

La enseñanza de la formación de palabras en la gramática escolar académica (1857-1949)

The Teaching of Word Formation in Academic Grammar (1857-1949)

Marta Torres Martínez*

Universidad de Jaén

Abstract

This paper seeks to discuss the approach to word formation in the school grammars published by the Spanish Royal Academy of Language between 1857 and 1949, based on a corpus from *Epítomes* and *Compendios*, two textbooks aimed at primary and secondary school teaching, respectively. In addition, several editions of the Royal Academy's Grammar (first published in 1771) are analysed to see how word formation contents are adapted to be included in the Academy's 'minor works' for educational purposes. The analysis is expected to shed light on such aspects as the role of grammar in the regulations issued from the early nineteenth to the late twentieth century, the teaching of word formation in schools and the concept of didactic transposition.

Key words: History of grammar, school grammar, word formation, Spanish Royal Academy of Language.

Resumen

En este trabajo se pretende analizar el tratamiento de la formación de palabras en las gramáticas escolares académicas publicadas por la Real Academia Española entre 1857 y 1949. Para ello partimos de un corpus de *Epítomes* y *Compendios*, obras destinadas a la primera y segunda enseñanza, respectivamente. Además, analizamos distintas ediciones de la *Gramática*, publicada desde 1771, a fin de constatar el grado de adecuación didáctica existente al integrar los contenidos sobre formación de palabras en las "obras menores". En definitiva, nuestro análisis nos permitirá profundizar en aspectos tales como el papel de la gramática en las sucesivas disposiciones legales desde el primer cuarto del siglo XIX hasta la segunda mitad del XX; la enseñanza de la formación de palabras y la noción de transposición didáctica.

Palabras clave: Historia de la gramática, gramática escolar, formación de palabras, Real Academia Española.

1. Introducción

La promulgación en 1857 de la *Ley de Bases de Instrucción Pública*, más conocida como "Ley Moyano", motiva la publicación de dos manuales escolares en el seno de la Academia – el *Epítome de la Gramática de la lengua castellana* (para la primera enseñanza) y el *Compendio de la gramática de la lengua castellana* (para la segunda enseñanza)–, pues en su artículo 88 se declara que "la gramática y la ortografía de la Academia española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública". Así, desde este momento, como indica Garrido Vílchez (2003), la aportación gramatical de la corporación responde a tres tipos diferenciados de libros, correspondientes a los tres niveles de enseñanza establecidos por dicha ley: *Epítome* para el nivel 1, *Compendio* para el nivel 2 y *Gramática* para el nivel 3.

* Correspondencia con la autora: matorma@ujaen.es.

Nuestro corpus queda conformado por un repertorio representativo de *Epítomes* y *Compendios*. En lo que respecta a los *Epítomes*, seguimos a Encinas Manterola (2005), que establece once modelos: 1857 (1ª ed.), 1858 (2ª ed.), 1861 (8ª ed.), 1870 (1ª ed. de la segunda serie), 1880 (23ª ed.), 1886 (29ª ed.), 1912 (51ª ed.), 1918 (55ª ed.), 1929 (60ª ed.), 1931 (61ª ed.) y 1938 (62ª ed.). En cuanto a los *Compendios*, hemos seleccionado aquellos que se publican en una fecha coincidente o próxima a la de los *Epítomes* objeto de estudio: 1857 (1ª ed.), 1858 (2ª ed.), 1863 (5ª ed.), 1870 (s. n.), 1886 (s. n.), 1912 (s. n.), 1918 (s. n.), 1927 (s. n.) y 1931 (s. n.).¹

Además, a fin de valorar los datos sobre formación de palabras desde la perspectiva de la transposición didáctica, consideramos igualmente distintas *Gramáticas*, concretamente las publicadas a lo largo del periodo cronológico que estudiamos, a su vez, reconocidas como hitos desde el punto de vista de la innovación doctrinal (*vid.* Gómez Asencio y Garrido Vílchez 2005 y Gómez Asencio 2008): *GRAE* 1854, 1858, 1870, 1880, 1911, 1917, 1920 y 1931.

De este modo, pretendemos comprobar si los datos incluidos en las obras escolares académicas son nuevos (y por tanto, se integran en una nueva planta que obedece a las necesidades pedagógicas y didácticas que motivan la elaboración de estas obras) o si, por el contrario, los contenidos sobre morfología léxica de estos “libros menores” suponen una mera adaptación de los textos de referencia, esto es, la “gramática grande”.

2. El papel de la gramática en el marco legal: desde la Ley Moyano (1857) hasta el Plan de Estudios de 1938

A fin de esbozar un breve panorama del contexto legal atendiendo especialmente a la enseñanza de la gramática española desde el primer cuarto del siglo XIX hasta la segunda mitad del XX, seguidamente sintetizamos los principales hitos:²

i. *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública*, presentado por la Comisión de Instrucción Pública el 7 de marzo de 1814: reconocía la gratuidad y uniformidad de la enseñanza pública dividiéndola en tres niveles.³ En concreto, en la segunda enseñanza se especifica que la “Enseñanza de la literatura y artes” conste de un curso de *Gramática española* (Título IV, artículo 25).⁴

ii. *Plan General de Instrucción Pública*, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836, conocido como *Plan Duque de Rivas*. Considerado como el primer sistema liberal de educación en nuestro país, regula el funcionamiento de los centros docentes y remodela las materias de estudio. La instrucción primaria y secundaria se divide en dos niveles: elemental y

¹ Encinas Manterola (2005) afirma que el *Epítome* alcanza las ochenta y dos ediciones (desde 1857 hasta 1938), mientras que el *Compendio* llega a las cuarenta y cinco (desde 1857 hasta 1949).

² En general, acerca de la educación en la España contemporánea, *vid.* Puelles Benítez (1982), Viñao Frago (1982) o Delgado Criado (1994). Sobre el papel de la gramática española en los distintos planes de estudio publicados a lo largo de los siglos XIX y XX, *vid.* Martínez Navarro (1996) –quien, a propósito de la enseñanza media, analiza el tratamiento de la asignatura *Lengua española* en los planes de estudio proyectados a partir de 1900–; López Ferrero (1997) –que se ocupa de revisar las nociones de irregularidad y dependencia en gramáticas escolares destinadas a la enseñanza secundaria publicadas entre 1901 y 1980– y Encinas Manterola (2006) –que se centra en la presencia de la gramática en la primera enseñanza según la legislación decimonónica–.

³ La primera enseñanza comprendía las primeras letras; la segunda, aquellos conocimientos que servían tanto para acceder a la universidad como para alcanzar un determinado nivel formativo; y la tercera enseñanza se correspondía con los conocimientos que capacitaban para el ejercicio de una profesión.

⁴ Además, en el artículo 28 se explicita que “todos los ramos comprendidos en la segunda enseñanza se estudiarán en lengua castellana, encargándose al Gobierno que promueva eficazmente la publicación de obras elementales a propósito para la enseñanza de la juventud”.

superior; en el elemental de primaria se comprende ya, como novedad, el estudio de la *Gramática castellana* (Título I, artículo 4); mientras que, en la secundaria, en el elemental se comprende la *Gramática española y latina* (Título II, artículo 28), y el superior “comprenderá las mismas materias que la elemental, pero con mayor extensión” (Título II, artículo 32).

iii. *Plan General de Estudios* aprobado por Real Decreto de 17 de diciembre de 1845, conocido como *Plan Pidal*: destinado esencialmente a regular la segunda enseñanza, la divide en elemental y de ampliación. La elemental se da en cinco años y, entre otras materias, en el primer año se estudia *Gramática castellana. Rudimentos de lengua latina*; en segundo, *Lengua castellana. Lengua latina, sintaxis y principios de la traducción*; en el tercer año se cursaba *Continuación de las lenguas castellana y latina: ejercicios de traducción y composición en ambos idiomas*; y en cuarto año *Continuación de la lengua castellana; traducción de los clásicos latinos y composición* (Título I, artículo 3). En el caso de la segunda enseñanza de ampliación, se marcaban dos itinerarios: Letras y Ciencias. En el de Letras se plantea la asignatura de *Perfección de la lengua latina*, si bien no se prevé una materia relacionada con la Gramática española.⁵

iv. *Proyecto de Ley de Instrucción Pública*, presentado el 9 de diciembre de 1855, firmado por el Ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez: proyecto progresista no aprobado que establece, entre otras disciplinas, el estudio de *Principios de Gramática castellana y reglas de ortografía* en la primera enseñanza elemental, por lo que la Gramática recupera su autonomía en relación con la lengua latina. También se incorpora a las materias del primer periodo de la segunda enseñanza bajo la denominación de *Gramática castellana*.⁶

v. *Ley de Instrucción Pública*, firmada el 9 de septiembre de 1857 por el Ministro de Fomento Claudio Moyano y, por este motivo, conocida como *Ley Moyano*:⁷ caracterizada por su tendencia centralizadora y por su carácter moderado, proponía una duración de los estudios generales de educación secundaria en seis años (dos periodos de dos y cuatro años, respectivamente), y unos estudios de aplicación a profesiones industriales. Se incluyen los *Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía* en la primera enseñanza elemental (Título I, artículo 2); la *Gramática castellana y latina* en el primer periodo de la segunda enseñanza (Título II, artículo 14) y los *Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana* en el segundo periodo de la segunda enseñanza (Título II, artículo 15). Así, la Gramática castellana, se encuentra unida al latín en una sola asignatura.⁸

vi. *Decreto* de Manuel Ruiz Zorrilla de 25 de octubre de 1868, que reorganiza los estudios de la segunda enseñanza y deroga la normativa de 1866 sobre la enseñanza universitaria: para la segunda enseñanza, entre otras, contempla la asignatura *Gramática latina y castellana: dos cursos, lección diaria* (artículo 1).

⁵ Se observa, pues, la importancia otorgada a los estudios clásicos, en especial a la lengua latina. En este sentido, como indica Encinas Manterola (2006), por primera vez se reconoce al latín como disciplina auxiliar de la gramática española, idea contraria a la mantenida habitualmente (se justificaba el estudio de la lengua castellana por el valor que encerraba por sí misma).

⁶ Además, bajo el artículo 39 del Título V se exige que todas las asignaturas se impartan mediante libros de texto, “señalados por el Gobierno en lista que publicará cada tres años”, si bien se impone que “La gramática y ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública”.

⁷ El plan de 23 de septiembre de 1857, surgido de esta ley, se modificó el 28 de agosto de 1858 en relación con la distribución del número de materias por curso y el de lecciones de cada materia. A su vez, esta reforma sufrió otro cambio con el reglamento de mayo de 1858 y el Real Decreto de 1861 y fue variada de nuevo por las reformas de 1866 y 1867.

⁸ Según comenta Martínez Navarro (1996: 594), “las nociones incluidas en el programa se refieren fundamentalmente a cuestiones gramaticales, que han de servir de punto de partida para una mejor asimilación de la lengua latina”.

vii. *Real Decreto reformando los estudios de segunda enseñanza*, de 13 de septiembre de 1898, siendo Ministro de Fomento el liberal Germán Gamazo: las asignaturas se disponen en grupos, bajo el denominado *Lingüístico* se engloba el castellano, el latín y el francés. En concreto, para el castellano se prevé tres lecciones semanales en el primer y segundo curso de la segunda enseñanza.

viii. *Real Decreto reformando los estudios de segunda enseñanza*, de 26 de mayo de 1899, siendo Ministro de Fomento Luis Pidal y Mon: la distribución horaria se realiza teniendo en cuenta la dificultad de cada materia.⁹

ix. *Real Decreto reformando los estudios de segunda enseñanza*, de 20 de julio de 1900: en relación al plan anterior, el bachillerato se organiza en seis años, las materias se dividen en dos secciones (Letras y Ciencias) y todas las asignaturas se disponen alternativamente, excepto la de castellano y latín, que es diaria y dura hora y media.

x. *Real Decreto de 17 de agosto de 1901, organizando los Institutos generales y técnicos*: se defiende la lengua patria y se considera un “absurdo pedagógico” mezclar “el estudio de una lengua muerta, como el latín, con el de una lengua viva, como el castellano”.¹⁰

xi. *Real Decreto de 6 de septiembre de 1903 modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller*: se reestructura la organización de las materias y en lo que respecta a la lengua castellana, según detalla Martínez Navarro (1996: 614), “los cambios se reducen a trasladar la Preceptiva literaria y composición al cuarto año”, tras el estudio del castellano y del latín.

xii. *Real Decreto de 25 de agosto de 1926 sobre reforma del Bachillerato*, llevado a cabo por el Ministro Eduardo Callejo y conocido como *Plan Callejo*: divide el Bachillerato en dos ciclos, elemental y universitario, de tres años de duración cada uno. El universitario consta, a su vez, de un año común y dos secciones (Letras o Ciencias), de dos cursos cada una. En el caso de la *Lengua española*, Martínez Navarro (1996: 626) señala que desaparece como asignatura, pues se plantea a modo de “trabajos prácticos” basados en la *Lectura de prosa y verso de autores castellanos con ejercicios fonéticos y de pronunciación*, la *Escritura al dictado con ejercicios de ortografía y análisis gramatical* y la *Redacción y composición sobre temas propuestos, con manejo de diccionarios y obras de consulta, anuarios, etc.* Un Decreto de 7 de agosto de 1931 deroga este Plan, restableciendo el Plan de estudios de 1903.

xiii. *Ley de 20 de septiembre de 1938. Reforma de la segunda enseñanza*, debida al Ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez: en cuanto al estudio de la *Lengua y literatura españolas*, “los tres primeros cursos se dedicaban exclusivamente a la gramática; en cuarto se estudia teoría y técnicas literarias e historia de la lengua, en quinto, historia de la literatura universal; en sexto y séptimo, historia de la literatura española” (Martínez Navarro 1996: 638). Este Plan se mantuvo vigente hasta 1953.

Acerca de los manuales escolares y en lo que respecta a su aceptación, siguiendo a Martínez Navarro (1996), Encinas Manterola (2005) señala tres fases: (i) imposición política, (ii) absoluta libertad en la elección y (iii) postura intermedia consistente en restringir la libertad mediante la publicación de listas de manuales autorizados y no autorizados.¹¹

⁹ Como indica Martínez Navarro (1996: 601), “de nuevo el castellano, y más concretamente la gramática, ocupan un lugar secundario y quedan reducidos a mero instrumento que facilite el aprendizaje de la lengua latina”.

¹⁰ Además, como indica Encinas Manterola (2005: 99), “bajo el título de *Lengua castellana* no se incluye únicamente lo gramatical, sino también la preceptiva literaria y la composición”.

¹¹ *Vid.* Villalán Benito (1999 y 2002).

En cuanto a la prescripción legal de las obras gramaticales de la Academia, según recuerda Encinas Manterola (2006: 503), “a partir de 1855 (aunque no se hace efectivo hasta 1857) se establece ya que, en lo referente a la gramática y ortografía, será obligatorio el uso de las obras de la Real Academia Española”.

Zamora Vicente (1999: 414, nota 14) explica que, efectivamente, “la Academia editó, a partir de la Ley de Instrucción pública de Claudio Moyano, 1857, *Compendios de la Gramática, Epítomes de Analogía y Sintaxis* y, antes, ya en 1844, *Prontuario de Ortografía*.”¹² De todos existen multitud de ediciones, que, en la enseñanza, desempeñaron un relevante papel”.¹³ Más adelante, a propósito de los manuales escolares oficiales, el autor señala que “la Ley que ordenaba la enseñanza a base de los textos académicos exclusivamente se reiteró en 26 de febrero de 1875 y, de nuevo, en 18 de diciembre de 1895”.¹⁴ No obstante, como comenta el propio Zamora Vicente, la Academia ve en peligro la exclusividad escolar de su texto a tenor de las disposiciones de Primo de Rivera en 1926, que amenazaban a los llamados *textos únicos*.¹⁵

3. La enseñanza de la formación de palabras

A la hora de definir la gramática en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Mariano Carderera (1855: 507-508)¹⁶ explica el plan “natural” que se ha de seguir en la enseñanza de esta disciplina:

El estudio de la lengua comienza por el conocimiento de las palabras, bajo el punto de vista de su significación y del orden gramatical y lógico (lexicología). Viene luego el conocimiento de las reglas para modificar y dar extensión a estas palabras formando otras nuevas, y para reducirlas a sus formas primitivas y secundarias (etimología). Por fin se aprende a expresar nuestras ideas por medio de las palabras conforme a reglas determinadas (sintaxis).

En primer lugar, se debe enseñar la *Lexicología* –tradicionalmente denominada *Analogía*–, a saber, la clasificación y el conocimiento de las clases de palabras siguiendo, en lo que

¹² En efecto, en la “Advertencia” al *Compendio de la Real Academia Española* (1857) la Academia presenta sus dos obras escolares, destinadas a la primera y segunda enseñanza: “A fin de facilitar la Real Academia Española, en lo que a ella concierne, el cumplimiento de la ley de Instrucción Pública, ha acordado dar a luz dos tratados de Gramática castellana” (*Compendio de la Real Academia Española* 1857: Advertencia). Encinas Manterola (2005: 70) justifica la decisión gubernamental de establecer como oficiales las obras gramaticales de la Real Academia Española atendiendo al hecho de que en el Real Consejo de Instrucción Pública pertenecían algunos académicos como, por ejemplo, Eugenio de Ochoa, Presidente de dicho órgano.

¹³ No obstante, Encinas Manterola (2005: 103) indica que “nada asegura que se usaran los libros de la Real Academia en la mayoría de los centros educativos”. No en vano, como señala esta investigadora, en las primeras páginas de sus manuales, la Academia insiste en su privilegio real, lo que revela que tales obras no eran las únicas que se usaban en la época.

¹⁴ Efectivamente, como comenta Encinas Manterola (2006: 503), el uso obligatorio de las obras académicas sufre un paréntesis, “desde la Revolución de 1868, que permite de nuevo la libre elección de manuales y metodología, hasta el 26 de febrero de 1875”.

¹⁵ Parece que este plan tuvo éxito en otras disciplinas, si bien fue abandonado en 1931, tal como hemos indicado más arriba. Según explica Zamora (1999: 414, nota 14), “la Academia aludió a la posible desaparición de la obligatoria exclusividad de sus textos en la enseñanza, lamentándolo, en el escrito dirigido al gobierno en 19 de diciembre de 1926”.

¹⁶ Creador y director de la Escuela Normal de maestros de Huesca e Inspector General de Enseñanza, Mariano Carderera defiende un pensamiento filosófico-pedagógico entroncado con el paradigma pedagógico tradicional cristiano. Según demuestran Vicén Ferrando y Aisa Moreu (1995), en la elaboración de su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* toma como fuente los dos volúmenes de la *Real Enciclopedia pedagógica alemana* (*Pädagogische Real Enzyklopädie*, 1843 y 1852 de Karl Gottlob Hergang).

respecta a la terminología, el criterio académico (“en cuanto a los nombres de las partes de discurso, deben adoptarse los de la Academia, para evitar la confusión que resulta de que cada uno adopte los suyos”, Carderera 1855: 510).¹⁷

Más adelante, se acomete el estudio de la denominada *Etimología*, en cuyo marco se englobaría la formación de palabras. A continuación, detallamos en qué ha de consistir para Carderera (1855: 510-511) el estudio de esta parte de la gramática:

Aquí conviene que se fije la atención de los niños en las radicales de las palabras, haciéndolas distinguir de las demás sílabas [...]. Para este estudio pueden practicarse diversos ejercicios, de los cuales vamos a indicar algunos. La raíz de un sustantivo debe encontrarse: 1.º en otro sustantivo (jardín, jardinero, jardinería); 2.º en un verbo (andador, andar); 3.º en un adjetivo (blancura, blanca). Pueden darse o hacer citar verbos, y luego hacer indicar sustantivos, adjetivos o adverbios que tengan la misma raíz. Se hace componer palabras, anteponiendo a las ya conocidas una o dos sílabas, después posponiéndolas, y por último anteponiéndolas y posponiéndolas; como: *com* (partir, compartir); *ría* (niño, niñería); *em-cer* (bello, embellecer). El maestro que reconoce la utilidad de tales ejercicios hallará fácilmente multitud de ejemplos de esta clase.

De este modo, comprobamos que el concepto de *Etimología* que maneja Carderera no dista, en lo sustancial, del que se esgrimía en la Edad Media, etapa en la que la *Etimología* englobaba tanto la antigua *Analogía* –bajo la que los griegos estudiaban las partes de la oración en todos sus aspectos y no solo en el formal, si bien este es el que se analiza más detenidamente debido a la riqueza flexional del griego–, como las cuestiones relativas a la formación, estructura, composición y derivación de las palabras en lo que respecta a la historia, el origen y evolución de cada uno de los vocablos (*vid.* Llorente Maldonado 1967).

Finalmente, según Carderera (1855: 508), el estudio de la Gramática ha de sellarse aprendiendo las reglas sintácticas a fin de enseñar al alumno a “expresar las ideas”.

Más adelante, en el apartado dedicado a la transposición didáctica tendremos oportunidad de profundizar en el tratamiento de la formación de palabras a la luz de la adecuación de sus contenidos.

4. La formación de palabras en Gramáticas, Compendios y Epítomes de la Real Academia Española

Como indicamos en Torres Martínez (2011) a propósito de las gramáticas publicadas a lo largo del siglo XIX, la formación de palabras ha gozado de escasa atención en la tradición gramatical española, de tal modo que no se trata de manera autónoma –a modo de apartado o capítulo– hasta el primer cuarto del siglo XX, tanto en el caso de la Real Academia Española como en el de los autores ajenos a esta institución.

Así, las cuestiones sobre formación de palabras se han ubicado habitualmente en los capítulos destinados a explicar las distintas clases de palabras o partes de la oración –

¹⁷ Más adelante, Carderera (1856: 452) expone que “las cuestiones de nomenclatura, por importantes que sean bajo el punto de vista científico, en los compendios son perjudiciales [...] Lo importante será que se funden en la autoridad competente, único medio de que haya uniformidad. Déjense estas cuestiones para los gramáticos y adóptese en las escuelas la nomenclatura que se ajuste a las doctrinas de la Academia de la Lengua”. En este sentido, ya en la actualidad, López Ferrero (1997: 453) constata que el unánime acuerdo en la adopción de un determinado paradigma favorece su adaptación a la enseñanza: “Si existen descripciones ya realizadas del funcionamiento de la gramática de una lengua particular desde un determinado paradigma lingüístico, esta descripción contribuye a la enseñanza gramatical”.

sustantivo, adjetivo y verbo, categorías léxicas que, junto con el adverbio, presentan posibilidades derivativas–, debido a la influencia de la tradición gramatical clásica.

Al analizar la información sobre formación de palabras en las obras gramaticales publicadas por la Academia, siguiendo una secuenciación epistémica (Torres Martínez 2011: 321), clasificamos los textos atendiendo a si existe un apartado o capítulo dedicado íntegramente a la formación de palabras. En virtud de este parámetro, organizamos las obras en tres grupos:

- i. Obras en las que encontramos una *presentación dispersa*, esto es, comentarios sobre formación de palabras dentro de los capítulos dedicados a cada clase de palabras.
- ii. Textos de *presentación mixta*, a saber, con mezcla de comentarios y secciones sobre la formación de cada clase de palabras con un capítulo o apartado dedicado exclusivamente a la formación de palabras.
- iii. Obras en las que documentamos una *presentación unificada*, esto es, se incluye exclusivamente un capítulo o apartado que integra todos los aspectos sobre los procedimientos de formación de palabras.

A continuación, atendiendo a la selección presentada en la introducción, ofrecemos la información sobre formación de palabras localizada en los tres textos gramaticales proyectados por la Academia (Gramáticas, Compendios y Epítomes), a fin de valorar posteriormente el proceso de transposición didáctica llevado a cabo atendiendo al nivel de enseñanza de los destinatarios de cada texto.

Como se puede observar seguidamente, los datos sobre formación de palabras documentados se limitan a la clasificación en “especies” o “forma” de las distintas clases de palabras (nombre, adjetivo, verbo, adverbio y preposición) en sendos capítulos.¹⁸

4. 1. La formación de palabras en las Gramáticas

Según indicamos en Torres Martínez (2009), en materia de formación de palabras y siguiendo el criterio explicado más arriba, las *GRAE* objeto de estudio, publicadas desde 1854 hasta 1931, muestran dos tipos de presentación:

i) *Presentación dispersa* (*GRAE* 1854-1917):

“Nombre”/“nombre sustantivo”/“nombre substantivo”:

-*GRAE* (1854 y 1858): “primitivos”, “derivados” (“gentilicios o nacionales”, “patronímicos”, “aumentativos y diminutivos”), “aumentativos y diminutivos”,¹⁹ “colectivos”, “verbales”, “compuestos”, “positivos, comparativos y superlativos”, “numerales”.

-*GRAE* (1870) “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “aumentativos y diminutivos”,²⁰ “colectivos”, “verbales”.

¹⁸ Entre otros autores, Ramajo Caño (1987: 78) comenta que la “especie” –junto a la “figura”, el “género”, el “número” y el “caso”– formaban parte de los *accidentes* del nombre establecidos por Dionisio de Tracia (s. I a. C.). En virtud de la *especie*, esta gramático dividía los nombres en *primitivos* y *derivados* (a su vez, clasificados en *patronímicos*, *posesivos*, *verbales*, *comparativos*, *superlativos* o *diminutivos*). De otro lado, mediante la *figura* (en este caso, “forma”) Dionisio de Tracia distinguía los nombres *simples* de los *compuestos* (*vid.* Ramajo Caño 1987: 94).

¹⁹ Los “aumentativos y diminutivos” quedan englobados bajo los “derivados”, si bien se tratan en una sección independiente.

²⁰ Aunque la Academia explica que los “aumentativos y diminutivos” son “nombres que, derivados de otros, aumentan o disminuyen la significación” (*GRAE* 1870: 29), a diferencia de las *GRAE* (1854 y 1858), en la presentación no se engloban bajo el epígrafe de los “derivados”.

-*GRAE* (1880 y 1911) “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “colectivos”, “partitivos”, “proporcionales”, “verbales”; “aumentativos, diminutivos y despectivos”.²¹

-*GRAE* (1917) “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “colectivos”, “partitivos”, “múltiplos”, “verbales”, “aumentativos y diminutivos”.²²

“Adjetivo”/“Nombre adjetivo”.²³

-*GRAE* (1870) “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “positivos, comparativos y superlativos”, “verbales” y “numerales”.

-*GRAE* (1880, 1911, 1917) “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “numerales”, “verbales”, “positivos, comparativos y superlativos” y “aumentativos, diminutivos y despectivos”.²⁴

“Verbo”:

-*GRAE* (1854, 1858 y 1870): “simples” y “compuestos”.

-*GRAE* (1880, 1911, 1917): “primitivos y derivados” y “simples y compuestos”.²⁵

“Adverbio”:

-*GRAE* (1854, 1858, 1870, 1880, 1911, 1917): “simples” y “compuestos”.²⁶

“Preposición”:

-*GRAE* (1854 y 1858): “solo tienen significado en la composición de otras palabras” y “tienen significado por sí mismas, sirviendo también parte de ellas para la composición de otros vocablos”.

-*GRAE* (1870): “separables” e “inseparables o compositivas”.

-*GRAE* (1880 y 1911): “separables” e “inseparables”.

ii) *Presentación mixta* (*GRAE* 1920 y 1931):

“Nombre sustantivo”:

- (1920 y 1931) “primitivos y derivados”, “simples, compuestos y parasintéticos”, “concretos y abstractos”, “colectivos”, “partitivos”, “múltiplos”, “verbales”, “aumentativos y diminutivos”.²⁷

“Nombre adjetivo”:

-*GRAE* (1920 y 1931) “primitivos, derivados y parasintéticos”,²⁸ “simples y compuestos”, “numerales”, “verbales”, “positivos, comparativos y superlativos”, “aumentativos, diminutivos y despectivos”.²⁹

²¹ Bajo el apartado dedicado a los “aumentativos, diminutivos y despectivos” en la *GRAE* (1880) se añade una sección titulada “Reglas para la formación de los diminutivos”.

²² Aunque no se avanza en la clasificación previa, los “despectivos o menospreciativos” se incluyen bajo la teoría acerca de las “Reglas para la formación de los diminutivos” (*GRAE* 1917: 21).

²³ A partir de 1870 la Academia considera el sustantivo y el adjetivo como clases autónomas y, por consiguiente, se ubican en capítulos diferentes. En ediciones anteriores las *GRAE* agrupan sustantivo y adjetivo bajo la denominación *nombre*: “Tan inseparables suelen andar el Adjetivo y el Substantivo [...] que no anduvieron del todo desacertados los primeros gramáticos al incluirlos en un solo grupo” (*GRAE* 1870: XIV).

²⁴ Al caracterizar los “primitivos y derivados”, “simples y compuestos” y “aumentativos, diminutivos y despectivos” se remite al capítulo del nombre.

²⁵ Esta información sobre los verbos “primitivos y derivados” y “simples y compuestos” se da en una breve nota en la que se remite al capítulo del nombre (*GRAE* 1880: 61).

²⁶ A partir de la *GRAE* (1880), al citar los adverbios “simples y compuestos”, se remite al capítulo del sustantivo.

²⁷ Como en el caso de la *GRAE* (1880), en estas ediciones los “despectivos o menospreciativos” se explican dentro del apartado destinado a la formación de los diminutivos.

“Verbo”:

-*GRAE* (1920 y 1931): “primitivos y derivados” y “simples y compuestos”.³⁰

“Adverbio”:

-*GRAE* (1920 y 1931): “simples” y “compuestos”.³¹

“De la formación de palabras. La derivación, la composición y la parasíntesis”.

Presentación dispersa	<i>GRAE</i> (1854-1917)	<i>GRAE</i> (1854 y 1858) 4 capítulos: -“nombre” -“verbo” -“adverbio” -“preposición”
		<i>GRAE</i> (1870) 5 capítulos: -“nombre” -“adjetivo” -“verbo” -“adverbio” -“preposición”
		<i>GRAE</i> (1880-1911) 3 capítulos: -“nombre sustantivo” -“nombre adjetivo” -“preposición”
		<i>GRAE</i> (1917) 2 capítulos: -“nombre sustantivo” -“nombre adjetivo”
Presentación mixta	<i>GRAE</i> (1920 y 1931)	5 capítulos -“nombre sustantivo” -“nombre adjetivo” - “verbo” - “adverbio” -“De la formación de palabras. La derivación, la

²⁸ Las *GRAE* (1920: 29 y 1931: 28) presentan a los “parasintéticos” junto con los “simples y compuestos”, si bien cuando son tratados en el cuerpo del texto agrupan a los “parasintéticos” junto con los “primitivos y derivados”, debido probablemente a una errata.

²⁹ Al caracterizar los “primitivos, derivados y parasintéticos”, “simples y compuestos” y “aumentativos, diminutivos y despectivos” se remite al capítulo del nombre.

³⁰ Como en el caso de las ediciones de la Gramática precedentes, para explicar los verbos “simples y compuestos” y “primitivos y derivados”, en 1920 y 1931 se remite al capítulo del nombre, aunque también al capítulo sobre formación de palabras. Llama la atención el hecho de que a partir de la edición de 1920 no se aluda a otro tipo de verbos, los parasintéticos, especialmente si tenemos en cuenta dos aspectos: (i) a partir de dicha edición se incluye el capítulo de formación de palabras en la Gramática académica, en el que se menciona por vez primera el procedimiento de la parasíntesis y (ii) en la sección sobre “las especies de nombre y adjetivo” de las ediciones de 1920 y 1931 se incorpora la etiqueta de “parasintéticos” junto a los “simples”/“compuestos” y “primitivos”/“derivados”, respectivamente.

³¹ A partir de la *GRAE* (1880), al citar los adverbios “simples y compuestos”, se remite al capítulo del sustantivo.

		composición y la parasíntesis”
Presentación unificada	∅	

Tabla 1: Tratamiento de la formación de palabras en Gramáticas académicas

Tras plantear la clasificación de las partes de la oración, es necesario señalar que, tanto en la presentación dispersa como en la mixta, en el caso del nombre y del adjetivo se produce una mezcla de criterios: de un lado, desde el punto de vista formal se habla de “primitivos”; de otro lado, desde la perspectiva semántica, se alude a los “colectivos” y “numerales”. Además se mezclan ambos parámetros, el formal y el semántico, en el caso de los “derivados”, “verbales” y “compuestos” “positivos, comparativos y superlativos”. Tal circunstancia motiva que los conceptos englobados dentro de la clasificación no se excluyan mutuamente y que, por ejemplo, *andaluz* se catalogue se manera simultánea como “derivado gentilicio” y “positivo”.

En este sentido, Gómez Asencio (1985: 14) apunta que

Lo más probable es que no se pensara propiamente en clasificaciones, al menos en el sentido en que entendemos hoy este término, sino más bien en enumeraciones de las subclases, listas no sistematizadas en las cuales cada subclase no tiene ninguna relación con las demás subclases y sí solo con la clase en que está integrada.

Para el adverbio y el verbo se reserva una clasificación basada en el criterio formal, si bien, al sistematizar la preposición, se mezcla la perspectiva semántica (“significado en composición”/“significado por sí mismas o en composición”) con la sintáctica (“inseparables”/“separables”). Además, es necesario recordar que la identificación tradicional de preposiciones y prefijos motiva la distinción de preposiciones “propias o separables” e “impropias o inseparables”, clasificación que contradice la definición que se suele dar de preposición (*vid.* Gómez Asencio 1985 y Torres Martínez 2009).³²

Finalmente, destacamos que no se documenta en el contexto académico la presentación unificada, modo en que se presenta la información sobre morfología léxica en tratados gramaticales como el de Salvá (*Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, 1830) o Herrainz (*Tratado de gramática razonada con aplicación decidida y constante al estudio del idioma español*, 1885).

4. 2. La formación de palabras en los Compendios

En lo sustancial, la Academia mantiene sus postulados en materia de formación de palabras en las obras escolares destinadas a la segunda enseñanza. De este modo, observamos que, en los *CRAE*, los datos sobre morfología léxica se disponen de un modo bastante similar a las *GRAE*. De hecho, en el Compendio también encontramos los dos tipos de presentación observados en el caso de las Gramática:

i) *Presentación dispersa (CRAE 1857-1918):*

³² “Solo se alzaron de modo explícito dos voces, la de la *GRAE* (1771) y la de Salvá, que defienden para la preposición el estatus de palabra simple y aislada; de este modo los prefijos quedan aislados como formas (morfemas) que entran en la composición de otras palabras, pero que no son palabras y por lo tanto no deben ser incluidas en ninguna clase de palabras” (Gómez Asencio 1985: 174-175).

“Nombre”/“nombre sustantivo”/“nombre substantivo”:³³

-*CRAE* (1857, 1858 y 1863): “primitivos”, “derivados” (“gentilicios o nacionales”, “patronímicos”, “aumentativos y diminutivos”), “aumentativos y diminutivos”, “colectivos”, “verbales”, “compuestos”, “positivos, comparativos y superlativos”, “numerales”.

-*CRAE* (1870): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “aumentativos y diminutivos”, “colectivos”, “verbales”.

-*CRAE* (1886, 1912, 1918): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “verbales”, “colectivos”, “partitivos”, “proporcionales”, “aumentativos y diminutivos”.³⁴

“Adjetivo”/“Nombre adjetivo”:

-*CRAE* (1870) “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “positivos, comparativos y superlativos”, “verbales” y “numerales”.

-*CRAE* (1886, 1912, 1918) “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”,³⁵ “verbales”, “numerales”, “positivos, comparativos y superlativos” y “aumentativos y diminutivos”.³⁶

“Verbo”:

-*CRAE* (1857, 1858, 1863, 1870): “simples” y “compuestos”.

-*CRAE* (1886, 1912, 1918): “primitivos y derivados” y “simples y compuestos”.³⁷

“Adverbio”:

-*CRAE* (1857, 1858, 1863, 1870, 1886, 1912, 1918): “simples” y “compuestos”.

“Preposición”:

-*CRAE* (1857, 1858, 1870): “solo tienen significado en la composición de otras palabras” y “tienen significado por sí mismas, sirviendo también parte de ellas para la composición de otros vocablos”.

-*CRAE* (1886 y 1912): “separables” e “inseparables o compositivas”.

ii) *Presentación mixta* (*CRAE* 1927 y 1931):

“Nombre sustantivo”:

-*CRAE* (1927 y 1931) “primitivos y derivados”, “simples, compuestos y parasintéticos”, “concretos y abstractos”, “colectivos”, “partitivos”, “múltiplos”, “verbales”, “aumentativos y diminutivos”.³⁸

“Nombre adjetivo”:

-*GRAE* (1927 y 1931) “primitivos, derivados y parasintéticos”, “simples y compuestos”, “numerales”, “verbales”, “positivos, comparativos y superlativos”, “aumentativos, diminutivos y despectivos”.³⁹

³³ Al igual que observamos en las Gramáticas, en los *CRAE* se engloba el adjetivo bajo el nombre hasta la edición de 1870.

³⁴ A diferencia de la *GRAE* (1880), en el *CRAE* (1886) no se documenta dentro de los “aumentativos y diminutivos” el apartado dedicado a la formación de los diminutivos.

³⁵ Al clasificar los adjetivos en “primitivos y derivados”, “simples y compuestos” se remite al capítulo del nombre para conocer su caracterización.

³⁶ En los Compendios, junto a los “aumentativos y diminutivos” y a diferencia de las *GRAE*, no se aluden a los adjetivos “despectivos”.

³⁷ Al clasificar los verbos “primitivos y derivados” y “simples y compuestos” en los *CRAE* (1886-1918) se remite al capítulo del nombre.

³⁸ Como en el caso de la *GRAE*, en estas ediciones del Compendio los “despectivos” se tratan bajo el apartado destinado a la formación de los diminutivos.

³⁹ Al caracterizar los “primitivos, derivados y parasintéticos”, “simples y compuestos” y “aumentativos, diminutivos y despectivos” se remite al capítulo del nombre.

“Verbo”:

-*CRAE* (1927 y 1931): “primitivos y derivados” y “simples y compuestos”.⁴⁰

“Adverbio”:

-*CRAE* (1927 y 1931): “simples” y “compuestos”.

“De la formación de palabras. La derivación, la composición y la parasíntesis”.

Presentación dispersa	<i>CRAE</i> (1857-1918)	<i>CRAE</i> (1857-1863) 4 capítulos: -“nombre” -“verbo” -“adverbio” -“preposición”
		<i>CRAE</i> (1870) 5 capítulos: -“nombre” -“adjetivo” -“verbo” -“adverbio” -“preposición”
		<i>CRAE</i> (1886 y 1912) 5 capítulos: -“nombre sustantivo” -“nombre adjetivo” -“preposición” - “adverbio” - “verbo”
		<i>CRAE</i> (1918) 4 capítulos: -“nombre sustantivo” -“nombre adjetivo” - “verbo” - “adverbio”
Presentación mixta	<i>CRAE</i> (1927 y 1931)	5 capítulos -“nombre sustantivo” -“nombre adjetivo” - “verbo” - “adverbio” -“De la formación de palabras. La derivación, la composición y la parasíntesis”
Presentación unificada		∅

Tabla 2: Tratamiento de la formación de palabras en Compendios académicos

⁴⁰ Cuando se presentan los verbos “primitivos y derivados” y “simples y compuestos” en las ediciones de 1927 y 1931, además de al nombre, se remite al capítulo sobre formación de palabras.

Si comparamos la teoría sobre formación de palabras incluida en el Compendio con la documentada en la Gramática, observamos que los cambios relativos a las distintas clasificaciones de las clases de palabras estudiadas (nombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición) coinciden temporalmente y se producen prácticamente a la par. Esto es, las ediciones que introducen modificaciones de mayor calado son *GRAE* (1870)/*CRAE* (1870), *GRAE* (1880)/*CRAE* (1886) y *GRAE* (1920)/*CRAE* (1927).

No obstante, podemos señalar algunas cuestiones relevantes:

i) A propósito de los “aumentativos y diminutivos”, hemos comprobado que, si bien en las *GRAE* se detallan las reglas para formar los diminutivos,⁴¹ en los *CRAE* se omite tal información. Así, parece que basta con que los alumnos de segunda enseñanza aprendan los sufijos más habituales que caracterizan a los “aumentativos”, “diminutivos” y “despectivos” (-ico/a, -illo/a, -ito/a, -uelo/a; -azo/a, -on/ona, -ote/a; -astro/a, -uco/a, -ucho/a, respectivamente), así como las categorías gramaticales a las que se pueden unir tales morfemas (habitualmente a sustantivos, pero también a adjetivos, participios, gerundios y adverbios). Por tanto, el estudio de las reglas sobre la formación de los diminutivos –relativas fundamentalmente a la naturaleza silábica de la base a la que se adjunta el sufijo diminutivo así como a la terminación vocálica o consonántica de la misma– se reserva para el nivel 1, esto es, para la Gramática.

ii) En lo que respecta a la “preposición”, aunque se subclasifica según su “especie” en “separable” e “inseparable”, lo cierto es que tal distinción se omite en los *CRAE* (1918, 1927 y 1931). Además, cabe destacar que, si bien se presenta la lista cerrada de “preposiciones separables” en todos los Compendios analizados, en ninguno de ellos se incluye una nómina de “inseparables” (tan solo en el *CRAE* 1912 se aportan tres ejemplos: *absorber*, *desconfianza*, *superfino*). También en las *GRAE* (1917, 1920 y 1931) se elimina la información sobre los subtipos de “preposición”, aunque en las ediciones anteriores se insertan ejemplos de las “inseparables” (*des*, *dis*, *ex*, *ob*, *re* en *GRAE* 1870: 144) o bien se amplía la información mediante la nómina cerrada y el valor semántico de las “preposiciones inseparables” (*GRAE* 1880: 201-204 y 1911: 196-200).

iii) El capítulo “De la formación de palabras. La derivación, la composición y la parasíntesis” no presenta cambios sustanciales al ser integrado en el Compendio, aunque hemos constatado que, en numerosas ocasiones, se eliminan sistemáticamente algunas cuestiones en relación con las recogidas en las *GRAE*:

- Delimitación “parasintético” (*desalmado*)/“derivado de compuesto” (*antepechado*) (*GRAE* 1920: 142 y 1931: 129).
- Recursividad de los sufijos apreciativos: “a veces se juntan dos y aun tres sufijos en uno, como en *dulzarrón* y en *chicorrotico*” (*GRAE* 1920: 142 y 1931: 129).
- “Derivación inversa”: “saca de un vocablo derivado o compuesto el primitivo hipotético [...] es poco usada, pero existen algunos ejemplos, como *legislar*, de legislador; *asco*, de asqueroso” (*GRAE* 1920: 160 y 1931: 146).
- Criterios que caracterizan a los “compuestos”: de los nueve parámetros establecidos en la Gramática (“índole de los elementos componentes”, “relación sintáctica”, “orden de colocación”, “significación del compuesto en relación con sus componentes”, “forma que toma el primero”, “grado de unión entre componentes”, “índole del compuesto”, “formación del plural”, “acento”, *GRAE* 1920: 160 y 1931: 147), el Compendio solo atiende al primero (categoría gramatical de los componentes de la formación), al quinto (cambio de vocal en la unión de los componentes que crean el “compuesto”, *carricoche* o *cuatralbo*) y al séptimo (categoría de la formación) (*CRAE* 1927: 109 y 1931: 129-130).

⁴¹ Vid. *GRAE* 1854: 20, 1858: 21-22, 1870: 30-31, 1880: 40-43, 1911: 32-34, 1917: 19-21, 1920 y 1931: 24-26.

- Al tratar la “parasíntesis”, en la Gramática se explica tanto la categoría final de la formación compleja (sustantivos, adjetivos y verbos), como las categorías gramaticales de los componentes de la formación. Además, se indica la lista de “prefijos” que pueden ser empleados (*GRAE* 1920: 164-165 y 1931: 151). Sin embargo, en el Compendio solo se especifican las categorías gramaticales de los componentes que hacen posible el mecanismo de “parasíntesis” (“dos adjetivos numerales”, “dos sustantivos, adjetivo y sustantivo”, “prefijo y adjetivo o nombre”, *CRAE* 1927: 110 y 1931: 130).

Además, hemos comprobado que, en relación con la Gramática, algunos aspectos se disponen de forma distinta, entendemos que en aras de la claridad expositiva y, por tanto didáctica:

- En concreto, bajo el subapartado dedicado a la “derivación nominal” no se listan los sufijos empleados en orden alfabético, según se ordenan en las *GRAE* (1920: 144-159 y 1931: 131-145), sino que primeramente se alude a tres sufijos atendiendo a la categoría de la base a la que se unen (*-ario* solo a nombres, *-aje* a nombres y verbos, *-adero* solo a verbos) y, a continuación, se enumeran los demás sufijos agrupados en torno a su significado: (i) “abstractos” (*-ación, -ición, -ancia, -encia, -dura, -edad, -idad, -ez, -eza, -ia, -icia, -itud, -or, -ura*), (ii) “colectivos” (*-ado, -ada, -aje, -edo, -eda, -ena, -esca*), (iii) “despectivos” (*-aco, -uco; -acho, -ucho; -ajo, -ejo; -alla, -asco, -ato, -astro, -arro, -erro, -orro, -urro; -ullo, -uzo*), (iv) “aumentativos y diminutivos” (se remite al capítulo del nombre), (v) “patronímicos y gentilicios” (*-az, -ez, -iz, -oz, -uz* y *-ano, -ego, -ense, -eño, -es, -ino*, etc., respectivamente), (vi) “denotan cargo, empleo u oficio” (*-ado, -ario, -ato, -azgo, -ero, -ía, -ista, -izo*, etc.), (vii) “denotan tiempo” (*-ado, -ada, -aje, -azgo*), (viii) “denotan lugar” (*-ado, -aje, -adero, -edero, -idero, -ador, -edor, -idor, -era, -iza*; y también *-al, -ar, -ario*) y (ix) “denotan golpe” (*-ada, -azo*).

No en vano, al final de la sección de “derivación nominal” se emplaza al alumno al capítulo IX de la Gramática (el dedicado a la formación de palabras), “donde se expone la lista de sufijos con la significación de cada uno” (*CRAE* 1927: 108 y 1931: 128).

- En el caso de la “derivación verbal”, aunque se trata de un apartado menos extenso, en el Compendio tampoco se listan los sufijos en orden alfabético, sino que se explican atendiendo a la categoría de la base a la que se adjuntan (los verbos denominales y de adjetivales se crean mediante *-ar, -ear, -ecer, -ejar, -izar, -ificar, -uar*; los de verbales mediante *-acar, -achar, -ajar, -arrar; -ellar, -iscar, -itar, -iznar; -ojar, -otar; -ucar, -ujar, -ullar, -uscar, -usar, -uzar*, o en *-eguear, -etear, -iquear, -orrear, -otear*) (*CRAE* 1929: 108-109 y 128-129).

4. 3. La formación de palabras en los Epítomes

En relación con la Gramática y el Compendio en el Epítome los datos sobre formación de palabras quedan sustancialmente mermados.

En la primera edición (*ERAE* 1857) no hallamos información sobre “especies” de nombres, pues tan solo se definen brevemente los grados del adjetivo (“positivo, comparativo y superlativo”) y los “numerales” (divididos en “absolutos o cardinales”, “ordinales”, “partitivos” y “colectivos”).

Ya en las demás ediciones, se documenta teoría sobre formación de palabras, secuenciada únicamente mediante *presentación dispersa* (los datos sobre formación de palabras se ubican en los capítulos relativos a distintas partes de la oración, en concreto, al explicar el nombre y el adjetivo):

“Nombre”/“nombre sustantivo”/“nombre substantivo”:⁴²

-*ERAE* (1858 y 1861): “positivos, comparativos y superlativos”, “numerales” “aumentativos” y “diminutivos”.

-*ERAE* (1870): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “aumentativos y diminutivos”, “colectivos” y “verbales”.

-*ERAE* (1880, 1886, 1912, 1918): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “verbales”, “colectivos”, “partitivos” y “aumentativos y diminutivos”.

-*ERAE* (1929 y 1938): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “colectivos” y “aumentativos y diminutivos”.

-*ERAE* (1931): “simples” y “compuestos”, “primitivos” y “derivados” (“colectivos”, “partitivos”, “aumentativos” y “diminutivos”).⁴³

“Adjetivo”/“nombre adjetivo”:

-*ERAE* (1870 y 1880): “positivos, comparativos y superlativos”, “numerales” “aumentativos” y “diminutivos”.

-*ERAE* (1886 y 1912): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “verbales”, “aumentativos y diminutivos” y “positivos, comparativos y superlativos”, “numerales”.

-*ERAE* (1918 y 1912): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “aumentativos y diminutivos” y “positivos, comparativos y superlativos”, “numerales”.

-*ERAE* (1929, 1931 y 1938): “primitivos y derivados”, “simples y compuestos”, “aumentativos y diminutivos”.⁴⁴

Presentación dispersa	<i>ERAE</i> (1858-1938)	<i>ERAE</i> (1858 y 1861) 1 capítulo: -“nombre”
		<i>ERAE</i> (1870-1938) 2 capítulos: -“nombre”/“nombre sustantivo”/“nombre substantivo” -“adjetivo”/“nombre adjetivo”
Presentación mixta		∅
Presentación unificada		∅

Tabla 3: Tratamiento de la formación de palabras en Epítomes académicos

En relación con la teoría morfológica documentada en los Compendios, seguidamente listamos aquellas cuestiones que se omiten en los Epítomes, debido presumiblemente a la

⁴² Recordamos que en las primeras ediciones de la Gramática, del Compendio y también del Epítome el adjetivo y el sustantivo se engloban bajo la categoría “nombre”.

⁴³ En el *ERAE* (1931) observamos dos novedades en relación con las ediciones anteriores: (i) los “colectivos”, “partitivos”, “aumentativos” y “diminutivos” se engloban bajo los “derivados”; (ii) se vuelven a incluir los “partitivos”, no documentados en 1929.

⁴⁴ Los adjetivos “positivos, comparativos y superlativos” se explican dentro de la sección “Grados del adjetivos”, tras clasificarlos atendiendo a su forma.

labor de transposición didáctica llevada a cabo para adecuar los distintos contenidos al nivel más elemental de la enseñanza:

i) En cuanto al nombre y al adjetivo, de un lado, junto a los “aumentativos y diminutivos” no se alude a los “despectivos”; de otro, a diferencia de los *CRAE* (1927 y 1931), en los dos últimos Epítomes seleccionados no se alude al procedimiento de “parasíntesis”.

ii) No se introducen datos sobre formación de palabras en los capítulos destinados a explicar el verbo, el adverbio y la preposición.

De hecho, desde la misma “Advertencia” de la primera edición del Epítome (*ERAE* 1857) la Academia justifica el recorte de contenidos en este manual escolar, en relación con el Compendio y la Gramática:

La Academia ha creído que debía ceñirse a dar a los niños una ligera idea de las partes de la oración, y del orden lógico en que se fundan los preceptos de la sintaxis, no olvidando que los conocimientos gramaticales han de ensanchar su esfera en las enseñanzas superiores sucesivas (*ERAE* 1857: VI).

Tras analizar los datos sobre formación de palabras en *GRAE*, *CRAE* y *ERAE*, especialmente, nos preguntamos el motivo por el que, al incorporar el capítulo sobre formación de palabras, no se eliminan las notas sobre morfología léxica incluidas en las secciones relativas a las distintas partes de la oración, en particular, al sustantivo y adjetivo. Tal práctica no solo la documentamos en la Gramática, sino también en el Compendio, texto en el que, por razones didácticas, hubiera sido más práctico integrar toda la teoría sobre formación de palabras en un único apartado.

Quizás la clave se encuentre en las siguientes palabras de López Ferrero (1997: 89), que nos conducen al concepto de transposición didáctica, que trataremos seguidamente:

Cuando se introduce una novedad científica esta introducción no conlleva necesariamente una innovación en el enfoque pedagógico. Una idea previa es que los cambios que se producen por la transposición de una determinada teoría lingüística a la didáctica de la gramática son cambios sobre todo conceptuales, y a veces solo “terminológicos”, que no contribuyen directamente a una renovación didáctica.

5. La transposición didáctica en las obras gramaticales de la RAE

5.1. Sobre la noción de transposición didáctica

Si retomamos el artículo destinado a la Gramática en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1855) de Mariano Carderera, tras secuenciar los pasos que se han de seguir en el aprendizaje de esta disciplina, nos interesa ahora destacar que el autor se ocupa de un concepto clave en la enseñanza escolar no solo de la gramática, sino también de otras disciplinas⁴⁵. Se trata de la graduación de los contenidos a enseñar, idea que podríamos considerar antecedente de la teoría de la transposición didáctica:

⁴⁵ Incluso, además de atender al currículo, Carderera (1855: 515) advierte al maestro de que atienda igualmente a la habilidad del alumno: “no basta seguir el encadenamiento regular de los conocimientos adquiridos en gramática, sino que es preciso acomodarse además a la inteligencia de los niños”. No en vano, ya desde el marco legal, concretamente en la Real Orden de 24 de julio de 1846, se apela a los profesores a que se ajusten a las facultades de los niños y, de este modo, adapten sus doctrinas y las transformen en explicaciones claras y concisas.

En las buenas gramáticas modernas, en las que se adaptan a la marcha natural de las ideas y al desarrollo progresivo del niño, no se presentan a este en los principios sino los casos regulares, las formas y construcciones normales de la lengua. Cuando comprende bien estas reglas es cuando se pasa a las excepciones, y siguiendo también una gradación prudente en esta segunda parte. Se presentan en primer lugar las excepciones que son fáciles [...] y vienen por último las excepciones verdaderamente irregulares, o cuya razón no se determina. En esto se reconocen los buenos maestros (Carderera 1855: 514).

A continuación, el autor concreta cómo ha de llevarse a cabo tal adecuación en el caso de la *Etimología*, donde se engloba la materia que nos interesa, esto es, la formación de palabras:

Una parte de la ciencia gramatical ha hecho verdaderos progresos con la distinción de la radical y de la terminación de las palabras, que es el medio más eficaz para enseñar las excepciones. Conviene establecer esta distinción y aplicarla, demostrando que no hay reglas fijas para la radical, y que para aprenderla es preciso recurrir sobre todo al vocabulario y al uso, mientras que la terminación es susceptible de clasificaciones que desvanecen poco a poco todas las dificultades (Carderera 1855: 515).

Observamos que, en particular, el autor alude a la formación de palabras mediante derivación sufijal, el procedimiento más productivo: mientras que el “radical” (denominado también “raíz” y, en la actualidad, “tema”) solo se puede aprender gracias al conocimiento del léxico, a causa de su irregularidad, las distintas “terminaciones” (también llamadas “desinencias”, esto es, los sufijos) pueden ser enseñadas gradualmente (“poco a poco”).

Además de disertar sobre la *graduación* de los contenidos, Carderera (1855: 511-520) atiende a otros procedimientos a tener en cuenta en la enseñanza de la Gramática, esto es, la *variedad*, la *repetición* y la *interrogación*:

Ahora se toma una de las gramáticas aprobadas, como libro de texto regular, como punto de partida y de resumen de las lecciones, sin que por eso quede dispensado el maestro de reflexionar y de escitar la atención por los medios convenientes. El maestro hace más sensibles las reglas con ejemplos presentados antes y con las adiciones que aconseja el sentido común. La *graduación*, si el libro merece ser aprobado, será la más conveniente. La *variedad* no hay que buscarla en el libro que no hace más que trazar la ruta y fijar los jalones más indispensables. El secreto y talento del maestro consiste en variar los ejemplos y las explicaciones, en presentar bajo diversas fases los asuntos que no se han comprendido bajo el primer aspecto. No hay Manual elemental que dé los detalles de este procedimiento tales como pueden convenir a cada maestro en particular, y sería inútil además sujetarle a recursos artificiales, de que, por el contrario, conviene emanciparle. Lo mismo sucede con la *repetición*, que no es otra cosa que la variedad y unidad puestas en armonía para el aprovechamiento de los discípulos, en que la variedad de las formas sobre un mismo fondo resalta con vivos colores. La *interrogación* es un procedimiento enteramente exterior que se adapta a todas las gramáticas y que es puramente personal hasta el punto de que los cuestionarios impresos no pueden suministrarle sino una indicación y un recurso indirectos. Acójanse, pues, estos consejos que no requieren tal o cual libro exclusivamente, sino que, fundados en la marcha de la naturaleza, contribuirán a que la enseñanza de la gramática produzca buenos resultados, sea el que fuere el libro adoptado (Carderera 1855: 520).

Los postulados de Carderera en cuanto a completar el libro de texto como método de enseñanza gramatical vienen a apoyar la idea ya recogida en los prólogos de los Epítomes, a saber, el maestro ha de ampliar los contenidos gramaticales, especialmente en la primera etapa educativa:

Además, en todo lo que su estudio elemental, conviene dejar poco al libro, y esperar el mayor fruto de las explicaciones orales con que el maestro desenvuelve el texto, acomodándole a la diferente capacidad de cada uno de sus discípulos (*ERAE* 1857: VI).

En la segunda enseñanza, en cambio, se dará debida cuenta de las distintas reglas gramaticales y de sus respectivas excepciones, que el maestro ha de aclarar cuando sea necesario:

De dichas reglas, y de las indicadas anomalías e irregularidades, se ha procurado no omitir ninguna esencial en el presente Compendio. El explanarlas cuando convenga, y aun insinuar alguna otra, callada de propósito o por involuntaria omisión, toca a los maestros, resolviendo las dudas que el texto pueda ofrecer en algún lugar a los discípulos de menos fácil comprensión, o satisfaciendo la laudable curiosidad de los más despiertos y aplicados (*CRAE* 1857: Advertencia).

De hecho, acerca de los libros de texto Carderera (1856: 447) afirma que “sin la explicación del maestro que los hace entender, son por lo común una letra muerta en mano de los niños”. No obstante, el autor reconoce que tales manuales “ejercen grande influencia y más aún en la educación por las doctrinas que contienen y por el modo de exponerlas”.

Particularmente, sobre los libros de enseñanza elemental, Carderera (1856: 449) apunta algunas ideas relevantes, en concreto, aconseja una limitada extensión basada en la selección de los contenidos principales:⁴⁶

Las obras destinadas a la enseñanza elemental han de ser cortas y reducidas por necesidad, lo cual constituye gran parte de su mérito. Pero pueden abreviarse de dos maneras: haciendo el resumen de las ideas principales de lo que se ha de enseñar, despojándolas de las explicaciones que establecen el tránsito de una a otra, o comprendiendo un corto número de ideas, con los detalles y accesorios que las hacen inteligibles. En el primer caso se exponen reglas y preceptos, áridos y difíciles de comprender sin la viva voz del maestro, y se forma un esqueleto frío y descarnado, un compendio, un librito que servirá de índice o memorándum, propio para grabar en la memoria o para recordar lo estudiado, pero de ninguna manera para aprender lo que se ignora; en el segundo se desarrollan lo bastante las ideas para acomodarlas a la inteligencia del niño, y puede comprenderlas este por la lectura, una vez que tenga la preparación conveniente.

En definitiva, a propósito de la relación entre el libro de texto y la adecuación del contenido del mismo atendiendo al destinatario, ya Carderera (1856: 449) comenta la necesidad de graduar los manuales. Además, alude a la necesidad de incluir en los “libros extensos” no solo la materia a enseñar, sino la metodología más adecuada en el proceso de enseñanza/aprendizaje:

A medida que la inteligencia del niño se desenvuelve y adelanta este en instrucción, el libro de que se haga uso para la enseñanza debe ser más estenso, por cuyo motivo no pueden servir las mismas obras en las escuelas elementales que en las superiores, y aún convendría que hubiese una graduación de libros para las primeras. Por lo demás, los libros extensos han de ser para el uso particular de los maestros, y sería muy importante que a la vez que expusieran la doctrina que debe enseñarse, explicaran el modo de enseñarla (Carderera 1856: 449).

⁴⁶ Además, el pedagogo explica que la extensión de los libros depende de la materia de que traten: “los libros que contienen reglas, instrucciones y principios, como los catecismos, gramáticas y aritméticas, conviene que sean cortos. Los que tratan de exponer hechos, como los de geografía e historia, pueden ser más extensos” (Carderera 1856: 449).

Si profundizamos en el concepto de *transposición didáctica*, siguiendo a Chevallard (1991: 39), se define como el proceso de transformación del conocimiento científico o teórico al saber escolar, esto es, al que se enseña en las aulas:

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le “travail” qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*.

El esquema aducido por Chevallard (1991: 39) para representar su teoría es el siguiente:

Objet de savoir → *objet à enseigner* → *objet d'enseignement*⁴⁷

A fin de que el saber enseñado sea axiomático, ha de adaptarse al propósito que lo motiva y, además, debe ajustarse al conocimiento científico o saber sabio. Así, los contenidos a enseñar no pueden ser planteados como simples reducciones de objetos más complejos, propios del saber científico. Por el contrario, suponen el producto de una construcción didáctica que difiere cualitativamente del correspondiente saber sabio.

Aunque Chevallard aplica el concepto de transposición didáctica para analizar la enseñanza de las matemáticas, tal noción puede emplearse en el caso de otras materias. No en vano, en lo concerniente a nuestro ámbito, destacamos la tesis de López Ferrero (1997), centrada en el estudio de la transposición didáctica de las nociones de irregularidad y dependencia en gramáticas escolares del siglo XX (en el caso de la segunda enseñanza). Esta investigadora parte de la teoría de Chevallard y recuerda que

[...] para que la enseñanza de un determinado concepto del saber sea solamente *possible* este concepto deberá haber sufrido determinadas transformaciones que lo convierten en un concepto adecuado para ser enseñado [...]. Esto implica que el funcionamiento didáctico del saber es distinto al funcionamiento científico, porque hay dos ámbitos del conocimiento, en interrelación pero no obstante no susceptibles de superponerse (López Ferrero 1997: 52).

En su interpretación, López Ferrero (1997: 52 y 53) explica que las causas que motivan la transposición didáctica, según Chevallard, son de índole histórica y social: (i) “el saber que se enseña debe permanecer lo suficientemente cercano al saber científico para no incurrir en la desaprobación de los especialistas” y (ii) “el saber que se enseña debe mantener la suficiente distancia con respecto a los conocimientos medios de la sociedad para que los padres no tengan la sensación de que los profesores están transmitiendo a sus hijos unos contenidos que ellos mismos les podrían enseñar”.

En este sentido la noción de transposición didáctica va más allá, pues Chevallard la concibe como “una reforma ante una crisis de enseñanza”, esto es, como “un conjunto de modificaciones que buscan restablecer la compatibilidad entre el sistema de enseñanza y su entorno, entre la sociedad y su escuela” (López Ferrero 1997: 54).

Además, desde la perspectiva sincrónica, especialistas como Rodríguez Gonzalo (2000) se han preocupado de la enseñanza de la gramática en el aula a la luz de la transposición didáctica. Particularmente, Rodríguez Gonzalo (2000: 64) considera que se han de tener en cuenta dos cuestiones básicas: (i) la opinión social sobre el conocimiento que han de tener los alumnos y (ii) la opinión del profesor acerca de lo que deben (o no) aprender los alumnos. En

⁴⁷ López Ferrero (1997: 62) traduce el esquema: *noción científica* → *objeto pedagógico* → *objeto de enseñanza*.

en forma de preguntas y respuestas⁴⁸ y, además, se eliminan las llamadas al profesor en el propio texto.⁴⁹ De ahí que se piense en el *Epítome* como libro del alumno.

Si relacionamos el esquema comunicativo de cada nivel con la teoría sobre formación de palabras observada en cada uno de los textos (*GRAE*, *CRAE* y *ERAE*), podemos entender la selección llevada a cabo en cuanto a la inclusión de los distintos contenidos morfológicos (composición, derivación, parasíntesis, etc.). Esto es, el alumno del primer nivel necesita fundamentalmente el auxilio del maestro, por lo que el libro de texto solo incluye nociones básicas (por ejemplo, en el *Epítome* se alude a los composición y a la derivación, pero no a la parasíntesis); el alumno del segundo nivel se apoya más en el libro de texto, que muestra una teoría más nutrida, aunque sigue necesitando de la ayuda del maestro (por ejemplo, en el *Compendio* se obvia la lista completa de las denominadas “preposiciones inseparables”, que sí hallamos en la *Gramática*); por fin, el alumno del tercer nivel puede enfrentarse al libro de gramática de manera autónoma, se trata de un usuario independiente que puede asimilar la información sobre formación de palabras de forma integral y exhaustiva.

Acerca de la adaptación de los contenidos gramaticales a los manuales, la propia Academia en la “Advertencia” a sus obras escolares justifica la causa de la “poda” de contenidos en unas y otras, en relación con la *GRAE*:

A fin de facilitar la Real Academia Española, en lo que a ella concierne, el cumplimiento de la ley de Instrucción Pública, ha acordado dar a luz dos tratados de Gramática castellana; uno que solo contenga las breves, y en lo posible sencillas nociones a que este arte se debe reducir en las escuelas elementales de primera enseñanza, y otro para las de segunda, que lo trate con alguna más extensión, si bien no tanta como la observada en la antigua Gramática de este Cuerpo literario, notablemente reformada en su última edición (*CRAE* 1857: Advertencia).

En concreto, en la “Advertencia” al *ERAE* (1857) se explica que no ha sido tarea fácil seleccionar los contenidos a enseñar en la obra gramatical destinada a la primera enseñanza:

La ley vigente de instrucción pública preceptúa que en los establecimientos de primera enseñanza elemental se estudien los “principios de gramática castellana”. A este objeto destina la Academia el presente *Epítome*, cuyos límites se han fijado con gran meditación, siendo el determinarlos más difícil de lo que pudiera parecer a primera vista [...]. La Academia ha creído que debía ceñirse a dar a los niños una ligera idea de las partes de la oración, y del orden lógico en que se fundan los preceptos de la sintaxis, no olvidando que los conocimientos gramaticales han de ensanchar su esfera en las enseñanzas superiores sucesivas (*ERAE* 1857: V-VI).

Resta solo advertir que así como en las explicaciones se ha procurado la mayor claridad y sencillez, en los ejemplos, al contrario, se emplean adrede vocablos y frases poco familiares a los niños, con designio de excitar su curiosidad y provocar las aclaraciones de los maestros (*ERAE* 1857: VII).

No obstante, como ya hiciera Carderera (1856: 449), nos preguntamos si la selección de los contenidos gramaticales a incorporar en el *Epítome* y en el *Compendio* se produce

⁴⁸ Efectivamente, a partir de la edición de 1870 la teoría gramatical queda dispuesta a modo de preguntas y respuestas. Garrido Vílchez (2003: 137) recuerda que tal esquema dialogado “no es extraño en la gramática escolar de la primera mitad del siglo XIX, ni tampoco en el siglo XVIII –sobre todo en los textos para la escuela primaria–”.

⁴⁹ De hecho, en la “Advertencia” al *ERAE* (1857) se indica que “en todo lo que su estudio elemental, conviene dejar poco al libro, y esperar el mayor fruto de las explicaciones orales con que el maestro desenvuelve el texto, acomodándole a la diferente capacidad de cada uno de sus discípulos”.

mediante una simple reducción de ideas “despojadas de las explicaciones que establecen el tránsito de una a otra” o, por el contrario, se lleva a cabo gracias a la selección y priorización de nociones provistas de “los detalles y accesorios que las hacen inteligibles”. Solo en el segundo caso se efectuaría un efectivo proceso de transposición didáctica.

En el caso de Carderera ([1861] 1886: 229-230), en una obra posterior, muestra ya un rechazo total ante los textos escolares y declara que “las gramáticas ordinarias no sirven para la enseñanza, y no sólo esto, sino que son perjudiciales”. Por este motivo, el pedagogo recomienda “no poner en manos de los niños gramática alguna hasta que la hubiesen comprendido, en cuyo caso bastaría un resumen de lo más esencial que les sirviera de síntesis y recuerdo de lo estudiado”. A su juicio, “basta un libro o guía para el maestro, como se practica en las mejores escuelas”.

5. 2. Ejemplo de transposición didáctica: la teoría gramatical sobre la derivación apreciativa

De las distintas nociones sobre morfología léxica que podríamos abordar, hemos escogido la de la formación de palabras mediante sufijos apreciativos, a saber, los diminutivos, aumentativos y despectivos. Son dos las razones que motivan la elección de tal contenido gramatical: (i) se trata de una materia susceptible de ser graduada en los distintos niveles de la enseñanza y (ii) se alza como un contenido clave para entender una parcela concreta del funcionamiento de la lengua.

El tratamiento de la derivación apreciativa se muestra especialmente interesante en la *GRAE* (1880), edición en la que, en relación con la *GRAE* (1870), además de presentarse como novedad una sección denominada “Reglas para la formación de los diminutivos”, queda sustancialmente modificada y aumentada la teoría sobre los “aumentativos, diminutivos y despectivos” integrada bajo el apartado “De las varias especies de nombres” (capítulo III “Del nombre sustantivo”).

De este modo, a continuación, sintetizamos a modo de tabla el contenido sobre derivación apreciativa documentado bajo el capítulo dedicado al “nombre sustantivo” tanto en la *GRAE* (1880) como en las ediciones coetáneas del Compendio (*CRAE* 1886) y del Epítome (*ERAE* 1886):

		GRAE 1880	CRAE 1886	ERAE 1886
		Definición	≠ (= <i>GRAE</i> 1870)	≠ (más simple)
	Aumentativos	Bases: sustantivos (<i>hombrón</i>), adjetivos (<i>francote</i>) y algunos adverbios (<i>muchazo</i>)	∅	∅
		Estructura sufijal: <i>desinencia rítmica</i> (-on, -azo, -acho, -ote y fem.) e <i>incremento</i> (solo se produce en el caso de -on)	≠ (solo sufijos más usados: -azo, -on, -ote y fem.)	∅ (solo ejemplos: <i>hombrón</i> , <i>hombrazo</i> + “otras que enseña el uso”)
		Advertencia sobre la no exclusividad de tales sufijos (<i>corazón</i> , <i>lechón</i>)	∅	∅
		Lexicalización: (<i>calzones</i>)	∅	∅

Ideas sobre derivación apreciativa		Recursividad: “aumentativos de aumentativos” (<i>picaronazo</i>)	=	∅	
		Semántica: “voces afectivas”	= (“lenguaje familiar”)	∅	
	Diminutivos	Definición	≠ (= <i>GRAE</i> 1870)	≠ (más simple)	
		Bases: sustantivos (<i>hombrecillo</i>), adjetivos (<i>buencillo</i>), y algunos gerundios (<i>callandito</i>), participios (<i>muertecita</i>) y adverbios (<i>cerquita</i>)	=	∅	
		Estructura sufijal: <i>desinencia rítmica</i> (vulgares: <i>-ito, -illo, -ico</i> y fem.; menos frecuentes: <i>-uelo, -on, -in, -ino, -iño, -ajo, -ejo, -ijo</i> y fem.) e <i>incremento</i> (en todos los casos puede colocarse “entre el positivo y la desinencia rítmica”)	≠ (sufijos más usados: <i>-ico -illo, -ito, -uelo</i> y fem.; menos frecuentes: <i>-ete, -in, -ejo</i>)	∅ (solo ejemplos: <i>pajarico, pajarillo, pajarito</i> + “otras que enseña el uso”)	
		Advertencia sobre la no exclusividad de tales sufijos (<i>circuito, comillo</i>)	∅	∅	
		Lexicalización: ya en castellano (<i>tenacillas</i>) o en latín (<i>lenteja</i>)	∅	∅	
		Recursividad: “diminutivos de diminutivos” (<i>chiquitín</i>)	=	∅	
		“Reglas para la formación de los diminutivos”: distribución de variantes	∅ (pero remisión explícita a la <i>GRAE</i>)	∅	
		Semántica: “voces afectivas”	= (“lenguaje familiar”)	∅	
		Despectivos	Definición	≠ (<i>GRAE</i> 1870)	∅
			Sufijos: <i>-ajo, -ejo, -ijo, -aco, -icaco, -uco, -acho, -ato, -astro, -orrio, -orro, -ualla, -uzo, -ucho</i>	∅ (solo ejemplos: <i>casuca, poetrastro, calducho</i>)	∅
	Semántica: “voces afectivas”		∅	∅	

Tabla 5: Tratamiento de la derivación apreciativa en *GRAE* (1880), *CRAE* (1886) y *ERAE* (1886)

A la vista de la tabla 5, destacamos las cuestiones más relevantes:

i) Al tratar lo que actualmente conocemos como derivación apreciativa, la *GRAE* y el *CRAE* aluden tanto a los aumentativos y diminutivos como a los despectivos o menospreciativos, subclase no documentada en el *ERAE*.

ii) En relación con la definición de los aumentativos, diminutivos y despectivos en el *CRAE* (1886), llama la atención que se reproduzca la consignada en la *GRAE* (1870) y no la documentada en la *GRAE* (1880). En lo que respecta a las definiciones en el Epítome, se adaptan a los destinatarios del manual pues son más escuetas y, por tanto, más claras y concisas. Así, en el *CRAE* (1886: 20) los aumentativos y diminutivos se definen como “nombres que, derivados de otros, aumentan o disminuyen la significación de los primitivos, ya sea bajo el concepto de tamaño, ya bajo de estimación, crédito, dignidad, importancia, etc.”, mientras que en el *ERAE* (1886: 14) se caracterizan como “los que aumentan o abultan la significación del nombre” y “los que disminuyen la significación del nombre”, respectivamente.

iii) En lo que concierne a los sufijos que crean tales formaciones, observamos una clara gradación si comparamos los tres textos: de un lado, en la Gramática se distingue entre la “desinencia rítmica” y el “incremento” (por ejemplo, en *hombrecillo*, *-illo* es la “desinencia rítmica” y *-c-* es el “incremento”, actualmente *interfijo*) y se listan los distintos sufijos; de otro lado, en el Compendio no se alude a la distinción anterior, si bien se ofrece la nómina de sufijos más o menos frecuentes (cabe destacar que, en el caso de los diminutivos, *-uelo* aparece como menos frecuente en la *GRAE*, si bien se destaca como uno de los más productivos en el *CRAE*); finalmente, en el Epítome solo se ofrecen algunos ejemplos de aumentativos y diminutivos, no obstante, junto a los derivados se ofrece la base a fin de que el niño deduzca el proceso de formación (“*hombrón*, *hombrazo*, aumentativo de *hombre*” y “*pajarico*, *pajarillo*, *pajarito*, diminutivos de *pájaro*” *ERAE* 1886: 14).

iv) Algunas cuestiones se mantienen inalteradas en el nivel 3 (*GRAE*) y 2 (*CRAE*), tal es el caso de la recursividad de aumentativos y diminutivos, así como la nota sobre la semántica de los sufijos en cuestión (la *GRAE* alude al “valor afectivo”, mientras que el *CRAE* mantiene tal sentido bajo el sintagma “lenguaje familiar”). En cuanto a las bases, Gramática y Compendio especifican aquellas a las que se pueden adjuntar los sufijos diminutivos, si bien las relativas a los aumentativos solo se detallan en la *GRAE*.

v) Finalmente, señalamos las ideas sobre derivación apreciativa recogidas en la *GRAE*, pero no en las obras escolares de la Academia, a saber, la nota acerca de la no exclusividad de los sufijos listados a la hora de crear aumentativos y diminutivos (pues voces como *corazón*, *lechón* o *circuito*, *colmillo* son “nombres positivos”, *GRAE* 1880: 36); la lexicalización de tales derivados (esto es, la pérdida del significado composicional, tal como ocurre en palabras como *calzones*, *tenacillas*, *clavícula*, etc.); y la falta de reconocimiento de la valoración afectiva de los despectivos. Destacamos que, si bien en el *CRAE* no se introduce el apartado dedicado a las “Reglas para la formación de los diminutivos”, se produce una remisión a fin de que el alumno consulte la Gramática si así lo estima oportuno.

Comprobamos que, en el caso de la derivación apreciativa, el proceso de selección de contenidos y graduación llevado a cabo en el Epítome y el Compendio parte de la teoría morfológica incluida en la Gramática.

Aunque algunas ideas se traspasan sin modificación de la *GRAE* al *CRAE*, hemos comprobado que, en general, existe voluntad de adecuación, más evidente en el caso del *ERAE*. Además, como hemos visto más arriba, constatamos que los textos escolares no prescinden de la ayuda del maestro, que auxilia al alumno en el conocimiento de reglas para la formación de los diminutivos y de sus variantes (*CRAE*) o en el uso de otros sufijos no tan habituales como *-on*, *-azo* e *-illo*, *-ito* a la hora de formar aumentativos y diminutivos, respectivamente (*ERAE*).

No obstante, bajo nuestro punto de vista, materias como, por ejemplo, la lexicalización de los diminutivos tendrían que recogerse ya en los manuales de segunda enseñanza, pues se trata de un fenómeno presente también en el diccionario, que recoge aquellos derivados de opacidad semántica, como *burrito*, *cigarrillo* o *mercadillo* (vid. Gil Laforga y Torres Martínez, en prensa).

No en vano parece que la Academia tiene claro que en la *GRAE* ha de primar la reflexión gramatical, mientras que en el caso del *CRAE* y del *ERAE* urge prestar atención a la enseñanza de la lengua, pues para tal fin se conciben.

6. Final

Tras aproximarnos al tratamiento de la formación de palabras en una selección de las *GRAE*, los *CRAE* y los *ERAE* publicados a lo largo de los siglos XIX y XX, hemos observado que, a diferencia de algunas gramáticas proyectadas desde el ámbito extraacadémico (Salvá o Herrainz), los textos de la corporación no integran las cuestiones relativas a la morfología léxica en el apartado exclusivamente dedicado a tal cuestión (“De la derivación de palabras. La derivación, la composición y la parasíntesis”), incluido a partir de 1920. De este modo, en *GRAE* y *CRAE* documentamos dos tipos de presentación de los datos (*dispersa* y *mixta*), mientras que en *ERAE* solo observamos uno de ellos (*dispersa*).

En lo que respecta al proceso de transposición didáctica en las obras académicas, al revisar el tratamiento de la derivación apreciativa en la *GRAE* (1880), el *CRAE* (1886) y el *ERAE* (1886), solo nos resta constatar las palabras de Garrido Vílchez (2009: 173, nota 21) a propósito de la adaptación de los contenidos gramaticales de la Gramática al Compendio: “La eliminación sistemática de ciertos párrafos, la supresión puntual de algunos otros y la reducción de las listas de ejemplos parecen ser la base pedagógica de la labor académica”.

No en vano, ya en un trabajo anterior, Garrido (2003: 134) afirma que

El criterio de adaptación de contenidos en los *libros menores* no parece ser otro que la poda de los distintos apartados, ya se haga de forma discreta (caso del *Compendio*), ya de forma drástica, reduciendo las explicaciones al mínimo (caso del *Epítome*).

Bibliografía

Fuentes primarias

Compendios

Real Academia Española. 1857. *Compendio de la Gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española, para la segunda enseñanza*. Madrid: Imprenta Nacional [*CRAE* 1857].

Real Academia Española. ²1858. *Compendio de la gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza*. Madrid: Imprenta Nacional [*CRAE* 1858].

Real Academia Española. ⁵1863. *Compendio de la gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza*. Madrid: Imprenta Nacional [*CRAE* 1863].

Real Academia Española. 1870. *Compendio de la Gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Academia Española para la segunda enseñanza*. Madrid: Manuel Rivadeneyra [*CRAE* 1870].

- Real Academia Española. 1886. *Compendio de la gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza*. Madrid: Viuda de Gregorio Hernando y Compañía [CRAE 1886].
- Real Academia Española. 1912. *Compendio de la gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía [CRAE 1912].
- Real Academia Española. 1918. *Compendio de la gramática de la lengua castellana dispuesto por la Real Academia Española para la segunda enseñanza*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía [CRAE 1918].
- Real Academia Española. 1927. *Compendio de la gramática de la lengua española dispuesto para la segunda enseñanza*. Madrid: Gregorio Hernando [CRAE 1927].
- Real Academia Española. 1931. *Compendio de la gramática de la lengua española dispuesto para la segunda enseñanza*. Madrid: Espasa Calpe [CRAE 1931].

Epítomes

- Real Academia Española. 1857. *Epítome de la Gramática de la Lengua Castellana dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Imprenta Nacional [ERAE 1857].
- Real Academia Española. ²1858. *Epítome de la Gramática de la Lengua Castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Imprenta Nacional [ERAE 1858].
- Real Academia Española. ⁸1861. *Epítome de la Gramática de la Lengua Castellana dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Imprenta Nacional [ERAE 1861].
- Real Academia Española. 1870. *Epítome de Analogía y Sintaxis según la Gramática castellana nuevamente publicada por la Academia Española y dispuesto por la misma para la primera enseñanza elemental*. Madrid: José Rodríguez, 1.^a ed. serie II [ERAE 1870].
- Real Academia Española. ²³1880. *Epítome de Analogía y Sintaxis según la Gramática castellana nuevamente publicada por la Real Academia Española y dispuesto por la misma para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Gregorio Hernando [ERAE 1880].
- Real Academia Española. ²⁹1886. *Epítome de Analogía y Sintaxis de gramática castellana para la primera enseñanza elemental por la Real Academia Española*. Madrid: Viuda de Gregorio Hernando y Compañía [ERAE 1886].
- Real Academia Española. ⁵¹1912. *Epítome de Analogía y Sintaxis de gramática castellana para la primera enseñanza elemental por la Real Academia Española*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía [ERAE 1912].
- Real Academia Española. ⁵⁵1918. *Epítome de Analogía y Sintaxis de gramática castellana para la primera enseñanza elemental por la Real Academia Española*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía [ERAE 1918].
- Real Academia Española. ⁶⁰1929. *Epítome de Analogía y Sintaxis de la Gramática de la Lengua española para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Hernando [ERAE 1929].
- Real Academia Española. ⁶¹1931. *Epítome de gramática española: (morfología y sintaxis) para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Espasa Calpe [ERAE 1931].
- Real Academia Española. ⁶²1938. *Epítome de gramática de la lengua española para la primera enseñanza*. Zaragoza: Heraldo de Aragón [ERAE 1938].

Gramáticas

- Real Academia Española. ⁵1854. *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Madrid: Imprenta Nacional [GRAE 1854].
- Real Academia Española. ⁶1858. *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Madrid: Imprenta Nacional [GRAE 1858].
- Real Academia Española. ¹²1870. *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Madrid: Manuel Rivadeneyra [GRAE 1870].
- Real Academia Española. ¹⁵1880. *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Madrid: Gregorio Hernando [GRAE 1880].
- Real Academia Española. ²⁶1911. *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía [GRAE 1911].
- Real Academia Española. ²⁹1917. *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía [GRAE 1917].
- Real Academia Española. ³⁰1920. *Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía [GRAE 1920].
- Real Academia Española. ³⁴1931. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe [GRAE 1931].

Fuentes secundarias

- Carderera, Mariano. 1855. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, II. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Carderera, Mariano. 1856. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, III. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Carderera, Mariano. [1861] ⁷1886. *Principios de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Viuda de Hernando y Compañía.
- Chevallard, Yves. 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Delgado Criado, Buenaventura. 1994. *Historia de la educación en España y América. Volumen III. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM.
- Encinas Manterola, María Teresa. 2005. *La gramática escolar de la Real Academia Española. (Los Epitomes de 1857 a 1938)*. Salamanca: Universidad de Salamanca [Trabajo de grado inédito].
- Encinas Manterola, María Teresa. 2006. “La gramática en la primera enseñanza según la legislación decimonónica”. *Caminos actuales de la historiografía lingüística, Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Vol. I, coord. por Antonio Roldán Pérez. 493-504. Murcia: Universidad de Murcia.
- Garrido Vilchez, Gema Belén. 2003. “De la Gramática al Epítome: la RAE ante la enseñanza gramatical. El caso de 1870”. *Res Diachronicae Virtual 2*, 135-143. [Disponible en internet: http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero2/comunicaciones/Garrido_Vilchez.pdf. Consultado el 11/03/2011.]
- Garrido Vilchez, Gema Belén. 2009. *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gil Laforga, Irene y Marta Torres Martínez. en prensa. “Tratamiento lexicográfico de los derivados en *-illo* e *-ito* y el proceso de lexicalización”. *Teoría morfológica y Morfología del español*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez Asencio, José J. 1985. *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Gómez Asencio, José J. 2003. “El modelo *delante de, cerca de* en la tradición gramatical española”. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 17. 329-343.
- Gómez Asencio, José J. 2008. “El trabajo de la Real Academia Española en el siglo XVIII (y después)”. *Península. Revista de Estudios Ibéricos* 5, 31-53. [Disponible en internet: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4704.pdf>. Consultado el 13/03/2011.]
- Gómez Asencio, José J. y Gema Belén Garrido Vílchez. 2005. “Las gramáticas de la RAE en números”. *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, ed. por Luis Santos, Julio Borrego, Juan Felipe García Santos, José J. Gómez Asencio y Emilio Prieto. 593-604. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Llorente Maldonado, Antonio. 1967. *Teoría de la lengua e historia de la lingüística*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- López Ferrero, Carmen. 1997. *La gramática en la enseñanza secundaria. Las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1980): Estudio de su transposición didáctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesis doctoral inédita].
- Martínez Navarro, Isabel. 1996. *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia: DM.
- Puelles Benítez, Manuel de (recop.). 1982. *Historia de la Educación en España. Tomo III: De la Restauración a la II República*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Ramajo Caño, Antonio. 1987. *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Gonzalo, Carme. 2000. “Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula”. *Gramàtica a l'aula*, coord. por Anna Camps y Montserrat Ferrer. 64-76. Barcelona: Grao.
- Torres Martínez, Marta. 2009. *La prefijación en gramáticas y diccionarios del español (siglos XVIII-XX)*. Jaén: Universidad de Jaén [Tesis doctoral inédita].
- Torres Martínez, Marta. 2011. “Tratamiento de la formación de palabras en gramáticas del español del siglo XIX”. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 24. 305-325.
- Vicén Ferrando, M.^a Jesús y Diego Aísa Moreu. 1995. *Fuentes documentales de la obra pedagógica de Mariano Carderera y Potó*. Huesca: Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.
- Villalaín Benito, José Luis. 1999. *Manuales escolares, tomo II: Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Madrid: UNED.
- Villalaín Benito, José Luis. 2002. *Manuales escolares, tomo III: Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED.
- Viñao Frago, Antonio. 1982. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Zamora Vicente, Alonso. 1999. *Historia de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe.