos de la investigación, como se recordará, el primero era el diseño del proyecto didáctico para la enseñanza de la descomposición morfológica en alumnos de tercero de secundaria y su evaluación. El proyecto, que tuvo una duración de diez sesiones efectivas, consistió en el trabajo con palabras morfológicamente complejas según su nivel de dificultad. Por lo tanto, se comenzó con las palabras de tipo raíz-raíz, después se trabajó con prefijos, posteriormente con sufijos y, por último, en la elaboración y edición de palabras inventadas. En lo referente a la evaluación del proyecto, los resultados del análisis cualitativo de la interacción de los participantes durante el proyecto didáctico mostraron datos interesantes. Por un lado, señalan que las aportaciones del docente y de los alumnos durante las sesiones eran casi equivalentes, así como que las participaciones más frecuentes de los estudiantes eran respuestas directas que no explicitaban la reflexión metalingüística que el docente buscaba generar con sus intervenciones.

Por otro lado, el segundo objetivo, que planteaba evaluar el impacto del proyecto didáctico en las habilidades de los estudiantes para realizar una descomposición morfológica de las palabras, indicó que en un primer análisis, de tipo cuantitativo, después de la intervención los alumnos del grupo experimental y no los del grupo control mejoraron sus habilidades para descomponer las palabras en sus morfemas. Por su parte, el análisis cualitativo señaló que los alumnos que participaron en el proyecto parecían estar más acostumbrados a proporcionar

respuestas directas al docente y, por ende, no cuestionaban de manera abierta y frecuente las relaciones que pueden tener las palabras con sus morfemas. El análisis de sus respuestas indicó que tendían a realizar algunas preguntas sobre el funcionamiento de las estructuras de las palabras, pero que en general buscaban en todo momento la aprobación del docente para realizar sus tareas.

En cuanto al tercer objetivo del estudio, que pretendía evaluar si el proyecto contribuía a la mejora de la comprensión lectora de textos académicos, se recordará que el análisis cuantitativo mostró que el proyecto no tuvo incidencia en un mejor puntaje en los estudiantes del grupo experimental con respecto a los del grupo control. Tal como se menciona en el capítulo de resultados, las características de la prueba misma pudieron haber influido en este resultado, dado que se trató de una prueba de habilidades lectoras que sólo se enfocaba a las que aluden al vocabulario en el texto académico. Es importante mencionar que la visión del docente investigador de este proyecto respecto a la lectura dista de considerar que la lectura sea un proceso que únicamente toma en consideración el ir de las partes al todo para lograr la comprensión lectora. Es por ello que resultaría pertinente en un futuro modificar la naturaleza de la prueba de comprensión lectora empleada en la presente investigación.

En general los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación apuntan hacia diversos aspectos importantes que intervienen en la aplicación de un proyecto didáctico para mejorar las habilidades de descomposición morfológica con la finalidad de mejorar el vocabulario y la comprensión lectora de textos académicos en los estudiantes. En primer lugar, resulta relevante mencionar que se hizo evidente que el proceso de descomposición de palabras y la búsqueda del significado no solo implica el desarrollo de habilidades morfológicas sino

también el de otras capacidades. Por una parte, es necesario el desarrollo de la habilidad para poder pensar sobre el lenguaje y cómo está estructurado. Si bien, según Gombert (1992), todos los nativohablantes de una lengua poseen dicha habilidad de manera inconsciente puesto que se trata de un conocimiento lingüístico subyacente que se aplica en el uso diario del lenguaje sin reflexionar sobre él (conocimiento epilingüístico), para realizar una descomposición morfológica como la que se requería en este proyecto didáctico resulta necesario que el individuo haga consciente ese conocimiento, es decir, que realice una reflexión metalingüística, lo cual conlleva un largo proceso para desarrollarse (Gombert, 1992). Además del metalenguaje, para hacer uso de la estrategia de descomposición morfológica se requieren otras habilidades cognitivas como el análisis, la síntesis, el realizar inferencias y analogías, así como relacionar conceptos entre sí. Al respecto, Pastor (2004) menciona que es necesario realizar con los alumnos muchos ejercicios de práctica para llegar a una etapa de la reflexión metalingüística en donde se pongan en juego tanto las habilidades lingüísticas como las cognitivas. Solo así el estudiante podrá utilizar la reflexión como estrategia de aprendizaje llevándolo a la autonomía. Una vez que se logra lo anterior, la reflexión puede favorecer la monitorización del aprendizaje, la explicitación de diferencias tipológicas y la realización de inferencias lingüísticas como conocer el significado de elementos nuevos y predecir resultados a partir de la información disponible.

Aunado a lo anterior, el presente proyecto didáctico mostró que llegar al conocimiento profundo de las palabras no es un proceso sencillo. Al respecto, Rojas (2006) menciona que para aprender una palabra es necesaria la comprensión de la palabra en el texto, el reencuentro con la misma en textos afines, la reflexión metalingüística que permita relacionar la palabra con otras de la misma lengua y la inserción de la palabra en la producción propia de manera asertiva. Adicionalmente, diversos autores indican la complejidad del proceso de adquisición léxica

(Hess, en prensa; Kelley & Lesaux, et al., 2010). Hess (en prensa) describe que esta complejidad de debe a que el aprendizaje del léxico involucra el desarrollo de funciones comunicativas de las palabras que se adhieren a las asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas y sociolingüísticas. Por ello, complementa lo expresado por Rojas (2006) al decir que saber una palabra involucra conocer cómo se pronuncia y escribe, los morfemas que la constituyen, el uso gramatical correcto, sus significados figurados, cómo emplearla para lograr un propósito específico dentro de un contexto determinado, su valor dialectal, el registro y su origen etimológico. De lo anterior se desprende que en un proyecto didáctico con vocabulario no es suficiente solo trabajar con un solo aspecto de todo lo que interviene en lo relativo a las familias léxicas (descomposición morfológica), sino que también es necesario incluir los aspectos semánticos y pragmáticos que están involucrados en la adquisición léxica. Es por ello que un proyecto como el presente estudio podría enriquecerse con una intervención que profundizara de manera más amplia en todas implicaciones de adquisición de vocabulario además de la construcción morfológica y el trabajo con las raíces etimológicas.

Por otro lado, en lo que se refiere al impacto de un proyecto didáctico con la descomposición morfológica de las palabras sobre la comprensión lectora de textos académicos se recordará que no existieron cambios sustanciales en las habilidades de lectura de los estudiantes después de la intervención didáctica llevada a cabo. Esto se puede explicar por el hecho de que no se percibió un avance en las habilidades de obtención de significado de las palabras y sus componentes, lo que implica que los alumnos no desarrollaron por completo la estrategia de descomposición morfológica para poder aplicarla a la terminología de un texto. Asimismo, resulta importante tomar en cuenta que, como señala Graves (2006), en un proyecto de intervención lectora es necesario asociar la reflexión metamorfológica de las palabras con su

aplicación dentro de los textos, además de que es inminente generar diferentes oportunidades en las que los alumnos puedan practicar dentro del aula el uso recursivo de la estrategia en los textos. Debido a lo anterior, se puede decir que no es suficiente el modelamiento y la apropiación de la estrategia de descomposición morfológica de las palabras si el docente no guía su aplicación en la lectura u otros momentos en que los estudiantes se enfrentan a una nueva palabra.

De manera adicional, los datos obtenidos en esta investigación muestran que la habilidad para descomponer las palabras en sus morfemas y para obtener el significado de morfemas y palabras es un proceso complejo que lleva tiempo en desarrollarse. En este sentido, los estudiantes de la presente investigación mostraron un progreso en el aspecto de segmentación morfológica, que tan solo es el primer paso para la descomposición de palabras en sus morfemas (Hess, 2018; Larsen & Nippold, 2008; Nippold & Sun, 2008). De aquí se desprende que resulta necesario profundizar más en los procesos de aprendizaje de los estudiantes para que logren llegar a la comprensión del significado de morfemas y palabras y, finalmente, a la construcción del vocabulario. En este sentido, el factor tiempo resulta una variante generadora de cambio. Posiblemente un proyecto con una duración más amplia podría haber tenido un mayor impacto en los resultados. Estudios anteriores en los que se ha encontrado un alto impacto del trabajo con la morfología de las palabras sobre la adquisición del vocabulario y la comprensión lectora (Bangs & Binder, 2016; Baumann, et al. 2007; Kelley, et al. 2010; Kieffer & Lesaux, 2012, entre otros) fueron mucho más largos que la presente investigación, pues tuvieron una duración que iba de las 18 semanas a los 7 meses de intervención. En este sentido, los resultados del presente estudio apuntan a que la duración del proyecto debe ser mayor y más profunda de acuerdo con el nivel de experiencia que los alumnos tengan para realizar reflexiones metalingüísticas (Hess, en

prensa), así como para permitirles a los estudiantes participar de manera activa en el salón de clases mediante cuestionamientos acerca de los temas y la explicitación de los procesos cognitivos involucrados, con la finalidad de llegar con mayor eficiencia a una co-construcción de los conocimientos.

Los resultados del presente estudio además apuntan a que si se busca lograr en los estudiantes una verdadera co-construcción del conocimiento desde una postura constructivista en primer lugar sería importante repensar la propuesta didáctica a partir de los resultados obtenidos en una evaluación diagnóstica del grupo, tal como proponen Lerner, Stella y Torres (2009). De este modo el proyecto no estaría guiado sólo por la complejidad del contenido morfológico en sí, sino también por las características del grupo de estudiantes con el que se lleva a cabo la intervención. Además resultaría fructífero que durante el proyecto se realizara un análisis de los manuales de los estudiantes con la finalidad de identificar los errores sistemáticos e ir creando a lo largo del proyecto un catálogo con los mismos. A partir de dicho catálogo, sería posible trabajar en aquellas áreas que resulten de mayor complejidad para los alumnos y registrar experiencias de enseñanza-aprendizaje para futuras aplicaciones. Lo anterior se debe a que desde una perspectiva constructivista sin una revisión sistemática de los errores de los estudiantes la construcción de conocimiento no es posible (al respecto véase Dueñas, 2017).

En concordancia con lo anterior, el presente trabajo de investigación señala otra implicación didáctica relativa al tiempo que resulta importante de abordar. En el presente proyecto se trabajó aproximadamente una actividad por contenido (raíces, prefijos, sufijos, etc.). No obstante, cabe resaltar que se observó que una sola actividad por contenido no garantiza que los alumnos aprendan la habilidad requerida, sino que el aprendizaje siempre se relaciona con la complejidad del objeto de conocimiento y cómo éste se aborde. Por ello, incrementar la duración

del proyecto y en específico el abordaje de ciertos contenidos daría la oportunidad de realizar la revisión de los errores sistemáticos de los alumnos con la finalidad de abordarlos de una manera diferente y de proporcionar a los alumnos diversas actividades para cada contenido temático. Lo anterior se debe a que el aprendizaje de los alumnos no es un fiel reflejo de la enseñanza: en una misma intervención el maestro puede dar lugar a una diversidad de respuestas de los estudiantes y, por tanto, llevar a cabo una intervención oportuna con el fin de favorecer el progreso del conocimiento de todos está lejos de ser fácil (Lerner, et al., 2009).

Por otra parte, debemos decir que el presente trabajo de investigación mostró que el tipo de experiencia escolar influye en los procesos de reflexión metalingüística que son capaces de realizar los estudiantes. En este sentido, si bien la escuela en la que se llevó a cabo la intervención didáctica se reconoce como constructivista, el análisis de las intervenciones docentes y las respuestas de los estudiantes señaló que esta actividad fue de los primeros encuentros de estos estudiantes con una actividad meta-reflexiva del lenguaje, puesto que los alumnos mostraron tener poca experiencia con la expresión de sus ideas sobre el lenguaje. Esto explica las diferencias encontradas entre la presente investigación y lo señalado por Hess (en prensa) en un estudio muy similar con dos grupos de 19 alumnos de secundaria a lo largo de 10 sesiones de 45 minutos cada una durante cuatro semanas continuas, en donde el investigador era maestro titular de ambos grupos. Las diferencias entre ambos estudios pueden explicarse por el hecho de que en el estudio de Hess (en prensa) los alumnos y el profesor se conocían con anterioridad, lo que pudo haber incidido en la mayor motivación de los estudiantes hacia el proyecto debido a que había un contrato didáctico previamente establecido en el que los alumnos son co-partícipes de su aprendizaje. Por otra parte, la institución donde se implementó el proyecto de Hess (en prensa) resulta ser un ambiente escolarizado fundamentado en la reflexión

metalingüística, por lo que los alumnos poseían una amplia experiencia en actividades que los llevaban a pensar sobre el lenguaje. En cambio, el proyecto actual resultó ser el primer encuentro con la meta-reflexión en estos estudiantes. Lo anterior muestra la incidencia que tiene el tipo de enseñanza dentro de una sociedad específica (Scribner & Cole, 1978), así como el contrato didáctico que se establece entre el docente, el aprendiz y el objeto de conocimiento para la efectividad de cualquier intervención didáctica que se implementa en el aula, como señala Brousseau (al respecto véase Chamorro, 2005)⁴.

Finalmente, a partir de los resultados del presente estudio y las implicaciones que del mismo de derivan, es posible plantear algunas recomendaciones para la aplicación futura de una secuencia didáctica sobre la descomposición morfológica de las palabras para aprender vocabulario. En primer lugar, se recomienda que el docente que realice la aplicación del proyecto didáctico sea el maestro titular del grupo con la finalidad de mantener la motivación y el interés de los alumnos, así como la autoridad frente a los mismos. Además, con respecto a los conocimientos con los cuales debe contar el docente para llevar a cabo la intervención, es de suma importancia que esté capacitado en el área de morfología. Para esto habría que considerar una capacitación docente antes de comenzar el proyecto, como ya ha sido señalado en estudios previos en otras lenguas tales como el de Kieffer y Lesaux (2012). Por otra parte, resulta necesario que el docente centre la intervención didáctica en intervenciones para generar en los alumnos reflexiones donde expliciten las conjeturas que hacen sobre el funcionamiento de las palabras y cuestionen libremente el objeto de conocimiento. Como se aprecia en la presente

⁴ Lo descrito anteriormente sobre el contrato didáctico nos lleva a cuestionarnos si, como señala Arendt (1993), la educación está limitada por una sociedad dividida en un mundo infantil y un mundo adulto donde el adulto desarrolla el papel de autoridad e impone las convenciones sociales y las nuevas ideas propuestas por los alumnos no son viables. En palabras de Arendt: “El problema de la educación en el mundo moderno está en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar ni a la autoridad, ni a la tradición, y sin embargo debe actuar en el mundo que ni está estructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición.” (p. 52)

investigación, estos procesos no son fortuitos y requieren de una gran labor por parte del docente para llevarse a cabo. Además, es necesario que el docente explicita las estrategias de reflexión metalingüística y modele su forma de expresión para, posteriormente, solicitarla a los alumnos. Consideramos que esto se debe hacer de manera general con todos los contenidos lingüísticos (discusiones con los textos, reflexión sobre la gramática, análisis discursivo, entre otros).

En lo que concierne a la organización del grupo durante el proyecto didáctico, es importante señalar que en la presente intervención se trabajó de formas distintas: por una parte había sesiones en plenaria y, por otra, sesiones o momentos de la clase donde se realizaba el trabajo en grupos pequeños. Es relevante mencionar que el trabajo en grupos pequeños resultó ser el más productivo para guiar e incentivar las reflexiones metalingüísticas. Por ello se recomendaría trabajar de esta manera y únicamente abrir y cerrar las sesiones en plenaria. En los cierres sería muy importante concretizar las reflexiones en conclusiones grupales y proveer algunos ejemplos relevantes que se hayan suscitado en el trabajo en grupos pequeños con la finalidad de enriquecer las reflexiones de todo el grupo.

Por otra parte, en un proyecto futuro sería pertinente realizar un contraste entre lo que se enseña en este proyecto con los aprendizajes esperados que se muestran en el perfil de egreso de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de hacer las adaptaciones necesarias para que al concluir la intervención todos los alumnos (tanto el grupo control como el experimental) cumplan con los requisitos que se solicitan en el currículo escolar.

Para concluir, es necesario tener presente que las secuencias y proyectos didácticos no son universales y, por ende, no son completamente replicables. No se pueden repetir, sino que se deben adaptar a las necesidades, habilidades, experiencias escolares previas y conocimientos de cada grupo. Este proyecto intentó ser un ejemplo de lo anterior, al igual que contribuir con una

mirada profunda de aprendizaje al quehacer didáctico en escenarios diversos que buscan innovar la construcción del conocimiento y ser un fundamento para la gestión de proyectos educativos a futuro.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Referencias Bibliográficas

- American Educational Research Association. (2011). *Code of Ethics*. Recuperado de: http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1-186.
- Arendt, H. (1993). *La crisis de la educación*. Encontrado en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409_La%20crisis%20de%20la%20educaci3n.pdf
- Bangs, K.E. & Binder, K. S. (2016). Morphological awareness intervention: improving spelling, vocabulary, and reading comprehension for adult learners. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 5(1), 49-56.
- Baumann J. F., Ware, D., & Edwards, E. C. (2007). Bumping into spicy, tasty words that catch your tongue. A formative experiment in vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 61(2), 108-122.
- Baumann, J. (2008) Vocabulary and reading comprehension. En Irael, S. & G.G. Duffy (2009) (Eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323-346). Nueva York: Routledge.
- Berman, R. A. & B. Nir (2010). The language of expository discourse across adolescence. En Nippold, M. (Eds.) *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults* (pp. 99-121). Nueva York: Psychology Press.
- Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática de la lengua española. Volumen 3: entre la oración y el discurso, morfología*. Madrid: Espasa.
- Bowers, P.N., Kirby, J.R., & Deacon, S.H. (2010). Review of educational research: the effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. *American Educational Research Association*, 80(144), 143-179.
- Calsamiglia, H., & A. Tusón (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlisle, J. F. (2004). Morphological processes that influence learning to read. En Stone, C., Silliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy Development and Disorders* (pp. 318-339). Nueva York: Guilford.
- Ceneval (2017). *Examen CENEVAL 286-Bachillerato*. Tomado de: www.ecyd.com.mx.

- Chamorro, M. (2005). *Didáctica de las matemáticas para la educación infantil*. Pearson: Madrid.
- De Freitas, P., Mota, M., & Deacon, S. (2018). Morphological awareness, word reading, and reading comprehension in Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 507-525. doi:10.1017/S0142716417000479
- Dueñas, S. (2017). *Descripción del análisis de actividades e intervenciones docentes para la alfabetización inicial bajo un enfoque constructivista*. Tesis de Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- Dutro, S. & Moran, C. (2003). Rethinking English language instruction: an architectural approach. En García, G. (Ed.) *English Learners: Researching the Highest Level of English Literacy* (pp. 1-38). Newark: International Reading Association.
- Godínez, E. M., & Alarcón, L. J. (en prensa). El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica en ensayos producidos por jóvenes escolarizados en una clase de literatura. En C. Bazerman (Comp.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Writing Across the Curriculum Clearinghouse.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- González, R. (Coord.) (2014). *Habilidades Lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book*. Nueva York: Teachers College Press.
- Goodwin, A., Petscher, Y., Carlisle, J., & Mitchell, A. (2017). Exploring the dimensionality of morphological knowledge for adolescent readers. *Journal of Research in Reading*, 40, 91-117.
- Hess, K. (2018). Desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la morfología de las palabras en los años escolares. En C. Rojas & V. Oropeza (Eds.). *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales* (pp.253-293). México: IIF-UNAM.
- Hess, K. (en prensa). Pensar sobre la morfología de las palabras: un proyecto didáctico para el desarrollo de vocabulario en la escuela secundaria, *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*.
- Instituto Cervantes (2014). *DELE Nivel C1 [Explicación y ejemplo del examen]*. Tomado de: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *México en PISA 2015*. México: INEE.

- INEE (2016). *Prueba Nacional Para la Evaluación de los aprendizajes prueba PLANEA 2016 Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: INEE.
- Jaichenco, V., & Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30(1), 85-99.
- Jiménez, A. (2016) *Consciencia metalingüística y comprensión lectora: un estudio con niños de primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología Área Educativa Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2003). *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana.
- Kelley, J.G., Lesaux, N.L., Kieffer, M.J., & Faller, S.E. (2010). Effective academic vocabulary instruction in the urban middle school. *The Reading Teacher*, 64, 5-14.
- Kieffer, M.J., & Lesaux, N.K. (2007). Breaking down words to build meaning: morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61, 134-144.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N.K. (2012). Effects of academic language instruction on relational and syntactic aspects of morphological awareness for sixth graders from linguistically diverse backgrounds. *The Elementary School Journal*, 122(3), 519-545.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12, 191-218 .doi:10.1023/A:1008136012492
- Martín, V. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34(1), 262-85. doi: 10.15581/008.34.1.262-85
- Metsala, J. L., Parrila, R., Conrad, N. J. & Deacon, H. (2019). Morphological awareness and reading achievement in university students. *Applied Psycholinguistics*, 40, 743-763. doi:10.1017/S0142716418000826
- Murphy, A., Franklin, S., Breen, A., Hanlon, M. McNamara, A., Bogue, A., & James, E. (2017). A whole class teaching approach to improve the vocabulary skills of adolescents attending mainstream secondary school, in areas of socioeconomic disadvantage. *Child Language Teaching and Therapy*. 33, 129-144.
- Larsen, J., & Nippold, M. (2007). Morphological analysis in school-age children: dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 201-212.
- Lerner, D., Stella, P. & Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition, *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin: Pro-Ed.
- Nippold, M. & Scott, C.M. (2010). *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults: Development and Disorders*. Nueva York: Psychology Press.
- Nippold, M. & Sun, L. (2008). Knowledge of morphologically complex words: A developmental study of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 365-373.
- Pacheco, M. B., & Goodwin, A. P. (2013). Putting two and two together. Middle school students' morphological problem-solving strategies for unknown words. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(7), 541-553.
- Pastor, C. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En ASELE (Ed.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua* (pp. 638-645). Sevilla: ASELE..
- Rojas, M. (2006). Esbozo de lineamientos conceptuales para la enseñanza y aprendizaje del léxico. *Revista Educación*, 30, 9-29.
- Scribner, S. & Cole, M. (1978). Unpacking literacy. *Social Science Information*, 17(1), 57-71. doi: <https://doi.org/10.1177%2F053901847801700102>
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C.E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snyder, L. & D. Caccamise (2010). Comprehension processes for expository text: building meaning and making sense. En Nippold, M. & C., Scott (Eds.) *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults* (pp. 13-39). Nueva York: Psychology Press.
- Sparks, E. & Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and morphological acquisition: a longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Linguistics*, 36, 299-321.
- St. John, P., & Vance, M. (2014). Evaluation of a principled approach to vocabulary learning in mainstream classes. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 255-271.

Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary Development*. Brookline MA: Brookline Books.

Tallerman, M. (2011). *Understanding Syntax*. London: Hodder Education An Hachette UK Company.

Tapia Surco, A. (1988) *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

The College Board (2016). *Guía del estudiante español. PNA*. Nueva York: The College Board.

Tighe & Fernandes (2019). Unraveling the complexity of the relations of metalinguistic skills to word reading with struggling adult readers: shared, independent and interactive effects. *Applied Psycholinguistics*, 40, 765-793. doi:10.1017/S0142716419000018

Tyler, A. & Nagy, W., (1987). *The acquisition of English Derivational Morphology*. (Report 407). Illinois: University of Illinois.

Uccelli, P., C. L. Dobbs, and J. Scott. (2012). Mastering academic language: organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. doi:10.1177/0741088312469013. [http:// dx.doi.org/10.1177/0741088312469013](http://dx.doi.org/10.1177/0741088312469013).

Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: Jossey Bass.

Apéndices

Apéndice 1: Test de Morfología (Hess, 2018)

Nombre: _____

Palabra	Significado de las partes	Significado de la palabra completa
SUBSUELO	SUB - debajo de SUELO -piso	lugar debajo del piso
PREOPERATORIO	PRE: antes de OPERAT: que ejecuta algo, que opera algo ORIO: característica de	característica de hacerse antes de una operación
INTOXICACIÓN		
DERRUMBE		
FERMENTACIÓN		
GLACIACIÓN		
HIDROCARBURO		
ARIDOAMÉRICA		
PROCARIOTE		
ANTROPOLOGÍA		
BIÓSFERA		
ENDOMETRIO		
POBLAMIENTO		
BIÓXIDO		

TOPOGRAFÍA		
EBULLICIÓN		
METANO		
AERONÁUTICA		
REFORMA		
CIVILIZACIÓN		
MESOZÓICA		
IMPUESTO		
FEDERALISMO		
RECICLAJE		
RECONQUISTA		
HIDRÓGENO		
CARTOGRAFÍA		
INTERGLACIAL		
MANDATARIO		

Apéndice 2: Prueba de Comprensión Lectora

Prueba de habilidades lectoras (Forma A)

Fecha: _____ Edad: _____ Nombre: _____

Lee cuidadosamente cada fragmento y responde las preguntas que se presentan a continuación. Marca la opción correcta. Revisa que hayas respondido todas las preguntas.

- El significado más cercano de la palabra resaltada en el contexto de la oración “Los excursionistas se encontraban **deshechos** después de un largo viaje repleto de actividades” es:
 - Destrozados
 - Vencidos
 - Exhaustos
 - Derrotados
 - Abatidos
- [...] Se agrega a un tubo una porción de 10 ml de disolvente orgánico (éter de petróleo), y se cierra el tubo con el tapón. Se agita el tubo vigorosamente para disolver la grasa del chocolate. La cafeína y la teobromina son **insolubles** en el éter de petróleo. Al hacer girar la suspensión en la centrífuga, las partículas de chocolate se depositan en el fondo del tubo. El líquido clarificado que contiene la grasa disuelta se puede decantar (verter) y desechar. ¿Cuál es el significado más cercano de la palabra “insolubles”?
 - Insolventes
 - No se pueden disolver
 - Se introducen al líquido
 - Se pueden disolver
- En ocasiones, cuando la cosecha de arroz es abundante, no hay graneros suficientes para almacenarlo. Por lo tanto se deben construir nuevos **trojes**. ¿Qué significa “trojes”?
 - Graneros
 - Sacos de arroz
 - Casas de campo
 - Carros de acarreo
- A principios del siglo XXI, la **grafomanía** universal publica un millón de libros al año con tirajes de miles de ejemplares. ¿Cuál es el significado de la palabra “grafomanía”?
 - Furor por la ortografía
 - Manía por las palabras
 - Obsesión por escribir
 - Extravagancia al escribir
- La personalidad única de cada lector florece en la diversidad y se refleja en su biblioteca personal: su **genoma intelectual**. ¿Cuál es el significado más cercano a la expresión “genoma intelectual”?
 - Codificación de la información genética
 - Registro genético de la actividad lectora
 - Herencia de nuestros antepasados
 - Información sobre la experiencia lectora
- Cuando el indio sale a cazar y se topa con un búfalo, toma una flecha de la **carcaza** y la dispara. El búfalo cae muerto. ¿Qué es una “carcaza”?
 - Un arco para disparar flechas
 - Un traje que protege al guerrero

c) Una bolsa para llevar flechas

d) Un manojo de flechas

7. Los automóviles son los principales causantes del cambio climático, pero como es muy difícil reducir su uso, los **biocombustibles** representan alternativas más sustentables que los combustibles derivados del petróleo. Entre estas opciones está el etanol o bioetanol (alcohol etílico o de grano). ¿Cuál es el significado más cercano a la palabra “biocombustibles”?

a) Energías renovables

d) Dispositivos de combustión de vida

b) Combustibles naturales

c) Dispositivos de combustión natural

8. Los autores que escribían con letra de molde en las épocas de los inicios de la imprenta buscaron **inmortalizarse** como escritores de un texto clásico. ¿Cuál es el significado de la palabra “inmortalizarse”?

a) Perecer

c) Morir

b) Perpetuarse

d) Finalizar

9. En la época de lluvias torrenciales que caen sobre las ardientes tierras de la India los habitantes de la chozas se encierran en ellas sin atreverse a salir hasta que no cese el **turbiión**. ¿Qué es un “turbiión”?

a) Una inundación

c) Un viento

b) Un aguacero

d) Una estación del año

10. En el pasado, no había necesidad de sembrar el **palay** pues crecía espontáneamente en los campos. Tampoco se conocían las **tareas de recolección** pues cuando el arroz estaba granado y maduro se desprendía solo de los talos y rodaba hasta los graneros. ¿Qué significa la palabra “palay”?

a) Avena

c) Arroz

b) Setas

d) El texto no permite saberlo

11. El martes toma su nombre de Marte, el dios de la guerra, de donde también provienen del castellano palabras como *marzo* o *marcial*. Miércoles, jueves y viernes son los días dedicados a Mercurio, Júpiter y Venus, respectivamente, y el sexto día estaba en principio **consagrado** a Saturno, *saturni* (seis), de donde evolucionó, por ejemplo, el actual Saturday. ¿Cuál es el significado más cercano a la palabra “consagrado”?

a) Relacionado a la sangre

c) Sagrado

b) Dedicado

d) Relacionado

12. Originalmente los días de la semana recibieron su nombre de los planetas conocidos en la antigüedad, que los romanos habían consagrado a sus dioses. Así el primer día estaba dedicado al más cercano celeste, la Luna, *lunae die* en latín, del que derivó lunes en español, *lundi* en francés y *lunedì* en italiano. Pero incluso en otros idiomas se mantuvo esa **denominación** relacionada con nuestro satélite. De esta manera en alemán *Montag* viene de *Mond* (luna) y en inglés *Monday* proviene de *moon*. ¿Cuál es el significado más cercano a la palabra “denominación”?

a) Origen

b) Nombre

c) Valor

d) Conexión

13. Se estima que diez millones de asteroides, es decir cuerpos rocosos, carbonáceos, metálicos o sucios cometas de hielo circulan en el espacio exterior, y de vez cuando sus **trayectorias** se cruzan con la Tierra. ¿Cuál es el significado más cercano a la palabra “trayectorias”?

a) Direcciones

c) Caminos

b) Líneas

d) Órbitas

14. Seis siglos antes, cuando empezó la imprenta, se publicaban, digamos, cien libros al año con tirajes de cientos de ejemplares. **Predominaban** los textos antiguos (bíblicos, griegos, romanos o patrísticos) en latín o traducidos, y las explicaciones y comentarios de los mismos, aunque algunos contemporáneos se atrevían a alternar con los clásicos. ¿Cuál es el significado más cercano de la palabra “predominaban”?

a) Se imponían

c) Abundaban

b) Dominaban

d) Escaseaban

15. Los pavorreales, pertenecientes a la familia de las phasianidae, son aves grandes y muy coloridas, reconocidas comúnmente por su iridiscente cola debida a la presencia de plumas luminosas que **engalanan** al ave desde la cresta hasta la cola en jade, marino y terciopelo. La palabra “engalanan” significa:

a) Acicalan

d) Adornan

b) Arreglan

e) Evitan

c) Refuerzan

16. La palabra *domingo* tiene una curiosa historia. El séptimo día, que estaba dedicado al Sol –de ahí *Sunday* en Inglés, *Sonntag* en alemán, acabó convirtiéndose en un día para el Señor, *dominicus* en latín, idioma en el que no es difícil reconocer el **antecedente** del español *domingo*, el francés *dimanche* y el italiano *dominica*. ¿Cuál es el significado más cercano a la palabra “antecedente”?

a) Siguierte

c) Sucesor

b) Preliminar

d) Precedente

17. **Lee el siguiente texto cuidadosamente y completa las frases con la forma correcta de la palabra en paréntesis. En cada espacio puedes utilizar solo una palabra.**

Restos arqueológicos en la Amazonia

La Amazonia, una de las áreas (a) _____ (naturaleza) más hermosas de la Tierra, ha sido objeto, especialmente en los últimos tiempos, de (b) _____ (investigar) para descubrir qué culturas la habitaron y en qué momento. Pero, desafortunadamente, la Amazonia se (c) _____ (característica) por tener pocos restos arqueológicos y estos son cruciales para conocer la Historia y darnos una imagen del pasado. En la selva baja, por la (d) _____ (escaso) de piedras, para la elaboración de las herramientas nuestros antepasados utilizaron madera y otros materiales frágiles que son (e) _____ (perecer) con el tiempo. Normalmente los conocimientos sobre las culturas antiguas se basan principalmente en los restos de cerámicas (f) _____ (compactar) que son un material más duradero. Asimismo, en la Amazonia los asentamientos del hombre cambiaron de lugar constantemente, (g) _____ (deber) al cambio frecuente del cauce de

los ríos. Esto ha (h) _____ (impedimento) la ubicación de restos arqueológicos que muchas veces suelen encontrarse en los antiguos cauces, y que además en este caso están en medio de la tupida (i) _____ (vegetal).

18. Actualmente los dos temas de investigación más relevantes por sus aplicaciones en la sociedad son los nanomateriales [el prefijo 'nano' significa 'de escala nanométrica', es decir del orden de 10^{-9} (0.000000001) metros], y los biomateriales. Ampliaremos sobre **estos últimos** en la siguiente sección. ¿A qué se refieren las palabras "estos últimos"?
- a. Los temas de investigación
 - b. Los nanomateriales
 - c. Los significados del prefijo "nano"
 - d. Los biomateriales
19. A partir de la Segunda Guerra Mundial se empezaron a estudiar los materiales que podrían ser sustitutos de tejidos biológicos. El primer informe es el de un soldado que no podía respirar porque... ¡había sido parcialmente degollado! Los médicos le colocaron una manguera de plástico y observaron que la herida del soldado se recuperaba y la respiración se mantenía. Sin embargo, no tomaron en cuenta que la manguera podía romperse en poco tiempo debido a los movimientos de cabeza del soldado. Los médicos y los ingenieros tuvieron que unirse para buscar un material que soportara los movimientos de la tráquea; así comenzó el estudio de lo que hoy conocemos como **biomateriales**. ¿Qué es un "biomaterial"?
- a. Un material de tamaño minúsculo
 - b. Un material compatible con el tipo de sangre
 - c. Un material que ayuda a la coagulación
 - d. Un sustituto de un tejido orgánico
20. Hoy existen vendas que propician que la sangre coagule: las vendas **impregnadas** de quitosán. El vendaje de quitosán o quitosano procede de un hidrato de carbono biodegradable, la quitina, que se encuentra en la **concha** de los crustáceos. Esta sustancia es la segunda más común en el planeta y no causa alergias. ¿Cuál es el significado más cercano de la palabra "impregnadas"?
- a. Esterilizadas
 - b. Pegadas
 - c. Protegidas
 - d. Bañadas
21. Pero que algunos títulos vendan mucho no significa que los otros desaparezcan, sino que **se mueven fuera de los reflectores**. ¿Cuál es el significado más cercano a la expresión "se mueven fuera de los reflectores"?
- a. Dejan de venderse
 - b. Se venden poco
 - c. Se vuelven clásicos
 - d. Son de colección
22. ¿En cuál de las siguientes palabras el prefijo "pro" significa 'en vez de'?
- a. Procónsul
 - b. Proponer
 - c. Promover
 - d. Pronombre
 - e. Proscribir

Apéndice 3: Tabla de Descripción de la Prueba de Comprensión Lectora

Prueba de Comprensión Lectora: Descripción de Ítems

Ítem	Bibliografía: autor del que se adaptó	Tipo de reactivo	Tipo de proceso de comprensión	Forma A	Forma B
A	Tapia Surco, A. (1988) <i>Leer,</i>	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	9	11
B	<i>comprender y pensar: nuevas</i>	Opción múltiple (4)	CTX	6	17
C	<i>estrategias y técnicas de</i>	Opción múltiple (4)	CTX	3	6
D	<i>evaluación.</i> Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.	Opción múltiple (4)	CTX	10	12
E	González, R. (Coord.) <i>Habilidades</i>	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	18	3
F	<i>lingüísticas de los estudiantes de</i>	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	19	21
G	<i>primer ingreso a las instituciones</i>	Opción múltiple (4)	REF	17	10
H	<i>de educación superior del área</i>	Opción múltiple (4)	MORFO	2	14
I	<i>metropolitana de la ciudad de</i>	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	14	15
J	<i>México.</i> México: ANUIES.	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	8	1
K		Opción múltiple (4)	MORFO	4	18
L		Opción múltiple (4)	CTX/LNL	20	13
M		Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	5	4
N	The College Board (2016). <i>Guía</i>	Opción múltiple (5)	MORFO	21	16
O	<i>del estudiante español. PNA.</i>	Opción múltiple (5)	CTX/MORFO	1	19
P	Nueva York: The College Board.	Opción múltiple (5)	MORFO	15	7
Q	INEE (2016). <i>Prueba Nacional</i>	Opción múltiple (5)	CTX/MORFO	13	9
R	<i>Para la Evaluación de los</i> <i>aprendizajes prueba PLANEA</i> <i>2016 Lenguaje y Comunicación y</i> <i>Matemáticas.</i> México: INEE.	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	7	2
S	Ceneval (2017). <i>Examen</i>	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	12	5
T	<i>CENEVAL 286-Bachillerato.</i>	Opción múltiple (4)	CTX/MORFO	11	8
U	Tomado de: www.ecyd.com.mx	Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM	16	20
V	Instituto Cervantes (2014). <i>DELE</i>	Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
W	<i>Nivel C1 [Explicación y ejemplo</i> <i>del examen].</i> Tomado de:	Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
X	https://exámenes.cervantes.es/es/ele/preparar-prueba	Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
Y		Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
Z		Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
AA		Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
AB		Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
AC		Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		
AD		Cambio de categoría gramatical	MORFO/CAT GRAM		

Código de Comprensión/Procesos:

- LNL: Lenguaje no literal
- CTX: Inferencias a partir del contexto
- REF: Elementos exofóricos (anáforas y catáforas)
- MORFO: Descomposición/reflexión morfológica
- CAT GRAM: Cambio de categoría gramatical

Dirección General de Bibliotecas UAQ

CÓMO

FUNCIONAN

LAS PALABRAS

NOMBRE: _____

Lee cuidadosamente el siguiente texto.

PALABROTAS



Onicofagia

La palabra onicófago —dicha con voz alta y severa— puede tener un buen resultado en un infante que no deja de hacerse manicura con los dientes: «¡Chamaco, eres un onicófago!». El niño seguramente desconoce su significado y dado que su fonética la hace sonar como algo muy malo, pensará dos veces antes de saborear sus uñas nuevamente —que por cierto, tienen un gran contenido de gérmenes pero también de proteínas.

La onicofagia es la condición de comerse las uñas y un onicófago es alguien aficionado a este platillo. Ambas palabras provienen de las palabras griegas ὄνυχος (ónycos), uña y φάγειν (fáguein), comer. Comparte esta última raíz con la antropofagia —forma culta de decir canibalismo—, de ἄνθρωπος (ánthropos), hombre y la hematofagia —de αἷματος (haimatos), sangre.

La onicofagia, además de ser de mal gusto y signo inequívoco de algún trastorno nervioso, no sólo comparte una de las etimologías de antropofagia y hematofagia, sino que de cierto modo, podría decirse que es una forma de autoantropofagia. 🐼

¡Descubre tu supernombre!

¿Cuál es tu nombre de superhéroe?

Primera letra de tu nombre

- | | |
|---------------|--------------|
| A. Sobaco | N. Robot |
| B. Asesino | O. Vigilante |
| C. Capitán | P. Maestro |
| D. Pezón | Q. Doctor |
| E. Trueno | R. Orificio |
| F. Lobo | S. Pepino |
| G. Conejo | T. Príncipe |
| H. Halcón | U. Tiburón |
| I. Sargento | V. Aguijón |
| J. Prepucio | W. Fantasma |
| K. El milagro | X. Agente |
| L. El Rey | Y. Tornado |
| M. Mejillón | Z. Brujo |

Primera letra de tu apellido

- | | |
|---------------|---------------|
| A. Elástico | N. Pestoso |
| B. Carmesi | O. Mágico |
| C. Radiactivo | P. Gigante |
| D. Volador | Q. Nazi |
| E. Espacial | R. Biónico |
| F. Letal | S. Negro |
| G. Flácido | T. Sangriento |
| H. Marciano | U. Rocoso |
| I. Oscuro | V. De hierro |
| J. Invisible | W. Psíquico |
| K. Mutante | X. Maravilla |
| L. Vengador | Y. Hipster |
| M. Amoroso | Z. Invencible |

hostiaqueguapo.com

HOSTIA QUE GUAPO

1. Escribe tu nombre: _____
2. ¿Cómo lo formaste? _____
3. Ahora, inventa un supernombre _____
4. Explica tu poder, según el nombre que inventaste

Lee cuidadosamente el siguiente texto.

Entérate: Las 15 fobias más extrañas

Redacción

El Universal

Ciudad de México

Martes 18 de agosto de 2009

Van desde el miedo a las cáscaras de cacahuete hasta el temor a los palillos chinos

Las fobias son trastornos emocionales que se caracterizan por un miedo intenso y desproporcionado ante objetos o situaciones concretas. Este mal afecta a una de cada veinte personas en todo el mundo. Entre las más comunes se encuentran algunas como la aracnofobia y la claustrofobia, sin embargo, existen otras que por su rareza podrían ser calificadas de ridículas. Aunque parezca difícil de creer que algunas personas puedan padecerlas, aquí te presentamos las 15 fobias más extrañas:

1. **Alliumfobia** - Miedo al ajo
2. **Araquibutirofobia** - Miedo a las cáscaras de los cacahuates
3. **Caliginefobia** - Miedo a las mujeres hermosas
4. **Cipridofobia** - Miedo a las prostitutas
5. **Consecotaleofobia** - Miedo a los palillos chinos
6. **Dendrofobia** - Miedo a los árboles
7. **Eurotofobia** - Miedo a los genitales femeninos
8. **Genufobia** - Miedo a las rodillas
9. **Helenologofobia** - Miedo a los términos griegos
10. **Hexakosioihexekontahexafobia** - Miedo al número 666
11. **Hipopotomonstrosesquipedaliofobia** - Miedo a las palabras largas
12. **Itifalofobia** - Miedo a la erección peneana
13. **Penterafobia** - Miedo a la suegra
14. **Quifofobia** - Miedo a agacharse
15. **Xirofobia** - Miedo a las navajas barberas

Otras, más comunes, son las siguientes:

1. **Acluofobia** - Miedo a la oscuridad
2. **Acrofobia** - Miedo a las alturas
3. **Aerofobia** - Miedo a los aviones
4. **Afensofobia** - Miedo a ser tocado
5. **Agorafobia** - Miedo a los lugares abiertos
6. **Aracnofobia** - Miedo a las arañas
7. **Claustrofobia** - Miedo a los espacios cerrados
8. **Coulrofobia** - Miedo a los payasos
9. **Espectrofobia** - Miedo a los fantasmas
10. **Hemofobia** - Miedo a la sangre
11. **Homofobia** - Miedo a la homosexualidad
12. **Kakorrhariofobia** - Miedo al fracaso
13. **Ofidiofobia** - Miedo a las serpientes
14. **Tecnofobia** - Miedo a la tecnología
15. **Tripanofobia** - Miedo a las inyecciones

Divide las palabras e intenta explicar el significado de cada parte.

EJERCICIOS CON ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS

1) RE, I (IN) y A a veces actúan como prefijos. Di en qué palabras funcionan como prefijos y en cuáles no.

Repentino	Iglesia	Atemporal
Reloj	Iglú	Agua
Remitente	Ilógico	Átona
Reposar	Iguana	Átomo
Retomar	Iletrado	Amigo
Reiniciar	Idiota	Asiento
Religión	Isla	Aspecto
Regresar	Insensible	Aguacate
Recalcar	Ilimitado	Asistemático
Rellenar	Indispuesto	Asocial
	Inteligente	
	Integral	
	Inanimado	

2) Es posible que una palabra provenga de otra. Por ejemplo, *panadero* viene de *pan*. Sin embargo, hay palabras que aunque tengan escritura y pronunciación similares no provienen de otra (por ejemplo, *venga* (*venir*) y *venganza*). En la siguiente lista de palabras circula SÍ cuando la segunda palabra proviene de la primera y NO cuando la segunda palabra no surge de la primera.

1. casto-castillo	Sí	No
2. elevar-relevar	Sí	No
3. cabal-caballo	Sí	No
4. estar-estadía	Sí	No
5. luna-lunar	Sí	No
6. verde-verdad	Sí	No
7. casa-casamiento	Sí	No
8. esperar-esperanza	Sí	No
9. elixir-elección	Sí	No

10. medio-mediano	Sí	No
11. tiro-tirador	Sí	No
12. dice-diseño	Sí	No
13. libro-librero	Sí	No
14. alegre-alegría	Sí	No
15. fiesta-festín	Sí	No
16. vena-venoso	Sí	No
17. fuerte-fuerza	Sí	No
18. menta-mentira	Sí	No
19. camino-caminata	Sí	No
20. puro-pureza	Sí	No

3) Lee la siguiente lista de palabras de manera cuidadosa. ¿Qué palabras existen y cuáles no existen en el español?

1.	culpabilidad	Existe	No existe
2.	tratadero	Existe	No existe
3.	creativación	Existe	No existe
4.	contaminante	Existe	No existe
5.	austriaco	Existe	No existe
6.	diplomacia	Existe	No existe
7.	redundable	Existe	No existe
8.	aceptancia	Existe	No existe
9.	generosidad	Existe	No existe
10.	abogacía	Existe	No existe

4) Lee las siguientes palabras para responder las preguntas.

a) ¿Qué significa ORTO en las siguientes palabras?

ortografía ortodoncia ortopedia ortodoxo ortofonía

b) ¿Qué significa HOMO en las siguientes palabras?

homosexual homófono homogéneo homónimo

c) ¿Qué quiere decir ANTROPO?

antropófago antropocentrismo antropografía antropometría antropónimo

d) ¿Qué significa NIMO?

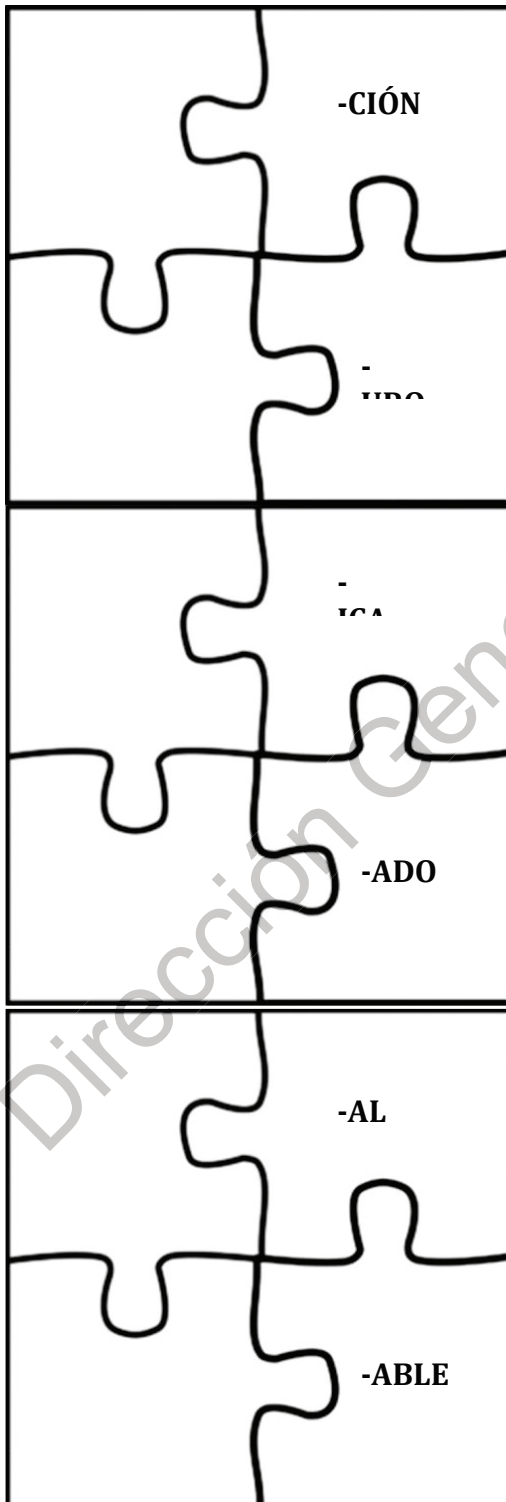
antónimo sinónimo topónimo

e) ¿Qué significa TOPO?

topónimo tónico topográfico topometría topólogo

Sufijos

Trabajo en parejas. Tendrán 5 minutos para pensar y anotar palabras reales con las terminaciones de cada pieza.



Lista de algunas etimologías grecolatinas del español

gen, genos: génesis, histogenia, patógeno

graphé: angiografía, biografía, caligrafía

latreía: egolatría, necrolatría, idolatría

logos: cardiología, etnología, genealogía

métron: aerómetro, dinamómetro, heliómetro

nómos: agronomía, autonomía, taxonomía

podós: cefalópodo, miriápodo

pólis: acrópolis, metrópoli, necrópolis

scopéo: calidoscopio, periscopio, telescopio

técne: hidrotecnia, nemotecnia, pirotecnia

tomé: colectomía, histerectomía, hepatomía

Lista de algunas etimologías grecolatinas del español
(Continuación)

Ager, agri: agreste, agrario, agrícola, peregrino
Auris: aurícula, auricular, auriculiforme
Aurum: áureo, aurífero, orfebre, oropel
Artus: articular, articulado, coartar, coartada
Bellum, belli: belicoso, bélico, beligerante
Civis: ciudad, cívico, civismo, civilizado
Dígitus: digital, dedal, interdigital, prestidigitador
Gradus: plantígrado, tardígrado, congreso, ingreso, retrógrado
Hostis: hostil, hostigar, hostilidad
Latus, láteris: lateral, colateral, equilátero
Lex, legis: legítimo, legislación, privilegio
Locus: local, locatario, dislocar, locomoción
Ludus: ludoteca, lúdico, eludir, ilusión
Lumen, lúminis: luminaria, lumbrera, vislumbrar
Modus: módico, moderar, modesto, omnímodo
Navis: navícula, navicular, naviforme, naufragio, circunnavegación
Nomen, nóminis: pronombre, nómina, renombre, innombrable
Os, oris: oración, orador, oráculo, oriforme, orificio, oradar, orar
Pars, partis: partícula, participar, partición
Semen, séminis: diseminar, seminario, simiente
Sors, sortis: sortear, sortilegio, consorte, sortija

EJERCICIOS DE ETIMOLOGÍAS

Encuentra el significado de las siguientes raíces etimológicas:

Actio, actionis: _____

Amicus, amici: _____

Arquia, arca: _____

Caput, capitis: _____

Castellum, castelli: _____

Civitas, civitatis: _____

Clavus, clavis: _____

Facies, faciei : _____

Facultas, facultatis: _____

Fini, finis: _____

Ludex, ludicis: _____

Liber, libri: _____

Lito: _____

Magister, magistri: _____

Manu, manus: _____

Mater, matris: _____

Multus, multa, multis: _____

Numerus, numeri: _____

Oide: _____

Pavor, pavoris: _____

Vox, vocis: _____

Patía: _____

Pes, pedis: _____

Populus, populi: _____

Ragia: _____

Rectus, rectum: _____

Senior, senioris: _____

Veritas, veritatis: _____

Vetulus, vetuli: _____

Virtus, virtutis: _____

EJERCICIO DE ETIMOLOGÍAS

Completa las siguientes tablas de palabras que provienen de raíces grecolatinas. Para ello anota en cada fila y columna lo que se requiere.

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLO 1	EJEMPLO 2
Deca-		década	decálogo
Cripto-		cripta	
Cuadro-		cuadrado	
Cosmos-		cósmico	
Tri-		triángulo	
Hemi-		hemisferio	
Piro-		pirotecnia	

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLO 1	EJEMPLO 2
-polis		acrópolis	
-ble		factible	vulnerable
-iatra		pediatra	geriatra
-scopeo			
-dico		verídico	fatídico
-metría			
-genia		histogenia	

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLO 1	EJEMPLO 2
	nombre	nomenclatura	
	derecho	jurisprudencia	
	nuevo	neologismo	
	grueso	paquímero	

	con, unión, armonía	simpatía	
	sobre, arriba	suprarrenal	

SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLO 1	EJEMPLO 2
	dolor	neuralgia	
	algo habitual, estado permanente	abundancia	
	comer, devorar	antropofagia	
	efecto de una acción	escritura	
	herida, golpe, paro	hemiplejia	
	culto, adoración	idolatría	
	parir, reproducir	vivíparo	
	escritura, descripción	radiografía	

Dirección General de Bibliotecas UAQ

EJERCICIOS DE ETIMOLOGÍAS

1) Separa las etimologías que entran en composición con las siguientes palabras y enuncia su significado:

- a) Perigeo _____
- b) Astronomía _____
- c) Fonógrafo _____
- d) Cronómetro _____
- e) Geometría _____

2) **Subraya la respuesta correcta:**

A la suposición y explicación provisional de un hecho se le denomina:

- a) hipérbaton b) hipertrofia c) hipérbole d) hipótesis

A la aparición de una enfermedad de otro lugar distinto de donde comenzó se le denomina:

- a) metafísica b) metáfora c) metástasis d) metamorfosis

A la parte de la gramática que estudia la acentuación de las palabras se llama:

- a) ortografía b) prosodia c) analogía d) sintaxis

Parte de la medicina que se refiere al tratamiento de las enfermedades se llama:

- a) patología b) psicoterapia c) terapéutica d) fisioterapia

Al mejoramiento de la especie humana se la llama:

- a) eufonía b) biogenia c) eugenesia d) abiogénesis

A la técnica de la elaboración de las cartas geográficas se le denomina:

- a) geografía b) demografía c) coreografía d) cartografía

La identificación de una persona por las huellas de sus dedos es la:

- a) uroscopía b) oroscopía c) hidroscopía d) dactiloscopía

Al tratado del corazón y sus enfermedades se llama:

- a) gastroenterología b) ginecología c) cardiología d) dermatología

Al corte o extracción de venas se le llama:

- a) flebotomía b) histerotomía c) heptomía d) fleboma

La inflamación del oído se llama:

- a) otitis b) flebitis c) nefritis d) odontitis

3) Relaciona ambas columnas correctamente:

- | | |
|------------------------|--|
| 1.- _____ hipertrofia | a) ciencia que estudia los dientes |
| 2.- _____ cefalalgia | b) ausencia de desarrollo de un órgano |
| 3.- _____ hipodérmica | c) que está debajo de la piel |
| 4.- _____ odontología | d) dolor de boca |
| 5.- _____ atrofia | e) dolor de cabeza |
| 6.- _____ estomatalgia | g) desarrollo exagerado de un órgano |

4) Completa el significado de las siguientes frases:

- a) **Metafísica** es el estudio de los conceptos _____ de la naturaleza.
- b) **Hipogénico** es los que se refiere a las rocas formadas _____ de la tierra.
- c) **Periscopio** es el aparato que utilizan los submarinos para mirar _____
manteniéndose dentro del mar.
- d) **Megalito** es un monumento construido por grandes _____.
- e) **Dermatitis** es una enfermedad que consiste en la inflamación de la _____.
- f) **Gerontocracia** es el _____ de los ancianos.
- g) La **iconografía** es la _____ de las imágenes.
- h) La **otalgia** consiste en un _____ del oído.
- i) **Ictiófago** es el animal que _____ peces.
- j) Se le llama **poliarquía** al _____ de muchos.
- k) Se llama **exógeno** a lo que _____ en el exterior.
- l) Se da el nombre de **neuralgia** a un _____ nervioso.

- m) **Orografía** es la ciencia que trata de la _____ de los montes y montañas de un país.
- n) La **antropometría** es el tratado de las _____ del cuerpo humano.
- o) La **centroscopía** forma parte de la geometría que _____ el centro de las grandes magnitudes.
- p) La **dipsomanía** consiste en la afición o _____ patológica hacia la bebida.
- q) El **helioscopio** es un aparato para _____ el sol.
- r) El **miriápodo** es un animal que tiene muchos _____.
- s) La **mitomanía** consiste en _____ o inclinación patológica a contar mentiras.
- t) La **litotomía** consiste en _____ de piedras.
- u) La **gastronomía** consiste en el conjunto de _____ sobre la preparación de comidas.
- v) La **Pentápolis** la formaban un conjunto de cinco _____.
- w) Se conoce como **ofiolatría** a la _____ de las serpientes.
- x) Se denomina **actinoterapia** a la _____ por medio de rayos luminosos.
- y) **Policéfalo** se dice de lo que tiene varias _____.
- z) Recibe el nombre de **terapeuta** quien se dedica a la terapéutica o sea al arte de _____.
- aa) La **rinoplastía** es la restauración quirúrgica de la _____.
- ab) La **rinorrea** es el flujo de mucosidades por la _____.
- ac) La **necrolatría** es el _____ o _____ a los cadáveres.
- ad) La **exoftalmia** consiste en una situación saliente del _____.

GLOSARIO. En este espacio registra las etimologías que vayas aprendiendo.

1. _____ :
2. _____ :
3. _____ :
4. _____ :
5. _____ :
6. _____ :
7. _____ :
8. _____ :
9. _____ :
10. _____ :
11. _____ :
12. _____ :
13. _____ :
14. _____ :
15. _____ :
16. _____ :
17. _____ :
18. _____ :
19. _____ :
20. _____ :
21. _____ :
22. _____ :
23. _____ :
24. _____ :
25. _____ :
26. _____ :
27. _____ :
28. _____ :
29. _____ :
30. _____ :
31. _____ :
32. _____ :

- 33. _____ :
- 34. _____ :
- 35. _____ :
- 36. _____ :
- 37. _____ :
- 38. _____ :
- 39. _____ :
- 40. _____ :

- 41. _____ :
- 42. _____ :
- 43. _____ :
- 44. _____ :
- 45. _____ :
- 46. _____ :
- 47. _____ :
- 48. _____ :
- 49. _____ :
- 50. _____ :
- 51. _____ :
- 52. _____ :
- 53. _____ :
- 54. _____ :
- 55. _____ :
- 56. _____ :
- 57. _____ :
- 58. _____ :
- 59. _____ :
- 60. _____ :
- 61. _____ :
- 62. _____ :
- 63. _____ :
- 64. _____ :
- 65. _____ :
- 66. _____ :
- 67. _____ :
- 68. _____ :
- 69. _____ :
- 70. _____ :
- 71. _____ :
- 72. _____ :
- 73. _____ :

Dirección General de Bibliotecas UAQ

- 74. _____ : _____
- 75. _____ : _____
- 76. _____ : _____
- 77. _____ : _____
- 78. _____ : _____
- 79. _____ : _____
- 80. _____ : _____

Dirección General de Bibliotecas UAQ

DICCIONARIO ETIMOLÓGICO (NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN)



PRIMERA EDICIÓN

Colaboradores: Grupos de tercer grado de secundaria del ciclo escolar 2017-2018.

Colaboradores para la primera edición: (NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES)

Proyecto editorial: Mariana Núñez Rodríguez Wyler

Primera edición: junio 2018

PRESENTACIÓN

El *Diccionario Etimológico (NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN)* es un diccionario elaborado por los alumnos de tercer grado de secundaria en un proyecto realizado en las clases de Español durante los meses de marzo a junio del año 2018.

En este diccionario se presentan términos inventados por los alumnos a partir de diversas raíces grecolatinas. Por lo general, los vocablos señalan una acepción de tipo literal.

- Acluofobia:** (sust.) miedo a la obscuridad
- Acluoscopio:** (sust.) instrumento para ver la obscuridad
- Actiofobia:** (sust.) miedo a la acción
- Aeronomía:** (sust.) conocimiento del aire
- Aerópolis:** (sust.) ciudad en los cielos
- Agrofobia:** (sust.) miedo al campo
- Antropofobia:** (sust.) miedo al hombre
- Astrofobia:** (sust.) miedo a los astros
- Aurodígito** (sust.) dedo de oro
- Belifobia:** (sust.) miedo a los conflictos bélicos o a la guerra
- Belópolis:** (sust.) ciudad de guerra
- Canifobia:** (sust.) miedo a los perros, lobos y zorros
- Civifobia:** (sust.) miedo a la ciudad; miedo a lo urbano
- Digitofobia:** (sust.) miedo a los dedos
- Digitomía:** (sust.) extracción de dedos
- Espectrología:** (sust.) estudio de los fantasmas
- Gineciprido:** (sust.) mujer prostituta
- Ginedendro:** (sust.) árbol en forma de mujer
- Ginépolis:** (sust.) ciudad de mujeres
- Helenocivis:** (sust.) ciudad griega
- Hemoparte:** (sust.) partícula de la sangre
- Hexalato:** (sust.) figura de seis lados

Hexónimo: (sust.) que tiene seis nombres
Homolateral: (adj.) con lados iguales
Homología: (sust.) estudio de la igualdad
Hostifobia: (sust.) miedo al rechazo
Ludología: (sust.) estudio de los juegos y formas de entretenimiento
Ludotomía: (sust.) extracción del juego
Lumenópolis: (sust.) ciudad extremadamente iluminada
Medulotomía: (sust.) extracción de la médula espinal
Metrolatría: (sust.) adoración a las medidas
Necrofobia: (sust.) miedo a la muerte
Orópolis: (sust.) ciudad de oro
Ortofobia: (sust.) miedo a lo recto
Ortolíneo: (adj.) de líneas rectas
Pedifobia: (sust.) miedo a los pies
Pediscopio: (sust.) instrumento para ver los pies
Penterafobia: (sust.) miedo a la suegra
Poligrafía: (sust.) escribir de diversas maneras
Polípodo: (sust.) individuo con muchos pies
Seminometría: (sust.) medida de las semillas
Sexualofensobia: (sust.) miedo a ser tocado sexualmente
Sortifobia: (sust.) miedo a tener buena suerte
Veritasterio: (sust.) institución encargada de revelar la verdad