



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL

.

LAS UNIDADES ADJETIVALES POR DERIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LE: TRATAMIENTO, PRODUCTIVIDAD Y CLASIFICACIÓN DEL ERROR

PRESENTADA POR:

JOSÉ RAMÓN CRUZ ESCUDERO

DIRIGIDA POR:

DRA. DÑA. MORENO MORENO, MARÍA ÁGUEDA

DRA. DÑA. TORRES MARTÍNEZ, MARTA

JAÉN, 25 DE FEBRERO DE 2023

RESUMEN

La presente tesis doctoral analiza la enseñanza y adquisición de las unidades adjetivales por derivación en el aula de ELE. Nuestra finalidad pedagógica ha acometido la misión de explorar la adquisición de estas unidades en un contexto de enseñanza de idiomas, prestando especial atención a su adquisición, conocimiento y praxis en el aula de ELE. Del mismo modo, observamos el tratamiento en el aula de ELE de estas unidades léxicas con el interés de aclarar su comprensión y aprendizaje.

Nuestra propuesta pretende poner de manifiesto que, cuando un profesor de L2 lleva a cabo tareas de aprendizaje que versen sobre la enseñanza de recursos léxicos, tiene que ocuparse (entre otros aspectos) de los procedimientos de formación de palabras. El presente estudio enfatiza que la producción y/o creación de estas unidades léxicas, empleando una aproximación morfológica, es un campo muy productivo que, no obstante, no ha sido ampliamente tratado ni en los manuales especializados en ELE, ni en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*.

En definitiva, la presente tesis doctoral tiene como objetivo la enseñanza y aprendizaje de unidades adjetivales por derivación en el aula de ELE, con el propósito de obtener una mejor comprensión y producción de estas. Y, por otro lado, considera esencial la creación de las unidades de adjetivales, a través de un trabajo morfológico adaptado para su presentación y empleo en el ámbito de ELE. Todo ello permite desarrollar una clasificación y posterior explicación de los errores relativos al corpus producido por los estudiantes en su labor con las unidades adjetivales por derivación en ELE.

Palabras clave: derivación adjetival, morfología léxica, morfología derivativa, formación de palabras, derivación, español como LE, lexicogénesis, sufijación

ABSTRACT

This PhD thesis aims to explore the acquisition of adjectival units by derivation with a focus on the acquisition in ELE. Our pedagogical targets have the mission of exploring the acquisition of these units in a language teaching context, with special attention to their acquisition, knowledge, and praxis in the ELE. In the same way, we observed the treatment of these lexical units (through various activities), with an interest in their understanding and learning.

Our proposal aims to show that when an L2 teacher carries out learning tasks that deal with the teaching of lexical resources, he has to deal (among other aspects) with word formation procedures. The present study highlights that the production and/or creation of these lexical units, using a morphological approach, is a very productive field that, however, has not been extensively treated neither in the specialized manuals in ELE, *The Instituto Cervantes Curricular Plan (PCIC)* and *The Common European Framework of Reference (CEFR)*.

In conclusion, aims to study the teaching and learning of adjectival units by derivation in the ELE classroom, with the purpose of obtaining a better understanding and production of these. And, on the other hand, it considers essential the creation of the adjectival units, through a morphological work adapted for its presentation and use in the field of ELE. All this allows to develop a classification and subsequent explanation of the errors related to the corpus produced by the students in their work with the adjectival units by derivation in ELE.

Keywords: adjectival derivation, lexical morphology, derivational morphology, word formation, derivation, Spanish as LE, lexicogenesis, suffixation

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE	6
AGRADECIMIENTOS	13
INTRODUCCIÓN	17
1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	17
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	21
3. OBJETIVOS	26
3.1. <i>Objetivo general</i>	26
3.2. <i>Objetivos específicos</i>	26
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN	28
1. INTRODUCCIÓN	28
2. LA FORMACIÓN DE PALABRAS Y LA COMPETENCIA MORFOLÓGICA EN LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS	34
2.1. <i>Introducción</i>	34
2.2. <i>La morfología en los métodos estructurales y conductuales</i>	37
2.3. <i>Los enfoques comunicativos y funcionales en su relación con la formación de palabras</i>	40
2.4. <i>La formación de palabras en las tareas y el enfoque léxico</i>	47
2.5. <i>Otras perspectivas sobre la adquisición léxica y la competencia morfológica</i>	52

2.6. Conclusiones	57
3. PRINCIPALES FACTORES EN LA ADQUISICIÓN DE LOS MODELOS DEADJETIVALES POR DERIVACIÓN E INTERFERENCIAS EN LA L2	59
3.1 Introducción	59
3.2. La teoría del monitor y la hipótesis del input comprensible en el plano morfológico	61
3.3. La cuestión del lexicón mental en la formación de palabras	64
3.3.1. El papel del lexicón mental en las creaciones de unidades adjetivales	74
3.4 La interlengua y el tratamiento del error en la adquisición de unidades léxicas de la lengua	80
3.4.1 La interlengua en la recepción del léxico de nueva creación	84
3.5. El tratamiento del error en la adquisición de unidades léxicas. el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE)	88
3.5.1. El análisis de los errores léxicos en la formación de palabras en ELE	92
3.5.2. El error fosilizado y la corrección de los errores en la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas	97
3.5.3. Clasificación y taxonomías de los errores	99
3.5.4. El tratamiento del error y las reglas de formación de palabras (RFP) en los modelos adjetivales por derivación	101
3.6. Conclusiones	105
4. EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN ELE: UNA RARA EXCEPCIÓN	107
4.1. Introducción	107
4.2. La formación de modelos adjetivales por derivación en los aprendientes no-nativos de la lengua española	117
4.2.1. La productividad en la creación de adjetivos en ELE	125

4.2.2. La adquisición de los modelos adjetivales por derivación en los aprendices de español	130
4.2.3. El tratamiento de la derivación léxica en el ámbito de la enseñanza del español como ELE	135
4.2.4. La creación de adjetivos por sufijación en ELE	139
4.2.5. Pautas de uso de los sufijos en la adquisición del lenguaje	142
4.2.6. Las familias de palabras y su relación con el trabajo morfológico	153
4.2.7. La formación de adjetivos, las TIC y el uso del diccionario electrónico en ELE	155
<i>4.3. Los procesos de adquisición léxica en el aprendizaje de las unidades adjetivales por derivación</i>	163
4.3.1. El proceso de adquisición morfológica en el español como LE	165
4.3.2. Adecuación pragmática de la morfología derivativa en ELE	170
<i>4.4. Las unidades adjetivales en el marco común de referencia para las lenguas (MCER)</i>	177
<i>4.5. Las unidades adjetivales en el plan curricular del instituto cervantes (PCIC)</i>	181
<i>4.6. El lugar de las unidades adjetivales en los manuales de ELE</i>	191
<i>4.7. Conclusiones</i>	201
CAPÍTULO II: LA DERIVACIÓN ADJETIVAL Y LAS ALTERNANCIAS MORFOLÓGICAS	204
1. INTRODUCCIÓN	204
2. LA FORMACIÓN DE LOS SUFIJOS CARACTERÍSTICOS DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS EN ESPAÑOL	209
2.1. <i>El sufijo -oso/-osa</i>	211
2.2. <i>El sufijo -ísimo/-ísima</i>	214
2.3. <i>Los sufijos -ento/-enta, -udo/-uda, -ón/-ona</i>	218

3. LA FORMACIÓN DE LOS SUFIJOS CARACTERÍSTICOS DE LOS ADJETIVOS DE RELACIÓN EN ESPAÑOL	
3.1. <i>Propiedades de los adjetivos gentilicios, derivados de antropónimos y sus reglas de formación</i>	224
3.2. <i>Tipología de los sufijos en la formación de adjetivos gentilicios y derivados de antropónimos</i>	234
3.2.1. Creación de adjetivos con los sufijos: <i>-ano/-ana, -ino/-ina</i>	235
3.2.2. Los adjetivos formados con los sufijos <i>-ense/(-iense), -eño/-eña, -és/-esa, -eco/-eca, -o/-a</i>	237
3.2.3. Otros sufijos en la formación de adjetivos de relación	239
3.2.4. La adjetivación por sufijación: <i>-ar/-al, -orio/-oria, -ario/-aria, -ero/-era, -ista</i>	239
3.3. <i>Otras derivaciones adjetivales: los derivados en -ivo/-iva y los derivados esdrújulos</i>	242
4. CONCLUSIONES	255
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA Y ESTUDIO DEL CORPUS	257
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y LA METODOLOGÍA	257
2. LA COMPOSICIÓN DEL CORPUS Y EL PERFIL DE LOS INFORMANTES	261
2.1. <i>Variables y condicionantes extralingüísticos en el estudio de las unidades adjetivales en alumnos de ELE</i>	262
2.1.1. Edad y niveles de los informantes	263
2.1.2. Contexto de estudio	264
2.1.3. Lengua materna/otras lenguas: interferencias y préstamos.	268
2.1.4. Otros factores de estudio	271
3. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	272
3.1. <i>Estrategias y tipología de actividades</i>	272

3.1.1. Tareas en contexto	277
3.1.2. Tareas reflexivas	278
3.1.3. Tarea clasificatoria y/o de relación	280
3.1.4. Tareas de creación léxica	281
3.2. <i>Recogida de datos, punto de partida y medios usados</i>	283
3.3. <i>Métodos de análisis de datos</i>	286
4. LIMITACIONES DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA	287
CAPÍTULO IV. APLICACIÓN DE LAS UNIDADES ADJETIVALES EN EL AULA DE ELE	292
1. UNA MIRADA A LOS ERRORES MORFOLÉXICOS EN EL CORPUS DE ELE Y SU TIPOLOGÍA	292
1.1. <i>Clasificación, descripción y explicación de los errores en las formaciones de adjetivos no acreditadas</i>	293
1.2. <i>Formaciones de adjetivos no acreditadas</i>	294
1.2.1. Tipología de errores en los sufijos calificativos	296
2. LA IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES EN LAS PRODUCCIONES: EL CORPUS DE LA UNIDADES ADJETIVALES EN ELE	298
2.1. <i>Resultados cualitativos en los diversos niveles de aprendizaje</i>	298
2.1.1. Nivel A1	298
2.1.2. Nivel A2	303
2.1.3. Nivel B1	313
2.1.4. Niveles B2 y C1	323
2.2. <i>Resultados cuantitativos en los diversos niveles de aprendizaje</i>	331
2.2.1. Nivel A	331
2.2.2. Niveles B y C	340

2.3. <i>Hipótesis</i>	350
2.3.1. <i>Discusión de los resultados</i>	352
2.3.2. <i>Hipótesis general</i>	357
3. APLICACIONES PRÁCTICAS DE LAS DERIVACIONES: PROPUESTAS DE ACCIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN APLICABLES A LOS RESULTADOS OBTENIDOS	362
3.1. <i>Percepción de los estudiantes sobre la aplicación del trabajo morfológico en la clase de ELE</i>	363
3.2. <i>Líneas de investigación aplicables a los resultados obtenidos</i>	367
4. CONCLUSIONES	370
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	374
CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	386
ANEXOS	401
ANEXO A: TAREAS EN CONTEXTO	401
ANEXO B: TAREAS REFLEXIVAS	407
ANEXO C: TAREAS CLASIFICATORIAS Y/O DE RELACIÓN	418
ANEXO D. TAREAS DE CREACIÓN	427
ANEXO E: ANÁLISIS DE LAS NUEVAS CREACIONES	447
ANEXO F: RESEÑA DEL TALLER METODOLÓGICO DE FORMACIÓN DE PALABRAS EN EL INSTITUTO CERVANTES DE ESTAMBUL	449

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral ha sido un proceso que ha abarcado parte de mi vida durante los últimos años, un proyecto en el que he volcado horas de esfuerzo y dedicación, y donde se plasman mis alegrías y ganas de continuar con mi trayectoria académica, tanto investigadora como docente.

Quiero manifestar mi más profunda y sincera gratitud a las Dras. María Águeda Moreno Moreno y Marta Torres Martínez, directoras y tutora de la tesis, por sus lecturas, revisiones, correcciones, ayudas y paciencia durante todo el proceso de realización de esta tesis doctoral. Todo el trabajo plasmado en esta tesis ha sido posible gracias a su labor profesional, dedicación y múltiples palabras de aliento hacia mí y mi trabajo.

A Elif, por su constante comprensión, amor y auxilio en los momentos más complicados del proceso de investigación. Sin ella, esta aventura ni hubiera empezado, ni por supuesto, hubiera llegado a su fin satisfactoriamente. A toda mi familia y amigos, por sus ánimos. A todos los que me han apoyado, muchísimas gracias.

Y finalmente, a los informantes del trabajo, alumnos y profesores e instituciones académicas implicadas, por la disponibilidad y atención que me dieron en el momento de la recogida de los datos de la investigación.

A todos ellos, mi más sincero y profundo agradecimiento.

A Elif, la luz que me daba la fuerza necesaria para culminar este trabajo,

Y a Ernesto, el ser mágico que nos iluminó durante el camino

“Las palabras, una vez impresas, tienen vida propia”. (Carol Burnett)

“La palabra es lo más bello que se ha creado, es lo más importante de todo lo que tenemos los seres humanos. La palabra es lo que nos salva”. (Ana María Matute)

INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral investiga y estudia la adquisición de las unidades adjetivales por derivación por parte de estudiantes turcos en el aula de ELE. A su vez, tiene como objetivos fundamentales: por un lado, indagar cómo los aprendientes no nativos (estudiantes turcos de ELE) obtienen un conocimiento de la derivación adjetival para su estudio en el marco del español como lengua extranjera (ELE); por otro lado, identificar los procesos de adquisición y asimilación de las unidades de adjetivos por derivación; y finalmente, brindar una exposición e interpretación de la naturaleza de los errores o formaciones no legítimas aparecidas en las creaciones de los aprendientes.

Para ello, pretendemos identificar cómo son los procesos de adquisición y asimilación de las unidades de adjetivos por derivación en los aprendientes no nativos. Con este fin, se van a revisar los procesos de adquisición léxica de los adjetivos, con la meta de que los aprendientes lleven a cabo una reflexión metalingüística que les permita reflexionar y analizar cómo proceder con las reglas generales de formación de palabras (RFP) concernientes a la creación de adjetivos en el aula de ELE. De igual forma, indagaremos cómo es el conocimiento intrínseco de estas unidades de adjetivos, qué sufijos son los más frecuentes, productivos y de mejor asimilación por parte de los estudiantes de ELE.

Paralelamente, a través de las propuestas didácticas presentes en esta tesis, se van a activar (en el léxico mental del aprendiente) las redes de formación de palabras encargadas de unir

todas las piezas responsables de la formación de adjetivos; y, a su vez, vamos a obtener un conocimiento de cómo se estructuran estas unidades para contrastarlo con su lengua materna (LM) (tan alejada de la lengua española). Dentro de este orden de ideas, la competencia morfológica, y la adquisición de los principios o reglas disponibles para la formación de los adjetivos de nuestro estudio, adquiere una importancia esencial en nuestra investigación. De igual modo, en un análisis constitutivo de las unidades de adjetivos por derivación (aplicando las reglas morfológicas de formación de palabras), se puede analizar la permanencia, o no, de los errores en las producciones interlingüísticas de los alumnos.

En cuanto al apartado empírico de la tesis, se analizaron los procesos de formación de adjetivos y el modo en que los aprendientes identificaron las partes constituyentes de las palabras. A partir de estas, se llegó a una óptima composición de su significado y se escudriñó los factores que influyen en una correcta comprensión de la derivación adjetival en español.

Recapitulando en conjunto, la presente tesis consta de cinco capítulos divididos en función de los objetivos y apartados de nuestro estudio:

Para empezar, se hace una introducción al tema objeto de nuestra investigación, presentando los antecedentes sobre la temática planteada, el problema que queremos investigar y las preguntas pertinentes para que nuestra investigación sea factible. A continuación, la tesis avanza con el capítulo I, donde se hace una revisión de la bibliografía referente al estudio de la enseñanza de lenguas enfocada en el léxico, relacionándola con la adquisición de las unidades adjetivales por derivación en la enseñanza del español como ELE. En particular, se desglosa un conjunto de reflexiones provenientes de la psicolingüística en la adquisición

de segundas lenguas, prestando especial atención a los factores implicados y a las interferencias que se presentan en los aprendientes de la lengua, tales como la *interlengua* (IL) y el *análisis de errores* (AE), conceptos claves para entender las investigaciones sobre el estudio y análisis de las unidades adjetivales por derivación y su ejecución en los aprendientes de la lengua española.

Finalmente, se hace un recorrido por el tratamiento de la formación de palabras en el mundo de ELE, donde el lector puede comprobar la manifiesta insuficiencia de estudios, incluidas las normativas del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), que se acerquen reflexivamente a las cuestiones concernientes a la formación de palabras y, consecuentemente, a la enseñanza e introducción de los modelos de derivación de adjetivos en los aprendientes no nativos de la lengua española. Todos los antecedentes teóricos desglosados, que se exponen en este apartado, nos aportarán las bases para entender que, en los enfoques y materiales de ELE, un rasgo tan característico de la lengua española como es la morfología derivativa esté ausente (o con una presencia insuficiente en los estudios y práctica docente).

El capítulo II recopila y desglosa los sufijos adjetivizantes encargados de formar las unidades deadjetivales, entendidos por la lingüística como morfemas tónicos derivativos que se unen a una palabra para dar como resultado un adjetivo. De ahí que hemos dedicado este capítulo a los principales sufijos formadores de las unidades adjetivales que son objeto de nuestro estudio.

En el capítulo III se describe la metodología de la investigación y el estudio del corpus. En ella, se reseña el diseño de investigación, la naturaleza de los informantes, las actividades a

realizar por los informantes de la investigación, la justificación y limitación de la metodología seleccionada, la recogida de datos y su análisis, así como la fiabilidad y la validez del estudio. La metodología empleada se basó en un enfoque para la enseñanza de ELE donde el aprendiente es el principal protagonista en el proceso de aprendizaje, y el equipo docente son profesores con formación específica en la enseñanza de ELE. Se trata de crear situaciones de aprendizaje y materiales para que, tanto los estudiantes como el profesorado, lleven a cabo un trabajo en el aula lo más real y eficaz posible, dentro del contexto en el que se enseña la lengua. En tales circunstancias, se ha fomentado el empleo de métodos que hagan hincapié en la interacción con la lengua, tanto de modo oral como escrito. Estos métodos son, por un lado, de tipo cualitativo donde se transfiere un conocimiento avanzado de la derivación de unidades adjetivales en ELE, llevando a cabo actividades de tipo descriptivo, o con un interés en la clasificación y reflexión de las unidades de adjetivales objeto de estudio. Y, por otro lado, es cuantitativa al mismo tiempo, pues se ha utilizado la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza de los resultados con diversas fuentes de obtención de información, desde formularios de Google hasta hojas de cálculo.

El capítulo IV expone el análisis de datos del corpus, junto a los resultados obtenidos en las tareas llevadas a cabo por los informantes a lo largo de la investigación. En este apartado se han destacado los resultados alcanzados con las tareas propuestas, ejecutando un análisis de las hipótesis de la tesis acorde al trabajo morfológico con las unidades de adjetivales en el aula. Para ello, se han clasificado los errores más comunes en la adquisición de las unidades adjetivales por derivación y, además, se han fijado las restricciones intrínsecas de cada entrada léxica en el lexicon de los aprendientes. Finalmente, se sintetizaron los resultados sobre la adquisición de unidades adjetivales por derivación de los aprendientes de ELE, con

el objetivo de llegar a hipótesis generales y, además, exponer los motivos por los que la mayoría de los aprendices de una LE no alcanzan la competencia que tiene un nativo en su proceso de adquisición morfológica.

En el capítulo V se han destacado las conclusiones reseñables y pertinentes de la tesis; en ellas, se discutieron los resultados obtenidos con las tareas docentes que desglosamos en el capítulo IV, contrastándolos con los conocimientos anteriormente presentados en el estado de la cuestión. En este apartado, tras el exhaustivo análisis de los resultados obtenidos con el corpus, se exponen las repercusiones del estudio, junto a diversas recomendaciones que pueden ser valiosas para futuras investigaciones enmarcadas dentro del campo de la formación de palabras en el aula de ELE.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de los cada vez más numerosos estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras publicados hoy en día, hay una visible carencia de estudios que se acerquen reflexivamente a las cuestiones concernientes a la formación de palabras y, consecuentemente, a la enseñanza e introducción de los modelos de derivación en los aprendientes no nativos de la lengua española. Como vamos a desarrollar en este trabajo, se han encontrado solamente estudios que hacen un somero análisis sobre los sufijos apreciativos en la formación de adjetivos y su relación con el ámbito ELE.

Las investigaciones del presente trabajo pretenden llevar el conocimiento de la práctica y metodología de la enseñanza de los adjetivos derivados en la adquisición de la lengua

española como LE a la comunidad de profesionales de la enseñanza de ELE. Queremos acentuar (a través de un análisis de las reglas de formación de palabras (RFP)) cómo los discentes llegan a adquirir y asimilar en su proceso de aprendizaje estas formaciones, cuyo estudio no es tan habitual en la enseñanza aprendizaje de la lengua española, ni son tratadas en profundidad en las programaciones de aula, siendo tanto su presencia –en los objetivos de los cursos de ELE– como en su tratamiento en el aula, efímero¹.

Así pues, creemos que llevar a cabo estas investigaciones va a repercutir en una mejor enseñanza y comprensión de la lengua por parte de los estudiantes. Al estudiar y analizar en profundidad estas unidades, los aprendientes adquieren un conocimiento más completo y eficaz del léxico y sus formas constituyentes en la práctica docente en el aula. En efecto, queremos llevar al aula estas prácticas para ver cómo adquieren de un modo práctico estas unidades, asimilándolas e incorporándolas a su lexicón. Sobre todo, indagando cómo pueden llegar a la formación de adjetivos mediante los sufijos característicos de los adjetivos calificativos y de relación en español, para discernir en qué situaciones se cometen los errores en las derivaciones, dentro de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda o como lengua extranjera (ELE).

Nuestro punto de partida va a ser las investigaciones generales existentes hasta la fecha, referentes a nuestro campo de estudio (expuestas en el estado de la cuestión), analizando los precedentes estudios científicos en morfología léxica, creaciones léxicas, formación de palabras, etc., incluyendo estudios modernos, además de adecuar a nuestra investigación los resultados obtenidos por otros autores en la formación de palabras, siempre que podamos

¹ Su presencia en los mismos, por tanto, se basa esencialmente en un procedimiento breve y conciso de las mismas.

observar que puedan ser relevantes para justificar nuestras investigaciones. En consecuencia, y dentro de la línea de investigación que nos ocupa, pretendemos constatar cómo se adquieren y fortalecen en el aprendiente no nativo estas formaciones de la lengua española, atendiendo a su productividad y al rendimiento que presentan como recurso gramatical, en nuestro caso morfológico, para advertir si una palabra de dicho patrón tiene más posibilidades de ser aceptada e incorporarse a la lengua meta del aprendiente frente a otra obtenida mediante otro patrón². Es necesario, por consiguiente, contextualizar la formación de palabras en el marco general de las normativas del MCER y PCIC (tal y como hemos expuesto) y, en esta línea, creemos que hay que dedicar atención particularizada a la derivación adjetival, proponiendo a su vez múltiples y posibles estrategias de enseñanza de estos derivados léxicos en la clase de ELE y promoviendo su presencia en las futuras ediciones en los manuales especializados.

La presente tesis acomete un estudio que engloba diversos análisis de los procedimientos de creación de adjetivos, delimitando sus características morfológicas, sintéticas y semánticas, además de sus diversas clases y estructuras internas, siendo un estudio como recurso esencial para su enseñanza en un contexto de aprendientes no nativos de la lengua española. En el léxico derivativo, el aprendiente desarrollará una serie de estrategias semejantes a las de los nativos, basados en una capacidad innata de fraccionar la palabra y darle un significado a partir de sus partes constituyentes. Por ello, a través de nuestras investigaciones queremos registrar y dar a conocer los elementos que influyen y pueden interferir en la enseñanza y aprendizaje de los adjetivos en los aprendientes no nativos, siendo conveniente explicar algunas reglas de formación (sin excesiva profundización) en cada unidad léxica objeto de

² Este procedimiento es productivo cuando puede aplicarse a múltiples bases y producir nuevas palabras, y, como consecuencia, tiene sentido que una vez descompuesta la palabra, sus piezas desmontadas tienen significado y son morfológicamente reconocibles por parte de los aprendientes.

estudio, discerniendo los determinados fenómenos que afectan a la forma para intentar, en la medida de lo posible, subsanar sus carencias a la hora de trabajar con estas unidades adjetivales por derivación en el aula.

En suma, es nuestro propósito analizar los procesos de formación de adjetivos y el modo en que los aprendientes pueden identificar las partes que constituyen la palabra y, a partir de estas, componer su significado. Consideramos vital la tarea de escudriñar los factores que influyen en la derivación adjetival para, posteriormente, ver si la *interlengua* de los no nativos puede dificultar la tarea de formar los adjetivos, su comprensión y los usos en cualquier contexto de la lengua meta.

Se parte de la base de que este trabajo busca resolver esa carencia de estudios descrita anteriormente, y para ello es conveniente que definamos el impacto del estudio que nos encomendamos, realizando estudios e investigaciones de campo que traten las unidades adjetivales por derivación, el desglose de su estructura interna, sus formas constituyentes, sus características intrínsecas y las principales reglas de formación de este conjunto de unidades. Necesitamos, para ello, generar un estudio de las características propias de estas formaciones, que nos conduzca al conocimiento de las ventajas que tiene su estudio, práctica y reflexión para el docente en el aula. Pero también debemos reseñar que, para nuestros informantes, el estudio de estas formaciones y el conocimiento de sus reglas de formación y derivación les va a suponer una mayor capacidad, conocimiento y/o entendimiento de la lengua meta al adquirir un conocimiento más amplio y profundo de la misma.

La meta a corto plazo de este proyecto va a suponer una primera aproximación al estudio de las derivaciones adjetivales, no como un mero estudio formal de las mismas, sino como una

aproximación a sus características, tanto sintácticas como semánticas, basadas en un estudio de las mismas en contextos que puedan ser lo más pragmático posibles y no como una simple exposición que tenga como objetivo el exclusivo reconocimiento de las mismas, de una forma descontextualizada. A largo plazo, con el desarrollo de las tareas de este proyecto vamos a delimitar y conocer las características y la viabilidad que estas formaciones presentan en las programaciones de aula, dentro de los diferentes contextos de aprendizaje en los que el docente pueda considerar pertinente su aparición. Esto puede derivar en futuros trabajos y proyectos de investigación sobre las derivaciones adjetivales o de formación de palabras en general³.

Debemos, por tanto, acotar y fijar unas líneas teóricas que puedan ser abarcables y utilizadas por todos los docentes interesados en llevar al aula los planteamientos que en este proyecto de tesis se describen. Todas estas consideraciones justifican un estudio teórico-práctico acerca de las unidades adjetivales por derivación en su ámbito temático (de la formación de palabras) siendo un campo importante para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, cuyo desarrollo en el ámbito de ELE consideramos adecuado. En resumen, nuestras investigaciones deben suponer un avance en el campo de estudio de la competencia morfológica y de adquisición de los principios o reglas disponibles para la formación de los adjetivos de nuestro estudio.

La realización de la presente investigación busca aclarar si los aprendientes de ELE pueden adquirir estas formaciones satisfactoriamente, o si, al contrario, su adquisición y conocimiento se desarrolla de un modo repetitivo y mecánico, de un modo similar al aprendizaje memorístico por listas de palabras en la lengua meta. En este punto, nos

³ Que puedan abarcar a su vez las derivaciones deverbales y denominales.

cercioramos de si existen restricciones a la aplicación de una RFP que puedan ayudar a nuestros aprendientes a comenzar a usar la morfología derivativa de la L2 para crear palabras, o adjetivos en nuestro caso, con una sofisticación lingüística formal análoga a la del nativo.

Concluimos este apartado desglosando *grosso modo* los objetivos que justifican las investigaciones de la presente tesis.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

- Proponer a los aprendientes no nativos un conocimiento de la derivación adjetival para su estudio en el marco del español como lengua extranjera; identificando los procesos de adquisición y asimilación de las características léxicas de la formación, mediante derivación, de las unidades de adjetivos; revisando los procesos de adquisición léxica de los adjetivos y llevando a cabo un análisis exhaustivo sobre las reglas generales de formación de adjetivos en el aula de ELE.

3.2. Objetivos Específicos

- Exponer el estado de la cuestión sobre las tradicionales teorías metodológicas en el ámbito de ELE que versen sobre el tratamiento que se ha hecho hasta ahora del léxico y de los procesos de formación de adjetivos.

- Reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje de las unidades adjetivales por derivación, su conocimiento, su operatividad y puesta en práctica en el aula de ELE.
- Exponer cómo forman, derivan y adquieren las unidades adjetivales los aprendientes de la lengua, reflejando el conocimiento que pueden alcanzar no solo de la estructura interna de las unidades adjetivales, sino también sus relaciones formales y de los principios que rigen la formación de adjetivos.
- Clasificar los errores más comunes en la adquisición de las unidades adjetivales por derivación y fijar las restricciones intrínsecas de cada entrada léxica en el lexicon de los aprendientes en sus formaciones en el aula.
- Sintetizar los resultados sobre la adquisición de unidades adjetivales por derivación de los aprendientes de ELE, con el objetivo de llegar a hipótesis generales y exponer los motivos por los que la mayoría de los aprendices de una LE no alcanzan la competencia que tiene un nativo en su proceso de adquisición morfológica.

CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, desde siempre, ha necesitado emplear los instrumentos lingüísticos necesarios para la formación del vocabulario (morfología, sintaxis, léxico, etc.) con el objetivo de poder comunicarse y expresarse ante sus semejantes. En la presente tesis, se presenta el tratamiento de la formación de palabras, más concretamente la formación de adjetivos enfocada al ámbito de ELE, cuyo proceso intrínseco nos otorga, a su vez, los modelos de derivación tanto de verbos, como de nombres. Para el profesor de una L2 es necesario, no solo ocuparse de la creación de nuevas unidades léxicas, sino conocer cómo se describen de un modo léxico estas entidades y qué recursos se ofrecen al hablante para poder llevar a cabo estas creaciones.

Por tanto, se pretende dar a conocer al aprendiz de ELE los procedimientos que intervienen en el desarrollo morfológico de estos modelos de derivación adjetival. Como señala Gómez Molina (2004):

Es de capital importancia conocer el mecanismo de la creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar que tan importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes morfológicos en los llamados campos derivativos o etimológicos, es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. (Pág. 505)

Según Molina, el profesor, una vez conozca esas posibilidades, programará unidades didácticas con actividades orientadas al lexicón del aprendiente y que tengan como objetivo que este asuma, una vez ha sido expuesto a las mismas de un modo contextualmente oportuno, las nuevas creaciones. En este caso concreto, Baralo (2000:166) argumenta que los mecanismos que subyacen al lenguaje se emplean en dos planos diferentes, donde las palabras se construyen a partir de unidades más pequeñas mediante la aplicación de otra clase de reglas: las reglas de la morfología. Siguiendo a la autora, podemos decir que en todas las lenguas existentes la morfología tiene un gran poder creador de palabras, aunque se manifieste en unas más que en otras: el verbo español, por ejemplo, consta de unas cincuenta formas, mientras que un verbo en turco puede tener cerca de dos millones (Pinker, 1994:136).

Un aspecto destacable es la cantidad de memoria que el aprendiente tiene que usar para llegar a adquirir una palabra, además de todo el léxico necesario para adquirir la lengua en su conjunto. En particular, las cifras muestran desde las 13000 palabras asignadas a los niños en primaria, a las 60000 asignadas a un estudiante de bachillerato medio. Estas cifras se refieren a piezas léxicas que implican los dos aspectos del símbolo lingüístico: el significante o sonido y el significado. Ciertamente, la relación entre ellos es totalmente arbitraria, por lo que memorizar una palabra significa tenerla disponible en el habla y en la escucha, sin coartadas, ni ayudas mnemotécnicas para los hablantes.

Por un lado, las formaciones de palabras en español son comúnmente presentadas en clase sin una profunda reflexión acerca de la finalidad didáctica en su puesta en práctica en clase. Véase las listas ordenadas alfabéticamente de prefijos o sufijos en forma de una recopilación de excepciones carentes de interés sistematizado, donde todas ellas tratan de perspectivas

que ponían todo el énfasis en el carácter excesivamente sistemático o asistemático de los procedimientos de formación de palabras en español.

A través de la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo para esta tesis, junto a nuestra experiencia docente, hemos podido extraer que los profesores de ELE no se ocupan específicamente de la morfología léxica⁴ debido al hecho de no ser prioritaria para ellos, y esto ha sido reseñado con anterioridad por autores como Serrano-Dolader (2006-2018), Varela Ortega (2003), Baralo (2000), Montero Curiel (2009), Fernández Alonso (2021), Díaz Hormigo (2006), La Torre Ródenas (2000) y Liceras (2009), entre otros. No obstante, el empleo de la misma en clase puede ser eficaz para corregir errores léxicos o a la hora de presentar y definir nuevos términos que se presenten en clase. El profesor debe tomar conciencia de que las relaciones semánticas entre palabras son importantes, aun así, también deben serlo las relaciones morfológicas entre los componentes de una familia de palabras. Sin duda, un vacío, para tener en cuenta, se debe al hecho de que los profesores de ELE no suelen estar familiarizados específicamente con cuestiones relativas a la formación de palabras en español, y especialmente a su aplicación en el ámbito ELE. De todo esto, se explica el hecho de que no exploten esta vía de enseñanza del léxico de un modo constante, al no sentirse ni cómodos, ni desenvueltos para llevarla a la práctica.

En palabras de Serrano-Dolader (2018):

Muchos de ellos no explotan las posibilidades didácticas de la formación de palabras y aquellos que sí intentan promoverlo lo hacen con ciertas reticencias e inseguridades.

Explotar la reflexión sobre la estructura interna de las palabras complejas es un valioso

⁴ Ni con la profundidad deseable, ni empleando instrucciones planificadas sobre la misma.

principio organizativo para la enseñanza-aprendizaje de vocabulario. La conciencia morfológica⁵ y el trabajo con la morfología léxica en clase puede favorecer a los aprendices de ELE de tres formas:

- i. Para inferir el supuesto significado de las palabras aún no conocidas por el aprendiz.
- ii. Para memorizar mejor, y de manera más consistente, nuevas formas o palabras.
- iii. Para usar la clase de palabras adecuada (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo) en un determinado contexto sintáctico oracional. (Pág. 40-41)

Diversos especialistas y estudios⁶ –sobre la aplicación de la morfología en el aula de ELE– reiteran la idea de que ya no es solo la formación de palabras en general lo que sufre esta carencia, sino que se incluye la reflexión sobre cómo llevarla al aula en todos los ámbitos de aprendizaje. Se hace evidente que los aprendientes tienen que dominar un vocabulario que les permita comprender y generar palabras, permitiéndoles tener un cierto conocimiento (por lo menos intuitivo) de las reglas de formación de palabras del idioma. Así, por ejemplo, estos especialistas (reseñados anteriormente) definen esta competencia morfológica de un modo amplio, pues dichas reglas forman parte de la misma, y a su vez, la define como aquella parte de la competencia léxica que incluye el conocimiento que los hablantes tienen tanto de la estructura interna de las palabras, como de la relación formal entre ciertas palabras de su lengua y de los principios que estructuran la formación de nuevas unidades léxicas.

⁵ Véase la definición de Carlisle (2000); (Baumann et al., 2002) en el apartado 2.5 de esta tesis.

⁶ Léase los trabajos de Serrano-Dolader (2018), Varela Ortega (2003, 2009), Whitley (2020) Baralo (1994, 1996), Fernández (1992), Díaz Hormigo (2006), La Torre Ródenas (2000), Liceras (2009), Montero Curiel (2009), Arnau Umbert (2017) entre otros.

Diversos estudios, tanto de L1 como de L2, han demostrado que las palabras con morfología son más fáciles de adquirir que las palabras no complejas. Diversos especialistas⁷ conciben la formación de palabras como una fuerza creativa del lenguaje, donde se potencia la experimentación con estos procedimientos de formación de palabras y se activan las estrategias de comunicación de carácter creativo⁸. Hay una serie de criterios difíciles de implementar en la clase de ELE (sílabas, bases léxicas, entre otros), en las que no se observa el potencial de la morfología léxica en ELE; y, además, tampoco hay estudios empíricos que permitan pautar, por niveles, la derivación de palabras enfocada a estudiantes de ELE. Esto se ve manifiestamente si atendemos a los estudios reseñados en este estado de la cuestión, por ejemplo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*⁹ y el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*¹⁰, que no proporcionan un estudio dilatado sobre la formación de palabras y su implantación en el aula. El hecho de considerar la formación de palabras como procesos que no atienden a una regularidad sistemática, como las de las reglas sintácticas, ha llevado a clasificar a la morfología léxica como parte del léxico con un tratamiento estratégico, tal y como se puede comprobar en el PCIC.

En relación con todo esto, autores como Liceras (2009) o Serrano-Dolader (2018) proponen el principio de segmentación consistente en trocear las palabras para desarrollar el vocabulario en L2, hecho que potencia la conciencia morfológica de los discentes. Así, la morfología no es prioritaria, sino que aparece de modo incidental, perspectiva que explica que los profesores no estén familiarizados con los temas específicos de la formación de

⁷ Entre los que destacamos: Serrano-Dolader (2006, 2018), Varela Ortega (2003, 2009), Baralo (1994, 1996, 2000), Montero Curiel (2009), Fernández (1992).

⁸ Véase el punto 4.3.1 de este trabajo: *El proceso de adquisición morfológica en el español como LE*.

⁹ Véase el punto 4.5 de este trabajo: *Las unidades adjetivales en el plan curricular del instituto cervantes (PCIC)*.

¹⁰ Véase el punto 4.4 de este trabajo: *Las unidades adjetivales en el marco común de referencia para las lenguas (MCER)*.

palabras en el aula de ELE. Todo esto hace que no se le preste la atención oportuna, además de no otorgarle la importancia que su empleo tiene en la adquisición y competencia léxica de los aprendientes de ELE. El profesor interesado en implementar la formación de palabras con sus estudiantes tiene que ayudarles a rastrear las palabras para conocer sus características y reflexionar sobre sus elementos.

No obstante, debemos percibir que no todos los componentes que forman las palabras serán fácilmente identificables, ni van a resultar operacionales de igual modo para el aprendiz. Algunos derivados de adjetivos son complejos y serán más dificultosos que otros. De esto, inferimos que la conciencia morfológica es algo variable, que despliega diferentes progresos en los estudiantes. En suma, la enseñanza léxica, que implique un tratamiento morfológico, debe presentar no solo actividades de tipo clasificatorio o relacional, sino aquellas actividades que implique una reflexión metalingüística que permitan discernir cómo se forman las palabras por derivación, reforzando a su vez la adquisición léxica.

Algunos especialistas señalan la presencia de un componente lúdico al crear palabras en el aula¹¹, y con ello, un fomento del desarrollo lingüístico de los discentes en el aula, y esto puede ser positivo tanto para la competencia léxica del aprendiente, como para la labor del docente. En los procesos de creación de adjetivos, algunos de ellos serán muy operativos, otros serán más formativos y lúdicos a la vez; y, por lo tanto, el juego puede ser muy significativo en la formación de palabras en español. Cuando se realiza una tarea de reflexión acerca de las estructuras internas de la palabra se incide en la calidad del conocimiento de

¹¹ Autores como Withley (2000), Arnau Umbert (2017), Coto-Ordás (2021), Serrano-Dolader (2006), entre otros.

esta, lo que supone un proceso dinámico de aprendizaje que facilita en el aprendiz la atención a la familia léxica, además de una mejor comprensión y adquisición de esta, permitiéndole ligarla con otros elementos. En efecto, la productividad en la formación de palabras admite un conocimiento tanto receptivo como productivo, y supone dos fases de un continuum que el reconocimiento de la palabra exige y requiere para un adecuado dominio de la forma, del significado y del uso de la misma.

Almela Pérez (1999:43) destaca que la productividad sería: “la capacidad de un elemento (mecanismo, afijo, esquema compositivo, regla, tipo, etc.) para generar nuevas palabras y su grado de disponibilidad para la formación de unidades léxicas derivadas”. En suma, las palabras más frecuentes se reconocen más rápidamente y con mayor precisión. Aunque hay serias lagunas en la investigación empírica, se puede demostrar que la relación entre conocer la estructura de la palabra, y poder asociarla con palabras diferentes, permite desarrollar un conocimiento más profundo de estas con otras de la misma familia morfológica. Serrano-Dolader (2018:42) considera más provechoso combinar diversos criterios a la hora de organizar esos procedimientos de formación, tales como agrupar los prefijos y sufijos según su afinidad, elegir aquellos más rentables y productivos y tomar en consideración las características semánticas de la palabra sobre la que se aplican los procedimientos.

2. LA FORMACIÓN DE PALABRAS Y LA COMPETENCIA MORFOLÓGICA EN LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS

2.1. Introducción

En este apartado estudiaremos el papel que ha tenido la formación de palabras, dentro del estudio del léxico, en los distintos enfoques metodológicos existentes a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, hablaremos del tratamiento otorgado al léxico por parte de los enfoques léxicos, estructurales y comunicativos, entre otros. La historia de las teorías metodológicas –en la enseñanza de idiomas– ha mostrado cómo los lingüistas adheridos tanto a las corrientes metodológicas de tipo estructuralistas (basadas en la gramática y traducción) como a los últimos enfoques comunicativos tuvieron que elaborar una mejora en la calidad de la enseñanza de idiomas.

A principios del siglo XX, los lingüistas se adhirieron a las teorías metodológicas estructuralistas que se enfocaban en el modo en cómo se aprende una lengua, en cómo los conocimientos de las lenguas se organizan en la memoria de los aprendientes, y a su vez, en cómo la estructura común de toda lengua se adquiere en la mente del aprendiente. Los autores Zyzik y Azevedo (2009:20) proponen que el conocimiento de las reglas y contextos morfológicos ayuda a los estudiantes de L2 a mejorar la competencia de las categorías gramaticales en español. Hoy en día, los enfoques metodológicos de corte estructural y comunicativo en la enseñanza de ELE se siguen centrando en la estructura oracional de la palabra, desde una perspectiva comunicativa, dejando de lado tanto el estudio de la adquisición de las unidades morfológicas, como la estructura interna de la palabra.

La adquisición de las unidades léxicas, en los enfoques de tipo estructuralista, se basaba en memorizar largas listas de vocabulario; todo esto suponía un lastre en el aprendizaje de una lengua extranjera, al no dar valor a la potencialidad que presenta la formación de palabras en la adquisición de una segunda lengua. Así, se indica que los estudios que versan sobre las relaciones morfológicas pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el

vocabulario de ELE, pues los vocablos forman redes morfológicas que fomentan la interconectividad en el lexicón mental¹²; véase de ejemplo: *pintor, pintar, pintada, despintado, pintadita, pinturilla, pinturita, repintar, repintado*.

Habida cuenta de que los enfoques metodológicos de enseñanza de idiomas no se han ocupado de la reflexión morfológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no resulta fácil poder fijar de un modo escalonado y ajustado qué y cómo debe trabajarse la morfología léxica en la adquisición de vocabulario en las distintas etapas o niveles de aprendizaje de ELE. Los enfoques metodológicos comunicativos han dejado de un lado el papel de los mecanismos de formación de palabras y han centrado sus métodos en el aprendizaje de la sintaxis y/o vocabulario, sin analizar los posibles mecanismos morfológicos subyacentes en el mismo.

Los diversos métodos de la enseñanza de lenguas que han aparecido a lo largo de la historia, desde el método de gramática-traducción hasta llegar a los enfoques y métodos más comunicativos, además del enfoque léxico (el cual hay que reseñar como es el más cercano a la morfología léxica) no prestaron demasiada atención a la enseñanza de los procedimientos de formación de palabras. Tras un estudio de los diversos enfoques observamos cómo todos han desatendido la reflexión morfológica en sus teorías, siendo su atención al conocimiento léxico reducida a emplear listados de palabras –y con una inclusión del léxico más frecuente de cada temática planteada– sin una profunda reflexión de la constitución interna de cada palabra inserta en los listados. De este modo, con un conocimiento más profundo de cómo se forman las unidades por derivación, el estudiante tiene un potencial creativo que puede explotar autónomamente en su trabajo con el léxico en

¹² Véase en el punto 3.3 un estudio del lexicón mental en relación con esta tesis.

clase.

2.2. La morfología en los métodos estructurales y conductuales

Las metodologías de corte estructuralista trabajaban –a través de un vocabulario formal que empleaba técnicas como la memorización– la traducción con una serie de ejercicios simples como componer frases o pequeños textos. Según la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes¹³, el método de gramática-traducción basaba la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para después aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectuaban de la lengua meta a la propia, y viceversa. Para este método, la lengua era un sistema de reglas que tenía que ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la primera lengua. La base, tanto de la descripción lingüística, como de las actividades realizadas en clase, era la lengua escrita. El aprendizaje de la gramática era deductivo, es decir, se presentaba una regla que se explicaba y memorizaba, para luego ser practicada en ejercicios de traducción.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, con este método, la oración se constituye como la unidad básica de la enseñanza y de la práctica lingüística, siendo la lengua de instrucción la primera lengua del aprendiente¹⁴. En resumen, todo el vocabulario se aprendía

¹³ AA. VV. (2008). «Método gramática-traducción». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

¹⁴ AA. VV. (2008). «Método gramática-traducción». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

mediante listas, y/o índices de palabras, poniendo especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. El léxico se enseñaba a través de la memorización de listas de vocabulario bilingües, no siendo tan primordial el construirlas mediante ejercicios reflexivos que otorgaran al aprendiente la capacidad de discernir cómo pueden ser las palabras derivadas dentro de una misma familia léxica.

Por consiguiente, los métodos estructurales proponían como método de trabajo el proporcionar a los aprendientes un grupo de palabras que debían ser traducidas a su lengua materna. En ellos, no se hacía ninguna mención a la creación de palabras derivadas que pudieran ser elaboradas con cada nuevo término y que el aprendiente lograba traducir recíprocamente de la lengua meta a la materna. Al contrario, se trataba de asignar palabras y oraciones con el objetivo de traducirlas para encontrar su equivalente en el idioma extranjero. Así, se concebía que la adquisición de la gramática y del vocabulario obedecía a unos patrones universales que podían pasar de una lengua a la otra. Con este *modus operandi*, toda explicación de las reglas gramaticales se hacía en la lengua materna para ser traducida a la meta y, por tanto, se desaprovechaba la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la lengua extranjera (Antich, 1986).

Durante el movimiento de reforma empezó a valorarse la unidad textual, con la misión de intentar no descontextualizar las palabras, sino estudiarlas dentro de su contexto. De ahí que se evitara facilitar listas de palabras aisladas como contraposición al método de gramática-traducción. Se produce un rechazo de la traducción y solo se permite el uso de la primera lengua con el fin de comprobar la comprensión o de explicar palabras nuevas¹⁵. De hecho, los diversos términos se presentaban insertos en las oraciones, y estas, se practicaban en

¹⁵ AA. VV. (2008). «Movimiento de reforma». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/movimientoreforma.htm

contextos lo más significativos posibles, y aisladamente como meros elementos desconectados entre sí.

Como podemos ver en el *Diccionario de términos clave de ELE* acerca del método directo¹⁶, este también basaba sus planteamientos en la idea de que el proceso de adquisición de una lengua extranjera, junto a la adquisición del vocabulario y de los patrones léxicos, eran asumidos de un modo similar a cómo el aprendiente adquiere estos patrones léxicos en su idioma materno. El método directo surgía de las ideas introducidas por el movimiento de reforma, surgido a finales del siglo XIX, y de los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de un idioma. En suma, pretendía llevar a cabo la enseñanza del léxico dando una prioridad absoluta al componente oral, empleando para ello la lengua meta.

Por otro lado, el conductismo¹⁷ es una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. Según esta teoría, todo se aprende mediante el proceso de ensayo y error: el sujeto emite una respuesta a un estímulo (observable o no); posteriormente, si el aprendiente recibe una recompensa (verbal o no verbal) a su respuesta, esta queda reforzada de manera positiva y, tras varias repeticiones, se consolida como forma de conducta; si, por el contrario, es «castigado» por haber dado una determinada respuesta, esta se debilita hasta desaparecer como forma de conducta. A pesar del atractivo que en su

¹⁶ AA. VV. (2008). «Método directo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm

¹⁷ AA. VV. (2008). «Conductismo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm

momento levantó el conductismo, es indudable que ofrece una explicación parcial de cómo se aprende una lengua, ya que no da respuesta a aspectos más complejos y abstractos como, por ejemplo, la capacidad creativa del lenguaje (creamos palabras nuevas que no son producto de la imitación).

De igual forma, los modelos conductistas proponían que el aprendiz llegaba a adquirir el léxico de la lengua meta relacionando los elementos de un modo estructural, codificando su significado y sus elementos, tales como, los fonemas, los morfemas, las palabras, las estructuras y los diferentes tipos de oraciones. Este método está claramente influenciado por el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933), que ya no se consideraba como punto de partida del análisis de un idioma, sino que cualquier idioma puede aunar un conjunto de estructuras características propias y puede ser descrita a partir de ellas.

A partir de estas ideas conductistas, se desarrolló una metodología que se encargaba de recoger y analizar los datos con el objetivo de llevar a cabo un estudio tanto fonético como morfológico, además de sintáctico. En este método se empleaba el término estructural para referirse a las características propias de la lengua, que concebía los niveles lingüísticos como sistemas que estaban adheridos unos dentro de los otros, estando organizados de un modo piramidal: los sistemas fonémicos llevan a los morfémicos, y estos a sistemas más elevados de frases, cláusulas y oraciones.

2.3. Los enfoques comunicativos y funcionales en su relación con la formación de palabras

Tradicionalmente, la adquisición de unidades léxicas, a través de la formación de palabras, ha sido un ámbito de la didáctica de lenguas poco atendido en su aplicación real en el aula de ELE. En este sentido, los enfoques metodológicos de corte comunicativo no han prestado la atención que merecen los procesos lexicogénéticos, al no realizar una reflexión pausada sobre el esencial papel que tiene la reflexión morfológica en la adquisición de una lengua. El aprendiz de español debe tomar conciencia de que las palabras se componen de partes que pueden formar, a su vez, otras nuevas y no solo atender a las combinaciones de palabras separadas entre sí; para todo ello, debe reconocer y aplicar las reglas morfológicas que operan en la lengua. Se trata de la competencia morfológica, que recoge de algún modo el uso de las formaciones derivadas en contextos comunicativos adecuados.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, la comunicación¹⁸ no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos y en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos acerca del vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin; por ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur, y no, por ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. Esta perspectiva es la que va a establecer que la atención a la morfología, más en concreto, a la gramática interna de las palabras, como recurso para la adquisición del léxico complejo por parte de los aprendientes de L2, no vaya a ser considerada en

¹⁸ AA. VV. (2008). «Enfoque comunicativo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

profundidad dentro de la enseñanza comunicativa y en la elaboración de materiales e investigaciones propias sobre la adquisición del español como lengua extranjera.

Normalmente, el aprendizaje de una L2 o LE ocurre dentro de un contexto formal que no presenta una necesidad comunicativa auténtica al modo que sí la presenta la lengua materna. En cambio, para el niño, la lengua materna es un conocimiento que crece sin esfuerzos, sin ser consciente de su proceso de adquisición, pues no es lo mismo aprender los elementos léxicos en un contexto comunicativo real¹⁹, que la situación forzada y ficticia del aula (donde se puede recurrir a la definición del diccionario, o a la explicación del profesor, entre otros). En este mismo sentido, Bongaerts (1989:253-268) arguye que no es solamente una cuestión fisiológica la que restringe la habilidad para aprender otro idioma a cierta edad, sino que también deben tomarse en cuenta otros factores relacionados directamente con la edad, como la motivación para adquirir una segunda lengua, la integración a una comunidad de habla extranjera, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, la colaboración de los interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, entre otros.

Ciertamente, en los enfoques comunicativos comienza una revaloración del léxico supeditado a la funcionalidad y a la relevancia que el contenido léxico va a tener para la comunicación del aprendiente no nativo de la lengua. Finalmente, de las teorías cognitivas y la corriente socio-constructivista se tiene una concepción de la lengua, como instrumento utilizado en un contexto o situación social. En suma, se trata de una competencia sobre cuándo, con quién, dónde y de qué modo se habla o no, por lo que se concibe el idioma como un sistema para expresar significado. De todo esto, se infiere que la idea central es que esta

¹⁹ Donde la situación proporciona una gran cantidad de información referencial y permite que se edifique el concepto designado con todos los rasgos semánticos que lo constituyen.

competencia: “se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole...” (Widdowson, 1990).

Giovannini (1996: vol.1, 102) afirma lo siguiente:

Los procesos de comunicación son los que permiten a los interlocutores establecer una relación entre esa frase y la situación en que se encuentran, y dotarla de un significado relevante para esa situación. Cuando no somos capaces de establecer esa relación, decimos: "¿Y qué quieres decir con eso?". O: "¿Y por qué dices eso?". Esta pregunta es una señal de que la frase o expresión ha sido entendida en su sentido literal, pero que no se tienen suficientes conocimientos de la situación para entender lo que se nos quiere comunicar.

Se produce, por tanto, la irrupción del enfoque comunicativo en los años 70 que ayudó a que posteriormente se llegara a contemplar el concepto de competencia comunicativa como resultado de la necesidad de complementar el estudio de la gramática. Otra de las características de esta metodología de enseñanza es su relación con la gramática y el léxico. A diferencia de los enfoques anteriores, en el enfoque comunicativo estos aspectos están supeditados a las necesidades de la comunicación. Así, como explica Miquel (1995: 242) “la lengua ya no es un objetivo en sí mismo”, sino que el análisis se centra en los conocimientos lingüísticos, de uso, culturales, sociales... que permitan al estudiante desenvolverse de forma satisfactoria en la sociedad de acogida. Es decir, hay elementos de tipo gramatical²⁰ que para

²⁰ La formación de verbos y nombres en español, el empleo y conocimiento de la formación de adjetivos en español, entre otros aspectos.

su total comprensión debemos trasladarlos a otros ámbitos, como al pragmático.

Canale (1983:63-83) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia gramatical: como habilidad para usar de forma correcta la gramática y el léxico. Este componente incluye el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de la morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología.
- La competencia sociolingüística: como habilidad para comprender el contexto social en el que tendrá lugar la comunicación.
- La competencia discursiva: como la habilidad para interpretar los elementos individuales de un mensaje a través de la coherencia.
- La competencia estratégica: como habilidad de empezar, acabar, mantener o reconducir la comunicación.

Areizaga (2000:137-162) afirma que una de las principales revoluciones, que ha significado el desarrollo de la competencia comunicativa en clase de L2, es la diferencia entre conocer el código de la lengua y la habilidad o destreza para usarlo en la comunicación. El sistema lingüístico adquiere ahora otro rol en clase donde en el desarrollo de la gramática no tiene sentido reflexionar sobre el tipo de palabra existente, su formación, etc., sin especificar las relaciones con los usos que le son familiares a los alumnos; a su vez, tampoco es viable una reflexión sobre este sistema si los alumnos no lo han adquirido previamente.

Por lo tanto, en este enfoque comunicativo, el aprendizaje es un proceso donde las formas

lingüísticas que forman las palabras pasan a un segundo plano, para poner el foco en las intenciones comunicativas de la lengua (los aspectos funcionales del lenguaje). Puede decirse que es una evolución perfeccionada del método de gramática-traducción, aunque intentando aunar el método de los conductistas. Toda la enseñanza tiene como fin satisfacer las necesidades de los aprendientes cuando quieren comunicarse en la lengua meta, por lo que sus intereses y necesidades tienen una importancia capital para el enfoque comunicativo²¹.

A través del enfoque comunicativo, los estudiantes conseguían ser expertos en saber cómo comunicarse, pero no reflexionaban sobre los aspectos del lenguaje tales como la capacidad de formar las palabras y expresiones gramaticales de la lengua meta. Antes que saber sobre el léxico y la gramática de la lengua, lo primordial era saber comunicarse con la misma. Siguiendo a los autores mencionados en apartados anteriores, cuando el discente se encuentra ante una determinada situación comunicativa, solventará mejor la situación si dispone de las nociones, aunque sean simples, sobre creación y adquisición de nuevas unidades léxicas, que si se inventa una palabra simple sin emplear ninguna RFP.

En este punto, Varela Ortega (2003), toda una autoridad en el ámbito de la formación de palabras en lengua castellana²², puso de manifiesto las diversas revisiones que la derivación y composición han tenido en los libros de texto de ELE, defendiendo que estas estructuras deben desempeñar una labor más trascendental en la adquisición del vocabulario. En este punto, sigue siendo un claro ejemplo los enfoques comunicativos y su escasa atención a los aspectos formales o morfológicos de las palabras, donde solo se atiende a su conjugación y

²¹ Pedir cosas con el idioma, informar, expresar rutinas y sentimientos, entre otros aspectos.

²² Y cuyos estudios examinan el papel de la morfología léxica en gramáticas pedagógicas del español.

declinación. En todas estas gramáticas lo que prima es "el significado y el potencial comunicativo de las unidades léxicas en función de los contextos y situaciones comunicativas en las que son utilizadas" (Salazar, 1994:173).

Diversos estudios han puesto de manifiesto, según Varela Ortega (2003:572), que las palabras que se introduzcan en la enseñanza de la L2 deben ser elegidas teniendo en cuenta la frecuencia estadística, la universalidad, la eficacia (palabras apropiadas a muchos contextos) y la productividad (términos que pueden dar lugar a otros). En el enfoque comunicativo, sin duda, y por reacción a enfoques formalistas anteriores, es donde se pone el énfasis en que conocer una palabra significa saber qué limitaciones rigen su uso, según la función y la situación, además de saber cuál es su funcionamiento, conocer su uso, según la conocida dicotomía entre *usage* y *use* de Widdowson (1978).

En el ámbito de la enseñanza basada en enfoques comunicativos, la morfología de la palabra adquiere menor importancia en relación con otros enfoques, pues la instrucción depende crucialmente de aspectos gramático-formales. Varela Ortega (2003:1) afirma que el léxico se reconoce como un componente de la lengua que no incumbe meramente al proceso del aprendizaje, sino también al de la adquisición (Krashen, 1981). En consecuencia, el método que se emplee para su enseñanza no puede basarse, de modo prioritario, en la memorización o en la práctica más o menos mecánica; más bien, debe atender a aquellos recursos que permitan componer, de modo explícito, el conocimiento interno e inconsciente que tiene el hablante sobre el fenómeno léxico; siendo consciente de que este es parte del conocimiento general de la lengua objeto y no una mera destreza. (cf. Salazar García, 1994).

Los actuales manuales de corte comunicativo no incluyen actividades expresamente basadas en la formación de las palabras, independientemente de que se inserten en contextos apropiados para estos enfoques. Varela Ortega (2003:6) apunta a la creación de otras actividades en las que el léxico y, dentro de él, las palabras con una morfología derivativa específica puedan estar en relación con la sintaxis. En los procesos de producción léxica, las estrategias de comunicación llevan a los hablantes a producir elementos léxicos que no existen en la lengua, pero que han sido establecidos respetando las restricciones impuestas por las reglas de buena formación morfológica y conceptual. Por lo tanto, la creación de nuevas palabras se relaciona con la capacidad y conciencia morfológica del aprendiente, además de a su esfuerzo cognitivo en la idea de construir el significado de sus creaciones.

2.4. La formación de palabras en las tareas y el enfoque léxico

El enfoque por tareas es una metodología muy reciente que surge en los años 80, y se desarrolla a partir del ya mencionado enfoque comunicativo, que postula la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la idea de producir con palabras. Este método parte del planteamiento de la tarea como unidad de organización del programa del curso, a través de una tarea de la vida real que puedan llegar a realizar en la lengua extranjera los aprendices. La realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar

la tarea final)²³.

En este enfoque el alumno debe centrarse en la tarea y no en la lengua (Prabhu, 1987), centrándose en esta última solamente para completar dicha tarea. Además, Prabhu clasifica las tareas en tres categorías, las cuales son: las tareas de vacío de información, que consisten en la transferencia de información de una persona a otra, de un modo u otro; las actividades de razonamiento, donde se descubre nueva información mediante la inferencia, la deducción, razonamiento práctico, etc.; y por último las actividades de opinión, que consisten en la identificación y en la expresión de preferencias o actitudes personales en respuesta a una situación determinada.

Este enfoque por tareas ha hecho caso omiso al tratamiento específico de la formación de palabras de un modo exclusivo, pues lo que interesa al método es la enseñanza del léxico útil. Su fin es llevar a cabo las tareas propuestas, a través de un vocabulario esencial para el uso y aprendizaje de la lengua en el que se busca el buen desarrollo de la tarea final. En este enfoque se concibe el vocabulario como un término que incluye los sintagmas léxicos, las raíces de las oraciones y las distribuciones de las palabras como unidades significativas del análisis léxico-lingüístico y pedagógico de la lengua.

Son varios los enfoques que consideran esenciales las unidades léxicas en la enseñanza de una L2²⁴, entre los que destaca el enfoque léxico. En este, la unidad de aprendizaje ya no es la palabra sino la unidad léxica (*lexis*), que incluye no solo palabras individuales, sino

²³ AA. VV. (2008). «Enfoque por tareas». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

²⁴ Algunos ejemplos son: *The Lexical Approach* (Lewis, 1993), *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990), y *Lexical Phrases and Language Teaching* (Nattinger y DeCarrico, 1992) (J. C. Richards y T. S. Rodgers, 2001:133).

también combinaciones que el hablante almacena en su lexicón y se convierten en las unidades mínimas de significado. El enfoque léxico considera que existen entidades de palabras múltiples, que el aprendiente de la lengua memoriza y que funcionan como bloques (o *chunks*), siendo pocas las nuevas creaciones subrayadas por un hablante²⁵. El reconocimiento eficaz de una palabra puede estar determinado, no tanto por su frecuencia en general, sino por la frecuencia con la que sus diversos constituyentes aparecen. En resumidas cuentas, todo lo expuesto en este enfoque apoya nuestras creencias de que conocer las partes de las palabras pueden ayudar a un óptimo desarrollo del vocabulario en L2.

De este modo, el objetivo del enfoque léxico es estudiar la distribución y colocación de las unidades léxicas, pues el dominio de estas unidades facilita la producción y otorga fluidez al aprendiente de una lengua extranjera, dado que la adquisición de tales entidades le permite percibir patrones sintácticos, morfológicos y todo aquello a lo que tradicionalmente llamamos gramática. La enseñanza en este enfoque está basada en *observar-hipotetizar-experimentar*, y no en el anterior enfoque por tareas tripartito de *presentar-practicar-producir*. El autor fundamental es Lewis (1993), autor que propone que las unidades léxicas y las relaciones que se establecen entre ellas sean las que determinen la programación de unidades o secuencias didácticas, es decir, que la unidad de aprendizaje sea la léxica (concebida como la fuente productiva de información para los alumnos), al facilitar la comprensión y la reflexión analítica sobre la forma y el significado. Bajo esta definición subyace las ideas de que la dicotomía gramática-vocabulario no es válida y que la lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada (Lewis, 1993: 51).

²⁵ En el proceso de reconocimiento de palabras, el hablante puede trocear la palabra, o el *chunk*, en unidades que sean más fácilmente manejables, de forma que los prefijos y sufijos se consideran bloques óptimos para la identificación de unidades léxicas complejas.

En torno a cuestiones referentes al ámbito de ELE, y en relación con nuestras investigaciones, hay que tener en cuenta que las palabras que nos interesa trabajar en esta tesis son las que se pueden derivar de otras y, a su vez, puedan crear un mayor número de bloques prefabricados o *chunks* (Lewis, 1993:37)²⁶. Para ello, queremos estimular la conciencia léxica de los aprendientes para que puedan generar creaciones con los bloques prefabricados que componen la lengua. En este punto, Lewis apunta que el éxito en la fluidez oral está intrínsecamente relacionado con los bloques léxicos que se convierten en la razón última del éxito en la construcción del discurso en los estudiantes de ELE. El enfoque léxico nos lleva a una enseñanza cualitativa del léxico, pues conocer una unidad léxica significa poseer una mayor cantidad de información que el simple significado de una palabra (Higuera, 2006:21).

Ellis (1997) señala que el léxico no se aprende palabra por palabra, sino que a menudo es suficiente, especialmente en las primeras etapas de desarrollo, su adquisición en frases léxicas. Por tanto, la adquisición léxica tiene lugar a través del proceso de segmentación donde los estudiantes ven que las secuencias de fórmulas se componen de palabras separadas a medida que adquieren fórmulas adicionales, e identifican elementos recurrentes en ellas. Estas dimensiones se consideran continuas, pero Meara (1997) argumenta la necesidad de modelar formalmente la adquisición de vocabulario en términos de cómo se construyen las conexiones entre una palabra recién adquirida y una palabra ya existente en el léxico del alumno.

En este enfoque, Lewis (1997) interpreta que la tendencia generalizada por parte de los

²⁶ Exactamente estas palabras que nos interesan son las unidades adjetivales por derivación, que incluyen los adjetivos calificativos y de relación.

aprendientes es traducir cada término, es decir, una palabra de su L1 equivaldrá siempre a otra en la L2. Sin embargo, este no es siempre el caso y puede ser otra fuente de numerosos desaciertos, como ya se ha comentado anteriormente. Además, una posible fuente de errores es la falta de conocimientos léxicos de la L2, por la que el estudiante va a intentar expresar lo que quiere decir de una forma aproximativa o lo más similar posible a su L1, incurriendo en errores que a lo mejor el profesor va a considerar corregir como errores gramaticales, cuando en realidad se trata de errores léxicos.

En relación con esto, hay que mencionar que la traducción forma parte del proceso mental que siguen los estudiantes cuando no encuentran una solución en la L2, y entonces recurren a su L1 para traducir palabra por palabra. Siguiendo las indicaciones de Gómez Molina (2008), la actividad del alumno no debe basarse solo en acumular unidades léxicas, sino que debe señalar variantes significativas de ellas: usarlas en diferentes registros, establecer relaciones asociativas entre ellas, emplearlas en las combinaciones frecuentes, etc. Esta competencia no solo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, etc.) sino también a la organización cognitiva y a la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evolución y disponibilidad).

Como expone Lagacker (1991) el léxico, la morfología y la sintaxis se conciben como un continuo de aspectos interrelacionados en bloques y no como componentes separados, o lo que es igual, la forma nunca se entiende totalmente independiente del significado y de la función. De ahí que la enseñanza-aprendizaje del vocabulario ha de integrar actividades relacionadas con la estructura de las palabras (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (jerarquización, sinonimia, entre otros aspectos.), con las relaciones

sintagmáticas (colocaciones, frases léxicas, *chunks*) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica.

2.5. Otras perspectivas sobre la adquisición léxica y la competencia morfológica

En dos estudios iniciales, los autores Dulay y Burt (1973, 1974c) investigan a niños españoles y chinos para obtener datos naturales a través de la prueba *Bilingual Syntax Measure* (BSM). En estas investigaciones, descubrieron que el orden de adquisición para un grupo de morfemas en inglés seguía siendo el mismo, independientemente de la L1 de los alumnos, o los métodos que usaban para calificar la precisión de los morfemas. Baylen, Madden y Krashen (1974) replicaron estas investigaciones con sujetos adultos, nuevamente utilizando el BSM, sin embargo, en estos estudios encontraron una orden de adquisición que se correlacionaba significativamente con las obtenidas por Dulay y Burt.

Larssen-Freeman (1976) extiende estos análisis de dos maneras; en la primera, se dispusieron aprendices con una gama más amplia de L1 (árabe, español, japonés y farsi) y, en la segunda, se emplearon cinco tareas para recopilar datos, el BSM, en las que Larssen-Freeman descubrió que en el aprendizaje de L1 había una pequeña diferencia en las órdenes de adquisición de los morfemas, pues reveló que el tamaño de las unidades léxicas de los alumnos aumenta con el tiempo y refleja la naturaleza de la información a la que han estado expuestos.

Laufer y Nation (1999) llevaron a cabo un estudio pseudo-longitudinal del crecimiento

cuantitativo en el léxico de los aprendientes de lenguas extranjeras. En concreto, usaron una prueba de niveles de vocabulario productivo, y en ella, examinaron la relación entre la competencia general (operacionalizada en términos de la cantidad de años que los estudiantes habían estado estudiando inglés) y el tamaño del vocabulario pasivo que adquirirían. Como resultado, encontraron una evidencia clara de que las puntuaciones de las pruebas, junto a las unidades léxicas de los estudiantes, aumentaron en línea con la competencia general en su adquisición del lenguaje.

Por su parte, Schmitt (1998) notifica un estudio longitudinal de cuatro versiones avanzadas de L2 en inglés, donde investigaron de qué manera su conocimiento de la palabra cambió con el tiempo. Para ello, se centró en cuatro componentes del conocimiento de las palabras: forma (es decir, ortografía), asociación (es decir, la medida en que las asociaciones de palabras de los alumnos correspondían a las de hablantes nativos), las características gramaticales (es decir, la clase de palabras y las derivaciones de las palabras) y el significado.

De otra parte, Jiang (2000) presenta un modelo psicolingüístico de adquisición de vocabulario L2 dividido en tres etapas. De las tres, destacamos la tercera etapa, donde el autor asevera que esta adquisición solo ocurre cuando la entrada léxica en L2 incorpora su propia información semántica, sintáctica y morfológica. En esta etapa, la estructura de las entradas L2 es esencialmente la misma que la de las entradas léxicas en L1, y requiere abundantes aportes contextualizados que rara vez se alcanzan en plenitud por los aprendientes. La adquisición de las reglas derivadas es, para Jiang (2000), una secuencia que se refleja en la adquisición del primer idioma, donde muchas de las familias de palabras probablemente se fosilicen o no se alcance su adquisición léxica antes del conjunto completo de derivaciones, a menos que se enseñe al aprendiz a usar el conocimiento morfológico con

el objetivo de descifrar el significado de las palabras derivadas.

Por un lado, Schmitt y Zimmerman (2002) subrayan que las derivaciones de adjetivos y adverbios necesitan apoyo de la enseñanza explícita para favorecer su adquisición. Estos efectos del conocimiento de las reglas de formación de palabras son más difíciles de medir que los efectos sobre la comprensión y la producción, ya que no se reflejan directamente en el rendimiento de los aprendientes. Por otro lado, Becker (1994) argumenta que la formación creativa de palabras aparece bastante tarde, es poco frecuente en el desarrollo del lenguaje y, además, tenemos que lidiar con varias dificultades metódicas para su empleo en el aula. Para este especialista, en las tareas de adquisición léxica el método involucrado por los profesores en sus instrucciones podría influir en los discentes, mientras que, en los estudios longitudinales basados en entrevistas esporádicas, las innovaciones difícilmente se documentaban. Por lo tanto, este autor sostiene que la base de datos para la formación de palabras en la adquisición del lenguaje es escasa.

Los autores Stern (1996), Grégoire (1947) o Leopold (1949) observaron la adquisición en su conjunto y, a menudo, tuvieron en cuenta el desarrollo fonológico y sintáctico, así como el léxico. En la actualidad, se abordan cada vez más preguntas seleccionadas mediante la obtención de datos específicos, como, por ejemplo, en los trabajos de Clark, Gelman y Lane (1985); Windsor (1993); Mellenius (1997); Helden-Lankhaar (1999) y Nicoladis (2005). A menudo, estas colecciones de datos se apoyan guiando al aprendiente hacia ciertos patrones de formación de palabras con la ayuda de preguntas específicas (Helden-Lankhaar, 1999:62) o en su trabajo con conceptos existentes que se dice que son desconocidos.

Entonces, ¿por qué acuñar nuevas palabras? Se trata de cuestionar si un aprendiente elige

mantenerse en silencio o crear una palabra desconocida en caso de que experimente una brecha léxica. Algunos aprendientes crean palabras sin propósito comunicativo obvio, solo por diversión, como, por ejemplo, *panaderista* en secuenciación lógica con *taxista*, *dentista*, *etc.* o *vinista*, *cervecista* por la misma razón. Becker (1994) descubrió que el propósito de las expresiones no convencionales altamente contextualizadas era principalmente con el propósito de llenar los vacíos léxicos, o simplemente perpetrar un uso lúdico de los sonidos para acompañar las acciones. (cf. Grégoire, 1947: 68; Aimard, 1975: 113)

Asimismo, Clark (1993) señala que los principios rectores más importantes para la adquisición de la morfología en varios idiomas son la simplicidad y la transparencia, donde lo fácil se prefiere a lo más complicado. La adquisición del conocimiento de la formación de palabras influye en la estructura del lexicón mental de un hablante, pero enseñar la formación de palabras explícitamente se considera una extensión opcional para los estudiantes avanzados. Mientras que los datos de la adquisición de la primera lengua pueden considerarse información sobre el origen y la forma de las reglas de constitución de palabras en el léxico mental, resulta claro de inmediato cómo los datos de la adquisición de la segunda lengua pueden agregarse a esto de manera sustancial. A la inversa, el campo de la adquisición de un segundo idioma no presta mucha atención a los estudios de formación de palabras.

Las estimaciones publicadas respecto a la cantidad de palabras que los hablantes nativos conocen provienen de experimentos donde los hablantes nativos se probaron en una muestra de entradas del diccionario o de estudios sobre lectura. Los autores Nagy y Anderson (1984), por ejemplo, examinaron textos de libros escolares de inglés en EE. UU, para estimar el tamaño del vocabulario necesario para comprender estos textos. De sus resultados calcularon que se espera que los niños en edad escolar puedan hacer frente al texto impreso que contiene

más de 100000 lexemas²⁷.

A este respecto, Nation (2001) destaca la importancia de aprender las partes de palabras (morfemas) para mejorar el vocabulario de los alumnos. Varios estudios citados en Nation (2001) muestran que un número relativamente pequeño de prefijos frecuentes en inglés (por ejemplo, *non*, *un-*, *in-*) y sufijos (por ejemplo, *-able*, *-er*, *-less*, *-ness*) proporcionan una cobertura suficiente de afijos derivados para la mayoría de los estudiantes. Así pues, el método de enseñanza recomendado es, simplemente, perpetrar que los alumnos vean de 10 a 20 palabras que contienen el afijo objetivo y las bases que han aprendido antes, y pedirles que calculen el significado de las palabras derivadas (y, en consecuencia, el significado del proceso de formación de palabras).

Así, en Carlisle (2000); Baumann *et al.*, (2002) se entiende el concepto de conciencia morfológica como “la capacidad de entender de forma consciente y poder analizar cómo las palabras se pueden descomponer en unidades más pequeñas con significado (raíces, prefijos, sufijos, desinencias, etc.)”. Para Kirk y Gillon (2009) esto nos permite inferir los significados de palabras desconocidas, a partir de aquellas que conocemos, así como reconocer las familias léxicas a las que pertenecen una serie de palabras y los significados que todas ellas comparten, siendo todo este conocimiento morfológico afectado por la transparencia y la frecuencia de las palabras complejas. En este contexto, las unidades morfélicas que se usan con mayor frecuencia, es decir, las que aparecen en un número mayor de palabras, se reconocen con mayor rapidez que aquellas que se utilizan menos. Del mismo modo, hay

²⁷ Teniendo en cuenta las variaciones de inflexión, y otras relaciones morfológicas dentro de una familia de palabras, que se consideran semánticamente transparentes.

relaciones que son más claras que otras, por ejemplo, aquellos morfemas (o lexemas) que presentan un número muy pequeño de alomorfos son más sencillos de identificar que los que sí varían (Carlisle, 2003; Goodwin y Ahn, 2010).

2.6. Conclusiones

En este apartado hemos presentado el tratamiento de la formación de palabras en los distintos enfoques metodológicos pertenecientes al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este punto, el hecho de realizar propuestas didácticas que estén enfocadas hacia la enseñanza de las creaciones de las unidades adjetivales por sufijación en el aula de ELE puede resultar ventajoso por varios motivos: ofrece una visión global de la lengua y favorece el predominio de la interacción con las raíces que forman los adjetivos, lo que favorece, a su vez, a que los aprendientes puedan enriquecer enormemente su caudal léxico.

A nuestro modo de ver, nuestras investigaciones encajan con los preceptos del enfoque léxico, siendo la metodología más cercana al ámbito de la formación de palabras en ELE. Entre otros aspectos, ambas metodologías apoyan la enseñanza del léxico en una enseñanza basada en *observar-hipotetizar-experimentar*, y, además, conciben que el reconocimiento eficaz de una palabra depende de la frecuencia con la que sus diversos constituyentes aparecen. En efecto, compartimos la visión de este enfoque al dar una prioridad a la estimulación de la conciencia léxica de los aprendientes con la idea de conseguir que puedan generar creaciones con las palabras y los bloques prefabricados que componen la lengua. En suma, avalamos la idea de que los aprendientes puedan observar las voces y las palabras en

sus contextos y con sus posibilidades combinatorias.

Como es obvio, asumimos la importancia de detectar y atender las necesidades léxicas de los alumnos, de modo análogo a como la concibe el enfoque léxico. Aunque en la mayoría de los casos tenemos que seguir una programación de aula, previamente establecida de antemano por el centro, en el campo del léxico se pueden proporcionar actividades y tareas acerca de la formación de palabras acordes a los intereses, a las necesidades léxicas y que promuevan la motivación del aprendizaje en el aula de ELE. En relación con todo esto, podemos reseñar que muchos aspectos léxicos del lenguaje pueden sistematizarse para facilitar su enseñanza, basándonos en la morfología o en la combinatoria de las palabras.

Sin lugar a duda, el estudio de los sufijos derivativos ha sido una parcela de la lengua abandonada en los materiales y programaciones de aula en ELE, tal y como exponemos en diversos apartados de este trabajo²⁸. Desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, podemos afirmar que se trata de un aspecto idiosincrásico del español que presenta una gran complejidad y que se ha reducido, en general, a un mero estudio léxico, cuya presencia en los enfoques metodológicos, y en manuales de ELE, es escaso²⁹. De igual modo, ha dejado de ser una cuestión que ha llamado la atención del profesorado de ELE, en parte por el hecho de ser conscientes de la dificultad del tema. En efecto, todos estos aspectos han dado como resultado que, a lo largo de la historia de los enfoques y materiales de ELE, un rasgo tan característico de la lengua española esté ausente (o con una presencia insuficiente).

²⁸ Véase el apartado 4.2 para ahondar sobre la sufijación y los procesos derivativos en ELE.

²⁹ En esta escasez incluimos también el enfoque léxico, que hemos considerado más próximo con el estudio de la morfología en ELE y con nuestras investigaciones. Sobre la escasa atención en los manuales de ELE, véanse más detalles en nuestra explicación en el apartado 4.2.2.

3. PRINCIPALES FACTORES EN LA ADQUISICIÓN DE LOS MODELOS DE ADJETIVALES POR DERIVACIÓN E INTERFERENCIAS EN LA L2

3.1 Introducción

El estudio de los métodos de adquisición lingüística nos retrotrae a las interferencias de la L1 en el aprendizaje de la L2. En este apartado, vamos a referirnos a los factores intrapersonales fundamentales en el proceso de aprendizaje y de adquisición de lenguas en el ser humano. Para ello, esbozaremos entre otras teorías, la teoría del Monitor de Krashen (1977) y la hipótesis del Input comprensible de Krashen (1983) formulado por Dulay y Burt (1977) con anterioridad. Inicialmente, aprender una lengua es el resultado de un conjunto de factores que interactúan de forma metódica y en los que confluyen una serie de aspectos pragmáticos, léxicos, semánticos, morfológicos y fonológicos del conocimiento de una lengua que son adquiridos por todo ser humano. Todos estos factores individuales se pueden distribuir de la siguiente manera, siendo los de tipo afectivos: la personalidad, las actitudes, la motivación, etc., los más comunes, así como otros: la edad, las características y frecuencia del output.

Como es sabido, el lenguaje humano es muy complejo, flexible y productivo, y lo cierto es que lleva un progreso vertiginoso desde los primeros años de la niñez. En este sentido, Piaget (1926) destaca que el desarrollo del lenguaje es resultado principalmente de la interacción con el ambiente que rodea al aprendiente, en este caso al niño, junto con una interacción

complementaria entre sus capacidades de percepción y sus experiencias lingüísticas. El desarrollo del lenguaje y su adquisición tiene lugar, discurre, y se consolida, afrontando diferentes etapas con un cierto orden constante, aunque el ritmo en el progreso de cada aprendiente es diferente.

Mora (2012) justifica que, en los primeros años de vida, el nativo capta y aprende matices sensoriales y emocionales que son transferidos con las palabras, de un modo que no lo serán nunca por ningún otro medio que se aprenda después. Valoramos como adecuada la necesidad de comprender que ningún otro idioma será plenamente equivalente al materno, y de ahí, se infiere la imposibilidad de tener una competencia igual que la del nativo por parte del aprendiz de ELE. Este desarrollo del lenguaje gravita sobre la dotación física y psicológica del sujeto y se encuentra supeditado a su contexto o al ambiente que le estimule al desarrollo lingüístico, lo que explica cómo el nativo lo adquiere de un modo diferente al aprendiz de la lengua.

A continuación, cabe distinguir dos planos que interfieren en la adquisición de las unidades léxicas, y que son las diferentes clases de errores y la dinámica propia de cada clase. En este punto, ponemos de relieve cómo el análisis de errores hace una división –hoy en día clásica– entre los errores sistemáticos –que son aquellos cuya frecuencia en una fase determinada muestran regularidades que forman parte intrínseca de la *interlengua* (en adelante IL)– y frente a estos, los errores eventuales –que son de alguna forma incontrolables–. Pero, los más importantes y a los que tenemos que prestar atención en las creaciones morfológicas de los aprendientes, son los errores fosilizables, pues estos ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de corrupción.

3.2. La teoría del monitor y la hipótesis del input comprensible en el plano morfológico

Una completa adquisición de la lengua se produce en el aprendiente de un modo inconsciente como el resultado, o la consecuencia, de llevar a cabo una serie de intercambios comunicativos en contextos naturales en los que el énfasis recaerá en el significado. Al término adquisición se le ha antepuesto el del aprendizaje, pues el último surge como resultado de un estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. En el aprendizaje, los aprendientes elaboran sus producciones lingüísticas a través de un monitor interno que se sirve del conocimiento aprendido; estamos, por tanto, ante la teoría del monitor de Krashen (1977:144-158).

Esta hipótesis, a partir de la distinción entre los procesos de adquisición y aprendizaje de una L2 o LE, postula que el conocimiento léxico y gramatical resultante de la enseñanza formal (sistema aprendido) solamente desempeña la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Según Krashen (1983:178-190) las diferencias entre los que aprenden una LE y ciertos resultados de experimentos, realizados sobre el orden de adquisición de las estructuras lingüísticas, se podrían explicar con un modelo en el que la producción de los adultos en L2 es posible gracias al sistema adquirido, mientras que el aprendizaje actúa sólo como un monitor que, cuando las condiciones lo permiten, inspecciona, y a veces, altera el *output*, o sea, la producción del sistema adquirido.

Krashen (1983:181-182) establece tres condiciones para el buen uso del monitor:

- Tiempo suficiente para seleccionar y aplicar la regla aprendida;
- foco en la forma y no en el significado y
- el conocimiento de la regla por parte del usuario.

Por otro lado, un aspecto esencial a tener en cuenta es la hipótesis del orden natural como responsable de establecer que los aprendientes adquieren la lengua en una secuencia lógica y predecible, donde unas reglas se adquieren con anterioridad a otras. En este sentido, la variable *edad* también se considera clave en ejecutar el uso del monitor, pues los jóvenes harían un mayor uso de los factores comunicativos del lenguaje, mientras que los más adultos se centran en las formas y reglas para poder tener más controladas sus producciones, atendiendo a la corrección, cayendo en un más que probable uso excesivo del monitor, lo que les hace de bloqueo en sus producciones más espontáneas.

Conviene subrayar, en este punto, que la adquisición varía según el alumno puesto que los aprendices de primeras lenguas no pasan por los mismos estadios en el aprendizaje de la lengua que los estudiantes de segundas lenguas. Sin embargo, en ambos casos se suele hablar de un proceso de adquisición más o menos universal, a pesar de que el input es completamente diferente, según la situación del aprendiente³⁰. En sus primeros años, el hablante nativo se enriquece todo el tiempo en contacto con la lengua, en el espacio escolar y familiar más cercano, aprovechando las situaciones que surgen de forma espontánea y de las experiencias cotidianas, lo que le favorece el aprendizaje de la lengua en este primer

³⁰ En el aprendizaje de la L1, el *input* procede de los padres, los familiares, los amigos... y la adquisición se favorece de un ambiente de cariño y confianza ofreciendo modelos lingüísticos ricos y variados.

periodo privilegiado de su vida.

Por otro lado, hay que tener en cuenta cuando la L2 se estudia en un país donde la lengua es oficial, o si se produce otra situación diferente donde el proceso tiene lugar como lengua extranjera. Si la LE se estudia en el país del habla del profesor, este tiene que usar técnicas para organizar el *input*, para hacerlo comprensible y, así, ayudar al alumno a entender y memorizar el nuevo léxico que escucha a diario. Krashen y Terrell (1983:32) incorporan la hipótesis del filtro afectivo, formulado por Dulay y Burt (1977) con anterioridad. El filtro controla, tanto la cantidad del aducto (*input*) con que el alumno entra en contacto, como la que transforma en entrada (*intake*). En este sentido, Krashen (1983:183) afirma que la adquisición sigue un camino natural, y, por tanto, no se registra ninguna variación en ese proceso mismo. Esta hipótesis, dentro del marco cognitivo del filtro afectivo, da cuenta de la influencia que ejercen los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas.

En efecto, la actitud del aprendiente, sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos inciden positiva o negativamente en los procesos de adquisición y aprendizaje. En este caso, podemos usar el modelo de Krashen, que expresa que el input tiene que ser de un nivel más alto que el que ya tiene adquirido el aprendiz (el $i+1$). Krashen y Terrell (1983:32) advierten que el filtro afectivo es la principal explicación para las diferencias individuales de aprendizaje, sobre todo entre niños y adultos. De acuerdo con esto, aunque pueda existir desde la infancia, el filtro afectivo gana fuerza durante las edades más avanzadas y no volverá a alcanzar un nivel muy bajo. Por lo tanto, el docente tiene que adaptarse y tener en cuenta que enseñar las derivaciones léxicas, en el aula de ELE, va a depender del nivel del aprendiente y de factores tales como la aptitud, motivación, inteligencia personal y del estilo cognitivo de cada aprendiente; y siempre teniendo en cuenta el conocimiento previo de los

alumnos.

El desarrollo del lenguaje y su adquisición tienen lugar y se consolidan afrontando diferentes etapas con un cierto orden constante, aunque el ritmo en el progreso de cada aprendiente es diferente. Este desarrollo del lenguaje gravita sobre la dotación física y psicológica del sujeto, y se encuentra supeditado a su contexto o al ambiente que le estimule al desarrollo lingüístico, lo que explica cómo el nativo lo adquiere de un modo diferente al aprendiz de la lengua. Definitivamente, lo más beneficioso en el proceso de adquisición de una L2 sería una mezcla de los contextos formales (del aula, a base de instrucción) y los naturales. Es decir, un contexto mixto donde ambos se combinen con toda su diversidad de formas, tanto orales como escritas, y con un alto grado comunicativo. Para concluir, y citando a Cenoz y Perales (2000:113): “el contexto natural da lugar a un mayor grado de fluidez y el formal nos ofrece una mayor exactitud gramatical, ambos son necesarios hasta para los nativos de la LE”.

3.3. La cuestión del lexicón mental en la formación de palabras

Los trabajos previos han definido al lexicón mental como el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del léxico. A su vez, se relaciona el concepto de lexicón como sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar las unidades léxicas³¹. Por otro lado, también permite entender los morfemas que le sirven para interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras.

³¹ AA. VV. (2008). «Lexicón mental». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

De igual modo, el lexicón mental exhibe una organización en relación con las reglas gramaticales, y es presentado como ese almacén de palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades léxicas.

Pero esta concepción del almacén de palabras, como una cantidad de palabras retenidas, no tiene una relación con el proceso de aprendizaje y memorización de palabras; tampoco tiene una relación con la capacidad de los aprendientes para crear palabras nuevas y, además, tampoco se relacionan con sus capacidades de interpretación de los significados de las compuestas morfológicamente. Al emprender referencia al lexicón mental, se suele distinguir el vocabulario receptivo del vocabulario productivo, aunque hay que considerarlo un *continuum* y no dos componentes ocultos y separados entre sí. En los estudios de Baralo (1997), el objetivo está relacionado con la cuestión de cómo es el lexicón mental del aprendiente de una LE y en qué se diferencia del lexicón del hablante monolingüe.

Así pues, la diferencia esencial entre el vocabulario y el lexicón mental es que el primero es común a una comunidad hablante, y en ese sentido, es resultado de un conocimiento compartido y supraindividual (los diccionarios recogen una parte considerable de este conocimiento compartido); mientras el segundo es propio del hablante y, por consiguiente, un conocimiento individual, parcial, en relación con el vocabulario de determinada comunidad hablante³². En este caso, Baralo (2001) se basa en la hipótesis de que la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM), y en lengua extranjera (LE), en cuanto a su organización y funcionamiento. Obviamente, en el caso de la apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de

³² AA. VV. (2008). «Lexicón mental». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

la LM y de las otras LE aprendidas para transferir sus bases léxicas.

Conviene subrayar el lexicón mental como esa parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, o sea, a las raíces, afijos y las reglas que permiten unir y combinar las piezas léxicas encargadas de formar palabras. Así pues, las piezas léxicas almacenadas en el lexicón contienen tanto una fase formal como otra semántica, que son necesarias para el funcionamiento de las palabras en su empleo para la comunicación lingüística. Se trata de un concepto cognitivo, dinámico, procesual, que tiene que ser diferenciado del concepto de léxico como sinónimo de vocabulario, entendido como un modo de un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos³³.

Dado que el lexicón mental hace referencia a la capacidad creativa del lenguaje que permite comprender los procesos de generación de nuevas palabras, esto nos otorga una explicación de cómo son entendidas y procesadas por el hablante nativo (y por el no nativo que no dispone de ningún tipo de información previa). Se trata, por tanto, de un conjunto de piezas léxicas que se articulan formando un sistema de elementos con propiedades fonéticas, semánticas y sintácticas, que forman parte de sus rasgos idiosincrásicos. Todo rasgo perteneciente a la lengua que posee una entrada léxica se adscribe dentro de las categorías que le son específicas y que determinan sus significados y usos semánticos. Toda palabra se almacena en el lexicón, con su información categorial, con el objetivo de que se le puedan aplicar las reglas correspondientes.

³³ Véase la siguiente referencia sobre este punto: Lahuerta, y Pujol, (1996). «El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario». En Segoviano, C. (ed.) *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp. 117-129.

Como afirma Baralo (2001):

Esto es, una vez almacenada la palabra *libro*, tendrá la etiqueta de [+ nombre] y esta asignación de categoría la hará susceptible de indicarse en plural agregando -s, o de formar un diminutivo del tipo de *librillo*, o de derivar un adjetivo como *libresco*, u otro nombre que indica el lugar donde se vende como *librería*, o la persona que lo vende, como *librero*. Esta asignación de categoría le permitirá actualizar el nombre cuando se proyecte como un sintagma nominal en las oraciones y, para ello, podrá recurrir a diferentes actualizadores, siempre en concordancia de género y número, como *los / mis / esos / algunos libros*. (Pág. 15)

Baralo (2001) también sostiene que:

El conocimiento intuitivo del nativo le permite reconocer cuál es el primitivo, cuál es la palabra derivada, cuál es el afijo añadido, y qué tipos de relaciones semánticas mantiene este con la base. Su competencia morfológica le permite también distinguir qué palabras son posibles y cuáles no pueden formarse o cuáles no existen en su lengua, aunque podrían ser posibles. Y no sólo esto. Conoce, además, que las reglas derivativas se aplican en un determinado orden que está preestablecido por la subcategorización propia de cada afijo (Pág. 19).

Como consecuencia de ello, la definición del lexicón mental distingue la forma en cómo un hablante interioriza las palabras de la lengua que está aprendiendo para, a su vez, poder inferir las reglas de derivación que pueden afectar a las mismas y que le sirven para crear e interpretar los significantes y significados de estas. Se trata de un proceso dinámico, que se

va adaptando a los cambios que las comunidades de hablantes de la lengua van desarrollando, siendo un hecho que provoca que se añadan o supriman palabras ya existentes, al ser alteradas y/o modificadas en su significado y pronunciación.

El aprendiente de lenguas dispone de un sistema, dentro del cual, se percibe un orden en el dominio de uso de morfemas para la formación de palabras, una vez almacenadas en su *interlengua* (IL). Como ya hemos señalado, este almacenamiento de palabras, que se conoce como el *lexicón mental*, dispone de cada entrada léxica de los adjetivos en función de sus bases y de los afijos que se le añaden. A su vez, contiene la información acerca de la estructura morfológica, las características fonéticas, el significado y forma de estos adjetivos de nueva creación³⁴.

Por consiguiente, el *lexicón* –entendido como la base de la gramática– se encarga de estudiar y analizar los derivados adjetivales como parte del *lexicón mental* de los aprendientes. En los últimos años han crecido las investigaciones en el plano morfológico y léxico con la llamada *hipótesis lexicalista*³⁵, que trata la formación de palabras en el *lexicón mental*. En este sentido, los aprendientes de la lengua meta adquieren una competencia morfoléxica que les permite la creación y comprensión de palabras, mediante el conocimiento del léxico, de afijos y de reglas combinatorias. Así, la adquisición del léxico se realiza de forma similar en la LM y en la LE, siguiendo las premisas de Baralo (1999). El aprendizaje de lenguas, tanto de la LM como de la LE, es análogo³⁶.

³⁴ Creaciones representadas por parte del aprendiente en el *lexicón*, donde, además, se distinguen también las raíces, afijos flexivos y derivativos y las reglas de combinación.

³⁵ Como explica Fernández Silva (1996) (pp. 213-219) la llamada «hipótesis lexicalista» hace referencia a la línea de investigación que propone la palabra como la unidad mínima e indivisible del análisis.

³⁶ Pues el hablante entra en contacto con las nuevas realidades que se le presentan y son designadas con una determinada palabra, que pasa posteriormente a ser almacenada en el *lexicón*.

Lahuerta y Pujol (1993 y 1996) plantean cuatro características de ese lexicón:

1. Es una red con múltiples asociaciones: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, etc. con diferentes tipos de relaciones a su vez. Por ejemplo, dentro de las semánticas hay: a) relaciones de coordinación (*arriba y abajo; sal y pimienta*); b) relaciones de combinación (*salado / mar; vivo / rojo*); c) de hiperonimia, d) de sinonimia, etc.
2. La cantidad de asociaciones de las entradas léxicas es variable, cada unidad establece una serie de relaciones que no tiene por qué coincidir con la cantidad y naturaleza de otras.
3. Muchas de las asociaciones son personales y otras están ya fijadas en la lengua (*blanco y negro, marido y mujer, cada dos por tres*).
4. La relación entre las palabras es más importante que su localización absoluta (Págs. 117-129).

Además, comentamos que la organización del lexicón de la LM y de la LE son similares, pues no depende de la lengua misma, sino de su forma de procesamiento. De forma paralela, podemos comparar el lexicón mental con un ordenador que es capaz de aprender, memorizar, guardar y organizar unidades léxicas en nuestra mente, para después reconocerlas, combinarlas y utilizarlas. Cuando aprendemos palabras en L2, al igual que ocurre con la L1, extraemos del *input* las reglas que subyacen a ella, haciéndonos más creativos en su uso.

Gómez Molina (1997), al referirse al tema del lexicón mental, insiste en destacar que:

El incremento del lexicón mental necesita, junto al almacenamiento logrado por la

frecuencia de uso, desarrollar de forma progresiva un grado de procesamiento verbal que facilite la comprensión y evocación de las nuevas unidades léxicas [...] El objetivo es activar el mapa conceptual, averiguar la estructura del lexicón mental y actualizar los conocimientos esquemático, contextual y pragmático. La unidad léxica actúa como estímulo y crea una disposición para que se den todas las asociaciones posibles en cada aprendiz. (pp. 72,74)

Por tanto, es recomendable que los profesores presentemos y practiquemos las palabras mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el lexicón mental; de esta manera, se mejora y agiliza su aprendizaje, según aconsejan diversos autores citados en este trabajo³⁷. En este punto, estos mismos especialistas sugieren trabajar la misma en los niveles avanzados y superiores³⁸, aunque en nuestro caso vamos a trabajarlas de modo graduado desde los niveles iniciales, tanto por la rentabilidad, como para el buen desarrollo de la concienciación léxica de los discentes. O, como propone Gómez Molina (2004:34-35), conviene desarrollar en los aprendientes la relación asociativa por el significante (lexicogénesis) de acuerdo con el grado de productividad de los afijos y de las redes prefijas y sufijas, distinguiendo la composición de la derivación.

Por otra parte, no se puede llegar a un discernimiento de la palabra de un modo aislado, pues no son entidades aisladas y autónomas, sino que todas están interrelacionadas de un modo asociativo en el lexicón. En este sentido, conectar palabras con otras que configuran el

³⁷ Para profundizar en el tema recomendamos los trabajos de Baralo (1994, 1997, 2001), Gómez Molina (1997, 2004, 2008), Varela Ortega (2003), Licerias (1999, 2009), Serrano-Dolader (2006, 2018).

³⁸ Algunos de ellos sí que sugieren trabajarla en niveles iniciales, pero con un tratamiento más guiado, con actividades de clasificación y relación más que actividades propiamente morfológicas de creación de palabras.

vocabulario del aprendiz de ELE es una tarea que debe llevarse desde los niveles iniciales, dado que una de las claves para conocer una palabra es crear a partir de una determinada raíz los procedimientos lexicogénéticos. Gómez Molina (1997:75) concluye que el dominio léxico del vocabulario de ELE dependerá de las relaciones que el aprendiente sea capaz de establecer entre unidades léxicas, tanto en su aspecto semántico-pragmático, como en la capacidad combinatoria que esas unidades permitan.

Para que los estudiantes se vean favorecidos con el trabajo con la formación de palabras es fundamental que conozcan los mecanismos de creación léxica, a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar –tal y como recomienda Molina (1997:79) en relación a la adquisición del léxico– que tan significativo es que consigan aumentar su vocabulario, como que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes morfológicos; es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. Con el trabajo con textos y las unidades léxicas, el profesor posibilitará un mejor entendimiento de los mecanismos lingüísticos, puesto que la formación de palabras constituye uno de los recursos básicos de cualquier idioma.

Y, desde el punto de vista de la producción de los estudiantes, cabe mencionar el hecho de que generar nuevas unidades léxicas³⁹ supone el acto creativo con las palabras por antonomasia, siendo, a su vez, la manifestación externa de la estructura interna del lexicón de los alumnos, en cuyo momento del proceso aparecen los errores en la IL. En este sentido, la representación morfológica de las palabras es esencial en la organización del lexicón mental y debe ser tenida en cuenta en la clase de ELE (Serrano-Dolader, 2018:61), al ser la culpable de que tengan lugar las producciones de unidades léxicas tanto legítimas como no

³⁹ Con el objetivo de comprobar el valor de los elementos afijales en la derivación.

normalizadas, motivadas a su vez por los paradigmas que funcionan en el sistema de la lengua. Con todo, estas manifestaciones no dan una muestra completa de todo el proceso creativo que se está produciendo en los aprendientes de ELE.

En este ámbito, casi olvidado en los estudios sobre la enseñanza de ELE, está claro que el lexicón mental está organizado de manera asociativa entre las unidades léxicas que lo componen. Por un lado, en el lexicón se intenta inferir el significado de una palabra gracias a la posible ayuda que le ofrezca el contexto, y, además, del hecho de servirse de otros términos que puedan descubrir un significado a través de la descomposición en partes reconocibles. Por otro lado, el conocimiento de las RFP –y su reflexión– conducirá a un lexicón bien estructurado en el aprendiente, lo que les permitiría adquirir nuevos ítems y desarrollar el suyo propio. En definitiva, el acto de encontrar palabras inexistentes es un proceso autónomo del estudiante de ELE que favorece su adhesión con los enfoques comunicativos. Como advierte Pena (1999:81): “Hay que subrayar, a este respecto, que las RFP constituyen la gramática o, mejor dicho, la primera gramática del léxico ya que son las que categorizan de manera inmediata el significado léxico de una lengua, es decir, imponen el primer “cómo” o “modo de significar” al significado léxico de la raíz”.

A fin de cuentas, cuando el estudiante necesita comunicarse con la lengua meta le será totalmente poco eficaz inventarse una palabra desde cero y sin referente; sin embargo, sí será óptimo crear palabras a través de diversos mecanismos de formación de palabras, inmersos en sus conocimientos léxicomorfológicos previos, tales como la composición, la prefijación y la derivación, (Serrano-Dolader, 2018:45). Esta palabra potencial (que respeta la norma léxica del español) llegará a satisfacer la necesidad comunicativa del aprendiz frente a una

palabra inventada⁴⁰. Este conocimiento sirve de ayuda para la comprensión, producción y adquisición del vocabulario, permitiendo desarrollar en el aprendiz su propio lexicón de modo individual y autónomo, con actividades que potencian su comprensión y producción, hecho que los aleja ostensiblemente de los rutinarios procesos de memorización del vocabulario, que resultan probadamente ineficaces e inapropiados para el desarrollo de su competencia comunicativa.

En definitiva, la lengua materna de los aprendientes influye notablemente en su lexicón mental y, en este sentido, los estudiantes avanzados no parecen acercarse a los hablantes nativos cuando llevan a cabo tareas que requieren respuestas de asociación de palabras, al carecer de un conocimiento menos intuitivo a la hora de reconocer cuál es el primitivo, cuál es la palabra derivada, cuál es el afijo añadido⁴¹. En consecuencia, la estructura del lexicón mental de la segunda lengua parece considerablemente más compleja que la de una primera lengua (Fitzpatrick, 2009). Por lo cual, para que las RFP lleguen a convertirse en parte de la competencia de los hablantes de segundas lenguas, el modo más natural de proceder es mediante el análisis y estudio morfológico de cada unidad individualmente.

3.3.1. El papel del lexicón mental en las creaciones de unidades adjetivales

Como hemos mencionado anteriormente, el papel del lexicón mental de los aprendices hace referencia al conocimiento que tienen interiorizado del vocabulario y de

⁴⁰ Serrano-Dolader (2018), además, sostiene que la morfología léxica de la lengua materna del aprendiz, y el tener una conciencia del español, puede influir en el aprendizaje de la formación de palabras.

⁴¹ Véase la reflexión anterior de Baralo (2001:19) en la página 42.

todos los formantes, tales como las palabras simples, afijos, radicales, etc.⁴². Hablamos del léxico como sinónimo de competencia léxica, esto es, de la capacidad del discente de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que permiten al aprendiente de la lengua meta, interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras de nueva creación. En este sentido, en el léxico mental tanto del hablante nativo (sea niño o adulto), como de un hablante no nativo, podemos destacar las siguientes características⁴³:

1. Se encuentra organizado, lo que permite reconocer y/o utilizar las unidades muy rápidamente, lo que será muy útil para que los aprendientes puedan reconocer las unidades de adjetivos.
2. La información y relaciones de una unidad léxica son tanto de carácter lingüístico, convencionales y objetivas (qué es *cafetero*, cómo se escribe...), como de carácter personal, información y relaciones subjetivas (¿qué asocia un hablante a la palabra *cafetero*? recuerdos, experiencias...).
3. La existencia de una unidad léxica en el léxico mental no supone necesariamente un conocimiento completo (fonología, ortografía, significado, construcción, etc.) ni correcto (el conocimiento individual puede diferir del valor de la unidad léxica en su comunidad hablante, o puede diferir de lo considerado normativo, puede incluso ser considerado erróneo por otros miembros de su comunidad, como en el caso de las unidades adjetivales).
4. El conocimiento sobre las unidades es incrementable. La naturaleza del aducto,

⁴² Temas que forman el diccionario-base y que constituyen el *input* o *aducto* de las reglas (RFP), que actúan como elementos relacionales y como reglas generativas, por medio de las cuales se construyen las palabras formalmente complejas.

⁴³ AA. VV. (2008). «Léxico mental». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

la cantidad de ocasiones en que se oye o lee una unidad, etc., contribuyen a ampliar la información disponible por los hablantes. El grado de conocimiento que un hablante posee de cada unidad es uno de los factores que diferencia el vocabulario receptivo del vocabulario productivo.

Considerar las anteriores características es de crucial importancia desde el punto de vista de la didáctica: el lexicón es dinámico y el conocimiento es incrementable porque los distintos aductos proporcionan información variada, contribuyendo a ampliar el conocimiento que se tiene sobre las distintas unidades, lo que permite entender y utilizar palabras (vocabulario receptivo y vocabulario productivo), aunque es necesario más conocimiento para producir que para entender. Por tanto, el componente morfológico es una parte del lexicón y está constituido por diversos tipos de elementos que se relacionan entre sí en el mismo. De acuerdo con diversos autores como Higuera (2004), nuestro cerebro no funciona como un diccionario que va almacenando una lista de términos, sino que crea redes, asociaciones y conexiones entre las palabras.

Así, el módulo morfológico contiene el *output* o *educto*, que está constituido por el conjunto no finito de palabras, generadas por medio de las reglas de formación de palabras (RFP), a partir de los elementos sustantivos del diccionario. Todos estos elementos no podrían estar almacenados en el cerebro como una mera lista de diccionario, debido a razones evidentes de falta de economía y de restricciones de memoria (Atchison 1988; Anderson 1992). Concretamente, en este trabajo analizamos la formación de unidades adjetivales, y sus correspondientes RFP, para caracterizar el conocimiento lingüístico del hablante nativo de español con respecto a esta área de la lengua, y, por otro lado, elaborar posibles hipótesis acerca del conocimiento acerca de ellas por parte del hablante no nativo.

En el caso que nos ocupa, las RFP que generan las unidades deadjetivales tiene una restricción categorial estricta y determinada, cuyas reglas de formación específicas impone una serie de restricciones léxico-semánticas en la productividad de los adjetivos. La estructura léxico-conceptual (de las entradas léxicas) de estas unidades está sujeta a principios universales, de manera que lo que llamamos *Gramática Universal* (GU)⁴⁴ impone no solo la gramática de la lengua, sino también la organización y el almacenamiento del lexicón, tal como señala Jackendoff (1992). El conocimiento de las reglas morfológicas permite establecer relaciones semántico-formales entre las bases y los sufijos, lo que beneficia la capacidad asociativa del lexicón mental de los aprendices, hecho que favorece enormemente la adquisición del vocabulario. Desde la posición de Garder (2013:119-120), cuando el aprendiz es consciente de los procedimientos de formación de palabras en español, entonces posee la capacitación necesaria para codificar nuevas unidades léxicas que se le presentan.

En especial, en lo referente a la organización del lexicón mental, la morfología de las palabras es un factor fundamental que debería ser tenido en cuenta por los docentes de ELE en su labor en clase. Cuando el estudiante adquiere una conciencia morfológica es capaz de adquirir más fácilmente el vocabulario, tanto en cantidad como en calidad. Cuando se trabajan con las familias de palabras se enlazan los mecanismos de formación de palabras, favoreciendo las redes asociativas del lexicón mental, siendo imprescindible para un mejor

⁴⁴ La gramática universal (GU) es el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. Este concepto constituye el núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformacional, con la que N. Chomsky propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua. Según esta teoría, todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua cualquiera porque disponen de una gramática universal. AA. VV. (2008). «Gramática universal». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm

aprendizaje del vocabulario; además, se adquieren destrezas en otros factores, tales como la habilidad para analizar las partes de las palabras y la de crear o inventar nuevas palabras.

Por lo tanto, dejar de lado la reflexión sobre la formación de palabras es tanto como sacrificar una de las formas más eficaces para la adquisición de vocabulario. El conocimiento y dominio del mecanismo de las RFP es una valiosa herramienta para ampliar de un modo natural el vocabulario de los aprendientes. Tal y como afirma Serrano-Dolader (2018):

Si un aprendiz se topa con la palabra *intratable* pueden ocurrir tres situaciones: una que la identifique porque la había visto antes y la reconozca. Dos, que intente inferir el significado de esa palabra gracias a la ayuda que le ofrezca el contexto en el que aparece. Tres, que no reconozca directamente la palabra y que trate de descubrir su significado a través de la descomposición de esta en partes sí reconocibles, de manera que pueda dar con el significado a través de los significados de sus diversas partes constituyentes. Al hacer esto último, puede servirse tanto de los posibles conocimientos morfológicos en su lengua materna como de sus conocimientos morfológicos sobre otras palabras españolas que ofrezcan pareja estructural similar (*intolerante, innegociable*). (Pág. 14)

En consonancia con el trabajo de Serrano-Dolader (2018:14), consideramos esencial desglosar las preguntas clave para revisar cómo operará el aprendiz cuando se enfrente a una nueva palabra en español (cf. Lowie, 1998:1). Primeramente, se preguntará sobre la frecuencia de uso de la palabra, si sus partes son usadas con frecuencia para la conformación de otras palabras diferentes y si es descomponible morfológicamente en partes reconocibles. Una vez descompuesta, es imprescindible discernir si el aprendiz conoce tales partes y si

estas son similares a otras partes de palabra de su lengua materna. Finalmente, debemos reflexionar si el aprendiz puede comprender si tiene sentido la combinación de los significados de esas partes constituyentes de la palabra.

Hay que enfatizar en la existencia de otro tipo de conocimiento léxico, relacionado con las reglas de la gramática, y que permite la creación de palabras nuevas mediante afijos, con lo que podríamos hablar de una competencia morfológica representada en tres niveles básicos, como postula Baralo (2001:17). En primer lugar, los datos de entrada de las reglas de formación de palabras, que contienen una lista finita de morfemas (*-ble, -mente, -or, -ito*, por ejemplo); en segundo lugar, las reglas de formación de palabras y, por último, la salida o producto de estas reglas. En teoría, todas estas reglas de derivación constituyen un conjunto infinito de palabras, puesto que una palabra derivada puede ser el punto de partida para un nuevo proceso de formación de una nueva palabra; tal es el caso de *indemostrable, incontable, etc.*

De este modo, la capacidad creativa de los aprendientes, unida al uso de los conceptos y reglas de su lexicón, le permite crear nuevas palabras a partir de otras ya existentes, por lo que el número de palabras posibles en una lengua es prácticamente inagotable y/o incontable. Más concretamente, esta productividad morfológica permite formar palabras a partir de una palabra que ya ha sufrido un proceso de derivación; por ejemplo, toda derivación de adjetivos a partir de nombres, por ejemplo, *cervecista*, a partir del nombre *cerveza*, revela un proceso de construcción creativa, sujeto a las mismas reglas de funcionamiento del lexicón mental en LM, y a las reglas de buena formación morfológica y buena formación conceptual.

Conviene aclarar que los hablantes nativos divisan las similitudes entre una palabra que

pertenece al léxico junto con otras que están relacionadas con ella, tanto fónica como semánticamente, debido a su relación recíproca. En este punto conviene mencionar como Baralo (1994) postula el ejemplo de los adverbios terminados en *-mente*, en el cual los hablantes relacionan, por ejemplo, el adjetivo *posible* con el adverbio *posiblemente* de la misma manera que puede relacionar el adjetivo *evidente* con el adverbio *evidentemente* y, así, sucesivamente hasta una larga lista de entradas léxicas que muestran una constante productividad.

Y en este sentido, el hablante nativo posee un conocimiento natural que le permite reconocer cuál es el primitivo, la palabra derivada, el afijo añadido, y qué tipos de relaciones semánticas mantienen con la base. A su vez, su competencia morfológica le permite también distinguir qué palabras son posibles y cuáles no pueden formarse o cuáles no existen en su lengua, aunque podrían ser posibles. No obstante, el hablante nativo conoce las reglas derivativas que se aplican en un determinado orden que está preestablecido por la subcategorización propia de cada afijo. Por ejemplo, el uso que hacen los niños de las reglas morfológicas en los que se extiende una regla de flexión regular a formas que son irregulares o excepcionales en la gramática propia de los adultos. En este caso, Baralo (2004) analiza los tres estadios en el campo de la adquisición:

- 1) primero, el niño usa las formas irregulares de los adultos (*escrito, roto*, en español; *went*, en inglés, por ejemplo);
- 2) luego, regularizan las formas con la regla morfológica que cubre la mayoría de los casos (**escribido, *rompido, *goed*);
- 3) finalmente, vuelven al uso correcto de la forma irregular (Pág. 20).

En torno a la problemática de si el lexicón mental tiene su propia estructura compartimental y si la organización de este, tanto en LE como en LM, es similar, Baralo (1997) ha desarrollado que:

- a) El procesamiento léxico depende básicamente de señales e interconexiones semánticas.
- b) Se utilizan estrategias de creatividad o innovación como respuesta a los problemas léxicos.
- c) La LM influye en el procesamiento de la LE, no solo mediante la simple transferencia de un ítem, sino más bien en la sobregeneralización de reglas de formación, de mayor capacidad generativa en la LM que en la LE. (Pág. 69)

3.4 La interlengua y el tratamiento del error en la adquisición de unidades léxicas de la lengua

El concepto de *interlengua* (IL)⁴⁵ es definido como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje y que es observable a través de su actuación en el uso de las reglas lingüísticas de la *Gramática Universal* (GU). El término de IL menciona el sistema lingüístico del estudiante de una L2 o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua. Para el análisis de la IL, existen estructuras diferentes a las de la lengua meta que no

⁴⁵ AA. VV. (2008). «Interlengua». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

son otra cosa que los errores, los cuales son responsables y parte natural del proceso de adquisición del lenguaje.

En este punto, advertimos que la forma de adquisición de una lengua extranjera puede estar influida por diversos motivos, entre ellos, algunos de tipo psicolingüístico, como el caso de la IL. Aparte, cabe mencionar que el análisis de errores ha resultado más productivo en los diversos estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras. Su uso para estudiar la IL española de distintos grupos lingüísticos puso de manifiesto, según Fernández (1997:259), que “la universalidad es evidente en todos los aspectos investigados: en las estructuras lingüísticas utilizadas, en la evolución de esas estructuras hacia un enriquecimiento progresivo, en la jerarquía de errores más frecuentes y las estrategias utilizadas que son claramente universales”.

Cuando contemplamos los errores en los aprendices avanzados, es normal hallarles desaciertos de dominio en la lengua objeto de estudio; dichos errores son detectados con asiduidad y suelen corresponder a aspectos gramaticales que se daban por superados. Cuando esto ocurre, hablamos de fosilización. La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su IL, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos⁴⁶. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. Y en este punto, los errores vuelven a surgir

⁴⁶ AA. VV. (2008). «Fosilización». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm

en el sistema no nativo, cuando parecían solventados, o por otros motivos externos como la motivación, cansancio, ansiedad, entre otros aspectos.

Cuando en una tarea específica se puede monitorear la producción, controlando sin ningún tipo de presión, el hablante producirá menos errores gramaticales y léxicos si ha interiorizado las reglas que subyacen a la generación de esas estructuras. Cometer errores es, a partir de Corder (1981) y de Serlinker (1972), una estrategia que emplean tanto los niños que adquieren su LM como los adultos que aprenden una LE. Martín Peris (2007:3) aportó un concepto de error donde “el error ha pasado de ser considerado –siempre– una manifestación de la ausencia de aprendizaje, a funcionar –en muchos casos– como un exponente de que efectivamente el aprendizaje está teniendo lugar”. Como acabamos de decir, podemos afirmar que el tratamiento del error es uno de los conceptos más estudiados y debatidos de la didáctica de la LE, lo que le ha otorgado multitud de clasificaciones en diversas investigaciones.

Con las propuestas de Serlinker (1972) se puso de manifiesto el uso generalizado del término IL, el cual es usado por los investigadores para referirse al sistema lingüístico no nativo. Por IL, entendemos:

- El sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- La serie de sistemas entrelazados que forman lo que se constituye como el *continuum* interlingüístico.

Cabe señalar que los conductistas interpretan los errores de la IL como la interferencia de

los hábitos de la LM, identificándose así con las hipótesis del análisis contrastivo⁴⁷ y la teoría lingüística estructuralista. Serlinker (1972) sugirió cinco procesos que se sitúan en una estructura psicológica latente para el aprendizaje de una LE: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta.

Una de las mayores investigaciones sobre la IL española es la de Fernández (1998), que no se limitó a una estructura o subsistema del español, sino que abarcó todo el sistema de la lengua: léxico, morfosintaxis, discurso y análisis de los errores fonológicos. Al analizar la permanencia de los errores en las producciones interlingüísticas de los alumnos más avanzados, concluyó que muchos de estos errores desaparecen en el proceso de desarrollo de la IL. En el caso de la morfología, constató que se trata normalmente de proceso de hipergeneralización y de procesos de analogía entre formas próximas.

Por otro lado, el análisis de errores de las producciones de los alumnos de LE pusieron de manifiesto que muchos de los errores no eran consecuencia de una transferencia negativa de la LM y, por otro lado, que había un porcentaje significativo de errores que no se podían atribuir a los procesos de transferencia. Corder (1967) consideraba la lengua de los que aprenden una LE, una especie de dialecto idiosincrásico⁴⁸ con sus propias características y peculiaridades, diferentes de la LM y de la lengua objeto, tal y como la conciben y usan los

⁴⁷ Corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX. Se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. AA. VV. (2008). «Análisis contrastivo». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm

⁴⁸ El concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermedio* (R. Porquier, 1975). Todas ellas hacen referencia al término *interlengua*.

hablantes nativos. En conclusión, el análisis de errores ha aportado una descripción científica y exhaustiva de los procesos que subyacen a la construcción de la IL española.

3.4.1 La Interlengua en la recepción del léxico de nueva creación

Los términos mencionados sobre la *interlengua* (IL), entre los que se encuentran el sistema aproximado e intermediario, aluden a la lengua como la entidad donde se organizan las producciones creativas de los aprendientes. Por tanto, la IL apunta a una etapa de obligado paso para el aprendizaje y se define como un sistema lingüístico que ha evolucionado cada vez más hasta convertirse en algo más enredado de definir y estudiar⁴⁹. Fernández (1997) señala que los procesos de la IL son diferentes al de la adquisición de la LM y de la lengua meta; estos procesos poseen una serie de reglas que le son propias y, por ello, cada aprendiz posee un determinado estadio desde el que se conforma y desarrolla su aprendizaje (Frauenfelder *et al.*, 1980:46).

Los diversos estudios coinciden en otorgar a la IL dos características que son, a su vez, muy contradictorias: la sistematicidad y la variabilidad. Por un lado, la IL es sistemática porque se puede comprobar en ella un conjunto coherente de reglas lingüísticas que pueden o no coincidir con la lengua meta. En este sentido, puede llevarnos a la idea de que las producciones de los aprendientes obedecen a una serie de mecanismos sistemáticos⁵⁰. Pero, por otro lado, toda esta sistematicidad tiene su carácter variable, que ha sido objeto de

⁴⁹ Siendo concebida como el depósito desde el que parte el aprendiz en sus intuiciones y producciones con la lengua que está adquiriendo.

⁵⁰ Por ejemplo, aquellos mecanismos que un primer estudio de aprendizaje lleva a los aprendientes a excluir las marcas morfológicas paradigmáticas que son generalizables.

estudios de números trabajos que han intentado explicar y analizar dicha variabilidad (Andersen 1979; Tarone 1983, 1988; Ellis 1985, 1987).

Particularmente, el estudio de la IL sigue siendo un campo de investigación que presenta diversas lagunas, especialmente en la adquisición del léxico en español a través de la formación de palabras. No obstante, todos los estudios existentes sobre la IL (reseñados en este apartado de nuestro trabajo) ofrecen mucha información clave para entender cómo los aprendientes adquieren la competencia morfológica en lengua meta, acercándonos cada vez más a las claves de cómo se adquieren en el hablante no nativo estas unidades objeto de nuestra investigación.

De manera similar, conocer cómo funciona la mente del que aprende y cómo llega a desarrollar una capacidad creativa con las unidades de la lengua que está aprendiendo son los objetos de estudio, junto a otros campos propios de la adquisición de la lengua, de la IL. La clave es saber qué ocurre en esa “tabula rasa”, esto es, cómo procesa y usa todos los datos lingüísticos que recibe el aprendiente de lenguas y, cómo con ellas, produce las respuestas apropiadas. Así, reseñamos la afirmación de Corder (1971a/1991:67), en relación con la IL, donde sostiene que “la idiosincrasia de los que aprenden una segunda lengua es de otra naturaleza, puesto que este dialecto, aunque posee una gramática que puede ser descrita mediante un conjunto de reglas, no es una “lengua” en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social”.

Para Faerch y Kasper (1983) y Ellis (1985) la formación de hipótesis en la IL se realiza utilizando conocimientos anteriores (de la lengua materna, de la misma lengua meta o de otras lenguas), induciendo nuevas reglas, a partir de los datos disponibles, y finalmente,

combinando los dos caminos anteriores. Estos procesos se desarrollan, según los mismos autores, a través de una serie de estrategias englobadas dentro de las de simplificación e inferencia. En cuanto a la inferencia, el aprendiz es capaz de formar hipótesis a partir de las analogías y regularidades de la nueva lengua. En este caso, la adquisición de un idioma extranjero tiene multitud de factores de tipo psicolingüísticos que influyen en el proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje. Como mencionamos anteriormente, el concepto de IL destaca al mencionar el sistema lingüístico del estudiante de una L2 o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua.

Por otra parte, cabe resaltar cómo el análisis de errores constituye una de las investigaciones de la adquisición del español como ELE que ha resultado más ventajosa. En el caso presente, Baralo (1997:70) plantea un análisis completo del léxico en la IL española en el que no se prueba que hay datos, ni en L1 ni en L2, que muestren que los hablantes violen estas restricciones, produciendo palabras agramaticales o imposibles en una lengua determinada⁵¹. Al usar el lenguaje, sea tanto en LM como en LE, se producen y adquieren una amplia cantidad de estructuras sintácticas que expresan una variedad indefinida de conceptos.

En el caso que nos ocupa, para explicar el dominio de las reglas y la capacidad de generar infinitas combinaciones nuevas, Chomsky (1968) propone la hipótesis de que existen ciertos mecanismos innatos, una cierta capacidad lingüística innata que se actualiza con la maduración del individuo. Atendiendo a este psicólogo y lingüista, todas las lenguas poseen una estructura semejante basada en la propia estructura del cerebro; esta supuesta estructura

⁵¹ Aunque no podemos saber cómo es y cómo afecta la adquisición y el entendimiento de las entradas léxicas, sean palabras simples, raíces o afijos, con todos sus rasgos semánticos, categoriales, fonológicos en las etapas tempranas de aprendizaje.

común a todas las lenguas, al lenguaje como tal, se la denomina *Gramática Universal* (GU). Cuando los aprendientes llevan a cabo la formación de nuevas unidades léxicas, sus creaciones apuntan a una especie de capacidad genética innata, una GU, que les permite llevar a cabo las formaciones requeridas, siguiendo las reglas de formación de palabras (RFP).

En definitiva, todas estas conclusiones demuestran que la IL es la responsable de la organización de las creaciones léxicas y se sustenta en las reglas de buena formación conceptual. Pero en este punto, Baralo (1997:61) apunta que una cuestión son las palabras posibles, generadas por las reglas derivativas, atendiendo a sus restricciones categoriales y semánticas; y otro asunto, las palabras reales existentes en la lengua, que constituyen un conjunto siempre más reducido que el de las palabras posibles. En definitiva, toda esta productividad morfológica permite formar palabras a partir de una palabra que ya ha sufrido un proceso de derivación⁵².

3.5. *El tratamiento del error en la adquisición de unidades léxicas. el análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE)*

El análisis contrastivo (AC)⁵³ es una corriente perteneciente a la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX, con la publicación de las obras de los autores Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957). R. Lado en su libro *Linguistics Across*

⁵² Por ejemplo, de *mostrar*, podemos derivar *demostrar*; de *demostrar*, *demostración* y *demostrable*.

⁵³ AA. VV. (2008). «Análisis contrastivo». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm

Cultures (La Lingüística entre las Culturas) (1957) sintetizó las ideas que hasta ese momento se habían apuntado acerca del desarrollo de esta teoría. Según el AC, todos los errores producidos por los alumnos en sus creaciones con las nuevas palabras se pueden predecir si previamente se identifican las diferencias entre la lengua meta y la lengua primera del aprendiente, puesto que tales errores aparecen como resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Por otro lado, el Análisis de los Errores (AE)⁵⁴ surgió durante los años 70 del siglo XX como una evolución del AC. La misión del AE era estudiar y analizar los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas, para intentar identificar sus causas y las estrategias que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje. A diferencia del AC, el método seguido por el AE no partía de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones reales en lengua meta.

El AE de las producciones de los alumnos de LE puso de manifiesto (Baralo, 1999:37) que muchos de los errores no se debían a un proceso de transferencia negativa de la LM, y que había un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencia. A partir de estas dos concepciones, los errores léxicos en el aula eran algo que había que evitar a toda costa, dado que podían resultar de ellos hábitos que no fueran idóneos para el aprendizaje de la lengua extranjera, especialmente si se partía de un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en contacto, el de la LM y el de la lengua meta. Como tal, el aprendizaje proviene de la adecuada transferencia de las estructuras de la LM y de la L2, y cuando en ella se producen estructuras diferentes entre los sistemas de las LM y L2,

⁵⁴ AA. VV. (2008). «Análisis de errores». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm

se producen los errores. En este sentido, se infiere que el alumno lleva los hábitos de la LM a la L2, y esta coyuntura recibe el nombre de interferencia⁵⁵. Corder (1972) resumió estas líneas al afirmar que los hábitos de la lengua materna impiden al aprendiz de alguna manera adquirir los hábitos de la lengua segunda.

Por un lado, el proceso de adquisición de nuevas palabras se verifica a través de la formación de hipótesis que se irán reestructurando dinámicamente hasta alcanzar el sistema completo de la lengua. Se acentúa, así pues, el papel activo del aprendiz en la construcción de su propia lengua, puesto que es capaz de crear palabras que no había oído nunca. Por otro lado, el proceso del aprendizaje debe ser un proceso creativo y deductivo en el que el alumno desempeña un papel activo (cada vez más próximo a la LM), con unos mecanismos universales innatos⁵⁶. Es decir, lo que un alumno aprende en el nuevo idioma no es un conjunto de habilidades o reglas nuevas, sino que adapta, remodela y amplía las habilidades y conocimientos ya existentes.

Si comparamos el AC con el AE, comprobamos que este último se centraba en las producciones reales de los aprendientes y no en confeccionar una comparación de la lengua materna con la lengua meta. Tomando como punto de partida estas creaciones, en general, se siguen los siguientes pasos recomendados por Corder (1967):

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción del error.

⁵⁵ Igualmente, el aprendiente asume las reglas morfológicas propias de su lengua nativa y las usa para que influyan en la lengua meta, siendo este proceso de aprendizaje, comprobado a través de un contraste lingüístico entre ambas lenguas.

⁵⁶ Y que le permiten elaborar hipótesis sobre el nuevo sistema de la lengua objeto y reconstruir las reglas a las que está expuesto.

3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.
4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de una posible terapia.

Los errores se empiezan a concebir como un factor intrínseco que constituyen un paso esencial para el estudiante en su proceso de aprendizaje y adquisición de las unidades léxicas; y se consideran, a su vez, como estadios fundamentales que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. El AE analiza los errores cometidos por los estudiantes (a través de un corpus de datos) para explicar los mismos sobre la base de una comparación transitoria (Chomsky). Corder (1967) denominó a este sistema independiente, que está a disposición del aprendiz, *dialecto idiosincrásico*, *dialecto transitorio* o *sistema de compromiso*.

Tal y como reseña Baralo (1999:39), Vázquez (1991) realizó el análisis de errores de la IL alemana-española más completo y producido por un grupo de universitarios alemanes estudiantes de ELE. En su estudio llevó a cabo la descripción de los errores más frecuentes observados en el aprendizaje de español, con particular atención al componente morfosintáctico. Para clasificar los errores, Vázquez (1991:31) enumeró entre otros, el criterio lingüístico, los errores de adición, de omisión, de selección y colocación falsa, intralingüales, interlingüales, de simplificación, el criterio comunicativo, los errores de ambigüedad e irritantes, el criterio pedagógico, los errores inducidos vs. errores creativos, transitorios vs. errores permanentes (fossilizables vs. fossilizados) y los errores de producción escrita vs. errores de producción oral.

Al mismo tiempo, Fernández (1997) se centró en el AE y en el examen de la producción

total de aprendientes de español de cuatro grupos de lenguas maternas diferentes (alemán, japonés, árabe y francés), en tres estadios de evolución de su IL y a partir de un análisis de las producciones escritas. Su estudio de la IL española es el más exhaustivo y rico debido a la variedad de información y de lenguas maternas implicadas, junto a la metodología de la investigación (Baralo, 1999:40-41)⁵⁷. En concreto, los errores en las creaciones de nuevas palabras llegan a exponer que los alumnos están asimilando cada vez más las reglas de formación de las palabras (RFP) (y por tanto, las unidades que nos interesan: la formación de las unidades adjetivales), y que tienen muchos aspectos parecidos a los de su propia lengua, a los de la lengua meta, o iguales a los de otra lengua conocida por el aprendiente; es decir, los errores muestran que el alumno tiene disponibles los conceptos y conocimientos lingüísticos.

En nuestras investigaciones vamos a efectuar un análisis de la constitución de las unidades adjetivales por derivación, aplicando las reglas morfológicas de formación de palabras, siendo en ellas donde se puede analizar la permanencia, o no, de estos errores en las producciones interlingüísticas de los alumnos. Con esto en mente, llegamos a la conclusión de que muchos de estos errores desaparecen en el proceso de desarrollo de la IL, como es el caso de la adición de sufijos en su mayor frecuencia de uso. Sin embargo, otros errores permanecen en la IL, por lo que se caracterizan como errores fosilizados o candidatos a la fosilización.

El análisis que tenga en cuenta tanto al AC como el AE sirve para tener una completa visión de la naturaleza de los errores y del aprendizaje de la LE, lo que permite conocer si la lengua

⁵⁷ La importancia de su estudio se centra en su magnitud, porque no se limitó a una estructura o a un subsistema del español, sino que ha abarcado todo el sistema de la lengua: léxico, morfosintaxis, discurso y los errores fonológicos.

materna es la principal causa de los errores cometidos en la creación de nuevos adjetivos por derivación. Por lo tanto, si prestamos atención a la L1 de los aprendientes, mediante un análisis contrastivo y una predicción de errores, este conocimiento acerca de las estructuras morfológicas de las palabras será más accesible al aprendiz y, por lo tanto, su comprensión estará más consolidada.

3.5.1. El análisis de los errores léxicos en la formación de palabras en ELE

Los errores léxicos en los aprendientes de ELE son parte intrínseca de su *interlengua* (IL), de ese sistema que ponen en funcionamiento cuando se lleva a cabo una situación comunicativa, siendo los mismos condición indispensable y necesaria para el desarrollo de la adquisición de la lengua. El análisis, tanto sistemático como científico de los errores, nos aporta la información imprescindible para profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje que los aprendientes de la lengua van a experimentar en el proceso de adquisición y creación de las unidades adjetivales. Además, nos aportará el nivel de competencia que adquiere el aprendiente en la adquisición de las unidades y la competencia comunicativa al usarlas y, asimismo, las pautas ineludibles para programar los procedimientos didácticos necesarios y adaptados a las características estratégicas de los estudiantes⁵⁸.

⁵⁸ Coyuntura que no permite agilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y adquisición de las unidades léxicas.

Se parte de la base de que los errores se conciben como los máximos exponentes de los procesos psicológicos que nos pueden otorgar una muestra del proceso de aprendizaje en contextos formales de instrucción en la clase. Normalmente, los errores de los aprendientes se conciben como una desviación de la norma que la lengua meta exige y que afectan tanto al contexto, como a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Los errores percibidos en las creaciones de formas léxicas no deseables forman parte del sistema de la lengua que todo aprendiente no nativo es capaz de llegar a producir en su proceso de aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva, las interferencias de la lengua materna son la principal causa de las dificultades que los aprendientes experimentan al mostrar estructuras de su lengua materna que no coinciden con las de la lengua meta. Las similitudes entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de una L2 se reflejan en que, en ambos, se comparten mecanismos y estrategias similares Corder (1967). El análisis de los errores nos dará una muestra de lo que los aprendices interiorizan, estableciendo una diferencia entre el *input* y lo que finalmente procesan. Es necesario reseñar que el *input*, conocido también en español como *aducto* o caudal lingüístico, hace referencia a las muestras de lengua meta, en forma oral o escrita, a las que el alumno está expuesto y a partir de las cuales puede ejecutar el proceso de aprendizaje. Ellis (1985:127) lo describe como "la lengua dirigida al aprendiente de L2, tanto por un hablante nativo como por otro alumno de L2"⁵⁹.

Como tal, parte de los conocimientos, almacenados temporalmente, pueden llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo en un procesamiento y asimilación de la lengua

⁵⁹ El concepto de *input* no debe confundirse con el de *intake*, en español también conocido como apropiación de datos. El término *intake* hace referencia a la parte del *input* que el alumno realmente ha comprendido y asimilado, y como consecuencia, almacena en la memoria a corto plazo.

que no tiene lugar en el mismo momento en que se está hablando o enseñando algo al aprendiente. Por eso, este hecho explica por qué los alumnos usan nuevas formas lingüísticas sin ser completamente conscientes de ello, siendo un fenómeno bastante frecuente en el aprendizaje del léxico⁶⁰. Asimismo, el aprendizaje de una L2 no se puede concebir como un proceso lineal, en el que la lengua se aprende a través de la memorización aislada de diferentes partes ordenadas en conformidad con los distintos niveles de dificultad y de antemano establecidos; es decir, yendo de lo más sencillo a lo más complejo.

De manera que todo análisis de errores léxicos debe tener como objetivo la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos lingüísticos de un hablante que se alejan de la norma culta de la lengua meta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada. Finalmente, es necesario mencionar que las causas más comunes en los errores léxicos son de un modo aproximado, las distracciones en las creaciones, las interferencias al adoptar formas o estructuras de la L1 a la L2, la traducción literal de la palabra (García Rojas & Molesworth, 2000), la hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de formación de las palabras en la lengua meta y, además, los errores producidos por los materiales didácticos y sus estrategias de comunicación.

Ciertamente, se infiere que los propósitos fundamentales de un análisis de errores léxicos deben ser: implementar mejoras en los procedimientos de enseñanza y proporcionar una ayuda a los aprendientes (en consonancia con sus estrategias de aprendizaje y adquisición de la lengua). Tal y como se podrá comprobar en el apartado empírico de esta tesis, una investigación centrada en el análisis de errores (de las producciones léxicas) habrá de tener

⁶⁰ De tal modo que, por ejemplo, a mitad de una conversación, el alumno podría introducir una palabra o una expresión nueva que no recuerda haber aprendido, aunque haya estado expuesto a ella en algún momento.

una serie de etapas que abarque desde la compilación del corpus de datos, la identificación, explicación y evaluación de los errores, junto a la discusión de los resultados y las implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concretamente, el estudio de los posibles errores léxicos cometidos por los aprendices de ELE, se ha integrado en el marco del estudio de la IL y de los distintos análisis de errores, tal y como mencionan los especialistas expuestos en este apartado. En esa línea, los errores cometidos no se consideran datos negativos que es necesario evitar a toda costa, sino pasos imprescindibles en el proceso de adquisición de la lengua. Su análisis, sus estrategias y su evolución, permiten planear las acciones didácticas más operativas y rentables en el marco de la enseñanza-aprendizaje del léxico.

En este punto, los aprendientes inventan palabras por imitación, pero en todo caso, esas falsas creaciones demuestran que el alumno no es solo capaz de enmendar un error, sino que también está empezando a asimilar interiormente los mecanismos de formación léxica en la lengua meta. Los especialistas en formación de palabras (mencionados en puntos anteriores) sugieren que en la creación de palabras derivadas la lengua materna del aprendiente de español influye notablemente, y eso hace que sea precisamente entre lenguas cercanas (por ejemplo, el italiano, el francés y el español) entre las que más cruces puedan darse. En suma, su aprovechamiento también va a diferir dependiendo de su lengua materna y del nivel de competencia en español.

Es preciso señalar que el objetivo del aprendiente, al crear nuevas unidades léxicas, no es crear un problema al profesor, ni confundirlo, sino rentabilizar al máximo las posibilidades que el español le ofrece. Precisamente por ello, no se debe poner barreras al proceso creativo

del alumno, más bien hay que fomentar los mecanismos de generación de palabras nuevas. La creación de unidades léxicas erróneas no debe ser tratado como algo negativo en el dominio del léxico, sino al contrario, debe ser vista como una muestra de la adquisición de una determinada regla de la formación de palabras (RFP), siendo algo de carácter positivo, tanto para el niño que aprende una lengua materna, como para el aprendiz de ELE. En definitiva, la enseñanza de nuevas unidades léxicas, empleando la morfología derivativa en ELE, va a provocar un aprendizaje más claro, consolidado y veloz.

Debido a la posibilidad de la aparición de errores léxicos en los ejercicios de creatividad léxica, el docente debe retroalimentar positivamente a los alumnos recordándoles que están jugando, arriesgando y, por tanto, pueden cometer errores; y lo fundamental, que el error es un paso necesario e inexcusable en el aprendizaje del léxico de una segunda lengua. Como afirma Serrano-Dolader (2018:48): “Jugar a crear palabras mediante prefijos, sufijos o esquemas compositivos está al alcance de todos los aprendices de ELE y puede ser un buen método de familiarización con los procedimientos de creación léxica”.

3.5.2. El error fosilizado y la corrección de los errores en la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas

En primer lugar, los errores en la producción de los hablantes con un nivel avanzado en la lengua meta contienen aspectos gramaticales y morfológicos que se pensaban superados, al haber sido estudiados y afianzados con anterioridad en clase, sin embargo, cuando esta situación aparece de nuevo en el aula hablamos de errores fosilizados en el estudiante, basándonos en la posición de Baralo (1999). El concepto de *interlengua* (IL),

como concepción creativa del lenguaje, se apoya en supuestos en los que el aprendiente de la LE se apoya en estructuras de su lengua materna de un modo innato, con el objetivo de llevar a cabo la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas en la lengua meta. Corder (1967:161-170) diferencia los errores sistemáticos, que nos revelan el conocimiento subyacente de la IL del que aprende; y las ausencias, que se deben a cuestiones accidentales de la actuación lingüística como la memoria y los estados físicos o psicológicos, y que, como tales, también aparecen en las producciones de los hablantes nativos.

Ante todo, se deduce que las producciones de los aprendices de una LE, al usar la lengua meta, pueden contener errores al crear palabras, aunque estas no pueden constituir un ejemplo de su competencia real con el lenguaje. Esto puede provocar la confusión de que los estudiantes que más errores cometen son los que están más expuestos a la lengua meta, al estar cohibidos por la dificultad del lenguaje. No obstante, estas reflexiones nos hacen entender que los errores son un claro signo del progreso con el lenguaje donde se van superando los diversos estadios por los que pasan los aprendices en su adquisición del lenguaje. Se infiere, por tanto, el inicio de un proceso creativo con el lenguaje, en el que los aprendientes se exponen más al mismo y arriesgan más con la formación de estructuras gramaticales y léxicas en la lengua meta.

Con relación a nuestras investigaciones, debemos explicar las dificultades y los errores de nuestros estudiantes en la creación de unidades adjetivales, no solo en función de los errores cometidos en las creaciones, sino en función de los errores que quieren evitar en su proceso de adquisición de estas estructuras por derivación. Por lo tanto, la fosilización en la creación de nuevas unidades léxicas por derivación se entiende como el mecanismo por el que los aprendientes conservan en su IL las RFP de su lengua materna. No obstante, debemos

reflexionar sobre el hecho que acontece cuando ya parezcan superados estos errores, pues los mismos pueden volver a aparecer, especialmente por otros factores tales como el cansancio o ansiedad del aprendiente.

Así, cuando asignamos al estudiante una tarea de tipo morfológico, si en la misma se puede monitorizar su producción, cometerá menos errores gramaticales y léxicos, pues habrá interiorizado las reglas que subyacen a la generación de esas estructuras. Baralo (1999) señala que esta situación se da en la práctica formal en clase, en la producción de textos escritos que puede revisar y corregir, o cuando dispone de tiempo suficiente para leer o releer un texto. Por el contrario, si se encuentra en una situación de comunicación oral en la que debe producir y responder sin disponer del tiempo suficiente para controlar y corregir su producción, será más fácil y frecuente que produzca algún tipo de error que suponíamos ya superado. Cabe señalar, que las causas por las que se produce la fosilización de las nuevas palabras no se han determinado con toda claridad, pero parece que se podrían atribuir a factores diversos, principalmente a procesos de transferencia y de permeabilidad, como bien desglosa Baralo (1999).

3.5.3. Clasificación y taxonomías de los errores

En primer lugar, se plantea un concepto del error en el que el mismo concepto de error induce a error, valga la redundancia mencionada; según Fernández (1997), se considera error a toda infracción involuntaria de la norma establecida en una comunidad dada. Desde el concepto de *interlengua* (IL), el aprendiz de una L2 pasa necesariamente también por una serie de etapas, y en cada etapa también son normales producir creaciones idiosincrásicas

que no se adecúan todavía a las de la lengua meta. Por lo tanto, el término error sigue vigente, aunque con una valoración positiva, no como algo que deba ser expulsado, sino como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje.

Para el aprendiente de una lengua los errores se conciben como una limitación que conlleva en la mayoría de los casos una restricción de los actos comunicativos, provocando una especie de barrera en el progreso de la adquisición léxica de los aprendientes de la LE. Para los profesores de ELE, los errores constituyen una lucha diaria en clase que puede provocar el hecho de olvidarse del desarrollo de la comunicación y de la posibilidad de que el aprendiz reestructure en ese momento sus hipótesis. Cabe destacar que una visión por parte de los profesores del error como algo necesario y no evitable, especialmente en la adquisición y formación de nuevas palabras, facilitaría en nuestros aprendientes la adquisición del lenguaje sin cohibiciones con el error.

En este contexto, Fernández (1997) señala que la multiplicidad de errores que puede presentar un corpus de IL necesita un instrumento que facilite su clasificación. Estas organizaciones pueden variar de acuerdo con el objetivo de la investigación, y en muchos casos, se plantean taxonomías mixtas. Las clasificaciones de los errores más comunes siguen a los siguientes criterios (Corder, 1972; Bantas, 1980; Dulay *et al.*, 1982; Frei, 1929; Stendahl, 1973):

1. Descripción lingüística teniendo como base los subsistemas (fonología, léxico, morfosintaxis, discurso) y las categorías a las que afectan los errores.
2. Descripción de estrategias superficiales: omisión, adición, falsa elección, falsa colocación.

3. Criterio pedagógico: errores colectivos, individuales, transitorios, fosilizables, fosilizados, inducidos por la metodología.
4. Explicación de los errores: ambientales e internos o de los mecanismos psicolingüísticos que entran en juego.
5. Comparativos. Entre los más utilizados se encuentran los que comparan la adquisición de una lengua dada por un nativo y por un extranjero, lo que proporciona una distinción entre errores evolutivos o de desarrollo, interlingüales, ambiguos y otros.
6. Efectos comunicativos. En este caso se analizan los tipos de errores que producen más o menos distorsión en la comunicación⁶¹.

Como profesores de una lengua nos preguntamos cuándo y cómo es el momento adecuado para corregir, así como qué corregir. Tenemos que averiguar qué tipos de errores en la formación de unidades adjetivales hay que subsanar, sin llegar a provocar una barrera que intimide al alumno a la hora de elaborar creaciones léxicas en la lengua española. Obviamente, tenemos que enmendar estas producciones de un modo que no afecten a la comunicación, y al normal desarrollo de adquisición de estas unidades en los aprendientes. Consecuentemente, una mala elección en el momento de la corrección de errores puede provocar en el aprendiente una frustración en su proceso de aprendizaje.

En este punto, debemos tener en cuenta el concepto de aceptabilidad, que somete a juicio de valor si el mensaje se entiende, si es confuso o adecuado a la situación, en definitiva, si es aceptable o no desde una perspectiva comunicativa. En esta línea, Dulay y Burt (1973)

⁶¹ Para todo el que quiera profundizar en los ejemplos de los errores, remitimos a los siguientes autores (Politzer y Ramírez, 1973; Burt y Kiparsky, 1972; Doca, 1981; Debyser, Houis, Rojas, 1967; Krashen, 1982; Fernández, 1998).

consideraron que los errores que bloquean la comunicación son los globales, o sea, aquellos que afectan a la estructura de la oración, frente a los locales, que solo se refieren a algún constituyente. Olsson (1973) divide los errores en sintácticos (deformaciones formales) y semánticos (concernientes al sentido de la frase). Según este autor, serían los errores semánticos los que pueden ser un problema para la comunicación, un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación. En suma, del análisis de estos trabajos se deduce que los errores más distorsionantes son los pertenecientes al léxico y los relacionados con la estructura de la oración⁶².

3.5.4. El tratamiento del error y las reglas de formación de palabras (RFP) en los modelos adjetivales por derivación

El tratamiento de la derivación y formación de palabras se debe tratar, no como un producto sujeto a transformaciones, sino como una parte constituyente del lexicón mental del aprendiente de lenguas. Con la hipótesis lexicalista⁶³ es cuando empiezan a cobrar mayor entidad los estudios específicos dedicados al plano morfológico y léxico. En relación con estos trabajos, Baralo (1994:143) señala que el componente morfoléxico “está constituido por elementos sustantivos, es decir, los formantes; y elementos relacionales, también conocidos como reglas”. Baralo (1994) postula un subcomponente donde estarían

⁶² Elementos omitidos o sobrantes, uso inadecuado de conectores y problemas de orden, entre otros.

⁶³ Línea de investigación que propone la palabra como la unidad mínima e indivisible del análisis. Es una hipótesis, propuesta por Noam Chomsky (1970), en el que afirma que las transformaciones sintácticas solo pueden operar sobre constituyentes sintácticos. La hipótesis lexicalista es una respuesta a semánticos generativos que utilizan transformaciones en la derivación de palabras complejas. Hay dos versiones de la hipótesis lexicalista: la versión débil y la versión fuerte. En la versión débil, las transformaciones no podían operar sobre las palabras derivadas; y en una versión fuerte, las transformaciones no podían operar tanto en palabras derivadas como inflexibles.

Consultado el 09.10.2021 en: https://es.hrwiki.net/wiki/Lexicalist_hypothesis

almacenadas las reglas de formación de palabras (RFP), el componente morfológico estrictamente hablando. Las RFP serían elementos relacionales o reglas generativas por medio de las cuales se construyen las palabras formalmente complejas. Es conocido que la creación de palabras nuevas es una práctica propia del hombre (no olvidemos que somos *homo sapiens* y, también, *homo ludens*, afirma Baralo)⁶⁴.

La creatividad de los conceptos léxicos supone que las estructuras léxico-conceptuales deben ser composicionales y que tenemos una dotación innata que nos permite construir conceptos léxicos, tantos como necesitemos, guiados por las reglas de buena formación conceptual y que serían el fundamento innato sobre el que se basa el aprendizaje (Jackendoff, 1992). Para explicar el funcionamiento del proceso derivativo de las RFP y el tratamiento del error, Baralo (1994) plantea una serie de hipótesis:

- Los hablantes de español/L2 construirán el lexicón del mismo modo que los nativos y, por lo tanto, no violarán las restricciones categoriales y semánticas de la RFP. Esto se puede manifestar en la creación de palabras posibles, pero no existentes, en español.
- La creatividad léxica es una estrategia ante un problema léxico, por lo que suponemos que las creaciones léxicas de los no nativos no variarán cualitativamente de las de los nativos.
- La influencia de la LM se puede manifestar en dos aspectos: diferencias idiosincrásicas en las entradas léxicas del español, y/o sobregeneralizaciones de las características semánticas del adjetivo base (Pág. 147).

⁶⁴ Podemos decir que, si formo palabras y el otro las oye, se produce la comunicación propiamente humana: yo no soy un extraño.

En este sentido, Whitley (2001) destaca que los errores lexicosemánticos en ELE no surgen solo de la necesidad de producir una palabra, sino que también se producen por la necesidad de trasladar ese significado a una categoría sintáctica diferente, por ejemplo, al crear el nombre o el adjetivo equivalente a un determinado verbo. Precisamente, en este tipo de errores es en los que la morfología derivativa actúa en los hablantes de un idioma extranjero, produciendo transferencias de la morfología derivativa de su LM. Al mismo tiempo, los aprendientes de niveles avanzados usan, no sin errores, la morfología derivativa de la lengua meta española para crear palabras cuando tienen que expresar un concepto para el que no poseen o no recuerdan una unidad léxica determinada.

Por un lado, los diversos estudios sobre otras lenguas (cfr., p.e., Olshtain, 1987) apoyan la idea de que los aprendices no-nativos adquieren los procesos de las RFP de una forma gradual y en continuo apoyo con las diversas formaciones morfológicamente complejas, al igual que lo hacen en su L1⁶⁵. Asimismo, los patrones de formación de palabras más generales y productivos de la lengua objeto son, como en el caso de la L1, los que primero adquieren los aprendices de L2. En relación con el problema del desarrollo de la adquisición morfológica en ELE, Liceras (1999) apunta que lo que necesitamos delimitar es cómo se produce el proceso de adquisición de las unidades léxicas por derivación en el tiempo. En resumen, qué unidades y reglas se adquieren antes, cuáles se tardan en adquirir y cuáles parecen ser obvias candidatas para su fosilización. Pero, seguir un proceso analógico, cada vez que se crea una palabra, sería un trabajo espinoso para la mente debido a la enorme riqueza que presenta el español en su sistema derivativo.

⁶⁵ Este ejercicio se convierte en rutinario y simple, cuanto más claro y transparente es la construcción de morfemas.

Por otro lado, la hipergeneración de léxico derivado, a través del empleo de las RFP, conlleva el problema de las palabras derivadas posibles pero inexistentes en español. Las creaciones léxicas erróneas van a demostrar la adquisición de una determinada regla que permita llevar a cabo la derivación y formación de los adjetivos a través de afijos formadores de adjetivos, siendo este un punto clave de nuestras investigaciones⁶⁶. Tenemos que preguntarnos si en el proceso de adquisición de una L2, el aprendiente puede alcanzar un conocimiento objetivo de las reglas de formación de palabras (RFP). De esa forma, nos preguntamos cómo los aprendientes adquieren un nivel más desarrollado de su competencia morfológica, y, por tanto, es posible que tengan más entradas léxicas disponibles a las que aplicar las RFP.

Así las cosas, necesitamos saber cuáles son las restricciones a la aplicación de una RFP para poder ayudar a nuestros estudiantes en los procesos de construcción de su *interlengua* (IL). Sin embargo, aunque el docente debe centrarse en las RFP que sean transparentes y productivas, hay que percatarse de que también operan en las mismas restricciones, lexicalizaciones o comportamientos idiosincrásicos que dificultan el apoyo explícito en la morfología léxica. Hay, por tanto, que actuar con cautela cuando trabajamos la morfológica léxica en el aula de ELE.

Por tal razón, al conocer las RFP se contribuye a fijar un lexicón bien estructurado que tendrá como resultado una productiva base para la adquisición de nuevos ítems de vocabulario. Este conocimiento sirve de ayuda para la comprensión, producción y adquisición de vocabulario, permitiendo desarrollar el lexicón de un modo individual y autónomo, con actividades que potencian su comprensión y producción, hecho que los aleja ostensiblemente de los

⁶⁶ Todos los autores expuestos en este estado de la cuestión (Baralo, Varela Ortega, Serrano-Dolader, entre otros autores.) se han preguntado si una incorrecta derivación, por parte del estudiante, puede ser fruto de una anomalía o entrada no fijada que rompe las reglas de formación de palabras (RFP) que posee cada entrada léxica.

rutinarios procesos de memorización del vocabulario, probadamente ineficaces y que no favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa.

3.6. Conclusiones

En este apartado hemos presentado los diversos factores que intervienen en la adquisición de los modelos adjetivales por derivación en ELE, las interferencias y finalmente hemos revisado el concepto del error en ELE. Cuando los estudiantes de ELE aprenden y adquieren la competencia léxica, no significa que solo son capaces de relacionar cada unidad con su significado, sino que han de ser capaz de usarlas en los registros adecuados, conocer todas las combinaciones que pueden realizar con otras palabras y afijos, y conocer las estructuras de bases y sufijos que la forman. Por eso, todas estas prácticas deben tener como objetivo la adquisición de un dominio de la lengua que les haga estar capacitados para el empleo de la lengua.

La adquisición de una L2 es un proceso creativo que pone de manifiesto que la adquisición morfoléxica, junto a los errores en la IL, no son percibidos de un modo negativo, sino como una muestra de la autonomía y la asimilación de la regla de formación de palabras (RFP) y como parte natural del proceso de adquisición de la lengua. Por lo tanto, el estudio de las unidades adjetivales por derivación debe partir de un estudio morfológico clásico para, apoyándose en los artículos sobre morfología y ELE consultados, sostener unas hipótesis sobre el orden de adquisición de afijos/raíces en L2 y distinguir si es similar al orden en cómo es adquirido en L1.

Con relación a las RFP conviene comprobar si los aspectos idiosincrásicos de adquisición morfológica quedarían suspendidos en el aprendiente. A su vez, tenemos que hacerles discernir que el mecanismo de coger unas bases léxicas, a las cuales se les aplica un afijo formador de adjetivos, puede provocar creaciones incorrectas. Además, es interesante conocer que los errores pueden deberse a que no están adheridas (en los discentes) las restricciones oportunas que posee cada entrada léxica al modo en que lo están en el nativo. En este sentido, se pretende realizar propuestas que muestren la aprendibilidad de esas unidades derivadas, esto es, de cómo se logran alcanzar en el hablante nativo, para a partir de ahí, percibir qué representaciones deben crear los aprendices de la lengua para llegar a adquirir el léxico derivado.

Por eso, cuando los aprendientes poseen un conocimiento de la palabra base se incrementa considerablemente las posibilidades de que, por sí mismos, sean capaces de inferir el significado de las palabras derivadas. En esta tesis, vamos a sostener la necesidad de cubrir, desde las primeras fases de la enseñanza de la lengua española, la enseñanza-aprendizaje de la morfología léxica, además de su obvia inclusión en los niveles avanzados. Para esto, hay que tener en cuenta la realidad lingüística de los aprendientes, esto es, el vocabulario específico que necesitan conocer, la realidad psicológica (el vocabulario que conocen) y la realidad pedagógica (los métodos más efectivos en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario).

A diferencia de otros idiomas, como por ejemplo el inglés, en la lengua española se cuenta con pocos trabajos dedicados a la enseñanza de la morfología en L2, pero en todos ellos cabe resaltar algo en común: afirman que la adquisición de la formación de palabras se realiza

mediante reglas, es decir, a través de la construcción de palabras y no a través de la analogía. Como docentes de ELE, no podemos desaprovechar la enorme riqueza y potencial que presenta el vocabulario de la lengua española. Para terminar, animar a los estudiantes a la creación de nuevas unidades léxicas –sin temor al error– supone una productiva fuente para incrementar su capital léxico, y con ello, su adquisición de la lengua española.

4. EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN ELE: UNA RARA EXCEPCIÓN

4.1. Introducción

En este apartado presentamos la relación de diversos campos propios de la morfología, centrandó nuestro estudio en la productividad de los sufijos formadores de adjetivos dentro de la adquisición del español como ELE. A su vez, vamos a desplegar el tratamiento de estas unidades y su creación por parte de los aprendientes, las familias de palabras a las que pertenecen y, finalmente, cómo el uso del diccionario electrónico, junto al de las nuevas tecnologías (TIC), van a suponer un plus para el tratamiento de estas unidades adjetivales por derivación en el aula de ELE.

En el presente apartado, vamos a exponer la existencia de un panorama poco explorado respecto al campo de la morfología aplicada en el aula de ELE, debido al hecho de que los docentes asumen implícitamente la nula operatividad de la enseñanza morfológica en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua⁶⁷. Resulta contrario, e incluso carente de significado, que muchos métodos de enseñanza de ELE actuales sigan centrando sus actividades y propuestas de tareas en la estructura oracional desde un punto de vista comunicativo, y no a la estructura interna de las palabras. En efecto, no se ha atendido a los procesos lexicogénicos la atención que merecen, ni se ha realizado una reflexión atenta sobre el papel que la morfología ha desempeñado en el dominio de una lengua. Con esto, queremos aportar una reflexión sobre las relaciones morfológicas de las palabras y su estructura, comparándola con otras voces del idioma, lo que supone una herramienta muy valiosa en el conocimiento de las palabras, en relación con el contexto de su aparición.

En este aspecto, Varela Ortega (2003:575) argumenta que es igualmente eficaz conocer las reglas, procedimientos y procesos que rigen la formación de palabras, del mismo modo que se da a conocer la morfología flexiva de las palabras (las marcas de género, número, persona, tiempo y modo), que sí que están presentes de un modo notable en el aula de ELE. En el caso que nos ocupa, atender a la formación de palabras ha demostrado ser un instrumento más eficaz que memorizar largas listas de palabras en el aprendizaje de un idioma.

El tratamiento de la formación de palabras es una de las áreas más olvidada dentro de la didáctica del español como lengua extranjera, tal y como denunció Serrano-Dolader (2006: 145), a la que no se le ha dedicado, ni en reflexiones teóricas ni en aplicaciones prácticas, la atención necesaria para su empleo en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua española. En este contexto, las investigaciones en derivación adjetival son casi nulas dentro

⁶⁷ Además, es importante mencionar el escaso margen de tiempo del que disponen en sus programaciones de aula para dedicar el tiempo mínimo necesario para un buen trabajo morfológico en la enseñanza de ELE. En este caso, además de mejorar la capacitación sobre la enseñanza de vocabulario para los profesores, los programas de idiomas deberían dedicar más tiempo a establecer metas y objetivos de aprendizaje de vocabulario explícitos y conectarlos con la evaluación formal del conocimiento de palabras.

del ámbito de estudio de la formación de palabras en español como lengua extranjera (ELE). Este tipo de conocimiento puede explotarse con éxito en la enseñanza- aprendizaje del léxico en L2; pero, la principal dificultad para trasladar a los aprendientes los complejos procedimientos de formación de palabras radica en las dificultades que encuentran los profesionales de ELE a la hora de tener claros los criterios básicos, relativos a la lexicogénesis de las palabras en español.

Según señala Serrano-Dolader (2005):

Precisamente por ello, es una parcela que permite innumerables explotaciones didácticas en la clase de ELE, desde muy diferentes perspectivas y en muy diversos niveles. Aunque, a efectos prácticos, podemos incluir las actividades relacionadas con la lexicogénesis como actividades de enseñanza-aprendizaje de léxico, es un campo que nos abre vías muy variadas para su aprovechamiento en la clase de ELE. (Pág. 11)

Diversos estudios centrados en la formación de palabras en español han dado como resultados varias teorías sobre el desarrollo de las creaciones léxicas y la formación de palabras en las L2, en su estructura interna. Esto es, de cómo se producen en los aprendientes los complejos procesos de adquisición de una segunda lengua. En este punto, Baralo (1996) manifiesta lo siguiente:

La hipótesis más fuerte, pero también la más atractiva, es suponer que la adquisición de la competencia morfológica de los no nativos puede estar constreñida por principios o reglas de la GU, sea porque acceden directamente a ella, sea a través de la propia LM. [...] Todas las investigaciones precedentes hasta aquí se apoyan en el material

léxico variable, a través de las diversas reglas de formación de palabras (RFP), pertenecientes a la lengua materna correspondiente para explicar cómo el aprendiz toma como punto estas RFP, que ya ha asimilado en su lengua nativa para intentar, a partir de ellas, cubrir sus necesidades léxicas en la L2. (Pág. 145)

Baralo (1996) concluye que:

- I. Los hablantes de español/L2 construirán el lexicón del mismo modo que los nativos y, por lo tanto, no violarán las restricciones categoriales y semánticas de la RFP. Esto se puede manifestar en la creación de palabras posibles, pero no existentes, en español.
- II. La creatividad léxica es una estrategia ante un problema léxico, por lo que suponemos que las creaciones léxicas de los no nativos no variarán cualitativamente de las de los nativos.
- III. La influencia de la LM se puede manifestar en dos aspectos: diferencias idiosincrásicas en las entradas léxicas del español, y/o sobregeneralizaciones de las características semánticas del adjetivo base. (Pág. 147)

Así pues, diversos estudios sobre la organización del lexicón mental⁶⁸ del hablante adulto reconocen los procesos que afectan a la flexión y derivación de los lexemas, así como a las reglas gramaticales que rigen tales procesos. Para Aronoff (1976), las RFP⁶⁹ son reglas del componente léxico que operan sobre palabras o temas léxicos, introduciendo cierto material léxico como son los afijos, o poniendo en relación palabras o temas del diccionario-base, en

⁶⁸ Sobre el tema del lexicón mental véase el apartado 3.3.

⁶⁹ Sobre el tema de las RFP véase el apartado 3.5.4.

el caso de la composición para producir nuevas palabras. Cabe destacar que en estas reglas se especifica toda la información idiosincrásica incluida en los morfemas simples de las entradas léxicas pertinentes. En el léxico, en cambio, la noción de palabra existente es básica, siendo la base y el modelo de las nuevas formaciones o palabras posibles.

Siguiendo con Baralo (2000:165), la organización del lexicón permite proceder tanto del significado a la forma, en el proceso de codificación al hablar y al escribir; como de la forma al significado, en el caso de la interpretación al escuchar o leer. Asimismo, supone una serie de habilidades comunes a todos los hablantes que abarcan desde almacenar cadenas de material lingüístico en una representación semántica y fónica, hasta formar conexiones entre sus partes, organizar los diversos estímulos sensoriales en categorías lingüísticas y conceptualizar la estructura interna de la palabra compleja como un conjunto de relaciones con otras palabras.

En este sentido, el componente morfológico es el reflejo de los mecanismos que subyacen a la producción léxica del hablante. En particular, Halle (1973) parte del supuesto de que en la gramática debe existir un componente que proporcione parte del conocimiento léxico del hablante, esto es, de su capacidad para reconocer, dividir y producir palabras. Como considera Halle (1973:9-10), los morfemas son las unidades básicas del lexicón y se representan como una secuencia de segmentos fonológicos, acotados por un corchete marcado categorialmente, a excepción de los afijos que no están marcados categorialmente. Por consiguiente, se enumeran los morfemas derivativos y flexivos, siendo las RFP responsables de la unión de los morfemas para formar las palabras. En este sentido, Pena (1999:4358) señala que “una vez creada una palabra de acuerdo con una determinada regla, esta se incorpora al caudal léxico de la lengua y, con el paso del tiempo, puede adquirir

formas y/o significados irregulares”.

A pesar de los cada vez más numerosos estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras, a día de hoy, hay una visible carencia de estudios que se acerquen reflexivamente a las cuestiones concernientes a la formación de palabras en este ámbito y, consecuentemente, a la instrucción e introducción de los modelos de derivación en los aprendientes no nativos de la lengua española; solo se encuentran estudios que hacen un somero análisis sobre los sufijos apreciativos en la formación de adjetivos y su relación con el ámbito ELE. No obstante, cada vez van apareciendo más artículos que tratan de suplir esta visible carencia⁷⁰, todos ellos constituyen trabajos que acentúan la importancia de la enseñanza de la morfología léxica en el aula de ELE.

El profesor debe decidir qué seleccionar y aprovechar en el aula con el fin de despertar la conciencia morfológica de los aprendices con la misión de hacer más cómodo el aprendizaje del vocabulario en una L2 y, en consecuencia, el desarrollo de su competencia comunicativa. La actuación en el aula más adecuada consiste en explotar la creación de las palabras más rentables y transparentes en los primeros niveles de aprendizaje, avanzando progresivamente en tareas de un carácter más creativo en los niveles superiores. El docente tiene que determinar, de una manera regular y universal, la forma válida con la que trabajar en cada nivel con estas unidades, a pesar de que la escasez de trabajos empíricos hace difícil organizar hoy en día su tratamiento práctico en el aula de ELE.

⁷⁰ En este sentido cabe destacar un amplio catálogo resumido a continuación: el volumen *Morfología y español como lengua extranjera* de investigadores de la Universidad de Zaragoza (David Serrano-Dolader, María Antonia Martín Zorraquino y José Francisco Val Álvaro) en 2009, los recopilados también por Serrano-Dolader en las *Antologías didácticas* del Centro Virtual Cervantes en 2006; los encuentros de la Red Temática Española de Morfología (RETEM), creada en 2005, con investigadores tan relevantes como Soledad Varela, Jesús Pena y Fernando Lázaro; los artículos de Díaz Hormigo, La Torre Ródenas, Martín García, de Bárbara Marqueta Gracia, Claudia H. Sánchez Gutiérrez, Coto Ordás, Fernández Alonso; además de las tesis de Claudia Helena Sánchez Gutiérrez, de Elina Aragonian, entre otras.

No obstante, a pesar de todos estos obstáculos, pensamos que es provechoso su inclusión en el aula de ELE con la determinación de favorecer el aprendizaje del vocabulario con la formación de palabras. Para ello, es preciso ir graduando las tareas propuestas con los diferentes niveles de aprendizaje y conocimiento del español, hecho que debe ser ajustado con la activa participación del docente que debe encargarse de ir variando su ejecución, en función de los conocimientos previos, de los objetivos y estilos de aprendizaje y del contexto institucional, entre otros aspectos.

Como expone Serrano-Dolader (2006):

Aunque en diversos manuales de enseñanza de ELE se incluyen algunos ejercicios y explicaciones sobre formación de palabras en español, es este un aspecto muy descuidado en los materiales de ELE ya que, salvo raras excepciones, los procedimientos de formación de palabras no se presentan de una manera sistemática y útil para el aprendiente de español. (Pág. 147)

En línea con los argumentos de Serrano-Dolader (2009), podemos calificar como significativo que, entre las numerosas monografías sobre temas específicos de ELE, hasta el momento no exista (aunque alguno se presente como tal) un manual o artículos referentes a la formación de palabras específicamente enfocado a los estudiantes extranjeros. En este sentido, Molina (1997) afirma:

la formación de palabras constituye uno de los recursos básicos de cualquier idioma y es para los aprendientes de capital importancia conocer el mecanismo de la creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar que tan

importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes en los llamados campos derivativos o etimológicos, es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. (Pág. 78-79)

Este autor reconoce que, si el profesor considera oportuno practicar alguno de los mecanismos lingüísticos de formación de palabras, esta tarea es capital para observar cómo actúa la *interlengua* (IL)⁷¹ con el fin de elaborar un seguimiento de cómo el alumno va estructurando su competencia léxica. En esta línea, Salazar (2004) reitera que el método que se emplee para la enseñanza de las derivaciones no puede basarse prioritariamente en la memorización, o en la práctica más o menos mecánica, sino en aquellos recursos que permitan hacer explícito el conocimiento interno e inconsciente que tiene el hablante sobre el fenómeno léxico, como conocimiento general de la lengua objeto, y no a una mera destreza. Además, Salazar advierte que en la adquisición del vocabulario derivado se aprecia una mayor incidencia de la lengua materna, donde las afinidades léxicas pueden, o bien facilitar el progreso de la IL, o bien generar errores de fácil reconocimiento.

Por otro lado, Fernández (1997) hace hincapié en el hecho de que la adquisición y creación de nuevas palabras (y en este campo concreto de la derivación adjetival) es un proceso creativo capaz de generar, a partir de las posibilidades del sistema, nuevas unidades léxicas virtualmente existentes en la lengua. Incluso en los casos en que se verifica una distorsión del significante, por una etimología popular o por un cruce de lexemas, comprobamos que las hipótesis que han funcionado asociando significante y significado responden a ese mismo proceso creativo.

⁷¹ Sobre el tema de la *interlengua*, véase el apartado 3.4.

Por último, acuñamos las hipótesis de Varela Ortega (2003) donde se indican que el aprendiente de español (independientemente del nivel en el que se encuentre el desarrollo de su IL) no viola ninguna regla de formación de palabras de la lengua meta, llegando a adquirir los procesos de formación de palabras de manera gradual y apoyándose (como en la L1) en la segmentación de las formas morfológicamente complejas, siendo más fácil cuanto mayor sean la simplicidad y la transparencia del fenómeno de agrupación de morfemas.

En lo que se refiere al léxico derivado, algunos de los autores mencionados⁷² sostienen que el aprendiente no-nativo desarrolla unas estrategias semejantes a las del nativo basadas en su capacidad de segmentar o parcelar la palabra y de dotarla de significado, a partir de sus partes constituyentes. De hecho, aún sin la base de investigaciones sólidas sobre el proceso de adquisición de la morfología léxica en L2, es práctica usual que las gramáticas pedagógicas planteen tareas de reconocimiento y producción del léxico complejo que en poco difieren de las que podemos encontrar en los manuales destinados a trabajar de un modo “tradicional” con el vocabulario⁷³.

Decisivamente, las “carencias” revisadas en la bibliografía, hasta ahora existente en morfología en ELE, nos han llevado a comenzar esta investigación, con el objetivo de abarcar un terreno no explorado hasta el momento dentro de la morfología léxica, como es el de estudiar y analizar los modelos de derivación adjetival. Asimismo, en este punto es

⁷² Serrano-Dolader (2006, 2018), Varela Ortega (2003, 2009), Baralo (1994, 1996, 2000), Pena (1999) y Coto-Ordás (2021) entre otros.

⁷³ Queremos anotar aquí que no deja de sorprendernos como algunos docentes consideran que el conocimiento léxico de los alumnos debe evaluarse en su mayoría de manera informal, cuando un estudiante usa una palabra en un contexto que no requieren el uso de esa palabra en particular. Algunos profesores incluso mencionaron que la única manera en que considerarían una palabra como realmente conocida sería escuchando a sus alumnos usarla en el habla espontánea, fuera del aula. La falta de claridad sobre qué necesita ser enseñado contribuye a ver el aprendizaje de vocabulario como un contenido de segunda clase que es tan difícil de evaluar, que solo las evaluaciones informales "en los pasillos" podrían realmente demostrar el conocimiento de la palabra real.

preciso ir prestando atención a los errores producidos por los estudiantes de ELE, al tratarse de un procedimiento diferente a como un estudiante nativo de la lengua española afronta y desarrolla la formación de adjetivos y todas sus creaciones léxicas.

Finalmente, Nippold (2007) propone que existen tres grandes métodos para aprender nuevas palabras en la competencia léxica adulta: la instrucción directa (a través de enseñanza en el ámbito académico), la abstracción contextual (el uso del contexto para extraer y asimilar significados) y el análisis morfológico (analizar los componentes morfológicos para comprender el significado de una palabra). En este sentido, el conocimiento del sistema morfológico (raíces, afijos y sus combinaciones) que se comienza a adquirir a edades tempranas continúa expandiéndose toda la vida. De hecho, el conocimiento completo de bases, afijos y reglas combinatorias se desarrolla ampliamente en el periodo de los 15 a los 25 años, y desempeña un papel fundamental para incorporar las palabras nuevas con las que nos vamos encontrando en el contacto diario con la lengua.

4.2. La formación de modelos adjetivales por derivación en los aprendientes no-nativos de la lengua española

Normalmente, la sufijación aparece en los manuales de ELE como un complemento preparado para la revisión de los contenidos, dirigida al alumno, precedidos de una especie de apéndice gramatical⁷⁴. En definitiva, ha tenido un tratamiento secundario para la enseñanza de la lengua frente a los temas considerados más principales para el aprendizaje

⁷⁴ Vamos a revisar la presencia de la formación de palabras en los manuales de ELE en el apartado 4.6 de este capítulo.

de ELE⁷⁵. En todos los manuales no existe una teoría amplia sobre la morfología léxica, como mucho aparecen listas de sufijos acompañados de sus significados y ejemplos. En la mayoría de los casos, la alusión a los sufijos se reduce al tema del género y del número, por lo que es igual al tratamiento recibido en las gramáticas de la lengua española y en los libros escolares para estudiantes nativos, siendo poco extenso su tratamiento tanto en los manuales para estudiantes nativos, como los destinados a los no nativos.

En el trabajo morfológico en la clase de ELE, el docente puede ser consciente de una serie de problemas en el aprendizaje de la sufijación: entre ellos, podemos destacar la dificultad de sistematizarlos, al no existir reglas específicas de sistematización; otro problema a destacar es la polisemia del sufijo que supone una condición de desaliento en los aprendientes no nativos de la lengua; destacamos finalmente, la sinonimia y alomorfia del sufijo, además de la transcategorización del sufijo no apreciativo (Serrano-Dolader, 2018:190-191). El cambio de categoría gramatical que puede suponer la añadidura de un sufijo a una base es una noción caracterizadora de una parte de la sufijación española y causa principal de las dificultades que tiene un estudiante de español. Cabe destacar que, para un aprendiente, la acción de sufijar las palabras se hace más difícil si no conoce las bases y si, además, no hay ninguna contextualización de las palabras sufijadas.

De este modo, hay que preguntarse si es correcto utilizar el mismo método para la enseñanza de las unidades adjetivales en L1 y en L2; y, ante todo, cuestionarse si la enseñanza de la morfología derivativa puede ser una herramienta adecuada para aprender el léxico o si debemos ir más allá. Si enseñamos a nuestros estudiantes a crear palabras y profundizamos en los mecanismos necesarios, la situación será mucho más productiva en su futuro como

⁷⁵ Véase, los temas propios del sustantivo, el adjetivo, el verbo, entre otros.

hablante de la lengua meta. La importancia de la sufijación y de los demás mecanismos derivativos la convierten en un tema morfológico que no puede enseñarse solo desde un planteamiento léxico de ampliación del vocabulario, sino que debe ir acompañada de un componente teórico que incluya unas nociones morfológicas adecuadas al nivel⁷⁶. Un aprendiz de ELE debe ser capaz de percibir que se trata de una lengua viva, que se renueva constantemente, y en la que el modo eficaz de crear palabras ha sido históricamente (y sigue siendo) la morfología derivativa.

El componente morfológico está constituido tanto de morfemas⁷⁷ (palabras simples, afijos, temas) como de elementos relacionales, las reglas de formación de palabras (componente morfológico estrictamente hablando). Baralo (1994:143) manifiesta que el modo que tienen los aprendientes de adquirir estas reglas morfológicas es asunto de la *Gramática Universal* (GU)⁷⁸. Baralo argumenta que la GU es innata y, por tanto, se puede definir como un conjunto de principios aplicables a todas las lenguas. En principio, la GU de un nativo es capaz de intuir qué unidad léxica es primitiva, derivada, o qué afijo se ha utilizado, siendo capaz, además, de saber el orden de las reglas derivativas. En este sentido, la corriente psicolingüista⁷⁹ argumentó que los aprendientes de la lengua pueden descomponer las palabras con una estructura morfológica compleja, si esta forma parte de su competencia

⁷⁶ Y con unos criterios coherentes y lógicos que permitan al estudiante extranjero asimilar los mecanismos y ser capaz en el futuro de seguir creando nuevas palabras.

⁷⁷ Las llamadas ‘palabras complejas’ están integradas por los elementos más pequeños de la lengua que tienen contenido significativo, los ‘morfemas’. (Varela Ortega, 2005:19)

⁷⁸ Véase la definición de Chomsky en el punto 3.3.1. de esta tesis.

⁷⁹ La psicolingüística es un área del saber interdisciplinar entre la lingüística y la psicología; su principal objeto de estudio es la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él. En la actualidad, tres son los campos fundamentales de interés de la psicolingüística: el estatus y estructura del conocimiento lingüístico, la adquisición de la lengua en los niños y el aprendizaje de segundas lenguas en adultos. AA. VV. (2008). «Psicolingüística». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolinguistica.htm

morfológica. En el presente caso, el estudio sobre los universales lingüísticos⁸⁰ ha contribuido a explicar la adquisición de segundas lenguas de diversas formas.

La enseñanza de la morfología derivativa tiene que ver con la formación de palabras y la adquisición de la lengua. Así pues, Fernández (1992) hace un estudio sobre la construcción del léxico dentro de la adquisición de una lengua extranjera, su influencia en la IL y en el análisis de errores⁸¹. La creación de adjetivos en español no es tan destacada como la de los sustantivos, debido a que contamos con un grupo más reducido de sufijos que se añaden a bases nominales y verbales, y algunos ejemplos formados sobre bases adjetivales. El aprendiz, cuando trabaja con estas unidades, advierte una cierta regularidad en su formación y nosotros, como profesores, tenemos que propiciar una reflexión que permita a los aprendices disponer de toda una serie de recursos (sobre estas formaciones) que puedan ser adquiridos inconscientemente.

Los aprendices de ELE tienen diversos tipos de conocimiento léxico que pueden ser tanto receptivo como pasivo, así como productivo o activo. Para llegar a un conocimiento global de la palabra se exige un dominio de ambos, aunque se suele afirmar que los aprendices tienen más vocabulario receptivo que productivo. En este sentido, se deriva cómo el conocimiento de la estructura morfológica de una palabra (tarea receptiva) podrá facilitar la utilización de sus partes constituyentes a la hora de formar nuevas voces (tarea productiva). La conciencia morfológica no siempre es igual en las diversas etapas de aprendizaje de una

⁸⁰ Un universal lingüístico es un determinado rasgo o fenómeno que se encuentra presente en todas las lenguas o, al menos, en una gran parte de ellas. El estudio de los universales lingüísticos conforma una rama de la lingüística teórica, complementaria de la que estudia la tipología de las lenguas, es decir, la que estudia los rasgos que las diferencian entre sí. AA. VV. (2008). «Universal lingüístico». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/universal.htm

⁸¹ Sobre el tema del análisis de errores (AE), véase el apartado 3.5.

lengua, ni tienen el mismo mecanismo de funcionamiento en la recepción o producción del léxico. El conocimiento limitado que el aprendiz posea de la formación de palabras realiza un papel esencial en la comprensión y producción de las palabras en el lexicón de una lengua. De hecho, un buen nivel de conciencia morfológica está relacionado con una identificación más automática, y un mejor acceso semántico de las palabras morfológicamente compuestas (Carlisle y Fleming, 2003).

En el aula podemos enseñar a nuestros alumnos palabras contextualizadas que contengan los afijos meta a estudiar, y las bases léxicas más conocidas, para que deduzcan un posible significado en su proceso de formación. En este punto, la hipergeneración léxica⁸² no va a ser un problema, sino un paso clave para que los aprendices de ELE puedan lidiar en su proceso de formación y creación de palabras, esto es, con palabras que cumplen las RFP, pero no forman parte del vocabulario existente como, por ejemplo: *juvenero, caosista, peatonario, academical*.

La aparición de errores léxicos en los ejercicios de creatividad léxica por parte de los aprendices, implica que los docentes que trabajen la morfología tienen que retroalimentarlos positivamente, recordándoles que están jugando y que se cometen errores, y lo fundamental, que el error es un paso necesario e inexcusable en el aprendizaje del léxico de una segunda lengua. En palabras de Serrano-Dolader (2018:51): “Jugar a crear palabras mediante prefijos, sufijos o esquemas compositivos está al alcance de todos los aprendices de ELE y puede ser un buen método de familiarización con los procedimientos de creación léxica”.

⁸² Concepto entendido como el problema de las palabras derivadas y compuestas posibles pero inexistentes en español. La capacidad hipergeneralizadora de los aprendices de ELE está motivada por los paradigmas que funcionan en el sistema de la lengua y da lugar a la creación de unidades léxicas complejas no aceptadas normativamente. (Serrano-Dolader, 2006:5)

En concreto, la reflexión morfológica en el aula de ELE puede que no sea el remedio, ni la única estrategia productiva para la adquisición del vocabulario en ELE. Si atendemos a las reflexiones de Serrano-Dolader (2018), es fundamental la relación entre la inferencia léxica y el aprendizaje o adquisición del vocabulario. Así, la inferencia correcta normalmente comienza con la comprensión contextual del significado de la palabra, de igual forma, la adquisición implica no solo comprender el significado contextual, sino también conservarlo y, en una etapa posterior, también implica la capacidad de aplicar la palabra correcta en otros contextos. En este sentido, el hecho de reconocer las partes que forman la palabra no conlleva necesariamente una memorización a largo plazo del significado de esta. En efecto, el mero reconocimiento de los morfemas no supone un impacto destacable en el aprendizaje del significado de una palabra nueva.

En este sentido, Nation (2013:403-404)⁸³ marca algunos puntos clave que el aprendiz debe conocer para usar de manera fructífera las partes de palabras:

a) Para el uso receptivo o de comprensión:

El aprendiz debe ser capaz de reconocer que una determinada palabra está constituida por partes, las cuales pueden reaparecer en otras palabras complejas, *incompatible*, *manejeable*. Es el llamado *conocimiento relacional*. A su vez, necesitan saber también qué significan las partes que conforman una palabra compleja; necesitan ser capaces de desentrañar cómo los significados de la raíz y de los afijos se combinan para dar lugar a un significado nuevo pero relacionado con los significados de las partes.

⁸³ Citado en Serrano Dolader (2018:71)

b) Para el uso productivo:

El aprendiz necesita una conciencia más precisa de los cambios formales que pueden sufrir las raíces o los afijos al combinarse para construir una palabra compleja. Esto es, necesita tomar conciencia de que determinados afijos seleccionan como base de derivación determinadas clases de palabras y rechazan otras. Por ejemplo, el sufijo adverbializador *-mente* selecciona como bases adjetivos en forma femenina o en forma invariable. Es el llamado *conocimiento distribucional*.

El propio Nation (2013: 403-404)⁸⁴ afirma que, probablemente, es más eficaz empezar a operar con partes de palabras solo cuando los aprendices hayan adquirido ya un número considerable de palabras complejas, como si de unidades descomponibles se trataran. Los aprendices deben reconocer las regularidades –de forma y de significado– de los principales esquemas derivativos del español; y deben ser movidos a asumir riesgos en la creación de palabras posibles del español. O sea, hay que fomentar y supervisar aquellas tareas que empleen las raíces, afijos y combinaciones posibles más frecuentes en español. Como ya hemos señalado, es vital el trabajo con sufijos en el aula de ELE para que se activen en el aprendiente la transparencia, la productividad y la frecuencia de estos sufijos en las palabras que son morfológicamente complejas.

En el análisis morfológico de los fenómenos de formación de palabras se han incorporado dos conceptos tan necesarios como activos: palabra existente y palabra posible. Estos

⁸⁴ Citado en Serrano-Dolader (2018:72)

conceptos guardan relación con otros, más difundidos entre el público en general, como son los de norma⁸⁵ y sistema⁸⁶. Si lo que pretendieran los estudios morfológicos fuera simplemente clasificar o describir las palabras de un determinado corpus lexicográfico o de un diccionario, el concepto de palabra posible no sería importante, pero, por suerte, no es esta la vía que se sigue en la actualidad en los análisis de la formación de palabras.

En el campo de la morfología aplicada al ámbito de ELE resulta importante no solo trabajar con formaciones existentes o legitimadas, sino también, con las palabras derivadas que pueden formarse regularmente a través de la aplicación de una RFP que sea operativa en un determinado idioma. Y todo este conjunto de palabras morfológicamente posibles del español son tanto las que sí están legitimadas (prueba de que son posibles es que existen) como aquellas que, sin estarlo, se pueden conformar de modo regular.

Si trabajamos con nuestros alumnos las formaciones más regulares y de uso frecuente no sentimos la necesidad de realizar una nueva palabra que sustituya a la autorizada por la norma de la lengua. Asimismo, se podrá facilitar su significado, además de con la ayuda del diccionario y del contexto, a través de los significados de las partes que constituyen el término, formulándose las preguntas clave para contemplar cómo los aprendices pueden usar esa palabra. En este punto, por ejemplo, Bosque (1983:115-153) también defiende que los significados de los morfemas derivativos son numerosísimos. Abarcan, con frecuencia, una amplia gama de posibilidades, graduando con gran sutileza matices apenas perceptibles

⁸⁵ La norma es el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes es una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso.

Recuperado de: <https://www.academia.org.mx/esp/respuestas/item/norma-lingueistica>

⁸⁶ Se emplea *sistema* para hacer referencia a una concepción de la lengua como un conjunto de unidades que se definen por el valor que tienen con respecto a la totalidad. Dicho de otro modo, los elementos que forman la lengua no están desordenados, ni se agrupan por puro azar, sino que se relacionan entre sí sistemáticamente, formando por lo tanto un código. AA. VV. (2008). «Lengua como sistema». Diccionario de términos clave de ELE.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguasistema.htm

desde el exterior de la lengua (cfr., por ejemplo, la diferencia entre *barbudo* y *barbado*, que comenta Malkiel, o la que existe entre *casona* y *casaza*). En suma, todo eso permite contextualizar un espacio teórico como es la relación entre la morfología y la semántica, que no es exclusivo, sino que también se da entre la sintaxis y la semántica.

4.2.1. La productividad en la creación de adjetivos en ELE

Los conceptos de *productividad*, *frecuencia* y *transparencia* morfológicas desempeñan un notable papel en la configuración y desarrollo de la morfología léxica en el lexicón. En este punto, podemos defender que las palabras más frecuentes son reconocidas más rápidamente, con mayor precisión y necesitan un menor esfuerzo cognitivo para procesarlas. También, ocurre lo mismo tanto con las raíces más frecuentes, como con los prefijos y/o sufijos que más frecuentemente –o más productivamente– se combinan con ellas. (cf. Ford, Davis y Marslen-Wilson, 2010). A su vez, la mayor o menor productividad de los afijos conlleva, respectivamente, una mayor o menor facilidad y rapidez en su reconocimiento y en su uso. Es lógico pensar, por otro lado, que las palabras morfológicamente complejas no serán tan aprovechables para el aprendiz en su proceso de comprensión y de dominio de dichas palabras.

Definitivamente, las palabras complejas más *productivas*, más *frecuentes* y *transparentes* son las que más posibilidades tienen de ser identificadas y usadas teniendo en cuenta su estructuración morfológica. En este sentido, parece que la lengua materna del aprendiz puede favorecer o dificultar el reconocimiento individual de una palabra (independientemente de

su transparencia). También, es destacable que los aprendices de ELE pueden tener dificultades para adquirir palabras que parecen transparentes, pero que no lo son si se toma como modelo interpretativo la lengua materna del propio aprendiz, lo que ocurre con frecuencia con los falsos amigos (*carpet* y *carpeta*).

En cuanto al concepto de *productividad*, Corbin (1987) distingue tres tipos:

1. La disponibilidad se refiere a la propia existencia de una regla que pueda utilizarse para crear nuevas expresiones en el idioma.
2. La rentabilidad se refiere a la medida en que esa regla se utiliza realmente en casos en los que teóricamente podría utilizarse.
3. La regularidad se refiere a la predictibilidad de la forma y del significado de los eductos (o segmentos de producción) surgidos de la aplicación de una determinada RFP. (Pág. 176-178)

Corbin (1987)⁸⁷ sostiene que, de los tres valores de la productividad, la *disponibilidad* es el factor clave en el estudio de la productividad de la formación de palabras en el lexicon. Así, tenemos la *rentabilidad*, como una propiedad derivada de la *disponibilidad*, ya que la actuación (*performance*) se deriva de la competencia (*competence*): Toda RFP debe tener una *disponibilidad* antes de poder verificar con qué *frecuencia* o *rentabilidad* es usada. Por otra parte, la regularidad (o no) de las aplicaciones de una determinada regla en particular es subsidiaria de la propia existencia de la regla en cuestión, que tiene que estar (sea regular o no en sus aplicaciones) disponible. En el mismo sentido, Como afirma Clarenz-Löhnert

⁸⁷ Citado en Serrano Dolader (2018:82)

(2004:157) “La comprensión de las formaciones de palabras mediante el aumento de la transparencia de estas podría llevar a una economización de la adquisición del idioma extranjero y a una optimización de la instrucción”. Valera Ortega (2006) afirma que la disponibilidad léxica (citado en López Tapia, 2012) analiza no solo la frecuencia de aparición de una unidad léxica, sino también su utilidad para los estudiantes.

En este punto, para comprobar la productividad léxica de una palabra debemos considerar varios aspectos:

1. Cuántos términos se pueden derivar de su raíz (*pescado, pescadero/a, pescar, pescador, pescadería...*)
2. Con cuántas unidades léxicas se puede combinar. En otras palabras, cuántas colocaciones se pueden lograr con ese término (*ir de compras, a la playa, de viaje, en metro...*).

Por lo tanto, cuanto menos rentable sea un proceso de formación de palabras, menos debe el profesor detenerse a trabajar con las mismas en el trabajo en la clase de ELE, en parte debido a las irregularidades⁸⁸. Los docentes, para conseguir un óptimo aprovechamiento de la formación de palabras en la práctica docente, deben trabajar con los procedimientos más *frecuentes, regulares y rentables*, los que nos van a permitir un proceso de adquisición léxica más eficaz en ELE⁸⁹. Pena (1999:4363) sostiene que hay dos pautas o tipos de RFP: la formación de palabras (FP) sobre base popular y la FP sobre base culta; las primeras se crean

⁸⁸ Por ejemplo, las unidades adjetivales: *popular* (pueblo), *acuoso/a* (agua), *tenebroso/a* (tiniebla), entre otras.

⁸⁹ Como, por ejemplo, las unidades adjetivales: *ruinoso/a* (ruina), *generoso/a* (generosidad), *deportivo/a* (deporte) entre otras.

de acuerdo con las RFP del español y las segundas de acuerdo con las RFP del latín incorporadas al español, como en los casos de *cuervo-corporal/leche-lácteo*.

Por lo anterior se puede determinar que estas dos pautas de formación deben estudiarse separadamente, debido al hecho de que las formaciones populares se crean (o son analizables) de acuerdo con las RFP del español y las formaciones cultas se crean (o son analizables) de acuerdo con las RFP del latín incorporadas al español. Tal y como sostiene Pena (1994-1995:179), solo así se pueden explicar ejemplos como *cuervo* y *corporal* o *leche* y *lácteo*, donde la misma relación semántica resulta evidente para cualquier hablante del español; pero no hay una relación en cuanto a las pautas de formación: las palabras *corporal* y *lácteo* están formadas de acuerdo con pautas de formación latinas.

Ante todo, los profesores deben concienciarse de la necesidad de atender a la formación de palabras por sufijación en la clase de ELE, a pesar de ser una parcela de la morfología española insuficientemente atendida en manuales y en los materiales didácticos editados hasta la fecha. A pesar de que diversos manuales de enseñanza de ELE presentan ejercicios y explicaciones sobre formación de palabras en español por sufijación, es este un aspecto muy descuidado en los materiales y programaciones de aula en ELE⁹⁰. Salvo raras excepciones, los procedimientos de formación de palabras no se presentan de una manera sistemática y útil para el aprendiente de español. Exponer la importancia de la morfología en la enseñanza aprendizaje del léxico justifica, sin duda, una presentación de actividades específicamente dedicadas a esta cuestión de la formación de palabras en ELE.

⁹⁰ Véase en el apartado 4.6 la atención que se presenta a la formación de palabras en los manuales de ELE más empleados en los centros de Estambul (Turquía) (y de gran parte de los centros de enseñanza de ELE en el mundo), para justificar nuestra afirmación sobre su escasa atención tanto en los contenidos, como en las programaciones de aula en los centros donde desarrollamos nuestro trabajo de investigación.

En palabras de Hernández Muñoz (2015):

(...) la capacidad para producir un mayor número de palabras asociadas a un tema concreto se ha puesto en relación (...) con otro tipo de estrategias lingüísticas internas, como la habilidad para la creación de palabras nuevas (...) las habilidades morfológicas mejoran el acceso al léxico y pueden incrementar la productividad léxica (...) poseer una mayor conciencia morfológica mejora significativamente la competencia léxica de los hablantes jóvenes y adultos de una lengua. En general, el conocimiento metalingüístico morfológico es uno de los motores más importantes para mejorar el dominio general del sistema lingüístico. (Pág. 259-260)

En los procesos de formación de palabras intervienen aspectos lingüísticos muy variados, de ahí que sean igualmente varias las disciplinas lingüísticas a las que atañe su estudio: morfología, lexicología, morfonología, sintaxis, semántica, pragmática, estilística y algunas más. Así, el trabajo con las unidades deadjetivales en clase permite innumerables beneficios que abarcan diferentes perspectivas, lo que supone un enriquecimiento del aprendizaje léxico en los niveles avanzados, aunque a efectos práctico podemos incluirlas como actividades de enseñanza-aprendizaje de léxico en todos los niveles. Y todo ello, enfocando las mismas según la naturaleza de los aprendientes (dando énfasis a tareas de relación, clasificación y reflexión en las primeras etapas de aprendizaje, para pasar gradualmente a las tareas de creación en las etapas más avanzadas de aprendizaje).

Para concluir, la morfología, aplicada al ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras, está cobrando cada vez más importancia (aunque sea a cuentagotas) en algunas aportaciones

centradas en el ámbito de ELE. De todo lo expuesto, podemos concluir que se van a dar importantes resultados en el campo específico de la formación de palabras en ELE, abriendo vías de investigación indudablemente muy provechosas, como las que podemos encontrar en los trabajos de Serrano-Dolader, Varela Ortega, Díaz Hormigo, La Torre Ródenas, Martín García, Licerias, Gómez Molina, entre otros.

4.2.2. La adquisición de los modelos adjetivales por derivación en los aprendices de español

La presente investigación pretende llevar a cabo un análisis de cómo llegan los aprendices de español como LE a la adquisición y comprensión de las unidades adjetivales, a través de un estudio profundo de su estructura interna, y de sus componentes generales, con el objetivo de llevarla a su empleo y desarrollo en el aula de español como ELE. Hasta la fecha se trata de un ámbito de la didáctica de lenguas a la que se le ha suministrado un estudio poco inescrutable en la práctica en el aula. Esta escasa atención se puede ver en su presencia en los manuales, o en la creación de materiales por parte de los docentes que tengan un contenido morfológico⁹¹, y en el hecho de recurrir a la consulta de las referencias sobre gramática en estudios didácticos y semánticos sobre la sufijación de adjetivos, en su aplicación al ámbito del aprendizaje del español como LE.

⁹¹ Aunque hay un notable crecimiento de trabajos (comentados anteriormente en este trabajo) que fomentan el trabajo morfológico en el aula de ELE, como comentamos en el apartado anterior, la atención que se presenta a la formación de palabras en los manuales de ELE más empleados en los centros de Estambul (Turquía) (y de gran parte de los centros de enseñanza de ELE en el mundo), es escasa, tanto en los contenidos, como en las programaciones de aula.

En este punto, nos proponemos, por un lado, averiguar cómo pueden llegar a tener los aprendices de la lengua –no nativos– un conocimiento sofisticado de la estructura interna de los adjetivos y, por otro lado, discernir cómo realizan la adición de sufijos característicos de la derivación adjetival, de modo similar a como lo haría un nativo. En suma, se pretende indagar cómo pueden llegar los estudiantes de ELE a la formación de los sufijos característicos de los adjetivos calificativos y de relación en español, para discernir en qué situaciones se cometen los errores en las derivaciones, dentro de la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE.

Por norma, tradicionalmente se ha dado prioridad a los aspectos semánticos a la hora de trabajar con las palabras –tanto simples como complejas– y se ha enseñado un vocabulario en contexto, con un trabajo por listas y/o bloques temáticos de palabras o por campos nocionales (Varela Ortega, 2003) donde lo que prima es el significado y el potencial comunicativo de las unidades léxicas en función de los contextos y situaciones comunicativas en las que son utilizadas", tal y como sostiene Salazar (1994: 173). La adquisición del léxico en L2 se ha centrado en dos planos: por un lado, el almacenamiento/procesamiento del conocimiento léxico y, por otro lado, la producción.

En un gran número de estudios (Serrano-Dolader, 2018; Varela Ortega, 2003; Baralo, 1997, 2001, 2004; Licerias, 2009) tanto en L1 como en L2, se muestra que las palabras con morfología son más fáciles de alcanzar, que los términos que no son tan complejos. Bauer y Nation (1993) entienden que si el aprendiente conoce una palabra no va a necesitar un esfuerzo mayúsculo para relacionarla con su familia léxica. En concreto, las palabras derivadas establecen conexiones formales con su base (*mar-marítimo*), con palabras con su

mismo afijo (*telefónico/calórico*) o con palabras que comparten la misma base (*deshacer/rehacer*). Asimismo, se afirma que el aprendiente es capaz de llevar a cabo las conexiones semánticas entre palabras que han experimentado procesos derivativos con un significado próximo (*decoración/planteamiento*) o antagónico (*prepartido/postpartido*).

En un principio, el aprendiz puede preguntarse si conoce las palabras que está aprendiendo, y si eso ocurre, puede reconocer las mismas dentro del contexto en la que están insertas. Cuando es capaz de reconocer algunas raíces o morfemas derivativos dentro de estas, podrá usar la información para lanzar hipótesis sobre su significado y posteriormente contrastarla en su contexto con el fin de verificarla. En suma, la transparencia semántica y formal favorece el aprendizaje de los fenómenos morfológicos, de tal modo que la identificación de los morfemas de una palabra facilita su conocimiento y producción (Varela Ortega, 2003:577). El conocimiento morfológico incluye, además del conocimiento de la estructura interna de las palabras, la relación formal entre determinadas palabras de la lengua y el conocimiento de los principios que rigen la formación de nuevas palabras. Clark (1998)⁹² afirma: “está probado que la adquisición de las formas flexivas precede a la de la formación de palabras mediante recursos morfológicos, y que en general, los niños producen los afijos derivativos más tarde que los flexivos”.

Para fines didácticos, los conceptos de *transparencia*, *frecuencia* y *productividad*⁹³ son pautas sobre las que basar nuestras decisiones de orden pedagógico. En este punto, conviene trabajar con sufijos como *-oso/-osa*, *-ista*, *-al* o *-azo* donde el discente pueda reconocer su *frecuencia* y *productividad* en la práctica real en el aula con los mismos, llegando a potenciar

⁹² Citado en Varela Ortega (2003:575).

⁹³ Tal y como hemos visto al inicio de este apartado (4.2)

y facilitar su adquisición en el léxico, junto a factores como la transparencia formal y/o semántica de los sufijos. El aprendiente cuando se enfrenta a una unidad derivada –que desconoce– valorará que la misma no presente irregularidades en su formación, que sea una unidad simple y transparente en su elaboración y que, además, sea de una alta aparición en diferentes contextos altamente productivos. Dado que la derivación supone un sector organizado y estructurado dentro del léxico pero que contiene numerosas regularidades, tanto desde el punto de vista formal como semántico, podemos discernir que cuando el aprendiente de la lengua se enfrenta a un derivado es evidente que no lo hace de un modo totalmente ignorante –como lo haría en el caso de una palabra nueva que no tuviera ninguna clase de conexión con otras ya existentes en su léxico–.

En el léxico derivativo, el aprendiente desarrolla una serie de estrategias, semejantes a las del nativo, basadas en una capacidad innata de fraccionar la palabra y darle un significado a partir de sus partes constituyentes. Varela Ortega (2003:578) señala que las gramáticas pedagógicas tienen la práctica común de plantear tareas de reconocimiento y producción del léxico complejo, que en poco difieren de las que podemos encontrar en libros escolares destinados a que los hablantes nativos enriquezcan su vocabulario. Por lo tanto, podemos concluir que la enseñanza de segundas lenguas ha asumido implícitamente que los mecanismos que pone en funcionamiento el hablante no-nativo para comprender y generar el léxico complejo, no difieren en nada de los que activa el hablante nativo.

De esta manera, las formaciones resultantes de los procesos morfológicos afectan al léxico de una lengua, por cuanto que la aparición de una nueva palabra obliga a reestructurar la red léxica y las relaciones con otras unidades. En consecuencia, la competencia morfológica de un hablante forma parte de la competencia gramatical y léxica. Como advierte Bosque

(1995:29), el hablante es capaz de reconocer palabras que no están en el diccionario (que no están legitimadas en la lengua) si están construidas con prefijos y sufijos productivos correctamente ordenados. Cuando se enfrenta al léxico, el aprendiz de una L2 extrae morfemas de palabras e induce cuál es su significado, los marcos sintácticos en los que se emplea y los papeles semánticos de sus argumentos.

El proceso de adquisición, por lo tanto, seguirá esta secuencia: reconocer la forma, analizar e identificar los constituyentes, asignar significado a cada constituyente y finalmente producir formas nuevas. Una vez adquiridas las RFP, se proponen actividades deductivas orientadas a la producción, siendo un proceso conjunto que tiene en cuenta la capacidad autónoma del aprendiente: *descubrir-prededir-producir*. En nuestra investigación, lo más productivo es el mecanismo de construcción de palabras que potencia la misma lengua, y que se apoya en la capacidad de creación de unidades adjetivales del aprendiz⁹⁴, partiendo de los afijos más rentables y ampliando progresivamente el campo a los más específicos. Como nos recuerda Coseriu (1952: 316-317): “La norma abarca lo que ya existe y la lengua es un conjunto de posibilidades de realización que tanto los creadores del lenguaje, como la comunidad lingüística, hacen avanzar”.

4.2.3. El tratamiento de la derivación léxica en el ámbito de la enseñanza del español como ELE

En la bibliografía consultada⁹⁵ se parte de la idea de la capacidad de los hablantes nativos

⁹⁴ Atendiendo a las características y necesidades de aprendizaje al trabajar estas unidades derivadas.

⁹⁵ Destacamos, en este apartado, a especialistas como Serrano-Dolader en las Antologías didácticas del Centro Virtual Cervantes, Varela Ortega, Jesús Pena y Fernando Lázaro; los artículos de Díaz Hormigo, La Torre

para aplicar intuitivamente las reglas lexicomorfológicas adquiridas, con el afán de conseguir y formar un nuevo vocabulario sin recurrir a incoherencias, ni infringir las características morfológicas, fonológicas o semánticas del lenguaje. Así, abordar la cuestión de la formación de palabras requiere delimitar cómo llega el adulto a conocer la L2, a partir de un input variable, que abarquen tanto unidades que sean transparentes y productivas, como otras que presenten irregularidades, que no siempre van a ser detenidamente explicadas y contextualizadas en el aula. Las unidades por derivación son adquiridas de un modo diferente, en comparación a cómo lo hacen el nativo de la lengua, al menos por dos razones: la primera, el desarrollo cognitivo de la lengua que ha ido adquiriendo durante su aprendizaje de la lengua materna, y la segunda, el hecho de que el adulto pueda acceder a la lengua materna para poner en funcionamiento los principios y categorías de la *Gramática universal*⁹⁶ cuando accede al input de la L2.

Las preguntas que tenemos que hacernos versan sobre cómo estos derivados se representan en la mente de los aprendientes no nativos, cuál es la causa de que representen formas alejadas de las reglas gramaticales y sus posibles problemas a la hora de procesarlas. Liceras, Díaz y Mongeon (2000) dan cuenta del hecho de que los adultos no son sensibles a los rasgos concretos de la morfología, sino a unidades más complejas, como, por ejemplo, los sintagmas. El reconocimiento de los mecanismos de formación de palabras propios de la morfología léxica tienen una enorme repercusión en la producción, en la creatividad léxica para formar palabras, en la corrección y en la autonomía de los aprendices de ELE.

En este sentido, el aprendiz de ELE debe tomar conciencia, no solo de las palabras que puede

Ródenas, Martín García, Bárbara Marqueta Gracia, Claudia H. Sánchez Gutiérrez, Coto Ordás, Fernández Alonso; además de las tesis de Claudia Helena Sánchez Gutiérrez, de Elina Aragonian.

⁹⁶ Véase la definición de Chomsky en el punto 3.3.1. de esta tesis.

combinar para conformar nuevos vocablos, sino también que muchas de ellas están configuradas por partes, y a su vez, pueden servir para formar nuevas palabras. Para ello, debe saber reconocer y aplicar las reglas de formación de palabras (RFP) que operan en la lengua y que son operativas, otorgando a este conjunto la productividad y ampliación del vocabulario en su aprendizaje. Tal y como matiza Serrano-Dolader (2018:47), cuando el aprendiz es consciente de los procedimientos de formación de palabras, y por ende de la derivación de los adjetivos, está más preparado para construir y decodificar nuevas unidades léxicas, que le permitirán ganar eficacia y autonomía en su proceso de aprendizaje, y a la vez, distinguir un proceso de construcción creativa sujeto a las reglas de buena formación morfológica y buena formación conceptual (como por ejemplo en el adjetivo *partidario* al unir el sufijo *-ario* al sustantivo *partido*). Cuando los alumnos de ELE están creando estas nuevas unidades de adjetivos están recurriendo al mismo proceso cognitivo de construcción creativa, basado en las reglas de formación de palabras (RFP) y en las reglas de la estructura léxico-conceptual.

Todo este conocimiento referente al significado de sus creaciones hace que el hablante pueda reconocer de forma oral y escrita la palabra, reconociendo de una forma interna su estructura, esto es, las reglas morfológicas que la generan. Con ello, llegan incluso a relacionarla con otras de igual categoría y que son formadas con los mismos afijos en distintas bases léxicas. Con todo este conocimiento léxico de la palabra, el aprendiente la almacena en su lexicón mental, con una serie de etiquetas con diversas categorías y conceptos, las cuales puede actualizarse según el contexto que le corresponda. La claridad de sus rasgos léxicos y conceptuales va a depender de la situación en las que se presenten las nuevas formaciones léxicas.

Como docentes, en nuestras actividades de investigación, buscamos favorecer y desarrollar propuestas didácticas que presenten diversas estrategias de asociación de las piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados); y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación), tal y como recomienda Baralo (2008).

Serrano-Dolader (2018) argumenta como ejemplo:

la palabra *submarino* está formada por tres constituyentes: *-sub- mar- ino* cada parte puede ser considerada un morfema que es la unidad mínima con significado de la lengua. Algunos morfemas son ligados, es decir, que no pueden aparecer nunca por sí solos en la cadena lingüística (como *sub*, *-ino*); y otros son morfemas libres, esto es, que pueden actuar por sí mismos como palabras completas (*mar*). (Pág. 12)

Para Richards (1985:176-188) conocer una palabra debe implicar saber cómo puede cambiar de forma (morfología flexiva) o cómo puede dar lugar a nuevas palabras surgidas a partir de ella (morfología léxica); igualmente, coincidimos con la necesidad de reconocer y conocer las palabras de base sobre las que pueden operar los procesos flexivos (género, número, tiempo) y derivativos (prefijación, sufijación, parasíntesis...), tal y como sostiene Richards. Es evidente que las palabras no existen aisladas, sino que establecen una serie de redes de asociaciones con otras palabras. Aunque, en la obra de Richards, estas redes se refieren a relaciones de carácter semántico, (sinonimia, antonimia, campos semánticos), es evidente que las palabras también se asocian conformando “familias” morfológicamente relacionadas

(cuyo nexo será tanto formal como semántico). Por lo tanto, no olvidemos que el lexicon mental se organiza, precisamente, de manera asociativa y no de modo lineal ni alfabético.

A nuestro juicio, hay un ligero crecimiento en el interés por la adquisición léxica en el aula de ELE⁹⁷, lo que debería concluir en una mayor atención hacia la morfología como vehículo para el dominio progresivo de una lengua extranjera, aunque desafortunadamente, esta situación no se cumple plenamente. En definitiva, el tratamiento y trabajo con la derivación adjetival, a través del empleo de la morfología, permite abordar de manera más compleja y sugestiva el proceso por el que los aprendices incorporan y emplean las palabras nuevas en sus producciones con la lengua.

4.2.4. La creación de adjetivos por sufijación en ELE

Queremos empezar este apartado con la definición de sufijo proporcionada por Almela (1999:77), que lo entiende como “una secuencia fónica añadida a la base de un vocablo, colocada en posición posterior a él y anterior a las desinencias (cuando las hay), que carece de existencia propia fuera del sistema de palabras, que está incapacitado para unirse a otro morfema analizable como sufijo, y cuya base es igualmente conmutable por otra”. Tradicionalmente, los sufijos en español se han dividido en dos grandes grupos con sus propias peculiaridades y características. Esos dos grupos son: los sufijos apreciativos y los sufijos no apreciativos. La principal diferencia es que los apreciativos se anexan de forma posterior a un lexema, constituyendo una palabra con un cariz calificativo, que son usados

⁹⁷ Tal y como reseñan los trabajos de especialistas indicados en los apartados anteriores.

por el hablante para señalar un objeto, situación o sujeto, pero a través de su propio juicio. En cambio, los no apreciativos pueden cambiar la categoría léxica de la base a la que se adjuntan, aunque, no obstante, no la alteran emocionalmente.

Los sufijos, semánticamente, se dividen en apreciativos y no apreciativos y, sintácticamente, pueden clasificarse según el tipo de cambio sintáctico que realizan⁹⁸. Todos ellos poseen una serie de rasgos generales que hacen que no exista una línea fija entre las divisiones de algunos afijos. En este sentido, un rasgo característico de la sufijación es la acusada morfología recursiva, con acumulación de sufijos sobre la misma base, como ocurre en el siguiente ejemplo: *occidente/occidental/occidentalizar*. Pero hay que evitar la confusión cada vez que aparezcan modelos que repitan un mismo sufijo, pues puede parecer que las combinaciones son infinitas y, sin embargo, no todos los sufijos pueden combinarse libremente entre sí.

Como hemos comentado, la mayoría de los estudios sobre morfología⁹⁹ están de acuerdo en distinguir dos tipos de sufijación: la llamada sufijación apreciativa en oposición a la sufijación significativa o no apreciativa. Por una parte, en cuanto a la sufijación apreciativa, una de las dificultades de este tipo de sufijación es su descripción, pues en ella confluyen elementos de la morfología, del léxico, de la semántica y, de forma especial, de su uso cotidiano en la conversación, esto es, de aspectos pragmáticos. Un rasgo característico de la sufijación apreciativa es la acumulación de sufijos sobre la misma base; donde

⁹⁸ Los sufijos tienen, por lo general, una categoría gramatical propia e incluso, en el caso de algunos sufijos nominales, un género fijo; así, por ejemplo, el sufijo *-ción* impone la categoría nombre y el género femenino a la base a la que se agrega. Por su parte, el sufijo *-ble* impone a su base la categoría adjetivo y el sufijo *-iza(r)*, la categoría verbo. Consecuentemente, cuando uno de estos sufijos se adjunta a una base léxica que no coincide con su categoría, cambia la categoría de esta (Varela 2018:56).

⁹⁹ Hemos consultado la amplia recopilación de Bosque (1999), Varela Ortega (2018), NGLÉ (2009) y diversas obras de consulta general en libros escolares.

paralelamente, existe una serie de sufijos acumulativos que consisten en la superposición de dos sufijos, que pueden ser incluso de signo contrario: un aumentativo más un diminutivo. Por ejemplo, *chico/chiquito/chiquitito*. Así pues, en esta tesis vamos a exponer solo algunos sufijos, como el de grado máximo *-ísimo/ísima*, y los formados con los sufijos *-udo/-uda* y *-oso/-osa*¹⁰⁰, sufijos que presentan una sufijación con una carga semántica, pero cuyo tratamiento en el aula de ELE es viable y aconsejable, pues no presentan indeterminación entre flexión y derivación, ni una gran variabilidad geográfica de uso, como la que sí presenta otros sufijos con más carga apreciativa.

La otra sufijación contiene los sufijos no apreciativos, que también suelen llamarse significativos. Tal y como veremos posteriormente, un rasgo típico de la sufijación es la acumulación de sufijos a una base. Por otra parte, en la sufijación no apreciativa se forman, en ordenación jerárquica, los derivados que pertenecen a diferentes clases gramaticales: *dificultad/difícultoso/difícultar; señal/señalizar/señalización*. Dentro de la sufijación no apreciativa podemos observar los siguientes procedimientos de sufijación, es decir, nominalización, adjetivación y verbalización, tal y como son presentados en la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE, 2009)*. Cada uno de estos procesos se pueden subdividir en las formaciones denominales, deadjetivales y deverbales, según la categoría léxica de las bases.

En su conjunto, la psicolingüística nos muestra como la existencia de morfemas facilita el procesamiento léxico de palabras complejas, mediante los mecanismos de descomposición de dichas palabras, con los que se acceden a los constituyentes del lexicón. (Baralo, 1999); (Krashen, 1981). Así, la abundante cantidad de palabras derivadas es una enorme fuente

¹⁰⁰ Véase el capítulo II, el apartado 4.2.

productiva para alcanzar un buen conocimiento del vocabulario. En este sentido, si el aprendiente posee nociones de morfología, puede llegar a conocer una serie de palabras como *arena-arenisca-arenoso* y no con una serie absolutamente heterogénea como la constituida por *platillo-enjuagar-pequeñito-lavavajillas*. Este hecho incita a que resulte más provechoso, en la adquisición del vocabulario, concienciar al aprendiente acerca de los aspectos morfológicos para que sean capaces de reconocer y aprender las palabras y sus formantes.

Globalmente, la lengua española es rica por su centenar de sufijos para formar adjetivos a partir de verbos, sustantivos y numerales cardinales¹⁰¹. Este elevado número de sufijos contribuye a las funciones semánticas, y provoca que nos encontremos ante una gran cantidad de afijos sinónimos, situación que llega a ser compleja en los gentilicios, donde unos cincuenta concurren en una misma categoría derivacional. Esta situación complica el aprendizaje del español, tanto a los aprendientes de la lengua, como a los hablantes nativos de la lengua, como afirma Rainer (1999: 4597).

4.2.5. Pautas de uso de los sufijos en la adquisición del lenguaje

Los sufijos responsables de la formación de los adjetivos están almacenados, tal y como nos hemos referido anteriormente, en el lexicón mental de los aprendices. En dicho lexicón se almacenan las unidades y elementos léxicos responsables en la asignación de los sufijos a las bases correspondiente, a través de un buen reconocimiento y uso de las reglas

¹⁰¹ Tal y como sostiene Rainer en su amplio estudio de la derivación adjetival (1999:4597).

de buena formación de estas unidades lingüísticas. El concepto del lexicon es clave para explicar todos los pasos y pautas en el proceso de aprendizaje del léxico en ELE.

Por un lado, los hablantes nativos comprenden, generan y usan estos sufijos para la creación de nuevas unidades en su proceso de derivación de adjetivos, puesto que poseen los conocimientos y competencia morfológica necesaria, debido a su natural desarrollo del lenguaje. Por otro lado, a los aprendices no nativos de la lengua meta hay que guiarlos proporcionándoles los conocimientos adecuados a su nivel para que puedan crear dichas unidades, tanto de forma escrita, como oral. Los estudios tradicionales que han abarcado la formación de nuevas palabras han sido notables¹⁰², y por este motivo tenemos que motivar y dar las herramientas necesarias a los estudiantes de español para que puedan también producir ejercicios de creación léxica. En este caso, ha de tenerse en cuenta, dentro de las explicaciones y pautas de uso de los sufijos, proporcionar aquellos ejemplos que sean adecuados para cada actividad de creación de adjetivos.

En este contexto, y con el fin de poder comprender y crear estas unidades adjetivales, la lengua utiliza una serie de mecanismos para la formación de palabras que podemos definirla, en el caso presente, como lo hace Ponce (2002:17): “actividad ampliadora del léxico que utiliza elementos y relaciones morfológicas”. El procedimiento más utilizado y productivo del español, a la hora de crear unidades léxicas o modificarlas, es sin duda la derivación. Este procedimiento es esencialmente productivo, siendo uno de los procedimientos de formación de palabras que permite a las lenguas designar conceptos relacionados semánticamente con otros (que en cierto sentido son considerados como primitivos),

¹⁰² Además del mismo Cervantes, destacamos la aportación pionera de Alemany y Bolufer (1920), la obra de Rainer (1993) y las dos obras más ambiciosas de los últimos tiempos, tanto la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (1999) como la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009).

típicamente añadiendo afijos (ej. *cuchillada* de *cuchillo*)¹⁰³.

Almela (1999:43) entiende, como expusimos en líneas anteriores, la *productividad* en términos de la capacidad de un elemento (mecanismo, afijo, esquema compositivo, regla, tipo, etc.) para generar nuevas palabras. Se entiende así que para saber si podemos hablar de alta *productividad*, debemos tener en cuenta algunos factores. Primeramente, el de *frecuencia*, pues es evidente que cuanto mayor capacidad se tenga de crear nuevas palabras, su reconocimiento será mayor. Segundo, el factor de la *versatilidad*, su capacidad para adaptarse a las circunstancias de la palabra, que hace que aumenta su *productividad*. Por ejemplo, el sufijo *-al* puede añadirse a una base que sea un sustantivo, un verbo o un adverbio: *dedal*, *delantal*, *recital*... Por último, la *falta de restricciones*, pues la derivación tiene más libertad a la hora de crear sustantivos, verbos, etc. con los prefijos, pero especialmente con los sufijos, que otros procesos de formación de palabras¹⁰⁴.

Indudablemente, tenemos que ayudar a los aprendices de la lengua con este procedimiento de creación léxica, en su adquisición del idioma, para que puedan llegar a una óptima derivación de adjetivos por sufijación. Sin embargo, cuando analizamos palabras derivadas podemos encontrar también una serie de componentes, cuya única función es la de enlace entre la base y el sufijo, y estos son, a su vez, solo elementos fónicos, denominados interfijos.

¹⁰³ Extraído del trabajo de Martínez Jiménez, José Antonio; Muñoz Marquina, Francisco; Sarrión Mora, Miguel Ángel (2011:9). «Análisis morfológico. La formación de palabras: Derivación y composición». Lengua Castellana y Literatura (Akal edición). Madrid: Akal Sociedad Anónima.

¹⁰⁴ Varela Ortega y Piera Gil (1999:4378) destacan que es preciso tener en cuenta que la productividad morfológica no está solo regida internamente, esto es, determinada por la estructura de la lengua, sino que está mediatizada, además, por factores externos como son el procesamiento léxico por parte del hablante o la convención social, entre otros. (...) No debe confundirse la productividad con la frecuencia, entendida esta como el número de unidades con un afijo o con un esquema compositivo x listadas en el diccionario. Lo que determina en morfología el índice de productividad es la disponibilidad de un determinado esquema morfológico-de una regla de formación de palabras-para entrar en funcionamiento y producir nuevas palabras. Esta posibilidad está condicionada internamente por dos factores esenciales: que la regla o el esquema morfológico en cuestión esté sometido a pocas restricciones y que sea semánticamente transparente y regular.

El uso de los sufijos supone uno de los más importantes avances a la hora de crear nuevas palabras, añadiendo al final de la raíz de una palabra preexistente un sufijo. A partir de aquí, se debe especificar (y explicar) qué es exactamente un sufijo para no confundirlo con una terminación normal de una palabra. Es decir, en ocasiones existen palabras que acaban igual que otras derivadas por sufijación, pero que, sin embargo, en unos casos se trata de la terminación normal de la palabra y en otros, de un sufijo añadido para formar esa palabra. Como se puede ver en el ejemplo: *archivo* y *defensivo*¹⁰⁵.

Faitelson–Weiser (1993) define el sufijo de la siguiente forma:

[Es] un elemento lingüístico que, precediendo inmediatamente, en una palabra dada, a las desinencias gramaticales (o flexionales) –explícitas o implícitas–, tiene como función la integración de dicha palabra dentro de un campo morfosemántico particular. Esta definición implica que el sufijo debe ser considerado como un signo lingüístico pleno, dotado de un significante (la forma sufijal y sus realizaciones) y de un significado (su valor genérico). (Pag.119)

Los aprendices deben concebir la regla intrínseca consistente en que el sufijo siempre se añade al final de la base léxica, y antes de las desinencias morfológicas, como las de género, número, modo o tiempo. Respecto al género, el caso de los derivados por sufijación es muy llamativo pues, dependiendo de la relación que se establezca entre la base y el sufijo, en algunas ocasiones los sufijos hacen que no coincidan en el género la palabra derivante y la palabra derivada. Como en los ejemplos: *la maleta* - *el maletín*; *el zapato*- *la zapatilla*; *la*

¹⁰⁵ En estas dos palabras el sufijo *-ivo* aparece solo en *defensivo*.

sal -el salero; la noticia - el notición...

Por un lado, un rasgo a tener en cuenta respecto al uso de sufijos es que los mismos pueden modificar la categoría gramatical de la base a la que se añaden. Por lo tanto, tras el proceso de sufijación tendremos palabras denominales, deadjetivales, deverbales, etc. Así, un sufijo se puede añadir a un adjetivo y dar como derivado un sustantivo deadjetival, a modo de ejemplo: *bajo/bajeza, crudo/crudeza...* y, de igual modo, un derivado formado por sufijación ha podido sufrir también un cambio acentual.

Y, por otro lado, hay que comentar que los sufijos, a juicio de Lang (1992:166), “son significativos desde el momento en que el significado del derivado es siempre diferente del que poseía la base”. Por lo tanto, estamos hablando del valor semántico que presentan los sufijos, así como del significado que aportan a la palabra. En esta línea, cuando se añade un significado o se modifica, un mismo sufijo puede expresar diversos valores o varios sufijos pueden expresar el mismo valor, como se puede ver en los ejemplos: *-ino*: relativo a; cualidad; color y origen (*canino; dañino; azulino; alicantino*); *-ada; -aje; -ura; -ón...* (*pincelada; almacenaje; apertura; apagón*).

Por lo tanto, es necesario que los aprendices puedan llegar a adquirir un buen conocimiento y uso de los sufijos (tanto de su valor sintáctico como semántico) que forman los adjetivos, para poder comprender y formar unidades que sean consistentes y estén, a su vez, formadas en su lexicón en armonía con las RFP. En este sentido, a pesar de que los estudios demuestran que los sufijos flexivos son adquiridos antes por el aprendiente de ELE, y son, a su vez, menos necesarios para la comunicación por su escasa productividad. No obstante, debemos ofrecer en clase unas someras instrucciones y un conjunto de actividades adaptadas que

permitan a los estudiantes familiarizarse con todas las partes que componen las palabras y sus grandes posibilidades combinatorias en sus procesos morfológicos.

Así, cuando trabajamos con la morfología léxica (en el aula de ELE) tenemos que evidenciar si el aprendiente puede reconocer las formas de las unidades por derivación, si una vez reconocidas, puede asignarles un significado a los componentes y, finalmente, si es capaz de llegar a una fase final de producción. Respecto a esta última etapa, hemos de dar más énfasis al uso de los patrones de buena formación de adjetivos, y a las restricciones en la creación léxica, que a la capacidad de utilizar los adjetivos en contextos de uso apropiados. Toth (2019:301-315) expresa que no resulta tan importante el uso exhaustivo de paradigmas morfológicos durante la clase, sino entender claramente el papel que un conjunto morfológico puede desempeñar, junto a otras estructuras y vocabulario en la realización de algún acto comunicativo.

Martín García y Varela Ortega (2009) argumentan sobre este punto:

Partimos de la hipótesis de que la transparencia formal y semántica de las palabras favorece su reconocimiento, así como la producción de unidades léxicas nuevas. Como el niño, el aprendiente de una L2 extrae morfemas de las palabras e induce cuál es su significado, los marcos sintácticos en los que se emplea y los papeles semánticos de sus argumentos. El proceso de adquisición, por lo tanto, seguirá esta secuencia: reconocer la forma, analizar e identificar los constituyentes, asignar significado a cada constituyente, producir formas nuevas. (...) Este proceso tiene en cuenta la capacidad autónoma del aprendiente: *descubrir-predecir-producir*. (Págs. 88-89)

Una vez que el aprendiente ha adquirido las reglas morfológicas puede atender a los

significados lexicalizados de las palabras y sus correspondientes derivaciones, teniendo en cuenta que cuanto mayor sean las irregularidades presentes en los procesos lexicogénéticos, más difícil se va a volver el hecho de llevarlos a la práctica en el aula. Volviendo a las autoras Martín García y Varela Ortega (2009), ellas nos proponen pautar el trabajo de reflexión explícita sobre la morfología en la clase de ELE en cuatro fases:

- 1) reconocimiento de la forma,
- 2) identificación y análisis de los constituyentes,
- 3) asignación de significado a los diferentes constituyentes identificados y analizados,
- 4) producción de nuevas palabras complejas.

Respecto a la fase 1, el reconocimiento de la forma opera en un doble sentido: se puede reconocer palabras que comparten la misma base (*triste, entristecer, tristeza, tristón*) y se pueden reconocer palabras que comparten un mismo afijo (*subrenal, vegetal, popular, subrayar, pastelero, pescadero*). Tras reconocer que una determinada palabra no es simple, sino compleja, el siguiente paso es identificar y analizar sus diferentes constituyentes (afijos, bases, entre otros aspectos). Es fase capital para la adquisición de palabras, puesto que, si no se identifican bien los constituyentes, ni podrá intentarse asignar después significado a los mismos, ni se deducirá el proceso lexicogénético subyacente (lo cual o cual hará que, al no haber sido descubierta esa RFP, tampoco pase a poder estar operativa para generar nuevas palabras).

En esta fase de identificación del constituyente es cuando se ven las relaciones asociativas que conforman las familias léxicas: identificar constituyentes se establece cuando se da la

relación entre la palabra compleja y la palabra base de las derivaciones (*entristecer-triste*), hecho que activa las asociaciones morfológicas que llevan a otros miembros de la familia léxica (*tristón-tristeza*). La identificación de constituyentes no solo tiene repercusiones morfológicas sino también sintácticas (para identificar las posibilidades combinatorias de la palabra en cuestión).

En este sentido, el aprendiz tiene almacenado en su lexicón mental el lazo de unión entre un determinado constituyente y su significado, o significados regulares y productivos (Baralo, 2001 y Serrano-Dolader, 2018). De este modo, el aprendiz podrá ir asignando significados a los diversos constituyentes, y como consecuencia, podrá configurar el supuesto significado composicional de las palabras complejas a partir de la adición de los significados aportados por cada constituyente: *pastel* “*pastel*” + *-ero* “persona que hace o vende...” = *pastelero* “persona que hace o vende pasteles”. Por ejemplo, el sufijo nominal deverbal *-dor* puede dar lugar a palabras con significado de sujeto agente (*hablador*) o de instrumento (*encendedor*) o de lugar (*mirador*); esta diversificación puede originar incluso que una determinada palabra pueda actualizar significados diferentes dependiendo de su contexto de aplicación: *comedor* (lugar/persona que come mucho). La apropiada contextualización de este tipo de palabras suele solucionar, en la mayoría de los casos, estas hipotéticas falsas interpretaciones. Por otro lado, la sinonimia entre afijos permite llevar a un problema inverso: dos o más afijos pueden codificar los mismos contenidos, siendo la alternativa que se le plantea al aprendiz de ELE, discernir cuál de ellos utilizar al generar una nueva palabra.

En efecto, en las palabras complejas hay que tener en cuenta una serie de aspectos a la hora de trabajar la concesión de sus significados en la clase de ELE. En este punto, es importante diseñar actividades que trabajen la morfología de un modo sencillo para los discentes. Si en

dichas actividades se encuentran con palabras poco transparentes y productivas, no van a poder deducir su significado a partir de sus partes constituyentes. No obstante, las restricciones tanto sintácticas, semánticas o pragmáticas, así como morfológicas, suponen un problema añadido que va a hacer más difícil la sistematización de este tipo de unidades en la clase de ELE. En español, la sufijación de los adjetivos relacionales o calificativos presenta una serie de problemas que puede dificultar su enseñanza-aprendizaje en ELE/L2. En este sentido, nuestras unidades de estudio serán más productivas, y tendrán menos errores, si los aprendices (con una buena competencia morfológica) conocen las formas que presentan, además de sus combinaciones y restricciones de uso.

Como afirma Martín García (2020):

En la enseñanza de la morfología es preciso tener en cuenta estos hechos, pues cuantas más restricciones tenga un proceso, menor será su productividad, uno de los factores que condiciona la adquisición. Los errores pueden ser palabras mal formadas o palabras posibles, aunque inexistentes. Solo los errores del primer tipo deben ser tomados en consideración por el docente, ya que son el resultado del desconocimiento de una regla de formación de palabras. Las palabras posibles, por el contrario, son palabras que se atienen a los principios de buena formación y, por ello, pueden interpretarse, pero no existen por diversas razones. La sobregeneración de palabras posibles indicará que el estudiante conoce un proceso de formación de palabras y que, además, utiliza su conocimiento morfológico como estrategia comunicativa ante un déficit léxico. En consecuencia, una de las líneas de enseñanza será, precisamente, activar la sobregeneración. (Pág. 6)

De modo análogo, cuando un aprendiz puede discernir que *perezoso* o *generoso* son

adjetivos porque puede reconocerse en ellos el adjetivo relacional *-oso*, de la misma manera puede entender que *paisaje*, *personaje* son sustantivos porque el sufijo *-aje* es el sufijo que forma nombres derivados de otros nombres o de verbos. El reconocimiento de los afijos conlleva dos condicionantes: son más fáciles de reconocer unos sufijos que otros: la dificultad en el reconocimiento de los sufijos *-ble* o *-anza* frente a *-ista* (puede formar sustantivos o adjetivos), por ejemplo. Asimismo, los aprendices de ELE pueden reconocer con más facilidad los sufijos que tengan cognados análogos a los de su lengua materna (con claras transparencias formales).

En este punto, Fernández Alonso (2021:10) ratifica que, para un estudiante de ELE, cuya lengua materna disponga de un sistema morfológico cercano al del español, el aprendizaje de estos adjetivos no supone un gran problema, pero para estudiantes con lenguas maternas alejadas del español sí lo es, puesto que su lengua no cuenta con este tipo de sufijos formadores de adjetivos. Análogamente, puede influir el dominio que los aprendices tienen ya de ciertos aspectos de la lengua española, pues si dejamos al alumno trazar por sí solo las relaciones morfológicas entre palabras, resulta que los significados de las palabras ligadas le son absolutamente desconocidas, y en ese caso, el fruto de su trabajo autónomo será no solo improductivo, sino escasamente operativo para su progresivo dominio léxico.

En estos casos, se suele proponer dos posiciones: la primera está de acuerdo con la inclusión de los contenidos morfológicos derivativos en su práctica en el aula en los niveles iniciales; junto con una segunda, donde el inglés es usado como selección de la lengua referencial a la hora de pautar las tareas derivativas. Sánchez Gutiérrez (2013:183-186) destaca cinco puntos capitales: primeramente, afirma que los conocimientos de tipo combinatorio son los que más difíciles les resultan a los aprendices de niveles iniciales, mientras que los semánticos,

relacionales y gramaticales parecen ser menos problemáticos. Seguidamente, destaca que las tareas que presentan mayores dificultades son aquellas que no ofrecen opciones de respuesta en sus enunciados. Esto nos indica que las instrucciones deberían centrarse en la enseñanza explícita de los aspectos combinatorios de la formación de palabras.

Por otro lado, los sufijos que más paulatinamente descubren los aprendices son aquellos que presentan un equivalente formal o semántico en su lengua materna. Se puede observar sufijos como *-ero*, *-dero* y *-dor* que presentan problemas por sus diferencias formales y combinatorias con respecto a sufijos más parecidos en inglés (*-er* y *-or*). Así, las palabras que más ayudan al aprendiz a darse cuenta de los fenómenos morfológicos en español son aquellas formadas a partir de una raíz y un sufijo que presente un alto grado de cognición entre la L1 y la L2. Las unidades con enormes similitudes con el inglés (como *popular* o *artificial*) son interpretadas inicialmente como palabras simples, cuyo parecido con el equivalente inglés es global y no resultante de la suma de dos morfemas. Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que los aprendices de niveles iniciales no parecen procesar de manera distinta palabras relacionadas morfológicamente (como *solar* con *sol*) y ortográficamente (como *soldado* con *sol*).

La alta complejidad de la sufijación en español obliga a que los sufijos sean tratados de un modo selectivo, cuyo ordenamiento debe atender a criterios categoriales sobre las palabras (sustantivos, adjetivos, verbos) a las que pueden aplicarse. Solo las pautas que sean regulares y sistematizables semánticamente pueden ser susceptibles de ser empleadas en el aula de ELE. Cuanto más diverso e idiosincrásico sea el significado de una palabra sufijada, tanto más habrá que aplicar perspectivas generales de enseñanza-aprendizaje de vocabulario.

4.2.6. Las familias de palabras y su relación con el trabajo morfológico

Una familia léxica es el conjunto de palabras que poseen en común un mismo lexema o raíz léxico-semántica¹⁰⁶. Cuando conocemos una palabra la podemos relacionar con otras de su misma familia léxica y, por tanto, cuanto mayor sea el número de elementos que componen la familia, más rápido será el reconocimiento de la base. A su vez, las palabras derivadas están relacionadas con otras (también derivadas) que tienen algún significado próximo (*merendero, comedor*). Los aprendientes de lenguas extranjeras realizan nuevas creaciones léxicas –con o sin errores– para completar un vacío existente en las familias de palabras, por lo que se infiere que en la clase de ELE la formación de palabras como proceso derivativo debe ser operativa.

Sobre esto, Whitley (2004) sostiene que:

La razón para crear palabras nuevas no es solo expresar un concepto: casi la mitad de los errores se debieron a la necesidad de los estudiantes de adaptar una palabra a la que tenían acceso para un concepto dado y derivar una versión para una categoría sintáctica diferente exigida por la estructura de la frase que desarrollaban a medida que escribían (...); en lugar de seguir reglas de formación de palabras firmemente adquiridas, a la manera de los hablantes nativos, los aprendientes recurren a una estrategia de

¹⁰⁶ En el dominio de la Lexicografía surgen diversas definiciones como la de “conjunto de palabras que poseen una raíz común” (Lázaro Carreter 1971) o la de “un conjunto de palabras que comparten, sincrónica o diacrónicamente, la misma raíz; por ejemplo, desear, considerar, sideral (que derivan, en último análisis, del lat. *sidus* ‘estrella’)” (Cardona 1991).

producción a la que provisionalmente nos hemos referido como “salir del paso” (*Making-Do*), y llevan adelante cualquier solución que se les ocurra para satisfacer una necesidad léxica, a veces con las reglas de la L2 y a veces no. (...) Su reto es el de adquirir un vocabulario más rico, redes léxico-semánticas más completas y un control más sólido de la morfología derivativa de la L2, de manera que puedan ir más allá de salir del paso. (Págs.171-172)

En este sentido, una palabra compleja entra en familias de palabras y en relaciones morfológicas con otras palabras de su familia, pudiendo ser estas procesadas por el estudiante. Las familias de palabras magnas –y de uso frecuente– son las más apropiadas para trabajar en la adquisición del léxico en la clase de ELE, donde el almacenamiento de las palabras con morfología, en el lexicón mental de los aprendientes, procede de un modo separado. El conocimiento léxico es, por tanto, posterior al reconocimiento de una palabra formada por prefijación o sufijación.

En palabras de Gómez Molina (1997):

Las asociaciones propiciadas por la pertenencia de ciertas unidades a un campo semántico o a una familia léxica pueden (y deben) aplicarse desde el comienzo del aprendizaje lingüístico mediante actividades basadas en la estructuración del léxico y en la interacción comunicativa. (Pág. 74)

En concreto, el dominio léxico dependerá de las relaciones que el discente sea capaz de establecer entre unidades léxicas, como reitera Gómez Molina (1997). Así, las palabras derivadas establecen conexiones formales con su base (*gordo/engordar*), con palabras que tienen su mismo afijo (*ordenación/contribución, prematrícula/precontrato*) o con palabras

que comparten una misma base (*encuadernar/desencuadernar, contratación/contrato*). De forma análoga, el aprendiente es capaz de establecer conexiones semánticas entre palabras que han experimentado procesos derivativos con un significado próximo (*decoración/planteamiento/adornar*) o antagónico (*prebélico/posbélico*). Por otra parte, hay que reseñar que cuando se aumenta el número de muestras de palabras, en el caso de que en el lexicon del estudiante no existan conexiones entre las palabras que comparten una raíz, se producirán errores en las formaciones, sobre todo en las palabras que pueden tener más de una función (*comedor*).

Así pues, las palabras no están aisladas entre sí, sino que forman relaciones léxicas, sintácticas y semánticas. En este punto, el profesor debe organizar las muestras para presentarlas a los aprendientes, proponiendo los ejercicios adecuados y examinando los nexos léxicos que dan lugar a las formaciones de palabras, tanto desde un punto de vista formal, como de contenido. El concepto de afijación es el más simple de trabajar en el aula de ELE, pues es un recurso morfosintáctico, a partir del cual, se forman nuevas unidades a través de la unión de afijos a las bases. El aprendiz llega a alcanzar un conocimiento morfológico de la derivación de palabras cuando está expuesto regularmente a este proceso de formación de palabras, por lo que activar este mecanismo en los aprendientes es de vital importancia.

4.2.7. La formación de adjetivos, las TIC y el uso del diccionario electrónico en ELE

En el ámbito de ELE, el trabajo con el diccionario hace referencia a los esquemas más productivos en español, sin embargo, como sostiene Contreras Izquierdo (2014:225) “por desgracia, este importante recurso para potenciar el aprendizaje de una LE es el menos empleado, y en la mayoría de los casos solo se utiliza para conocer el significado de las palabras desconocidas y resolver algunas dudas de tipo ortográfico”. Para nuestro estudio, cabe mencionar que los diccionarios suelen dar cuenta de los sufijos que se emplean en la derivación, junto a la composición de palabras por prefijación, aunque no todos los diccionarios los incluyen (y cuando lo hacen, no recogen todos estos procesos) pues resulta una tarea enorme que influye en el tamaño de un diccionario. Por otro lado, su interés no es lexicográfico, lexicológico o morfológico, por más que sean fundamentales en la enseñanza y aprendizaje en la lengua, como sostiene Alvar Ezquerro (2003:23). La presencia de la sufijación en el diccionario constituye una gran ayuda para los usuarios que, con unos pocos elementos, tienen las informaciones suficientes para interpretar y formar multitud de palabras nuevas, de acuerdo con las reglas gramaticales de la lengua.

En palabras de Romero Gualda (2008):

El diccionario es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de lenguas. La Lexicografía es la disciplina lingüística que se ocupa de sentar las bases teóricas relativas a la composición de diccionarios y supone una enorme ayuda a la enseñanza de ELE para el profesor. Por ello, el profesor debe conocer las obras más útiles para los aprendices, desde los generales (DRAE) hasta los elaborados para un fin específico (DMA). (Pág. 95)

Además, Romero Gualda (2008:105-109) afirma que “los diccionarios *inversos*, con sus largas listas de palabras, son útiles para la morfología léxica, para ver la rentabilidad de algunos sufijos y responder a preguntas como: *¿Hay muchas palabras en -izar en español?*” (...) “En la actualidad, tanto el DRAE, como el diccionario de uso del español (DUE) de Moliner o el Diccionario de uso del español actual (CLAVE), permiten elaborar actividades lingüísticas, como, por ejemplo, buscar sufijos –en un diccionario inverso–, prefijos, y ver las notas que añaden algunos”.

Nomdedeu Rull (2011:8) llevó a cabo una investigación con estudiantes italianos de ELE donde llegó a diferentes conclusiones: “los diccionarios suelen responder a muchas de sus necesidades como estudiantes de E/LE, pero echan en falta otras informaciones útiles, como la transcripción fonética de las voces –que solo se indica en el DIPELE–, la indicación de sinónimos y antónimos, más información pragmática y más ejemplos”. El hablante necesita conocer tanto las informaciones semánticas y morfológicas sobre el lema que busca, así como también tiene que llegar a conocer los diversos contextos de uso para producir mensajes lingüísticos.

En este sentido, una de las ventajas que ofrece trabajar la morfología con el diccionario electrónico¹⁰⁷ es la capacidad de utilizar el concepto de “familia de palabras” como modo de

¹⁰⁷ Estos diccionarios, que no dejan de tener su interés y su utilidad, son, en realidad, una digitalización del diccionario, a la que se añade una lematización automática que permita la búsqueda de artículos. Desde el punto de vista de los usuarios, el diccionario electrónico permite una consulta más rápida y flexible de la información, ocupa menos espacio y es totalmente accesible desde cualquier ordenador y en cualquier momento y lugar. Sin embargo, a pesar de todos los cambios, es indudable que sigue manteniendo su naturaleza original de obra de consulta y resolución de dudas. Desde el punto de vista lexicográfico, el almacenamiento organizado en una base de datos léxica permite una mejor gestión y mantenimiento de la información, y facilita la detección y corrección de errores producidos por duplicación de la información. El diccionario electrónico es el resultado de una tecnología de la información cada vez más compleja y poderosa aplicada a una de las fuentes de conocimiento léxico con más tradición, los diccionarios. Es, por lo tanto, una obra lingüística tradicional en una continua y prometedora evolución. Recogido de: Estudios de Lingüística del español (ELiEs), vol. 24 (2006). Recuperado de: http://elies.rediris.es/elies24/pampillon_cap1.htm

organización de las informaciones lexicográficas, lo que los hace más eficientes en el formato electrónico, que en el tradicional impreso. Sin embargo, de acuerdo con Alvar Ezquerro (1998:21), cabe tener en cuenta que si la lexicografía ha avanzado tanto en los últimos años no se debe al aspecto tecnológico, sino a la eclosión de una disciplina joven denominada metalexigrafía o lexicografía teórica, cuya labor ha permitido avanzar en el análisis, concepción y desarrollo de los diccionarios.

En referencia a la importancia del uso del diccionario con el trabajo con unidades formadas por derivación, Pena (1994-1995) señala que:

El dominio del diccionario es el saber léxico convencional, es decir, la puesta en práctica de esa competencia derivativa. Dicho en términos de Coseriu, el diccionario contiene la realización normal del sistema de formación de palabras, es decir, lo que en el hablar concreto es repetición de modelos anteriores. Si para las RFP la distinción pertinente es “palabra posible/palabra imposible”, para el diccionario es “palabra posible/palabra real, documentada o registrada” [...]. Frente al caudal no finito de palabras posibles en una lengua según las RFP, está el diccionario que, como código de la norma (o, mejor dicho, como código de las palabras reales en sentido de documentadas), es necesariamente finito, por muy numeroso que sea y por muchas que sean las dificultades para registrar la totalidad. (Pág. 165-167)

En otro estudio sobre la importancia del uso de los diccionarios electrónicos, Nomdedeu Rull (2009:4) sostiene que: “el diccionario electrónico conlleva un nuevo concepto de obra lexicográfica, de cuyas características se suele destacar, entre otras, la flexibilidad, el dinamismo, la rapidez, el hecho de que pueda albergar muchos diccionarios, los datos suelen presentarse a través de una interfaz aparentemente fácil e intuitiva”. El autor advierte de la

aparición de diversos formatos –como el diccionario electrónico y diccionario digital–, que presentan diversas diferencias y grados de fiabilidad, pero con las que el alumno de ELE contará con un abanico amplio de recursos para ampliar sus conocimientos léxicos.

Otra de las conclusiones a las que llega Nomdedeu Rull (2011:9) es que:

el diccionario ideal no existe y que en la complementariedad de consulta de los varios repertorios existentes encontramos nuestra solución mejor. Así, el proceso de aprendizaje y de perfeccionamiento de la lengua con el apoyo de diccionarios se caracteriza necesariamente por la consulta de diferentes repertorios, al encontrar en unos lo que no se halla en otros, y viceversa. (Pág. 9)

En este sentido, Moreno Moreno (2014) argumenta:

En el ámbito de ELE todos los profesores coinciden en la necesidad de usar el diccionario más frecuentemente, y especialmente, utilizarlo más razonablemente, esto es, conociendo todas las posibilidades de consulta que ofrece un uso correcto. Siendo la información por excelencia de un diccionario la de tipo lexicosemánticos, al fin y al cabo, es el fin último de la obra. (Pág. 496)

No obstante, el empleo del diccionario nos tiene que ayudar (y acercar) al conocimiento de la palabra derivada y a la producción de nuevas formas derivadas. Además, la selección de las palabras formadas por derivación debe atender a la frecuencia de uso y al nivel de aprendizaje-adquisición, entre otros aspectos. Así pues, los diccionarios electrónicos pueden ser una fuente rica para el empleo de la morfología en ELE, en comparación con los diccionarios impresos.

En definitiva, cabe reseñar que el empleo de las tecnologías en el ámbito educativo, tales como el diccionario electrónico o, por otro lado, las actividades con plataformas como Moodle, etc., supone una encrucijada caracterizada por la obsolescencia y progresivo abandono de tecnologías analógicas anteriores. En ese contexto, y en nuestro contexto actual más que nunca, los profesores deben ya no solo aprender a utilizar tecnologías para enseñar el idioma, sino también pensar el tipo de lenguaje y competencias comunicativas necesarias para que los estudiantes aprendan a comunicarse de un modo efectivo, a través de internet y las nuevas tecnologías. Las personas dedicadas a la docencia se ven inmersas, hoy más que nunca, en un complejo proceso de transformación de nuestras labores profesionales. Por otro lado, en opinión de Almenara (2010) caemos en un gran error al afirmar que podemos utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para realizar las mismas cosas que con las tecnologías tradicionales.

Expresado por Almenara (2010):

Las nuevas tecnologías, nos permiten realizar cosas completamente diferentes a las efectuadas con las tecnologías tradicionales; de ahí que un criterio, para su incorporación, no pueda ser exclusivamente, el hecho que nos permitan hacer las cosas de forma más rápida, automática y fiable. Con las TIC lo que debemos procurar es crear nuevas escenografías de aprendizaje, no reproducir las tradicionales y ello pasa necesariamente para la transformación del rol del profesor y del estudiante; pasando unos, de roles de transmisor de información a diseñadores de entornos mediados de aprendizaje, y otros de ser unos receptores pasivos de la información a actores activos en el proceso de construcción del conocimiento. (Pág. 49)

Tal y como expresa Moreno Moreno (2014):

En este sentido, el uso de las tecnologías por parte del profesor sirve definitivamente de apoyo en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el currículo de enseñanza/aprendizaje de la lengua española, ya que permite la confección de una tipología de herramientas digitales a partir de las destrezas lingüísticas que se persiguen apoyar y desarrollar. Se crea así lo que ha venido a denominarse el espacio *B-learning* o *Blended Learning*, esto es, un espacio docente en donde se da la modalidad presencial combinada con el uso de tecnologías (cf. Bartolomé, 2004). (Pág. 493)

Para aunar la FP y el uso de las TIC debemos comprobar si las actividades propuestas se ajustan a los objetivos educativos deseados, o, sin embargo, debemos adaptarlos en su defecto a nuestros propósitos educativos de enseñanza de la morfología en el aula. Se trata de posibilitar que el alumno utilice un material en clase que sea lo más atractivo posible y con algún componente lúdico. Para ello, las TIC ofrecen acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje, siendo su uso una ayuda para que el alumno practique y mejore con la práctica de contenidos.

Debido a la situación de confinamiento por la pandemia COVID-19 experimentada en 2020, destacamos la utilización habitual de las TIC –como un elemento clave de carácter instrumental– que constituye un recurso didáctico de excepcionales posibilidades. Las TIC están cada vez más presentes en la enseñanza y desde esta nueva realidad consideramos imprescindible el dominio de herramientas que ayuden a desarrollar en el alumnado diferentes habilidades, además de constituirse como un elemento esencial de comunicación.

En todo caso, ha llegado el momento de superar el miedo a la tecnología y a la “deshumanización” de la Educación, donde la tecnología es una ventana de oportunidades donde aprender y compartir nuestro aprendizaje. No obstante, no todos podemos tener el privilegio de vivir en una gran ciudad y tener acceso a una multitud de dispositivos tecnológicos, pero, sin embargo, todos deberíamos poder usar la tecnología para acceder a todos los ámbitos del conocimiento. Por lo que la incorporación de las TIC al aula contempla varias vías de tratamiento que deben ser complementarias:

1. Como fin en sí mismas: tiene como objetivo ofrecer al alumnado conocimientos y destrezas básicas sobre informática, manejo de programas y mantenimiento básico (instalar y desinstalar programas; guardar, organizar y recuperar información; formatear; imprimir, etc.).
2. Como medio: su objetivo es sacar todo el provecho posible de las potencialidades de una herramienta que se configura como el principal medio de información y comunicación en el mundo actual.

Por tanto, y con carácter general, debemos potenciar actividades (empleando internet, materiales impresos o en formato digital, etc.) en las que se realice una lectura y comprensión de la morfología de la lengua española, donde prevalezca el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad creativa a través del análisis y la producción. De esta manera, se fomenta que los alumnos exploren las posibilidades de las TIC para aprender, comunicarse y realizar sus propias aportaciones y creaciones utilizando diversos lenguajes y herramientas. Las actividades que integran las TIC tienen, en ocasiones, un componente lúdico muy adecuado para conseguir la motivación en el aula. Sin embargo, el uso que los usuarios hacen de ellas está relacionado fundamentalmente con sus necesidades de comunicación personal,

siendo su utilización en el ámbito académico, objeto de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pandemia del COVID-19 cerró los centros, pero no la Educación. Con las TIC, apareció un nuevo sistema educativo: el sistema de educación a distancia. Los docentes, los alumnos y las familias hicieron todo lo posible por convertir los hogares en espacios de enseñanza y aprendizaje, y se articuló un complejo entramado de videoconferencias, plataformas, tareas y otros dispositivos y artefactos que dieron continuidad al aprendizaje durante el confinamiento. A la vez, es importante tener en cuenta que una clase en línea es de hecho un aula, y que se esperan ciertos comportamientos cuando se produce la comunicación en el aula entre el profesor/a y el alumnado.

A su vez, el empleo regular de estas tecnologías permite ir familiarizándolos con ellas y aumentando su capacidad de comprensión y uso de la información de manera digital, mejorando la eficacia de los aprendizajes, elevando el rendimiento académico en la mayoría de los casos, y motivando al alumnado para el hábito de efectuar tareas que les hagan indagar e investigar en los conocimientos adquiridos, en nuestro caso la adquisición de un idioma a través del estudio de la morfología léxica.

4.3. Los procesos de adquisición léxica en el aprendizaje de las unidades adjetivales por derivación

Todo hablante de una lengua percibe de un modo natural la relación que existe entre un derivado y su base, o entre dos palabras que comparten los mismos afijos derivados. Para

esto, en su proceso de adquisición léxica se apoya en las similitudes fónicas que estas piezas pueden presentar, pero también en la predictibilidad de sus relaciones semánticas. En cuanto al aprendizaje léxico de los aprendientes de una lengua, la morfología refleja que tanto la estructura interna de la palabra, como su distribución sintáctica y sus relaciones semánticas, pueden relacionarse entre palabras que presentan características gramaticales internas comunes. Todo esto quiere decir que si conocemos cómo funciona una unidad de adjetivos terminada en *-oso* o *-ismo*, podemos deducir de estos ejemplos, que se puedan formar palabras sobre las bases ya conocidas por el aprendiente¹⁰⁸.

Según diversas investigaciones, podemos dar por supuesto que la adquisición léxica por derivación es diferente del modo en que adquiere la sintaxis el aprendiente, y que se asemeja mucho al proceso que normalmente sigue los hablantes nativos, donde los aprendientes desarrollan unas estrategias de buena formación semejantes a la de los nativos. Ahora bien, aunque las investigaciones existentes no ofrecen unas pautas exhaustivas¹⁰⁹, que sean lo suficientemente sólidas sobre la adquisición de la morfología derivativa en ELE, las gramáticas dedicadas a la enseñanza de L2 plantean diversas tareas de reconocimiento y producción del léxico complejo que apenas se distinguen de las que podemos encontrar en gramáticas enfocadas al enriquecimiento léxico de los hablantes nativos.

Como hemos comentado en apartados anteriores, debido a su escasa aparición en las

¹⁰⁸ El proceso morfológico por el cual se crean adjetivos, uniendo sufijos adjetivizantes a un lexema, se conoce como derivación adjetival, mientras que los adjetivos creados por este procedimiento difieren entre sí, según la categoría gramatical de las palabras que le han servido de origen: adjetivos de verbales, adjetivos de adjetivos y adjetivos de nominales. Para ello, hemos listado en el capítulo II los principales sufijos formadores de las unidades adjetivales que son objeto de nuestro estudio.

¹⁰⁹ Citamos aquí las obras que más extensamente han trabajado la morfología en ELE. Estos trabajos son, entre otros, las antologías de Serrano-Dolader en Cervantes y en prensa, que incluyen artículos de diversos especialistas como Martín García, Salazar, Baqueta, Licerias, y otros trabajos de Baralo, Varela Ortega, Montero Curiel entre otros.

programaciones en ELE, se comprende que la enseñanza de segundas lenguas ha asumido, de un modo implícito, los mecanismos que pone en funcionamiento el aprendiente de la lengua para llegar a la comprensión y producción del léxico derivado, siendo estos, análogos a los mecanismos activados por los hablantes nativos en sus producciones. Con relación a esto, la práctica común que identifica la forma y significado sigue siendo la más común en la enseñanza del léxico, pues comprende todas las palabras complejas o con estructura morfológica interna. Cuando se proponen las actividades de FP, hay que tener en cuenta que los sufijos derivativos no solo nos van a categorizar el término (si es un nombre, adjetivo o verbo) sino también, en el caso de los adjetivos, nos van a afijar su género. Por todo ello, el profesor que quiera llevar al aula estos derivados morfológicos tiene que tratar la derivación de estos adjetivos de acuerdo con su diferenciación intrínseca¹¹⁰.

Se trata de aproximaciones sintagmáticas que atienden a un proceso generador en el que el sufijo elige una base (N) y forma una palabra derivada (adjetivo). En conclusión, las actividades que pueden diseñarse, para llevar a cabo una aproximación a la formación de estas unidades adjetivales resultan de utilidad en la adquisición del léxico derivativo de la lengua española. Y esto es debido al cambio de metodología, pues ya no es esencial el listar el vocabulario meta ordenadamente, o según la finalidad comunicativa que se persiga, sino que, con el trabajo morfológico, el discente va a reflexionar, relacionar, clasificar y crear a partir de sus partes constituyentes, el vocabulario meta.

4.3.1. El proceso de adquisición morfológica en el español como LE

¹¹⁰ De los que tienen como origen un verbo y que son engarzados con los adjetivos no verbales como en *-oso*, *-ista* (*caluroso*, *felipista*) con los que son similares semántica o sintácticamente.

La capacidad hipergeneralizadora estimula la producción de unidades léxicas no normalizadas, pero esos errores simplemente nos indican cómo los aprendices van interiorizando el mecanismo lingüístico de la construcción del léxico, es decir, el proceso creativo que van desarrollando de estos fenómenos de hipergeneración¹¹¹, como se ponen de manifiesto, tanto en estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras, como en estudios interidiomáticos sobre la comparación de procedimientos lexicogénéticos en lenguas diversas. Podemos ver en los estudios de los especialistas (mencionados en este trabajo) que la reflexión y formación específica en morfología flexiva y morfología léxica del español se multiplican en los últimos años, llamando la atención la inexplicable carencia de estudios que se acerquen reflexivamente a las diversas cuestiones que atañen al ámbito morfológico en su relación directa con el ámbito de ELE, tal y como señalan los estudios expuestos en este estado de la cuestión.

Todos llegamos a adquirir y conocer las palabras de nuestra lengua materna y sus características intrínsecas (su forma, pronunciación, significado), pero, “además, los estudiantes de E/LE deben aprender los listemas, los afijos y sus reglas combinatorias, el significado y uso de las palabras, así como su estructura interna y combinatoria sintáctica”, tal y como reconoce Baralo (2000:172). En este sentido, se infiere la aceptación de una

¹¹¹ Determinados tipos de errores también son comparables, p. ej., cuando uno u otro, debido a un proceso de sobregeneralización (o hipergeneralización) de las reglas de la conjugación regular del presente de indicativo dicen [*no cabo, *no quero], etc. Sin embargo, la reacción del profesor ante el extranjero en clase suele ser bastante distinta de la reacción de los nativos ante el niño nativo fuera de clase. En el caso del niño se da por sentado que se trata de unas formas incorrectas provisionales que con el tiempo darán paso a las formas correctas definitivas de la L1, aun cuando nadie se esfuerce por corregirlas. En un contexto formal de aprendizaje, muy al contrario, habitualmente el profesor siente la necesidad de corregir, y el alumno, de ser corregido. AA. VV. (2008). «Corrección de errores». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm

hipótesis que nos muestra como las reglas morfológicas dependen del descubrimiento de un conjunto de palabras que se someten a un somero análisis morfológico. Este proceso cognitivo está basado en hipótesis creadoras a partir de reglas que facilitan e imponen la adquisición de esa competencia.

Todas las creaciones de unidades léxicas por derivación van a estar sustentadas en la adquisición de las RFP y no a una simple analogía. Comparando las creaciones léxicas de los aprendientes no nativos con las construcciones novedosas de los niños que aprenden su LM, se perciben que ambos están sujetos a análogas restricciones o reglas que restringen a los hablantes nativos adultos. En este sentido, el bien conocido ejemplo expuesto por la autora Baralo (2001:20) del error morfológico de la flexión verbal en presente (*sabo, escribido*) nos hace comprender cómo está funcionando la mente en el proceso de construcción de la creación de unidades por derivación.

La aparición del error en la creación de unidades por derivación demuestra la adquisición de una RFP, en la que los aprendientes son capaces de aplicar un afijo para formar los adjetivos que les estamos exigiendo que puedan formar. La aparición de errores en las derivaciones atiende a que el aprendiente todavía no tiene fijadas las restricciones intrínsecas de cada entrada léxica. Baralo (1994:144) alude a que todo este proceso pone en evidencia el proceso de desarrollo de la competencia morfológica, y nos muestra los pasos que se dan en la fijación de formaciones de unidades de adjetivos¹¹².

Una última cuestión se refiere al nivel de los aprendices y si este influye en el proceso de

¹¹² Estos pasos consisten, primero, en analizar el aducto de la lengua meta y extraer la regla de formación de palabras, para después generalizar dicha regla, lo que suele generar la aparición de errores para finalmente restringir el sobreuso de la regla con el fin de establecer el parámetro correcto.

adquisición de los derivados y al conocimiento de las restricciones que se aplican en el uso de las RFP. En este sentido, es necesario conocer todas las restricciones a la aplicación de una RFP para poder ayudar a nuestros estudiantes en los procesos de construcción de nuevas unidades creadas por derivación. Cuando los aprendientes van gradualmente adquiriendo una conciencia morfológica pueden inferir y aprender –de una manera más resuelta– las palabras que le son desconocidas y, por tanto, su proceso de adquisición del vocabulario en el L2 se potenciará. Algunos autores como Nassaji, Hu, (2003) y Nassaji, (2012) argumentan que la estructura morfológica de las palabras pueden ser una ayuda excelente para la inferencia del significado de una determinada palabra.

Los procedimientos de formación de palabras, que permiten a los aprendices reflexionar sobre las partes de la palabra y su creación (especialmente las desconocidas), tendrán una influencia enorme en la comprensión, adquisición y la autonomía del aprendiente en el proceso de adquisición de la competencia lingüística en ELE. Siguiendo las recomendaciones de Gómez Molina (1997:83), se pueden diseñar tareas que tengan el objetivo de conseguir la conceptualización plena de las nuevas unidades léxicas y así, facilitar las exposiciones necesarias para que lleguen a consolidarse en el lexicón mental. Ciertamente, se concibe la morfología léxica como un dispositivo lingüístico que facilita el proceso de aprendizaje del vocabulario y que no solo atiende a la forma y al significado de las palabras simples. En este punto, las palabras forman redes relacionadas morfológicamente e interconectadas en el lexicón mental, lo que supone un recurso económico al no tener que aprender las misma de un modo separado.

La dedicación al estudio y aprendizaje de las partes de las palabras va a ser compensado por la alta frecuencia con la que el aprendiz se encontrará con ellas y deberá usar en su proceso

de adquisición de léxico. Esto indica que un conocimiento de los afijos y esquemas derivativos producirá un mayor dominio léxico, pero sigue sin estar claro, debido a la falta de estudios e investigaciones previas sobre la reflexión e instrucción de la FP en el aula, cómo se activará el potencial de las capacidades de adquisición del léxico en los aprendientes; por lo tanto, su estudio ha estado por el momento reservado a los nativos y a los niveles avanzados en los estudiantes de ELE.

La lengua española está formada por una gran cantidad de palabras (como *metálico*) en las que somos capaces de distinguir, no solo sus partes llenas de significado (sus bases), sino también descubrir sus partes más pequeñas (*metal/-ico*) e igualmente significativas morfológicamente. Por lo tanto, hay que prestar atención cuando enseñamos vocabulario en el aula de ELE, tanto a las palabras simples, como a las que contienen prefijos, sufijos y/o son compuestas. Aunque, trabajar en el aula de ELE con la formación de palabras puede resultar sencillo, se exige una reflexión metalingüística debido a la complejidad de muchos procesos morfológicos de FP que presentan comportamientos muy complejos, llenos de irregularidades y muy difíciles de sistematizar.

Cunningham (1998) (en Gardner, 2013:132-136) destaca algunas directrices y estrategias para la enseñanza de la morfología en el aula. Primero, reclama ayudar a los aprendices a ser capaces de explorar y rastrear en las palabras para dar con aquellos aspectos de la morfología que les permitan descubrir las características que puedan compartir, y las interrelaciones que puedan establecerse. Seguidamente, destaca que el tratamiento de la sufijación en la clase debe hacerse seleccionando aquellos sufijos más productivos y rentables, y sin perder de vista que determinados sufijos crean determinados tipos de palabras. En la medida en que muchos procesos lexicogénéticos pueden operar sobre una determinada base (*gordo-*

engordar-gordito-supergordo-gordinflón) parece conveniente centrarse también en las raíces léxicas sobre las que operan prefijos, sufijos o proceso de composición.

Por otra parte, para Sánchez Gutiérrez (2013:176) hay que tener en cuenta que “los estudiantes de niveles iniciales aún encuentran muchas dificultades (a pesar de ciertos conocimientos que puedan tener sobre formación de palabras) y se benefician ampliamente de una instrucción específica”. Trabajando con palabras que contengan constituyentes de gran rentabilidad y productividad se facilitará el trabajo hacia la ampliación del vocabulario de ELE. Combinar prefijos, sufijos y raíces fomenta el trabajo autónomo del aprendiz, y, por tanto, el docente deberá tener cuidado que el significado asignado por los aprendices (a las palabras morfológicamente complejas) se corresponda con el significado real y operativo en español.

4.3.2. Adecuación pragmática de la morfología derivativa en ELE

La pragmática¹¹³ representa una de las dos columnas sobre las cuales se levanta todo el sistema de la lengua. Así, en cada acto de habla interactúan aspectos semánticos y

¹¹³ Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. De este modo, la pragmática admite que los interlocutores poseen información pragmática, entendiendo como tal el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc. de un individuo en una interacción oral concreta. Este término fue acuñado por C. Morris, en los años 30 del siglo XX. Este autor clasifica la pragmática como una disciplina lingüística, junto con la semántica y la sintaxis. Una de las líneas de investigación pragmática más importante dentro del pensamiento contemporáneo es la iniciada por J. L. Austin. Este filósofo del lenguaje desarrolla la teoría de los actos de habla, en la que se recoge esta concepción de la lengua como una forma de actuar intencionada que es interpretada por el destinatario, según el contexto. Asimismo, cabe destacar también la propuesta, en los años 70, del filósofo H. P. Grice, cuya teoría del principio de cooperación es una explicación de los principios que regulan la recuperación de los significados implícitos. En la didáctica de las lenguas, dicha concepción ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los programas nociofuncionales elaborados en esta metodología se construyen sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en una concepción pragmática de la lengua. AA. VV. (2008). «Pragmática». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.html

pragmáticos. En síntesis, hay una adecuación pragmática que enlaza con la competencia morfológica, dado que la creación de palabras acontece en situaciones comunicativas específicas y según las necesidades del propio hablante. Como consecuencia de ello, la competencia morfológica también está ligada a la competencia pragmática.

La morfología derivativa corresponde en gran medida a la parte gramatical del léxico, sin estar concebida como un conjunto caótico de irregularidades. Es evidente que muchas formaciones creadas por derivación están parcialmente lexicalizadas y tienen giros semánticos idiosincráticos, pero también resulta innegable que no todo es impredecible, dado que en el léxico (y en esto se incluyen los eductos de procesos derivativos) están registradas diferencias pragmático-discursivas que funcionan, si bien no en el sentido de reglas gramaticales, si como parámetros generales del desempeño léxico de los hablantes. Desde esta perspectiva, las alternancias de sufijos deadjetivales aparecen no tanto como variantes libres, sino discursivas, que pueden servir como un recurso de marcación de registro en el cual se inscribe el texto.

En cuanto a la elección de ciertas formas adjetivales, estas no dependen exclusivamente de su contenido lógico-semántico¹¹⁴, tanto como del tipo de texto o las condiciones comunicativas del mismo. La morfopragmática¹¹⁵ debería focalizar los aspectos que resultan relevantes para la actuación morfológica: la dimensión oral-escrita, la selección de

¹¹⁴ Cuya actualización está también vinculada con aspectos pragmático-discursivos.

¹¹⁵ La morfopragmática puede definirse como el área de la combinación de los significados pragmáticos con las reglas morfológicas, es decir el área en la que una regla morfológica produce efectos pragmáticos regulares. El objeto de estudio de la morfopragmática, definido por Dressler y Merlini (1994:1) es “morphologically relevant pragmatic conditions on linguistic rules” y el objetivo de esa ciencia es “investigate how pragmatics and morphology be and become mutually relevant”. D’Angelis, A y Mariottini, L (2006:364).

determinada variante (o registro) de lengua, el uso de ciertos tipos textuales, la configuración general del evento comunicativo, entre otros.

La enseñanza de ELE y los acercamientos a los procedimientos morfológicos controlados por la adecuación pragmática tratan de adecuarse a la necesidad de adquirir unidades adjetivales con los saberes procedimentales. Son numerosos los casos en la que las formas de los sufijos de esas unidades se han lexicalizado con diferentes interpretaciones, llegando a desvincularse formal y semánticamente de la palabra que en cada caso recibe. Conectar y discernir todos los usos que toleran implicaciones pragmáticas conllevan la visión subjetiva entre las actuaciones lingüísticas de un mismo individuo. Todos estos problemas se multiplican cuando se contemplan desde el aprendizaje de la L2/LE y desde la *interlengua* (IL).

El reto que se plantea en la enseñanza de unidades creadas por derivación necesita un mayor desarrollo y aplicación de las teorías de interacción social, y de la sociopragmática –en el campo de lenguas extranjeras– para que puedan validarse los modelos de interacción específicos con estas unidades específicas de la lengua. En la medida de lo posible, para propiciar el desarrollo de un enfoque pedagógico dinámico, y bien fundamentado, es necesario contar con todas las aportaciones que puedan arrojar luz sobre las relaciones que guardan los factores que determinan el uso y la interpretación de los sufijos.

Los autores Dressler y Merlini Barbaresi (2011) partieron de la premisa de que cualquier regla morfológica que contenga una variable pragmática en la descripción de su significado es morfopragmáticamente relevante (véase la nota al pie 115). Los autores afirman que en el nivel morfosemántico es donde se obtiene el rasgo que desencadena otros de tipo expresivo,

y el cual se explota para otras estrategias pragmáticas. Y, por otro lado, el nivel morfopragmático representa el lugar donde se defiende la existencia de un rasgo que se aplica a todo acto de habla¹¹⁶.

En este punto, hay que investigar si es posible desarrollar una subcompetencia morfopragmática en ELE, además de preguntarse si el aprendiente puede producir interacciones adecuadas, y/o interpretar las formas que nunca había escuchado hasta ahora. Debemos entender lo que esta competencia implica y las dimensiones a las que afecta, además de los procesos que permiten su adquisición, tanto sean universales como los específicos de la lengua y de cada comunidad lingüístico-cultural. Aun así, tenemos el principal escollo de la inexistencia de análisis e investigaciones sobre la relación forma-función de la pragmática de la IL. De este modo, el problema se agrava en el aula si tenemos en cuenta que en la misma puede predominar el input de la lengua de instrucción, que la interacción sea escasa y que el input de los sufijos sea nulo o con poca preeminencia. Por lo tanto, solo una frecuente exposición al input de estos les facilitará su conocimiento y les permitirá confeccionar de un modo más accesible las asunciones que estos exijan en cada caso.

Cada vez que un hablante hace uso libre de una serie de morfemas, que no están sujetos a su vez por la estructura morfosintáctica y morfopragmática de la lengua, está aplicando criterios puros de uso a las estructuras con intención comunicativa explícita y con el interés de dar un

¹¹⁶ Se entiende por acto de habla la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...). Esta forma de concebir el lenguaje parte del filósofo británico J. L. Austin, quien en la década de los 40 expuso en sus clases sus investigaciones pragmáticas en torno a la lengua, recogidas luego en su obra póstuma de 1962. En la didáctica de las lenguas la teoría de los actos de habla ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los programas nociofuncionales elaborados en esta metodología se construyen sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en los actos de habla. AA. VV. (2008). «Acto de habla». Diccionario de términos clave de ELE.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.html

sentido comunicativo nuevo a sus expresiones. De hecho, todos los sufijos derivativos tienen intención semántica y, por tanto, remiten a nuestras actividades como hablantes. Como apunta Calvo (1983), con nuestros procesos mentales, por lo tanto, su estudio se orientará a la pragmática léxica¹¹⁷.

Asimismo, se pueden apreciar los procedimientos de FP como una fuerza creativa del lenguaje, que tienen que ser potenciados en los aprendices para que experimenten con ellos, atendiendo a sus errores, con el fin de alcanzar un uso lo más productivo posible. El docente puede trabajar con el grupo de sufijos que sean más productivos, animando a los aprendientes a crear palabras, siendo las mismas palabras ya existentes en la lengua meta (*cariño-cariñoso*), u otras que, sin estar presentes en los diccionarios, sean totalmente operativas y correctas en español (*cariñista*), y otras que violan las pautas morfológicas del español (*cariñaz*).

Claro está, es sabido que la competencia pragmática es de difícil dominio y no tiene una especial incidencia en la buena práctica morfológica, hecho que la sufijación apreciativa demuestra de un modo transparente con diminutivos como *casita*, que podrán obtener, según la situación de uso, valores que expresen cariño, desprecio, enfado, humor, entre otros aspectos. En este sentido, Serrano-Dolader (2018:128) sostiene que las restricciones semánticas y pragmáticas que afectan a la generación de palabras complejas en español son particularmente difíciles de trabajar en el aula de idiomas. Y, con relación a esta dificultad, Pena (1999:82) afirma que “ocurre que sobre la misma palabra base de derivación se pueden crear diferentes palabras adscritas a la misma clase, pero con afijos que normalmente

¹¹⁷ Todos estos procesos dependen de la actividad creativa del hablante a la hora de formar nuevas unidades, adjuntando sufijos a las bases de las palabras y como estas tienen éxito en su uso, a pesar de poder violar las RFP.

seleccionan acepciones distintas: *bordado* y *bordadura* seleccionan la misma acepción de *bordar*, pero *bote* y *botadura* eligen acepciones distintas de *botar*, lo mismo que *alteza*, *altura* y *altitud* con respecto a *alto*; o *aclaración* y *aclarado* con respecto a *aclarar*". Todo esto se debe a que son restricciones que suelen afectar de manera no diferenciable tanto al correcto reconocimiento y a la asignación de significados, como a la producción de esas palabras con el significado que realmente tiene en español.

Por último, cuando empleamos una metodología de enseñanza que emplee la morfológica léxica queremos que los aprendientes comprendan cómo se forman y producen palabras. Es probable que si adquieren un conocimiento sobre los procesos lexicogénéticos sean capaces de producir nuevas palabras que resuelvan sus vacíos léxicos. Inferimos de todo esto, en relación con el empleo de la morfológica léxica, el carácter comunicativo que puede poseer por el hecho de que el aprendiente se ve necesitado de llevar a cabo las creaciones en situaciones de necesidades comunicativas.

4.4. Las unidades adjetivales en el marco común de referencia para las lenguas (MCER)

En los manuales de ELE la atención a la morfológica derivativa no ocupa el lugar que otros aspectos de la lengua sí tienen, como la fonología, la semántica, la sintaxis o gramática y la pragmática, entre otros; y este hecho se comprueba en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), donde ocupa una posición secundaria en la enseñanza de ELE. El MCER incluye la morfológica derivativa dentro de los contenidos que se deben tratar de un modo general, y no establece niveles de

referencia, ni escalas específicas para medir su dominio¹¹⁸. En el apartado correspondiente a la competencia léxica, el MCER la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.

Al mismo tiempo, se puede examinar en el documento: “...los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar qué elementos morfológicos y procesos tendrá que dominar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto”. A continuación, el MCER hace una división de los elementos léxicos o unidades léxicas que comprenden:

- Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales: fórmulas fijas, modismos; otras frases hechas.
- Palabras: se especifica en el documento que una palabra puede tener varios significados distintos (polisemia)¹¹⁹.

En el documento no se especifican –de un modo notorio– las palabras derivadas que deberían estar referidas al formar parte del vocabulario de una lengua. Finalmente, aparecen las escalas para medir el dominio léxico que debe tener un aprendiz en los diferentes niveles (A1-C2). La morfología es tratada, junto con la sintaxis, como una subcompetencia dentro de la competencia gramatical, de tal manera que la formación de palabras aparece

¹¹⁸ Siendo relegada al apartado del vocabulario.

¹¹⁹ Por ejemplo: tanque, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o banco, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo, días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se advierte, además, que se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales.

simplemente como uno de los contenidos gramaticales que se deben estudiar.

A continuación, se establece una distinción entre la morfología y la sintaxis, estableciéndose que la misma se ocupa de la organización interna de las palabras; siendo estas, analizadas como morfemas y clasificadas de la siguiente forma:

- raíces;
- afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden:
- afijos de derivación (por ejemplo: *re-*, *-mente*, *-dad*);
- afijos de flexión (por ejemplo: *-aba*, *-ase*)

El apartado referido a la formación de palabras clasifica las mismas en:

- palabras simples (sólo la raíz; por ejemplo: *seis*, *árbol*, *romper*);
- palabras complejas (raíz + afijos; por ejemplo: *irrompible*, *seises*);
- palabras compuestas y lexías complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: *rompehielos*, *cascanueces*, *vestido de noche*, *cuello de botella*).

Finalmente, se hace referencia a que la morfología también se ocupa de otras maneras de modificar formas de palabras, por ejemplo:

- alternancia de vocales (*dormir/duermo*, *demostrar/demuestro*);
- modificación de las consonantes (*escoger/escojo*);
- formas irregulares (*andar/anduve*, *voy/iba/fui*);
- flexión (*tengo/tienes/tiene/tenemos/tenéis/tienen*);

- formas invariables (*crisis/crisis, amamos/amamos*)

Al final del documento se trata de la morfofonología entendida al modo de la variación condicionada fonéticamente de los distintos morfemas. Se ocuparía, por lo tanto, de estudiar los casos en los que un mismo morfema se pronuncia de dos maneras diferentes por vulgarismo (como, por ejemplo, el morfema de participio en *-ado* > *-ao*: *se ha acabaao ya*), o por ultracorrección (el morfema *tras-* > *trans-*: *estaba trastornado*).

Finalmente, se hace una referencia al modo en que los usuarios del MCER pueden tener presente y, en su caso, determinar qué elementos morfológicos y procesos tendrán que dominar los alumnos, o cómo se les capacitará o exigirá para ello. El marco, además, procede a ilustrar así el grado de dominio léxico que debería tener un aprendiz en los diferentes niveles.

Según el marco de referencia (2002:109), las escalas serían:

Tabla 1

Escalas del dominio léxico del MCER

Nivel	Riqueza de vocabulario	Dominio de vocabulario
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.	No hay descriptor posible.

A2	<p>Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.</p>	<p>Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.</p>
B1	<p>Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.</p>	<p>Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.</p>
B2	<p>Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas pueden provocar vacilación y circunloquios.</p>	<p>Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.</p>
C1	<p>Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le</p>	<p>Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.</p>

	nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.

El marco nos ofrece así una guía para poder saber el grado de dominio léxico de nuestros aprendices. Sin embargo, sus orientaciones son muy generales y no señalan ni qué, ni cuántas unidades léxicas son las que formarían el vocabulario básico, suficiente, etc.... Es decir, queda en manos del profesor decidir qué tipo de vocabulario va a conocer su aprendiz en cada nivel y cómo se va a llevar a cabo la formación de adjetivos en su aprendizaje de la lengua. El léxico se organiza en el marco de referencia a través de áreas temáticas y de campos semánticos vinculados a las distintas situaciones de aprendizaje, todas ellas adaptadas al nivel de conocimientos que los aprendientes posean de la lengua.

En el capítulo 6 del MCER podemos apreciar las diversas formas deseables o exigibles para que los estudiantes desarrollen su vocabulario. De todas ellas nos interesa reseñar la siguiente:

- Explicación pormenorizada de las estructuras léxicas y llevar a la práctica su

aplicación (por ejemplo, empleo y uso en la práctica docente de, entre otras, la formación de palabras, la composición, las expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, colocaciones, entre otros aspectos).

4.5. *Las unidades adjetivales en el plan curricular del instituto cervantes (PCIC)*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) supone el acopio de las recomendaciones del Marco para la enseñanza del español como lengua extranjera; y con el Marco conlleva la concepción de la enseñanza de una lengua y los objetivos, junto a los criterios de evaluación. Por un lado, en el PCIC se observa la ausencia de un tratamiento de la morfología derivativa, debido a la imposibilidad de asignar un dominio determinado a los procedimientos propios de esta. Estos aspectos se consideran más de índole léxica que gramatical y se aprecian más necesitados de un tratamiento de carácter pedagógico. Por otro, en el PCIC vemos que en el inventario de la gramática se clasifican los adjetivos según sus distintas clases y en consonancia con los niveles de referencia en:

- Adjetivos calificativos
- Adjetivos relacionales
- Adjetivo relativo posesivo *cuyo*

Podemos encontrar en el PCIC las clasificaciones de los adjetivos según el género, el número, la posición y los grados del adjetivo. Por otra parte, no se menciona el tratamiento

de la morfología derivativa o composicional de los adjetivos¹²⁰. Efectivamente, se trata más de una cuestión léxica y metodológica que puramente gramatical, y requiere por ello, un tratamiento de carácter pedagógico que trasciende el ámbito de la definición de contenidos.

Por último, en el PCIC no vamos a encontrar un apartado en el que se analice detalladamente la morfología derivativa y la formación de palabras que incluya su estructura, su significado, sus usos, sus valores, entre otros aspectos, sino que, por el carácter transversal de esta, va a aparecer en las distintas clasificaciones del siguiente modo:

- ❖ En la primera parte dedicada a la gramática, se aprovecha el párrafo 1.2., titulado: “El género de los sustantivos”, para incluir en el nivel A2 los nombres femeninos en *-esa, -triz, -ina, -isa*, los masculinos en *-dor, -tor, -sor* y los invariables en *-ista*; y en el punto 2.1.1., denominado: “Los adjetivos calificativos”, apartado que reseña cómo en un mismo nivel se pueden construir la prefijación en los adjetivos evaluativos o valorativos, poniendo los ejemplos de *agradable/desagradable, útil/inútil*.

- ❖ En el inventario de las funciones, propone el siguiente ejemplo para expresar afecto en el nivel C1: *es muy viejecito, pero le tengo un gran cariño*. En 1.2, en el apartado de las características físicas, relativo a las nociones específicas, aparecen el adjetivo *regordete*, y también *rellenito* para C1 y *rollizo, gordinflón* para C2.

En cuanto a la enseñanza de los adjetivos, se especifica más en detalle en el apartado de “El

¹²⁰ Según nuestra hipótesis, prestar atención a este tratamiento puede suponer una tarea ardua el determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras habrían de incluirse en cada nivel.

adjetivo”, en el apartado de *Gramática*; donde los podemos encontrar clasificados como sigue:

- En cuanto a los niveles A, podemos encontrar los adjetivos en el PCIC en la siguiente clasificación:

Tabla 2

Clasificación de los adjetivos para los niveles A

2.1. Clases de adjetivos	
A1	A2
<p>2.1.1. Adjetivos calificativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Función de complemento del nombre: <i>el chico guapo</i> ❖ Función de atributo: <i>El chico es guapo</i> ❖ Incompatibilidad con posesivos: <i>*mi guapo</i> <p>2.1.2. Adjetivos relacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Gentilicios muy frecuentes: <i>español, francés, japonés</i> 	<p>2.1.1. Adjetivos calificativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Oposiciones de polaridad (grados extremos de una cualidad) <i>bonito – feo, bueno – malo, fuerte – débil...</i>

2.2. El grado del adjetivo	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Masculino en <i>-o</i> y femenino en <i>-a</i>: <i>alto / alta</i> ❖ Masculino terminado en consonante y femenino terminado en <i>-a</i>: gentilicios <i>español / española, francés / francesa</i> ❖ Terminados en consonante: <i>difícil,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derivados, terminados en <i>-dor, -tor, -sor</i>: <i>creador / creadora, receptor / receptora</i> ❖ Terminados en <i>-e</i>: <i>interesante, agradable, dulce</i>

<i>fácil</i>	
❖ Gentilicios: <i>marroquí, hindú</i>	

2.3. El número del adjetivo	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Terminados en vocal: plural <i>-s</i>: <i>alto / altos, española / españolas</i> ❖ Terminados en consonante: plural <i>-es</i>: <i>fácil / fáciles</i> 	

2.4. Posición del adjetivo	
A1	A2
<p>Posición postnominal</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Adjetivos especificativos o restrictivos <i>un chico guapo</i> 	

2.5. Grados del adjetivo	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Positivo <i>un chico guapo</i> ❖ Superlativo Superlativo absoluto con adverbio <i>muy</i>: <i>muy guapo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativo ○ De superioridad: <i>más... que</i> ○ De igualdad: <i>tan... como</i> ○ De inferioridad: <i>menos... que</i> ○ Comparativos cultos latinos más frecuentes: <i>mejor, peor, mayor, menor</i>

➤ En cuanto a los niveles B, podemos encontrar los adjetivos en el PCIC en la siguiente clasificación:

Tabla 3

Clasificación de los adjetivos para los niveles B

3.1. Clases de adjetivos	
B1	B2
<p>2.1.1. Adjetivos calificativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Posibilidad de prefijación en los adjetivos evaluativos o valorativos: <i>agradable / desagradable, útil / inútil...</i> 	<p>2.1.1. Adjetivos calificativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ De color aproximativos: <i>rojizo, amarillento, grisáceo</i> ❖ Función de complemento predicativo: <i>Ana llegó sudorosa.</i> <p>2.1.2. Adjetivos relacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Restricciones léxico-sintácticas: imposibilidad de cuantificación y de posición prenominal: <i>los cuidados maternos, *unos cuidados muy maternos / *unos maternos cuidados</i>

3.2. El género del adjetivo	
B1	B2
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adjetivos con sufijos apreciativos: <i>grandón / grandona, pequeñajo / pequeñaja</i> ❖ Terminados en -a: <i>hipócrita, homicida, cosmopolita</i>

3.3. Posición del adjetivo	
B1	B2
<p>Anteposición</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apócope: <i>buen, mal, gran...</i> 	<p>Anteposición</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Con valor enfático: <i>Es un grave problema.</i>

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Anteposición de: <i>mejor, peor, mayor, menor ; mayor/menor seguridad</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambios de significado: <i>un viejo amigo / un amigo viejo, un único profesor / un profesor único</i> <p>Posición postnominal</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Adjetivos relacionales: <i>un producto lácteo / *un lácteo producto</i>
---	--

3.4. Grados del adjetivo	
B1	B2
<p>Comparativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Expresiones comparativas de igualdad; <i>igual de</i> <p>Superlativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Superlativo absoluto o elativo regular. Sufijo <i>-ísimo</i>: <i>guapísimo, buenísimo</i> ❖ Superlativo relativo: <i>el más / menos... de</i> 	<p>Comparativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativos cultos latinos: <i>superior, anterior, interior</i> ❖ Término de la comparación introducido por de: <i>Es más guapo de lo que me dijiste.</i> <p>Superlativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Superlativo absoluto con prefijos <i>super-, extra-, re-, archi-, ultra- superguapo, extrafino, archiconocido</i> ❖ Superlativo absoluto por repetición: <i>María es alta, alta. Juan es guapo guapísimo.</i>

➤ En cuanto a los niveles C, podemos encontrar los adjetivos en el PCIC en la siguiente clasificación:

Tabla 4

Clasificación de los adjetivos para los niveles C

4.1. Clases de adjetivos	
C1	C2
<p>2.1.1. Adjetivos calificativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ De color compuestos sintagmáticos. 	<p>2.1.1. Adjetivos calificativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ De color compuestos: <i>rojiblanco,</i>

<p>Concordancia de número: <i>verde botella, gris perla, azul turquesa dos trajes azul marino / *dos trajes azules marinos</i></p> <p>2.1.2. Adjetivos relacionales</p> <p>❖ Adjetivos que admiten usos relacionales y calificativos: <i>una empresa familiar [relacional = de la familia] una cara familiar [calificativo = conocida]</i></p> <p>2.1.3. Adjetivo relativo posesivo cuyo</p> <p>❖ Variación de género y número. Concordancia con lo poseído, no con el antecedente <i>la chica cuyos padres viven al lado nuestro / *la chica cuya vive al lado nuestro</i></p> <p>❖ En relativas especificativas: <i>la chica cuyos padres viven al lado nuestro</i></p> <p>❖ En relativas explicativas: <i>Ese cantante, cuyos discos han sido criticados...</i></p>	<p><i>blanquinegro</i></p> <p>2.1.2. Adjetivos relacionales</p> <p>❖ Gentilicios poco frecuentes: <i>pucelana, tinerfeño, bantú.</i></p>
--	---

4.2. El género del adjetivo	
C1	C2
	<p>❖ [Hispanoamérica] Tendencia a distinguir el género de ciertos adjetivos que no tienen marca de género en el español estándar y a crear formas masculinas en <i>-o</i>: <i>bromisto, cuentista...</i></p>

4.3. El número del adjetivo o del adjetivo	
C1	C2
	<p>❖ Morfema 0 (invariables en cuanto al número) <i>rubiales, isósceles</i></p>

	Terminados en vocal acentuada: plural <i>-es</i> : <i>carmesí / carmesíes, muladí / muladíes</i>
--	--

4.4. Posición del adjetivo	
C1	C2
<p>Anteposición</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Con valor de cuantificador: <i>raro, escaso... en raros casos [= en pocos casos]</i> ❖ En oraciones exclamativas con qué: <i>¡Qué bonito paisaje!</i> ❖ El adjetivo aislado ❖ En complementos predicativos <i>Orgullosa, respondió al interrogatorio. / Respondió orgullosa al interrogatorio.</i> 	<p>Anteposición</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Con valor literario o estilístico: <i>la oscura noche</i> ❖ Anteposición de buen y mal con valor ponderativo: <i>No me queda ni un mal trozo de pan. Es un buen taco de hojas.</i> ❖ Con valor irónico: <i>valiente, bonito, menudo... Valiente soldado está hecho. Bonita forma de contestar.</i> ❖ Adjetivos antepuestos que forman una combinación casi fija: <i>pleno apogeo, altas instancias, buen / mal gusto</i> ❖ El adjetivo aislado ❖ Topicalizado o focalizado: <i>impecables, sonrientes llegaron a la ceremonia</i>

4.5. Grados del adjetivo	
C1	C2
<p>Superlativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Superlativo absoluto o elativo irregular de adjetivos terminados en <i>-ble</i>: <i>amabilísimo</i> ❖ Superlativo absoluto o elativo irregular culto: <i>óptimo, pésimo, mínimo</i> 	<p>Comparativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparativos cultos latinos poco frecuentes: <i>ulterior</i> <p>Superlativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Alternancia de forma regular y forma culta: <i>diestrísimo / destrísimo, nuevísimo / novísimo, pobrísimo / paupérrimo</i> ❖ Forma culta: <i>antiquísimo, libérrimo, celebérrimo</i> ❖ Otros mecanismos de expresión del grado superlativo ❖ Prefijos: <i>requete-</i> ❖ Sufijos cultos: <i>-érrimo</i>

En definitiva, en el PCIC no se dedica un capítulo completo a la morfología derivativa de los adjetivos y a sus principales características, sino que simplemente se van incluyendo algunos ejemplos de compuestos y derivados sin seguir ningún tipo de criterio de inclusión. Todo esto es un obstáculo, como ya se ha mencionado, para los profesionales que queremos realizar nuestro trabajo en el campo de las palabras derivadas, al no tener una referencia a la que acudir que verse sobre la morfología derivativa.

De las tablas anteriores, podemos referir que el PCIC clasifica los adjetivos según sus distintas clases y en consonancia con los niveles de referencia. De modo que, en los niveles A, se da una preponderancia por los adjetivos calificativos –al ser esenciales para describir y calificar al sujeto– y por los gentilicios. Todos ellos con énfasis en las marcas de género, *-o/-a*, número *-s* y a los terminados en *-e*, *-dor*, *-tor*, además de a los terminados en consonante con el sufijo *-il*. En cuanto a la posición del adjetivo, se reduce a los posnominales. Finalmente, el apartado dedicado al grado del adjetivo hace un glosario de los adjetivos superlativo (muy) y comparativos (de igualdad, superioridad, inferioridad...).

A continuación, en los niveles B también hay un dominio de los adjetivos calificativos, tales como los prefijados, de color aproximativo como *rojizo*, así como a los que hacen la función de complemento predicativo; además, en este punto, se atiende a las restricciones léxico semánticas de los adjetivos relacionales. Sobre las marcas de género, destacan los adjetivos apreciativos con los sufijos *-on/-ona* y *-ajo/-aja*. En cuanto a la posición del adjetivo, se hace mención del fenómeno apócope: *buen*, *mal*, *gran* y a la anteposición y posición postnominal en los adjetivos relacionales. Finalmente, en este nivel, también destaca –en el apartado dedicado al grado del adjetivo–, los adjetivos superlativos (absoluto, con prefijación...) y de comparación (de igualdad, cultos...)

Para terminar, se desglosan los niveles C donde destacan los adjetivos calificativos de color compuesto (*azul turquesa*) y los relacionales que admiten usos calificativos (*familiar*), así como los gentilicios poco frecuentes (*pucelana, tinerfeño*). En cuanto al género, se menciona la tendencia –en las voces americanas– de crear formas masculinas en *-o*: *bromisto, cuentista...* y el morfema 0 en cuanto al número (*isósceles*). Referido a la posición del adjetivo, se reseña los adjetivos con valor de cuantificador (*raro*); los presentes en oraciones exclamativas con qué; el adjetivo aislado y con valor irónico, entre otros. Finalmente, como en los niveles anteriores, en el apartado dedicado al grado del adjetivo, se destacan los adjetivos superlativos (absoluto o elativo irregular, con prefijación o sufijos cultos: -*érrimo...*) y los comparativos cultos latinos poco frecuentes (*ulterior*).

Como ya hemos mencionado anteriormente, en el PCIC no vamos a encontrar un apartado en el que se analice detalladamente la morfología derivativa y la formación de palabras que incluya su estructura, su significado, sus usos, sus valores, etc. Respecto al adjetivo, el PCIC recoge los matices que se consideran útiles o importantes para la explicación de un determinado fenómeno relacionado con estos. Por lo tanto, la subdivisión y/o clasificación tipológica –y de carácter semántico– ayuda a relacionar las categorías gramaticales de los adjetivos, para aunarlos a los contenidos del componente nocional, pero no supone una clasificación que atienda a su constitución interna (raíces, sufijos, prefijos...).

En conclusión, esta falta de información y estudio de la morfología léxica, tanto en el MCER, como en el PCIC, nos hace una idea del vacío (ya denunciado por otros autores comentados en apartados anteriores y claves en nuestras investigaciones) que el tratamiento de la morfología derivativa presenta, tanto en la enseñanza de la lengua española como lengua

materna (LM), como en el ámbito de enseñanza de ELE, refiriéndonos tanto a su tratamiento en el aula, como en su presencia en las normativas, manuales o gramáticas para la enseñanza de ELE y/o de la lengua española como LM.

4.6. El lugar de las unidades adjetivales en los manuales de ELE

La creación de unidades adjetivales es un campo muy productivo dentro de la morfología derivativa, con un tratamiento escaso en los manuales de ELE, tal y como hemos comprobado en la lista de manuales de enseñanza comprobados para este trabajo¹²¹. El escaso estudio que se ha hecho de los elementos derivativos se verifica en su insuficiente aparición en los manuales especializados en ELE, donde no se dedican apartados generales y extensos a la flexión de la palabra en general. Montero Curiel (2009) subraya que al no haber sido atendida la formación de palabras en algunas gramáticas, este hecho ha afectado al tratamiento en los libros de texto tanto los enfocados a los estudiantes nativos como en los de ELE.

Por otro lado, todos los manuales revisados se han armado siguiendo el enfoque comunicativo, con unas secciones de consulta gramatical y/o léxica que presentan un trabajo con la formación de palabras, en todas sus partes (sufijación, prefijación, composición), que apreciamos como poco efectiva para otorgar al aprendiente extranjero la capacidad de crear

¹²¹ Los manuales elegidos son los más empleados en la práctica docente, tanto en los centros de Turquía como en el resto del mundo. Estos manuales son: *Aula Internacional*, *Gente Hoy*, *El Ventilador*, *Bitácora*, *Rápido*, *Rápido*, *Vitamina C* (para niveles C), entre otros; y también se consultaron diversos manuales de gramática y de vocabulario como: *Aprender gramática y vocabulario 1 y 2*, *Cuadernos de Gramática española*, *Gramática básica del estudiante de español*, entre otros.

nuevas palabras de un modo autónomo. Esta presentación –de las tareas de creación de vocabulario– se limita en la mayoría de los casos, a presentar tareas de corte tradicional, como actividades de rellenar huecos, o tareas de clasificación y relación de los sustantivos, verbos y adjetivos; además de la presentación (como especie de apéndice o píldora) de listas de sufijos necesarios para formar las diferentes unidades trabajadas.

Por consiguiente, para analizar la frecuencia de aparición de la morfología hemos analizado algunos de los manuales más empleados en el aula de ELE en Turquía, y la dedicación que los mismos hacen a la formación de palabras. En efecto, la sufijación aparece como un complemento preparado para la revisión de los contenidos, por parte de los alumnos, precedidos de una especie de apéndice gramatical que, en la mayoría de los casos, aparece como un complemento al final del libro. Como muestra, hemos seleccionado el manual *Aula Internacional* en sus diferentes niveles, al ser el manual empleado, por antonomasia, en el Instituto Cervantes de Estambul (y de la mayoría de los centros repartidos por el mundo dedicados a la enseñanza de ELE). Una vez revisados los diversos manuales que se trabajan en cada nivel, hemos discernido que la aparición de la formación de palabras es presentada de un modo breve, conteniendo en su mayoría la sufijación de sustantivos deverbales y de adjetivos.

Tal y como hemos comentado, en el manual *Aula Internacional* se presenta la formación de palabras y en algunos casos de adjetivos en la sección llamada *Más ejercicios*. Dicha sección, consta de actividades que habitualmente no se suelen trabajar en el aula, salvo algunas excepciones, sino que son empleadas como tareas de casa, con el objetivo de afianzar los contenidos explicados en las actividades de clase. En todos estos casos, las actividades prototípicas son las de relacionar sustantivos con sus verbos o adjetivos correspondientes.

Al mismo tiempo, también se proponen algunas actividades que versan sobre la relación de los adjetivos con su significado, junto a otras que proponen una breve reflexión sobre la formación de adverbios de adjetivos (Véase Figura 1). Finalmente, en el *consultorio gramatical* se pueden encontrar apartados explicativos relacionados con la formación de sustantivos, verbos y adjetivos, además de diversas explicaciones sobre la prefijación y composición. (Véase Figura 2)

Figura 1

Aula Internacional 4, libro del alumno

9. Fíjate en los siguientes adverbios. ¿Entiendes cómo se han formado? Luego, en el cuadro que hay abajo, elige las opciones correctas para obtener la regla.

ADJETIVO	ADVERBIO
único/-a	únicamente
especial	especialmente
exclusivo/-a	exclusivamente
necesario/-a	necesariamente
obligatorio/-a	obligatoriamente
sencillo/-a	sencillamente
fácil	fácilmente
rápido/-a	rápidamente

Adverbios acabados en -mente

Algunos adverbios se forman añadiendo **-mente** a un **adjetivo / sustantivo**. Cuando el adjetivo tiene una terminación masculina y otra femenina, se forman a partir de la forma **masculina / femenina**. Cuando el adjetivo lleva una tilde el adverbio la **conserva / no la conserva** en el mismo lugar.

20. Relaciona estos adjetivos con sus significados. Te puede ayudar buscarlos en los textos de la actividad 2 (pág. 66).

- a. deteriorado/-a/-os/-as
 - b. predilecto/-a/-os/-as
 - c. deslumbrante/s
 - d. destartalado/-a/-os/-as
 - e. vacío/-a/-os/-as
 - f. privilegiado/-a/-os/-as
 - g. exquisito/-a/-os/-as
 - h. emblemático/-a/-os/-as
1. Significativo, representativo.
 2. Que ha empeorado o envejecido con el paso del tiempo o el maltrato.
 3. Descompuesto, desordenado.
 4. Preferido.
 5. Que produce una gran impresión.
 6. Sin gente o cosas.
 7. Que sobresale dentro de su clase.

Figura 2

Aula Internacional 4, libro del alumno. Consultorio gramatical

LÉXICO: FORMACIÓN DE CALIFICATIVOS

Algunos adjetivos toman un valor negativo al añadirles los prefijos **des-** e **in-/im-/i-**. En ocasiones, el significado resultante no es exactamente el contrario del adjetivo original.

des considerado/-a	imprudente
des organizado/-a	impaciente
des ordenado/-a	incompetente
des honesto/-a	inconsciente
des cortés	irresponsable

treinta y uno | 31

NOMBRES DERIVADOS DE ADJETIVOS

Estos nombres pueden sustituir a una frase en la que se expresa una cualidad (en general, frases con **ser** y **estar**).

-EZ/-EZA

Parece que las administraciones no son sensibles a **la belleza de** nuestros paisajes naturales. (NUESTROS PAISAJES NATURALES SON BELLOS)

cálido → la calidez	escaso → la escasez
triste → la tristeza	firme → la firmeza

-URA

La altura de aquellos árboles indica que el bosque es muy antiguo. (AQUELLOS ÁRBOLES SON MÁS O MENOS ALTOS)

fino → la finura	amargo → la amargura
hondo → la hondura	dulce → la dulzura

-IDAD

Nuestros ríos dependen de nuestra **capacidad para** defenderlos. (SOMOS CAPACES DE DEFENDERLOS O NO)

oscuro → la oscuridad	generoso → la generosidad
nacional → la nacionalidad	regular → la regularidad

SUSTANTIVOS: NOMINALIZACIÓN

NOMBRES DERIVADOS DE VERBOS

► Muchos sustantivos se forman a partir de verbos añadiéndoles sufijos. Estos nombres pueden sustituir a una frase. Los sufijos más frecuentes son los siguientes.

-CIÓN/-CCIÓN/-SIÓN

- **La actuación** de los equipos sanitarios tras el accidente fue enormemente eficaz. (= los equipos sanitarios actuaron muy eficazmente tras el accidente)

¡ATENCIÓN!

Los sustantivos terminados en **-ción/-cción/-sión** son femeninos y normalmente indican el proceso o el resultado de una acción.

elaborar	la elaboración
reducir	la reducción
cozer	la cocción
revisar	la revisión

RECUERDA

– En algunos casos, la raíz del verbo sufre cambios:

disolver	la disolución
inscribir	la inscripción
pedir	la petición
elegir	la elección
crecer	el crecimiento

-AJE

- **El reciclaje** del papel permite ahorrar grandes cantidades de agua. (= reciclar permite ahorrar grandes cantidades de agua)

hospedar	el hospedaje
almacenar	el almacenaje
aterriar	el aterrizaje
abordar	el abordaje

► Otros sustantivos emparentados con verbos no presentan los sufijos

Seguidamente, otro de los manuales más empleados en los centros de Estambul en Turquía es *Gente Hoy*, concretamente el manual *Gente hoy 2* para el nivel B1 y *Gente hoy 3* para el nivel B2. En el primer manual, *Gente hoy 2*, no se encontró ningún tipo de referencia a la morfología derivativa. En el segundo, *Gente hoy 3*, sí se puede encontrar una instrucción explícita: en las páginas 22 y 23, encontramos apartados dedicados a la formación de palabras; y en el *consultorio gramatical* se detalla la formación de sustantivos, adjetivos y verbos en la lengua española. (Véase Figura 3)

Figura 3

Gente hoy 3, Libro del alumno. Muestras de la formación de palabras

FORMACIÓN DE PALABRAS (I): DERIVACIÓN POR PREFIJOS

En la derivación, a una palabra simple se le añade una partícula. Si esta va delante de la palabra, es un prefijo, si va detrás, le llamamos sufijo y si va en el interior, infijo.
La derivación tiene frecuentemente un origen antiguo:

impulso, extraer, colaborar

Pero también se forman continuamente nuevas palabras por ese procedimiento.

la globalización → las manifestaciones **antiglobalización**
el proyecto de ley → el **anteproyecto**

Algunos de los prefijos más frecuentes del español son:

A- (AN-) abaratar, alejar, acercar, agramatical, analgésico , anovulación , asimetría	BIEN- bienhechor , bienvenido , bienintencionado
ANTE- anteanoche , anteayer , anteponer , antepasado	COM- (CON- / CO-) compenetrarse , convivir , coexistir , cooperar , coautor , coquionista , corresponsable , colateral
ANTI- anticción , antihéroe , antipartheid , antiaéreo , antigripal , antiarrugas , antisistema	CONTRA- contraofensiva , contraorden , contraatacar , contradecir , contraoproducente , contraindicado

FORMACIÓN DE PALABRAS (II): DERIVACIÓN POR SUFIJOS

Los sufijos apreciativos son los aumentativos, diminutivos y despectivos. Más que un cambio en el tamaño, señalan la actitud del hablante respecto a lo que dice, generalmente tienen un valor afectivo.

- Tengo una **casita**. (No quiere decir que sea pequeña, sino que se presenta modestamente.)
- Escribió un **librito**. (Puede ser un libro muy grande, pero el hablante le resta valor.)

Los diminutivos más frecuentes son **-ito/a**, **-ico/a**, **-illo/a**, que generalmente se aplican a nombres y a adjetivos.

librito, **gordita**, **chiquillo**
la manita (en España) **la manito** (en Latinoamérica)

En Latinoamérica es frecuente aplicarlas también a otras categorías: adverbios, verbos...

ahorita, **mismico**, **corriendico**, **cerquita**, **prontito**,
rapidito (Se dicen también en España.)

FORMACIÓN DE PALABRAS (III): SUSTANTIVOS DERIVADOS DE VERBOS

elaborar: la **elaboración** **transportar**: el **transporte** **almacenar**: el **almacenamiento**

Son femeninos los terminados en **-ción** / **-cción** / **-sión** y significan normalmente el proceso o el resultado de la acción expresada por el verbo correspondiente.

la **fabricación**, la **producción**, la **reducción**, la **precisión**, etc.

En muchos casos, la raíz sufre modificaciones, especialmente cuando se trata de verbos de la 2ª y 3ª conjugación (**-er**, **-ir**).

disolver: la **disolución** **corromper**: la **corrupción**
inscribir: la **inscripción** **elegir**: la **elección** **pedir**: la **petición**

Alternan las formas **-ción** / **-cción** / **-sión**.

verbos en	el sustantivo se forma con	
-dir / -der	-sión	dividir : la división ; conceder : la concesión
-ptar	-pción	adoptar : la adopción
-ctar	-cción	redactar : la redacción ; infectar : la infección
-gir / ger	-cción	dirigir : la dirección ; proteger : la protección

FORMACIÓN DE PALABRAS (V): ADJETIVOS

Existen varias maneras de formar adjetivos con sentido opuesto a otros, o que niegan una cualidad o característica.

Con el prefijo **a-**
amoral **atípico** **asimétrico** **asexual**

Ante vocal, el prefijo es **an-**.
analfabeto **anovulatorio**

Con el prefijo **des-**
deshonesto **desleal** **desigual** **desorganizado** **desconfiado**

Con el prefijo **in-**
intolerante **incuestionable** **injusto** **involutario** **innecesario**

Modificaciones:

	p	imposible
in +	r	irracional
	l	ilógico

Con **anti-** (que se opone a)
antiimperialista **antiaéreo** **antigripal** **antinuclear**

Para los niveles C, destaca el uso del manual *Vitamina C*, manual que hemos decidido omitir en este apartado, al ser un nivel que no hemos trabajado tan extensamente y por cuestiones de espacio. De esta manual, destacamos brevemente, alguna actividad extra de creación de palabras (como el juego *Pirámide de palabras*) y otras actividades que hacen un trabajo con los superlativos y los adverbios en *-mente*.

Finalmente, el último manual (utilizado en los centros de Estambul en Turquía) con un tratamiento de la formación de palabras –en alguna de sus unidades– es *El Ventilador*. En este manual, el apartado 5 “Saber palabras” constituye una excepción, pues se dedica extensamente a la formación de palabras y, con especial atención, a la composición y derivación de sustantivos. Respecto a la derivación de adjetivos, se presenta –de un modo breve– una lista de sufijos formadores de adjetivos calificativos, gentilicios y de relación. Igualmente, se presenta una actividad que trabaja con los diversos adjetivos diminutivos, aumentativos y despectivos, respectivamente. (Figura 4)

Figura 4

El Ventilador, Libro del alumno, muestra de la unidad 5: “Saber palabras”

e Para practicar la formación de adjetivos y sustantivos en forma de aumentativos, diminutivos y despectivos, completad, en parejas, la tabla con un ejemplo más de cada caso.

AUMENTATIVO	DIMINUTIVOS	DESPECTIVOS
-ón/a inocentón	-ito/a gordito	-aco/a libraco
-azo/a manaza	-illo/a arbolillo	-ajo/a pequeñaja
-ote/a angelote	-ico/a abuelica	-ejo/a animalejo
-ísimo/a buenísimo	-ín/a parlanchín	-acho/a ricacha

ADJETIVOS QUE INDICAN PERTENENCIA O RELACIÓN

-ario/a ordinario, solidaria
-al ministerial, lateral

GENTILICIOS

-ano/a asturiano, colombiano
-ense bonaerense, conquense
-eño/a extremeño, limeña
-és/-esa leonés, aragonesa
-ino/a bilbaíno, granadina
-í marroquí, israelí

ADJETIVOS QUE EXPRESAN POSESIÓN DE UNA CIERTA CUALIDAD O ELEMENTO

-ado/a barbado, colorada
-dero/a verdadero, hacedera
-iento/a hambriento, avariento
-izo/a pajizo, enfermizo
-oso/a pringoso, graciosa
-udo/a narigudo, barbuda

De todos los manuales expuestos hasta aquí, ninguno presenta una instrucción clara y contextualizada que preste atención a todos los aspectos relativos a la morfología derivativa, limitándose a ofrecer listas sin ninguna diferenciación semántica. Como hemos destacado en líneas anteriores, Varela Ortega (2003:572) sostiene que en todos los manuales de ELE: “las palabras son debidamente contextualizadas al insertarse en contextos lingüísticamente significativos, sobre una base pragmática, atendiendo a los objetivos comunicativos”, este hecho hace que la atención a la morfología no vaya a ser considerada en profundidad, dentro de la elaboración de materiales.

Y, por otro lado, Serrano-Dolader (2006:1) mantiene que es llamativo que se sigan presentando en algunos manuales de ELE simples listas de prefijos o de sufijos ordenadas alfabéticamente, a pesar de que esa sistematización no se corresponde con la organización de carácter asociativo que parece regir la estructura del lexicón mental. Dicha presentación de listas creemos que se presenta para facilitar la organización de estos, pero no está probada que presentarlos ordenadamente vaya a repercutir en una mejor asimilación de los mismos (por parte de los aprendientes, ya que cada uno de ellos es diferente). El problema es que, en el caso de la formación de palabras, lo que se aprende ofrece una gran cantidad de otros factores de índole compleja.

Para un aprendiente de la lengua sería especialmente útil poder apoyarse en las RFP que las generan y que les permitan analizar, comprender y fijar las bases, para continuar formando unidades adjetivales con una estructura similar, y no solo aprender de un modo memorístico las familias de palabras y sus correspondientes listas. En conclusión, es esencial darle las herramientas necesarias para que puedan producir palabras de un modo correcto, pues en el estudio de la formación de palabras, los datos sobre la adquisición de las mismas son difíciles de usar debido a su naturaleza idiosincrásica.

Los manuales, genuinamente comunicativos, no suelen incluir actividades que impliquen una reflexión metalingüística de tipo morfológica basada en la creación de derivados, ya sean estos nombres, verbos o adjetivos. Un motivo puede ser la dificultad de insertar este tipo de actividades en aquellos contextos idiosincrásicos desde un punto de vista comunicativo. No obstante, el hecho de ser fiel a una enseñanza plenamente comunicativa no es una garantía plena de que estas unidades de adjetivales por derivación sean adquiridas por los discentes. Así, el panorama en el ámbito de ELE, respecto a la morfología y a la

enseñanza de los procedimientos de formación de palabras, no es alentador, debido a la escasa atención prestada en los manuales más empleados en ELE de las distintas etapas y niveles de la enseñanza-aprendizaje. En especial, en cuanto al tema de la formación de palabras –y en nuestro caso la derivación de adjetivos– no hay un tratamiento específico en los numerosos manuales revisados.

En conclusión, se ha producido una minusvaloración de la formación de palabras en ELE, al no ser incorporada en estos materiales, ni en la formación de profesores, lo que ha provocado el escaso reconocimiento e importancia que tiene en la adquisición de la lengua española. En suma, todo esto ha derivado en su inexistente puesta en práctica –aunque sea de un modo progresivo y contextualizado– en las diversas etapas de enseñanza-aprendizaje de ELE, a pesar de su valiosa importancia y su inestimable potencial didáctico.

4.7. Conclusiones

En este apartado hemos revisado cómo el hablante no nativo trata de formar nuevas unidades léxicas empleando el mismo proceso cognitivo de construcción creativa que el nativo, basado en las reglas de formación de palabras (RFP) y en las reglas de la estructura léxico-conceptual. En este sentido, cuando reflexionamos sobre la competencia morfológica en la adquisición de una lengua materna (LM), en el caso de los niños o en el caso de los adultos que aprenden una lengua extranjera (LE), debemos cuestionarnos si su modo de adquirir nuevas palabras se lleva a cabo de un modo individual o si sucede algún mecanismo más económico y universal. Aquí entran en juego los principios o reglas de la gramática universal (GU) que gobiernan el proceso de aprendizaje y, de hecho, son los responsables

de la adquisición morfológica de los aprendientes de ELE.

A pesar de las diversas investigaciones referentes a nuestro campo de estudio, es necesario contextualizar la formación de palabras en el marco general del léxico del español (MCER Y PCIC). Y en esta línea, creemos que hay que dedicar atención particularizada a la derivación adjetival, proponiendo múltiples y posibles estrategias de enseñanza de estos derivados léxicos en la clase de ELE; además de promover su presencia en las futuras ediciones de los manuales de ELE. Por este motivo, a través de las investigaciones realizadas para la elaboración de esta tesis, hemos podido conocer los elementos que influyen en la enseñanza y aprendizaje de las unidades adjetivales, siendo conveniente explicar las diversas RFP en cada unidad léxica objeto de estudio, discerniendo los determinados fenómenos que afectan a la forma (como la alomorfia, por ejemplo), para subsanar la escasez de conocimientos de los discentes a la hora de trabajar con estas unidades.

Creemos que la adquisición de la morfología léxica, y la adquisición de las unidades derivadas en los estudiantes de ELE, puede convertirse en un proceso de construcción creativa, además de formativa. Y para proponer las tareas en el aula, aceptamos que los conceptos de *frecuencia*, *regularidad*, *productividad* y *predecibilidad* son capitales para contemplar la conveniencia o no de incluir una determinada palabra dentro de una familia de palabras en la enseñanza-aprendizaje de ELE, empleando la morfología para su adquisición. Este concepto de familia es dinámico, pues evoluciona acorde al progreso del aprendiz de ELE y con la complejidad de su *interlengua* (IL) en el proceso de aprendizaje, hecho que provoca que estas familias se vayan ampliando progresiva y dinámicamente.

Además, los diversos niveles de conciencia morfológica por los que pasa el aprendiz en su

dominio del idioma influyen a la hora de determinar a una palabra como parte de una familia léxica. Como docentes, tenemos que concienciarnos del enorme potencial que ofrecen las asociaciones léxico-morfológicas para trabajar el vocabulario en la clase de ELE. Nuestra propuesta afirma que sí que es operacional el trabajo en clase de ELE con la morfología léxica, siempre teniendo en cuenta el nivel de conocimientos y de dominio del español del aprendiz; discerniendo, a su vez, su capacidad de relacionar las palabras de una forma clara y explícita con otras de su correspondiente familia léxica.

Para terminar, todos estos aspectos condicionan el desarrollo de la competencia léxica de una segunda lengua (L2) y permiten determinar la imposibilidad de equiparar este proceso al de adquisición del vocabulario en la LM. En general, en el marco de la enseñanza de ELE se suele partir de una selección estandarizada del léxico, descartándose ampliamente los estudios y análisis prácticos sobre el funcionamiento interno de las palabras (con el objetivo de constituir posibles unidades léxicas en la LM). Todo aprendizaje de las palabras en una LE (basado en procedimientos derivativos) se ha orientado siguiendo los diversos enfoques de enseñanza de lenguas y de un modo claramente encaminado a las diversas actividades de carácter comunicativo.

CAPÍTULO II: LA DERIVACIÓN ADJETIVAL Y LAS ALTERNANCIAS MORFOLÓGICAS ¹²²

1. INTRODUCCIÓN

El español presenta una fuerte productividad derivativa que forma la base de la creatividad léxica¹²³. En la actualidad, muchos sufijos gozan de una situación privilegiada, como el caso de los sufijos adjetivales *-able*, *-oso/-osa*, el nominal y/o adjetival *-ista* o el verbal *-ear*. El sistema derivativo no es algo estático, sino que se encuentra en constante evolución, eliminando procesos y sustituyéndolos por otros nuevos. Es característico de la hipótesis generativo-transformacional¹²⁴ el interés por la creación lingüística en general, y por la competencia léxica en particular. En concreto, los datos que maneja esta hipótesis se refieren no solo al léxico real existente, que aparece recogido en los diccionarios y glosarios, sino también al léxico posible, hipotético o ideal, que representa la capacidad del hablante para crear y entender nuevas palabras.

La dificultad más importante de los modelos generativistas de la derivación estriba, en palabras de Bosque (1983:149) “en que la naturaleza de la competencia léxica es

¹²² Para este capítulo 4 se han seguido, como referencia, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

¹²³ Figura, a juicio de los especialistas en clasificaciones tipológicas, con un “índice de sufijación” (razón entre el número de sufijos y el de palabras) de .71, el más alto de las lenguas románicas a excepción del sardo (ver Contreras 1972: 102).

¹²⁴ En la que N. Chomsky propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua. Según esta teoría, todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua cualquiera porque disponen de una gramática universal (GU). Véase, en nota al pie 45 del capítulo I, el concepto de gramática universal (GU).

radicalmente distinta de la naturaleza de la competencia sintáctica. Aquella es siempre parcial, nunca se adquiere de forma absoluta, cambia incluso con cierta frecuencia, está sujeta a influencias externas (piénsese en los neologismos) y es más difícil de contrastar que la sintáctica”. Estas alternancias morfológicas se presentan en el lexicón mental del hablante no nativo, hecho que nos hace advertir la regularidad morfológica que puede admitir las mismas.

Puesto que los vacíos léxicos de los no nativos producen creaciones no legitimadas, los rasgos paradigmáticos de la morfología derivativa requieren de un análisis más completo, de tal forma que podamos explicar, mediante reglas, la aparición de formaciones que no son legítimas, pero que, sin embargo, sí que son lógicamente posibles. Así, los hablantes nativos tienen acceso a un repertorio de morfemas (bases, sufijos, afijos) que se combinan para crear derivados respondiendo a reglas específicas de la formación de palabras; no siendo estas formaciones fruto del azar, sino que respetan un orden en sus redes asociativas¹²⁵.

En nuestro caso, nos ocuparemos de los sufijos adjetivizantes encargados de formar las unidades deadjetivales, siendo entendidos por la lingüística como morfemas tónicos derivativos que se unen a una palabra para dar como resultado un adjetivo. El proceso morfológico por el cual se crean adjetivos –uniendo sufijos adjetivizantes a un lexema– se conoce como derivación adjetival. Por lo tanto, los adjetivos creados por este procedimiento difieren entre sí, según la categoría gramatical de las palabras que le han servido de origen,

¹²⁵ Afirma Baralo (2007: 84-399) que una parte importante del conocimiento léxico corresponde a otro entretreído de redes que nos lleva a asociar unas palabras con otras, no solo por las relaciones semánticas paradigmáticas y sintagmáticas, sino por asociaciones de otro tipo, más culturales, sociales, idiosincrásicas basadas en la propia experiencia. Existen otras redes combinatorias de palabras que están fijadas por el uso en cada lengua. Estas asociaciones semánticas se conocen, en algunos casos, como «colocaciones» (Lewis, 2000; Higuera, 2004, 2007; Gómez Molina, 1997, 2004, entre otros), aunque el concepto no está suficientemente claro.

siendo clasificados en adjetivos deverbales, adjetivos deadjetivales y adjetivos denominales. Por todo ello, hemos dedicado este capítulo a esbozar los principales sufijos formadores de las unidades adjetivales que son objeto de nuestro estudio.

La formación de adjetivos mediante sufijación constituye un ámbito menos productivo y más complejo que otros procedimientos, como la nominalización deverbal, dentro de la morfología derivativa. Consecuentemente, los cuantiosos derivados adjetivales del español proceden casi todos de sustantivos y verbos y, en menor medida, de palabras de otras categorías¹²⁶. Además, en ocasiones pueden estar compuestos a través de adverbios, de manera que los sufijos presentan la siguiente clasificación:

- Sufijos que funcionan con otras categorías como *-ero/-era*, *-ista* y *-dor*.
- Sufijos que también son nominales *-er(o/a)* *-ista*.
- Sufijos que son puramente adjetivales, como *-oso/-osa*, *-izo/-iza* o *-eño/-eña*.

A estos adjetivos, se les confiere la marca semántica de atributo cuando se refieren a una cualidad inherente del primitivo, pero no faltan casos en que logran especializarse, presentando entonces etiquetas semánticas secundarias como abundancia, origen, localización, etc. Hay muchos adjetivos que se forman en español a través de múltiples sufijos: *marino*, *marinero*, *marinesco*; *terreo*, *terrenal*, *terreno*, *terrícola*, siendo la mayoría de las bases sustantivas y verbales, aunque pueden formarse sobre otras categorías.

En el trabajo de Serrano-Dolader (2018:234-235), los adjetivos en español se clasifican en dos grupos:

¹²⁶ NGLE 7.1.1a

1. Adjetivos calificativos: suelen denotar valores del tipo “semejanza” (*lechoso*), “tendencia o propensión” (*asustadizo*), “intensificación” (*gordísimo*), “capacidad para realizar determinada acción” (*estimulante*, *sumergible*), “posesión o existencia” (*fiebroso*), etc.
2. Adjetivos relacionales: normalmente, responden a la fórmula definitoria de “relativo o perteneciente a”: *política nacional* “política relativa a la nación”; *vivienda familiar* “vivienda perteneciente a la familia”; *problema ocular* “problema relacionado con los ojos”; *economía agraria* “economía relacionada con el campo”.

Estos adjetivos relacionales expresan cierta relación particular entre las propiedades del sustantivo modificado (*política*, *vivienda*, *problema*, *economía*) y las correspondientes a la base nominal, desde la que se crea el adjetivo (*nacional-nación*; *familiar-familia*) o con la que se asocia lexicalmente (*ocular-ojo*, *agraria-campo*). No obstante, estos adjetivos relacionales pueden tomar sentidos más específicos, dependiendo de su base de derivación o de su contexto de aparición: “procede de algún lugar” (*producto mexicano*) “partidario o defensor de algo” (*profesor comunista*), etc.

En este sentido, advertimos que la inmensa mayoría de los adjetivos relacionales pueden ser clasificados en diversos contextos. En estos pares se puede discernir los usos, primero relacionales, y segundos calificativos: *programación teatral/reacción teatral*; *tejido esquelético/mujer esquelética*. Por este motivo, muchos sufijos adjetivadores tienden a especializarse en uno u otro ámbito (como los ejemplos mencionados), donde los primeros ofrecen valores calificativos y los segundos relacionales: *brazo musculoso/fibra muscular*,

cara lechosa/industria láctea. A veces, los adjetivos derivados guardan relación léxica con determinados sustantivos que son formalmente muy diferentes de ellos y que poseen una base culta: *lácteo/leche, agrario/campo, cívico/ciudad, fraternal/hermano*. Por todo ello, hay que tratarlos en clase a través de la asociación entre sí, más que llevar a cabo tareas de creación de adjetivos de un modo morfológico, centrándose en el ámbito semántico y léxico, más que en el de la morfología derivativa, al presentar un proceso complejo de derivación.

Como afirma Serrano-Dolader (2018):

(...) es evidente que le será útil al aprendiz saber establecer una relación entre el sustantivo *arruga* y el adjetivo *rugoso*, pero de la misma forma le es útil saber relacionar *gordo* con *delgado* o *negro* con *amarillo*; y en ninguno de estos casos la morfología léxica debe ser la base de la adquisición de este vocabulario por parte del aprendiz. La posible existencia de esa relación morfológica no le ayudará grandemente a tomar conciencia de la relación léxico-semántica que liga a dichas palabras. En suma, como se advierte en la NGLE: La conciencia que los hablantes tengan del léxico que usan es (...) un factor muy relevante en la interpretación de los procesos morfológicos, aun cuando es difícil de establecer generalizaciones sobre los mecanismos que actúan en cada caso. (NGLE, § 7.1, n) (Pág. 235)

Otro ejemplo de ambigüedad es el correspondiente a los sufijos en *-ismo*, que se relacionan semánticamente con adjetivos (o sustantivos) terminados en *-ico* (*antagónico, fanático*; *-ista* (*periodista, separatista*), *-ivo* (*activo, objetivo*); *-al/-ar* (*local, particular, militar*), *-io* (*gregario, sectario*). En el aula de ELE debe evitarse marcar una determinada dirección para

la orientación derivativa¹²⁷, y debe ponerse el foco en la relación formal y semántica que interrelaciona esas formaciones, siendo trabajadas conjuntamente y en relación paralela.

2. LA FORMACIÓN DE LOS SUFIJOS CARACTERÍSTICOS DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS EN ESPAÑOL

La sufijación constituye el área más compleja a la hora de determinar los porcentajes de productividad de los adjetivos calificativos en español, debido a la gran cantidad de morfemas implicados, a la semejanza, y a la rivalidad que se produce entre las formas existentes. Los sufijos, como *-ito* o *-azo*, están altamente motivados por una gran transparencia en la relación entre la base y el afijo, siendo el hablante más o menos consciente de la alteración morfológica que se origina en ellos.

Algunos sufijos como *-azo* pueden ofrecer valores apreciativos (*perrazo*) junto a otros que claramente son nocionales y no marcan subjetividad alguna (*manotazo*, *martillazo*). En cambio, el sufijo adjetivado denominal *-il* puede dar lugar a formaciones sin valor apreciativo alguno (*estudiantil*, *mercantil*), y en otros casos, es muy frecuente que se carguen de connotaciones apreciativas despectivas: *masa borreguil*, *método gansteril*. No queda claro si el valor apreciativo se asocia a un determinado sufijo en sí o al significado de la base. Aunque a veces se incluyen en la sufijación apreciativa formaciones como *amarillento*,

¹²⁷ Porque en el proceso de adquisición esto resulta indiferente, y, además, se da de manera muy significativa en las relaciones que se establecen entre algunos adjetivos como en *-ista* y sustantivos en *-ismo* (*modernismo/modernista*).

azulado, verdoso, que parecen aportar valores tentativos próximos a lo apreciativo, pero se considera este tipo de creaciones fuera de esta sufijación.

Por otro lado, cualquier sufijo registrado en el lexicón, por poco productivo que pueda aparecer, podría resurgir al ser el más utilizado en un determinado contexto y tiempo. Por ejemplo, el sufijo *-azo*, comentado en líneas anteriores, y de una gran productividad en contextos juveniles. En relación con este sufijo, con frecuencia se suelen crear términos para designar objetos que ya han sido previamente designados con otras palabras ya existentes, produciéndose sinónimos innecesarios. En este sentido, solo el paso del tiempo hace que el término supere la barrera de la oposición académica y pase a la inclusión del término en la lengua.

La creatividad léxica representa una característica fundamental para el habla y la escritura. La invención de palabras es, desde siempre, una notable característica del español¹²⁸. A nuestro entender, el interés por los procedimientos derivativos representa un esfuerzo de precisión y economía en la expresión. Por lo tanto, la formación de palabras —empleando la sufijación— posee una considerable dimensión estilística que debe tenerse en cuenta en lo referente a las condiciones que desarrollan los procesos derivativos y de creación de neologismos¹²⁹. Las consideraciones en torno a la formación de palabras, establecidas por la filología tradicional, la gramática transformacional y la morfología léxica, se han centrado

¹²⁸ En las obras de Cervantes, Quevedo, hasta contemporáneas de Cela, se observan variaciones humorísticas empleando el sufijo *-esco* de ciertos términos. En nuestros días, con el malogrado columnista humorista Forges, se sigue ejemplificando cómo los autores contemporáneos demuestran su habilidad para la creación de términos idiosincrásicos.

¹²⁹ Recogemos la definición de neologismo del diccionario de uso del español (DUE) de Moliner (3. ED; 2008): palabra o expresión recién introducida en una lengua. Son, en general, considerados legítimos, sin necesidad de que estén sancionados por la Real Academia, los tecnicismos necesarios para designar conceptos nuevos, así como las designaciones científicas formadas con una raíz culta para atender una nueva necesidad, de acuerdo con las normas generales de la derivación.

en el estudio del término dentro del lexicón, o como unidad morfológica, dejando de un lado la importancia del contexto en el que se enmarca las palabras formadas morfológicamente.

2.1. El sufijo *-oso/-osa*¹³⁰

El sufijo *-oso/-osa* es uno de los más productivos entre los que forman adjetivos calificativos en el español contemporáneo. Por un lado, en el diccionario de la RAE aparecen tres acepciones de este sufijo. La primera de ellas la presenta como sufijo que forma adjetivos derivados de sustantivos. Denota, en general, abundancia de lo significado por la base como en *boscoso, garboso, rumboso*. La segunda como sufijo que “aparece en adjetivos derivados de sustantivos o de verbos. Tiene significado activo como en *afrentoso, resbaloso, tropezoso*. Y la tercera –y última– la presenta como sufijo que forma adjetivos derivados de adjetivos. Puede atenuar o intensificar el significado del primitivo como en *gravoso, voluntarioso, amarilloso, verdoso*¹³¹. En el diccionario de uso del español (en adelante, DUE (2008), encontramos que se trata de un sufijo de adjetivos derivados de nombres, o de verbos, que expresan, entre otros: presencia de la cosa designada por el nombre (*‘cariñosa, espumoso, garbosa’*); semejanza con esa cosa (*‘correoso, esponjoso, meloso’*); cualidad relacionada con la acción expresada por el verbo (*‘caviloso, mentirosa, rizado’*).

¹³⁰ Se han seguido, como referencia en todo este apartado, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

¹³¹ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-oso#RIQQLrh>

Los hispanoamericanos son especialmente aficionados a este sufijo y dicen, por ejemplo, ‘*alborotoso*’¹³² por ‘*alborotador*’. La terminación femenina se usa para formar nombres de azúcares: ‘*glucosa, sacarosa*’. Puede superponerse a otros sufijos: (‘*ardoroso, pegajoso, quejicoso*’). El sufijo *-oso/-osa* ofrece cierta complejidad formal, dado que son bastantes las palabras en las que no se aplica directamente a la base, sino actualizando alomorfos¹³³, o introduciendo ciertos interfijos¹³⁴ entre base y sufijo. En ocasiones, también se utilizan bases supletivas (variantes formales de las bases léxicas) o se producen ciertas haplologías¹³⁵ (pérdida de algunos fonemas). Este sufijo se combina con bases léxicas de tres clases:

- I. Base nominal: *aceitoso, achacosa, airoso, amorosa, baboso, boscosa, cariñosa, espacioso, exitosa, furioso, generosa, giboso, mantecosa, mocososo, monstruosa, nuboso, ociosa, pecoso, perezosa, roñoso, rumbosa, seboso, valiosa, ventoso, vigorosa.*
 - II. Base verbal: *abundoso, acuciosa, apestoso, borrosa, caviloso, desdeñosa, empalagoso, gravosa, ostentoso, pegajosa, quejosa, rasposo, temerosa.*
 - III. Base adjetival: *grandioso, intelectualosa, rancioso, verdosa, voluntarioso.*
- Presenta este sufijo algunas variantes: *-ajoso/-ajosa (quemajoso, pegajosa); -*

¹³² **alborotoso, -a.** 1.adj/sust. Cu, RD, PR, Ve. Referido a persona, alborotadora, desordenada en su conducta, escandalosa. pop + cult → eson ^ desp. ♦ alborotero; bullero. 2.Cu. Referido a persona, que manifiesta sus sentimientos de forma exagerada. pop + cult → eson. ♦ aparatoso. Recuperado de: <https://www.asale.org/damer/alborotoso>

¹³³ Recogemos la definición de alomorfo del diccionario de uso del español (DUE) de Moliner (3. ED; 2008): cada una de las variantes de un morfema en función del contexto; por ejemplo, *-s* y *-es* son alomorfos del plural en español.

¹³⁴ Afirma Varela (2005: 43): “Se reconocen otros dos tipos de afijos por su posición: los ‘infijos’ (*azuqu-ít-ar*), que se colocan dentro de la raíz o lexema, y los ‘interfijos’, que se colocan entre la base léxica y el sufijo (*Jose-l-ito, lod-az-al*). Estos afijos no derivan palabras por sí solos”.

¹³⁵ Eliminación de una sílaba semejante a otra contigua de la misma palabra; p. ej., *cejunto* por *cejijunto*, *impudicia* por *impudicicia*. DRAE Consultado el 23 de abril de 2021.

ioso/-iosa (*laborioso, grandiosa*); *-uoso/-uosa* (*defectuoso, tempestuoso, afectuosa, respetuosa*).

A su vez, algunos derivados en *-oso/-osa* ofrecen variantes en las bases léxicas (es decir, bases supletivas): *sabr-* (de sabor) en *sabroso*, o *tenebr-* (base supletiva culta para tiniebla) en *tenebrosa*. Se explican algunas de ellas desde el análisis sincrónico por procesos de haplogía, como *religioso*, a partir de *religi (-ón) -oso*; *infeccioso*, no **infeccioso*; *amistosa*, no **amistadosa*, y en adjetivos de ámbito restringido como *bondadoso, claridosa o habiloso*. La paráfrasis que admiten con mayor naturalidad los adjetivos en *-oso/-osa* están formados sobre una base nominal es ‘*que tiene N*’ (donde *N* representa el nombre del que se derivan): *ardorosa, arenoso, cuidadosa, envidioso, espumosa, miedoso, ojerosa, peligroso, piadosa, poderoso, rencorosa, seboso, talentosa*.

Los diccionarios ofrecen a veces paráfrasis como ‘*que tiene N en abundancia*’ para algunos adjetivos de este grupo: *acuoso, baboso, caudalosa, rocosa*. La paráfrasis ‘*que tiene forma, tacto, consistencia o aspecto de N*’ es apropiada para adjetivos que expresan semejanza con las características de algo: *algodonoso, arcillosa, gelatinoso, mantecosa, sedoso*. Responden más bien a la interpretación ‘*que tiene tendencia a N*’ adjetivos como *belicoso, calurosa, chismoso, mentirosa o verdosos*. La paráfrasis ‘*que causa, produce, suscita o hace surgir N*’ agrupa asimismo un gran número de estos derivados, como *angustioso, asombrosa, bochornoso, borrascosa, calamitoso, calurosa, dudoso, embarazosa, enfadoso, enojosa, espantoso, estrepitosa, estruendoso, horrorosa, ruidoso*, entre otros derivados.

Los adjetivos que responden a la pauta *V-oso* suelen admitir la paráfrasis ‘*que V*’: *apestoso, gastosa, picoso, resbalosa, silboso, suspirosa*. El mayor número de derivados en *-oso/-osa*

corresponde a la base nominal, si bien no siempre resulta sencillo determinar en el análisis sincrónico el carácter nominal o verbal de la base. Así, *mentiroso* puede asociarse con *mentira* o con *mentir*, y algo semejante ocurre con *ansioso*, *contagiosa*, *costoso*, *dudosa*, *empalagoso*, *espantosa*, *estorboso*, *estudiosa*, *fatigoso*, *honrosa* o *lamentoso*. Varios de estos términos se emplean solo en ciertas áreas geográficas, por lo que hay que evitar las complejas explicaciones morfofonológicas. En definitiva, la mejor manera de abordar en el aula esta diversificación léxica es trabajar conjunta y solidariamente las palabras con este sufijo: “*picar-picajoso*, *grande-grandioso*, *novedad-novedoso*”.

2.2. El sufijo *-ísimo/-ísima*¹³⁶

El sufijo *-ísimo/-ísima* es un sufijo intensificador, concebido habitualmente como un elemento flexivo por su capacidad para combinarse prácticamente con cualquier adjetivo: *primero/primerísimo*, *delicado/delicadísimo*, *andaluz/andalucísimo*. Por otro lado, algunos autores hablan también de adjetivos deadjetivales formados por *-ísimo/-ísima*, aunque debemos tener en cuenta que este sufijo intensificador superlativo es más bien un sufijo apreciativo. En el DUE (2008), encontramos que se trata de un sufijo de adjetivos superlativos que intensifica el grado de aplicación del adjetivo en mayor medida que *muy*. Por otro lado, en el diccionario de la RAE se presenta como un sufijo para formar el grado superlativo de adjetivos y de algunos adverbios como en *malísimo*, *blanquísimo*, *lejísimos*,

¹³⁶ Se han seguido, como referencia en todo este apartado, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

cerquísima. Combinado con *-ble*, toma la forma *-bilísimo* en *amabilísimo*, *notabilísima*¹³⁷.

A modo de ejemplo, *guapísima* expresa la cualidad de guapa en mayor grado que *muy guapa*, y, en una expresión progresiva, se dice *es muy guapa... guapísima*.

A veces, este sufijo puede considerarse morfema derivativo, debido a que efectúa una alteración del significado del primitivo a la manera de los sufijos apreciativos y particularmente de los aumentativos. En algunas áreas de Hispanoamérica el uso del aumentativo *-azo* y del superlativo *-ísimo/-ísima* coinciden: *bueno/buenazo/buenísimo*. Su combinación no está limitada, como suele concebirse, puesto que también se añade a bases nominales, *general/generalísimo*, *cuñado/cuñadísimo*.

Además, *-ísimo/-ísima* presenta las mismas características alomórficas de los sufijos apreciativos, aunque no se respete: *joven/jovencísima*. Otro rasgo característico del sufijo, a tener en cuenta, en su clasificación como morfema derivativo, en su ordenación interna anterior a los morfemas flexivos, y a *-mente*: *rápido/rapidísimo/rapidísimamente*. En suma, suelen analizarse con las construcciones superlativas los sufijos *-ísimo/-ísima* y *-errimo/-errima*.

No obstante, las palabras resultantes llamadas superlativos absolutos no presentan en el español actual las propiedades que caracterizan sintácticamente a los demás superlativos, sino que se comportan como adjetivos de grado extremo o elativos. El sufijo *-ísimo/-ísima* aporta este significado de grado extremo a un gran número de adjetivos calificativos como *bellísimo*, *contentísima*, *durísimo*, *gravísima*, *honestísimo*, *inteligentísima*, *larguísimo*,

¹³⁷ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-%C3%ADsimo?m=form>

lindísima, modestísimo, negrísima, oscurísimo o sencillísima, entre otros. Por un lado, admiten este sufijo los adjetivos *mismo, primero y último*, unos pocos cuantificadores como *mucho, poco, cuánto o tanto*, y algunos adverbios como *temprano, tarde, pronto, despacio, deprisa* (cuyo derivado, *deprisísima*, mantiene la misma vocal final), *cerca* (*cerquísima*, que también mantiene la vocal final), *lejos* (*lejísimos o lejísimo* en algunas zonas).

En cambio, lo rechazan muchos adjetivos cuando forman adverbios en *-mente*, con escasas excepciones: *brevísimamente, malísimamente, rarísimamente*. Un paradigma reducido de adjetivos en *-ísimo/-ísima* corresponde a tratamientos que se aplican a quienes ostentan determinados títulos y dignidades: *excelentísimo, ilustrísima, reverendísimo, serenísima*. Los derivados en *-ísimo/-ísima* presentan más alternancias de diptongación que las que se obtienen con otros sufijos.

Si bien, con predominio general de las formas diptongadas, alternan los pares siguientes: *ardentísimo/ardientísimo; bonísimo/buenísimo; calentísimo/calientísimo; certísimo/ciertísimo; destrísima/diestrísima; ferventísima/fervientísima; fortísima/fuertísima; grosísimo/gruesísimo; novísimo/nuevísimo; recentísimo/recientísimo; ternísima/tiernísima; valentísima/valientísima*. Es variada la distribución geográfica y social de las distintas formas donde se suelen considerar populares o conversacionales *ciertísimo, fuertísimo o valientísima*, mientras que las variantes sin diptongación *ardentísimo, bonísimo o ferventísima* se sienten muy cultas.

Eligen la variante *-císimo/-císima* muchos adjetivos terminados en *-n* como joven (> *jovencísima*) o bribón (> *briboncísima*) así como algunos terminados en *-dor* (*trabajador* > *trabajadorcísima*) y en *-or* (*mayor* > *mayorcísima*). En cambio, en los adjetivos que terminan

en /s/ (/θ/ en gran parte del español europeo), como *tenaz* o *eficaz*, o cuya base léxica termina en esa consonante (*dulc(e)* > *dulc-*), el sufijo no es *-císimo/-císima*, sino *-ísimo/-ísima*

Las bases supletivas son numerosas en estos derivados adjetivales. Son irregulares *sapientísimo* (*de sabio*), *antiquísima* (*de antigua*, frente a *antigüísima*, que no se recomienda), *frigidísimo* (*de frío*, menos usado que *fríísimo*), *fidelísima* (*de fiel*, que alterna con *fielísima*) y *crudelísimo* (*de cruel*, menos usado que *cruelísimo*), los dos últimos más propios de la lengua culta. Los derivados en *-ísimo/-ísima* procedentes de adjetivos terminados en *-ble* presentan la variante *-bil* en la base: *agradabilísimo*, *amabilísima*, *miserabilísimo*, *nobilísima*, *notabilísimo*.

Suelen rechazar el sufijo *-ísimo/-ísima* los adjetivos terminados en *-ío* como *sombrío* o *tardío* (aunque lo admite *frío*: *fríísimo*), así como los terminados en *-uo*, si bien se documentan ocasionalmente *arduísimo* (*de arduo*), *ingenuísimo* (*de ingenuo*) o el no recomendable, *antigüísimo* (*de antiguo*). Resultan poco naturales también los derivados en *-ísimo/-ísima* de muchos adjetivos que poseen prefijos negativos (*anormal* > *anormalísimo*; *inapropiada* > *inapropiadísima*; *inútil* > *inutilísimo*), y de otros que ya han sufrido un proceso derivativo. Así, sucede con los derivados de adjetivos en *-ble*, como **lavabilísimo* (frente a *amabilísimo*), y también con los formados sobre derivados en *-nte*: **insinuantísimo* (frente a *importantísimo*, cuya base no suele considerarse derivada en el análisis sincrónico). Por razones semánticas, rechazan *-ísimo/-ísima* los adjetivos de relación puesto que no denotan propiedades graduables, a menos que se reinterpreten como calificativos: *una canción popularísima*, *una costumbre mexicanísima*, *un monarca cristianísimo*.

Asimismo, los participios pasivos admiten el sufijo cuando han pasado a usarse como adjetivos (*afortunadísimo, celebradísima, pesadísimo, queridísima o refinadísimo*), pero también cuando adquieren usos casi atributivos dentro de perífrasis verbales, como en “tenía *preparadísimo* el discurso”. Poseen significación expresiva los escasos sustantivos que admiten este sufijo: *campeonísimo, generalísimo* y otros que adquieren connotaciones burlescas, como *cuñadísimo, nietísima, vecinísimo*. El adjetivo *padrísimo*, con flexión de género, derivado del sustantivo padre, significa ‘extraordinario’ en las áreas mexicana y centroamericana: “*un sentimiento padrísimo, unas historias padrísimas, una juerga padrísima*”.

Eligen *-érrimo/-érrima* las bases supletivas de un buen número de adjetivos que contienen *-r* en su última sílaba, como *acérrimo* (de *acre*), *aspérrima* (de *áspera*, menos usado que *asperísima*), *celebérrimo* (de *célebre*), *integérrimo* (de *íntegro* junto a *integrisimo*), *libérrima* (de *libre*), *misérrimo* (de *mísero*), *nigérrima* (de *negro*, menos usado que *negrísima*), *paupérrimo* (de *pobre*, menos usado hoy que *pobrisimo*), *pulquérrimo* (de *pulcro*, de escaso uso, junto a *pulcrísimo*), *salubérrima* (de *salubre*). Algunos pocos adjetivos adoptan la variante *-érrimo/-érrima*: *celebérrimo, paupérrimo*. Su potencial expresivo ha favorecido que, de manera sorprendente, se haya extendido a bases sustantivas: *campeonísimo, nietísimo, hermanísimo*. Así pues, en el ámbito de ELE deben ser incluidos entre la sufijación apreciativa, puesto que conforma adjetivos elativos, o de grado extremo, con claros valores expresivos (grado máximo de la cualidad denotada por el adjetivo base); y dada la enorme vitalidad y rentabilidad del sufijo, el aspecto más relevante para el aprendizaje de español es el relativo a las posibles restricciones en su aplicación.

2.3. Los sufijos *-ento/-enta*, *-udo/-uda*, *-ón/-ona*¹³⁸

El sufijo *-ento/-enta* y su variante *-iento/-ienta* forman adjetivos que toman bases nominales y denotan la presencia en alguna persona o cosa de la noción designada por el sustantivo, a menudo con intensidad, extensión o abundancia, como en *polvorienta* ('llena o cubierta de polvo'). Algunos de estos adjetivos expresan la cualidad de *tener, mostrar, sentir o manifestar* dicha noción, como *hambriento o somnoliento*. Un grupo numeroso de ellos indican falta de limpieza, aseo o compostura en la persona o en la cosa, como en los siguientes derivados, muchos de extensión restringida: *angurriento* (de *angurria* 'voracidad'), *basurienta*, *ceniciento*, *granujiento* (de *granujo* 'grano'), *grasienta*, *gusaniento*, *harapienta*, *pelusienta* (usado en parte de las áreas andina y centroamericana), *pezuñento* (derivado de *pezuña*, usado en el Perú y otros países andinos), *piojento*, *pulgüenta*, *sarniento* (también existe *sarnoso*), *trapienta*. Se derivan de adjetivos *amarillento* ('que tiende al amarillo'), *avariento* y *flacuchento* (de *flaco*), este último usado en algunas áreas del español americano.

En el DUE (2008), encontramos que se trata de un sufijo de adjetivos, del mismo valor que *-iento*, usado especialmente cuando la palabra primitiva es otro adjetivo: '*amarillento*'. Algunos han pasado formados del latín: '*macilento*'. A veces toman una letra intermedia: '*aguachento, corpulento*'. Los adjetivos que contienen el segmento *-lento/-lenta* o *-liento/-lienta* son todos de origen latino: *corpulento, flatulento, fraudulenta, sanguinolenta, somnoliento o soñoliento, succulenta, truculento, virulenta*. Solo en algunos

¹³⁸ Se han seguido, como referencia en todo este apartado, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

de ellos se percibe, desde el análisis sincrónico, la relación con su base nominal (*cuerpo, fraude, sangre, sueño*), por lo que no resulta claro que las demás voces de este grupo posean una estructura morfológica en el español actual.

A su vez, en el diccionario de la RAE aparecen dos acepciones de este sufijo. La primera la presenta como sufijo que –en adjetivos– indica estado físico o condición. Aparece más frecuentemente en la forma *-iento* como en *calenturiento, mugriento, hambriento, sangriento, avariento*. Y la segunda, destaca su presencia en adjetivos que denotan aproximación o semejanza como en el ejemplo *amarillento*¹³⁹.

Por otro lado, el sufijo *-udo/-uda* forma adjetivos que caracterizan negativamente a las personas (o a los animales) que destacan por el tamaño, el exceso, la desproporción o la abundancia de alguna parte de su cuerpo. A pesar de que no estamos ante un caso de sufijación apreciativa selectiva, pues hay cambio de categoría en el proceso derivativo sustantivo-adjetivo, estos adjetivos denotan apreciación negativa. Véanse los siguientes ejemplos: *barbudo, bigotudo, cabelludo, cogotuda, dientuda, greñuda, hocicudo, huesuda, jetudo, juanetuda, lanudo, melenuda, mofletuda, morrudo, nalgudo, narigudo, orejudo, pantorrilludo, panzuda, patilludo, patudo, peluda, picudo, tripudo, trompudo, zancuda*, entre otros.

También denotan exceso o abundancia, aunque en alguna otra magnitud, *confianzudo* (‘que se toma excesiva confianza’), *cachazuda* (de *cachaza*) o *espinudo* (*espinoso, difícil*, usado en Chile). En el DUE (2008), encontramos que se trata de un sufijo despectivo que expresa la tenencia en abundancia o exceso de la cosa designada por la raíz: ‘*tripudo, peluda*’. Uno

¹³⁹ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ento?m=form>

de los adjetivos con sufijo en *-udo* más usado en español es *suertudo* ‘persona que tiene buena suerte’; gran parte de estos adjetivos se orientan hacia un tipo de apreciación bien diferente: *barrigudo*, *cabezudo*, *narigudo*, *peludo*, *barbudo*. Y en el diccionario de la RAE se menciona que aparece en adjetivos derivados de sustantivos, indica abundancia, gran tamaño, o bien intensidad de lo significado por la raíz, *barbudo*, *carrilludo*, *cachazudo*¹⁴⁰.

El sufijo *-udo/-uda* coincide con el sufijo *-ón/-ona* en algunos de sus usos, aunque el primero se emplea más frecuentemente. Ambos alternan en pares como *barrigón/barrigudo*, *cabezón/cabezudo*, *panzón/panzudo*. El carácter despectivo que se asocia a este sufijo se reconoce en derivados de base verbal (*V-ón*), como *adulón*, *buscón*, *comilona*, *criticon*, *destrazón*, *dormilona* o *zumbón*, así como, a veces, en algunos adjetivos referidos a la edad de las personas, como *cuarentón*, *cincuentona* o *sesentón*, y también en derivados de ordinales, como *segundón* ‘hijo segundo’ y ‘persona que ocupa un puesto de menor relevancia que otra’.

En el DUE (2008) el sufijo *-ón/-ona* es un adjetivo aumentativo aplicado a nombres: ‘*mocetón*, *mujerona*, *vomitona*’; también, se trata, generalmente, de un adjetivo de carácter despectivo: ‘*caserón*, *manchurrón*’. Este sufijo también se aplica a personas o animales, por referencia a alguna parte del cuerpo, donde denota exagerada abundancia: ‘*cabezón*, *narigón*’; o también falta: ‘*pelón*, *rabón*’. Aplicado a adjetivos, generalmente los intensifica: ‘*carlistón*, *chulona*’; pero puede también atenuarlos o darles tono afectuoso: ‘*picarón*, *tontona*, *tristón*’. De las acepciones de este sufijo en el diccionario de la RAE, destacamos que es un sufijo que forma sustantivos y adjetivos, derivados de

¹⁴⁰ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-udo?m=form>

sustantivos, adjetivos despectivos y adjetivos que indican privación de lo designado por la base como en *pelón*, *rabón*¹⁴¹. Frecuentemente se superpone a otros sufijos: ‘*bonachón*, *feotón*, *fortachón*, *frescotona*, *grandullón*, *guapetona*, *mozancón*, *santurrón*, *vejancón*’.

En su conjunto, de todos los sufijos derivativos expuestos se puede afirmar que, en realidad, el empleo de la morfología en el ámbito de ELE proporciona las reglas para la combinación de las palabras y sus correspondientes sufijos, determinando qué combinaciones tienen sentido, cuáles están permitidas, y cuáles no; sin atender a los valores semánticos de los mismos; y, menos aún, si las formas no han sido explicadas desde un punto de vista formal, obviando el uso real: los valores connotativos y semánticos de cada una de las formas. Así pues, los manuales y gramática de ELE atienden al estudio de los sufijos que forman las unidades de adjetivos más frecuentes y productivas para los discentes¹⁴² y sin tener en cuenta las variaciones, salvo excepciones como el adjetivo *padrísimo*, común en las áreas mexicana y centroamericana. No obstante, los sufijos de una sola categoría (adjetivadores, sustantivadores) son menos complejos, en general, porque sus categorías gramaticales son fácilmente identificables, hecho que favorece la mayor presencia de la sufijación nominal que la adjetival tanto en los manuales como en las diversas gramáticas consultadas en este ámbito.

Para llevar al aula esta cuestión debemos enumerar los valores que cada sufijo puede encerrar en función de las diferentes situaciones en las que se emplee, fijándonos más en la pragmática, que en presentar una lista de sufijos en clase de un modo descontextualizado. En suma, todos los sufijos presentados en este capítulo son de una enorme importancia en el

¹⁴¹ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-%C3%B3n?m=form>

¹⁴² Listamos los sufijos *-oso/-osa*, *-ista*, *-al*, *-ico/-ica*, *ísimo/-ísima* entre los que más productividad y frecuencia de uso presentan, tal y como veremos en el capítulo IV.

ámbito de ELE, pues sin un profundo análisis y revisión de cómo se forman las derivaciones de estos adjetivos, y pasando por alto un estudio referente a la adquisición y asimilación de estas unidades en los aprendientes, la tarea de llevar al aula este tipo de trabajo morfológico sería muy complejo y carente de sentido. Pongamos por caso, los sufijos encargados de trabajar los adjetivos topónimos o gentilicios, que fueron de los más trabajados en los niveles A1, debido a la importancia y regularidad de su uso, especialmente cuando se trabajaba el vocabulario relacionado con las nacionalidades.

Finalmente, no queremos dejar de mencionar –y reiterar– que el tratamiento de estos sufijos en ELE se basa exclusivamente en listar todos los sufijos según su función (derivativos adjetivantes o adjetival, derivativos adverbializantes o adverbial, derivativos nominalizantes o nominal y derivativos verbalizantes o verbal) e incluyendo algunos ejemplos; todo ello puede no favorecer la retención de estos –al no hacerse una reflexión metalingüística de los mismos con un trabajo morfológico–.

3. LA FORMACIÓN DE LOS SUFIJOS CARACTERÍSTICOS DE LOS ADJETIVOS DE RELACIÓN EN ESPAÑOL¹⁴³

Con sus más de 70 sufijos, la categoría derivacional de los adjetivos de relación es la más notable numéricamente del español, siendo la paráfrasis común de esta categoría la “*que tiene que ver con N*”, aunque existen paráfrasis más concretas que son más naturales, *vino*

¹⁴³ Se han seguido, como referencia en todo este apartado, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

español “producido en España”, *decisión ministerial* “del ministerio”, entre otras. Es muy común que los adjetivos de relación, por extensión semántica, adquieran usos secundarios en los adjetivos de semejanza, en cuyo caso pueden recuperar todas las posibilidades sintácticas de los adjetivos calificativos normales (*la economía española* > *la economía españolísima*).

Los adjetivos derivados de persona y lugar (gentilicios) constituyen categorías semánticamente homogéneas, necesarias para las descripciones paradigmáticas específicas entre los diversos sufijos. En el caso de los de persona, por ejemplo, hay un sufijo por defecto, *-iano/-iana*, que se puede aplicar siempre que la base no caiga en el dominio de uno de los rivales más específicos. Por ejemplo, Velázquez podría dar lugar al derivado *velazquiano*, si *velazqueño* no fuera el adjetivo establecido para el famoso pintor. El estatus de sufijo por defecto de *-iano/-iana*, se puede advertir en el hecho de que crea adjetivos relacionados con personajes famosos: *schawarzenegeriano*, *messiano*, etc. En el campo de la política, por ejemplo, *-ista* compite con *-iano/-iana* por el estatuto de sufijo por defecto (*castriano*, *carlista*, *federalista*, etc.). En los adjetivos de relación derivados de un sustantivo común y los gentilicios, no hay ningún sufijo por defecto que se utilice siempre que no haya un sufijo más específico.

3.1. Propiedades de los adjetivos gentilicios, derivados de antropónimos y sus reglas de formación¹⁴⁴

¹⁴⁴ Se han seguido, como referencia en todo este apartado, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

En los adjetivos gentilicios, y derivados de antropónimos, se da la expresión de relación con el lugar de nacimiento, cuya repartición sufijal está sometida –en gran parte– a reglas etimológicas. No obstante, hay adjetivos que pueden ser distintos a la forma actual: *Onubense* (Huelva), *gaditano* (Cádiz) *lucense* (Lugo), que remiten a sus formas latinas, siendo esta última cuestión, más cultural que lingüística. Los gentilicios se usan para sustituir la modificación indirecta (base+de+sustantivo). Como es sabido, todos los sustantivos que designan lugares pueden ser propios o comunes, siendo los primeros conocidos como topónimos, y dan lugar a los adjetivos gentilicios (*Canadá-canadiense*) que pueden ser, a su vez, también nombres.

Con respecto a estos adjetivos, admiten la paráfrasis '*natural de N*', pero también '*relativo o perteneciente a N*', propia de los adjetivos de relación (*la cultura canadiense*). Por tanto, los gentilicios son palabras que indican la procedencia geográfica (ciudad, país, región, etc.) de un sujeto y, en ellos, las bases pueden estar constituidas por nombres de países, ciudades, regiones y, a menudo, otros tipos de designaciones de origen aproximado. Así que, en español existen más de veinte sufijos para dar lugar a nombres gentilicios, es decir, adjetivos sustantivos derivados de sustantivos propios topónimos (nombres de lugar) (*España-español, Madrid-madrileño*). Su significado oscila entre “natural de...” (*español* “natural de España”: *un muchacho español*) y la fórmula típica de los adjetivos de relación (relación o perteneciente a ...) *la política española*).

Como en las otras lenguas románicas, el español posee también una plétora de sufijos para la derivación de gentilicios, en su mayoría sufijos no productivos, e incluso entre los productivos, ninguno consigue ser un sufijo por defecto aplicable universalmente. Los más productivos, entre una centena, son seis (*-ano/-ana, -ense, -eño/eña, -es/-esa, -í, -iano/-iana*).

Los procedimientos morfológicos encargados de derivar los gentilicios solo son previsibles con frecuentes irregularidades, como el truncamiento o el cambio de vocal en la raíz: *Polonia/polaco, Tenerife/tinerfeño*. Otras formas gentilicias aparecen sin sufijos explícitos, dando lugar a un proceso morfológico regresivo con las bases no aumentadas silábicamente: *Bélgica/belga, Turquía/turco, Hungría/húngaro*.

Resulta una tarea delicada saber previamente el sufijo que se elige en español para conformar un determinado gentilicio, pues su multiplicidad dificulta un tratamiento estrictamente morfológico que resulte productivo en el aula de ELE¹⁴⁵. De igual forma, hay que ver que muchos gentilicios son absolutamente irregulares y/o insignificantes para el aprendiz de ELE (especialmente en los niveles iniciales): *Río de Janeiro (Brasil)- fluminense, Londres-londinense, Dinamarca-danés*. Por otra parte, algunos de los sufijos que crean gentilicios también se usan con el fin de crear derivados de nombres de persona (generalmente de personajes famosos). Estos derivados de antropónimos suelen ser menos variables en la elección de sufijos, pero la misma es imprevisible para el aprendiz de ELE. Otras veces, los gentilicios se toman del topónimo original latino y producen formas exclusivas en español actual: *Sevilla/hispalense, Huelva/onubense*.

Los diversos sufijos que forman estos adjetivos son, principalmente:

1. -ano, -ana (del latín -anus)

Es muy productivo en la formación de adjetivos que tienen como base nombres propios, por

¹⁴⁵ Véase los trabajos de Serrano-Dolader (2018), Varela (2003) y Fernández Alonso (2021) para ahondar más en la dificultad del tratamiento morfológico de los gentilicios en ELE.

lo cual aparece en el lenguaje de crítica de un modo habitual: *daliniano, chomskiano, picassiano, kantiano*, entre otros. Su primera función en latín fue la de derivar gentilicios y adjetivos de relación o pertenencia, a partir de nombres de lugar (*castellano, romano...*) y de formación romance (*ciudadano, paisano, cercano o lejano*), además de cientos de gentilicios, se extendió a sustantivos que indicaban periodos de tiempo (*cotidiano, temprano*) y a nombres de personas (*Emiliano, franciscano*). Presenta muchas irregularidades formales: *Palermo/palermitano, Palma/palmesano, Castilla/castellano, etc.*

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *africano, americana, cubano, mexicana, andorrano, azerbaiyana, boliviana, colombiano, ecuatoriano, fiyiana, gaditano, georgiano, haitiano, italiana, murciana, napolitano, norcoreana, orensano, peruana, riojano, romana, surcoreana, toledano, venezolano, zamorano...*

2. -ense, -iense (del latín -ensis)

Es el más productivo de los sufijos gentilicios, dando lugar a derivados sobre bases nominales de país, región y, especialmente, ciudades pequeñas y comunidades poco conocidas. La alomorfia en (*-iense*) muestra su capacidad para combinarse con bases acentuadas en la última sílaba, o con aquellas que presentan una vocal átona (*i*) en su sílaba final, como en *París/parisiense, Canadá/canadiense*. Por su origen culto, hay que señalar muchas irregularidades formales, de las cuales el interfijo *-i-* es la más importante: *Atenas/ateniense*. Ambas variantes *-iense, -ense* se presentan ocasionalmente en neologismos: *hollywoodense, hollywoodiense*.

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *almeriense, canadiense, nicaragüense,*

abulense, ateniense, bolivarense, costarricense, estadounidense, jiennense, londinense, parisiense, tarraconense...

3. -eño, -eña (del latín -ineus)

Se encuentra, sobre todo, en el centro y sur de la península. Siendo también frecuente en la América Latina: *albaceteño, brasileño, algecireña, bahameña, beliceño, butragueña, cacereño, caraqueña, congoleño, angoleña, extremeña, madrileña, limeño, malagueño, marfileña, porteña, quiteño, tinerfeña...* -eño/-eña se combina con bases nominales que designan todo tipo de región geográfica y, especialmente, con aquellas que significan origen aproximado como *Sanlúcar/sanluqueño*. Funciona de modo especial junto a nombres de lugar hispanoamericanos, *panameño, hondureño, brasileña*.

4. -és/-esa (deriva del sufijo -ense)

Es el más usado y común para referirse a nombres de países, aunque también aparece unido a los nombres de ciudades como La Coruña (*coruñés*). Es muy frecuente en el norte de la Península Ibérica, escasea en el sur y en América Latina. Prefiere bases que terminan en nasal: *aragonés, barcelonés, leones*.

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *aragonés, leonesa, alavesa, albanés, aragonesa, barcelonés, berlinesa, burgalés, burundesa, irlandés, camerunés, cingalesa, cordobés, coruñesa, danés, dublinesa, escocés, finlandesa, gabonesa, guyanés, inglesa, francesa, islandés, japonesa, leonés, libanesa, senegalés, milanés, pequinesa, pontevedrés, quebequesa...*

5. -ino, -ina (del latín -inus o -nus)

Este sufijo forma gentilicios a partir de nombres de lugares o localidades. Expresa relación, cualidad, origen (Numancia → *numantino*, ONU → *onusino*). Hay que destacar aquí la variante alomórfica *-in* que se añade a topónimos pertenecientes a las Islas Baleares *Mallorca/mallorquín*. Por lo general, las formaciones en *-ino/-ina* se refieren a nombres de ciudades.

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *ginebrino, alcalaína, alicantino, antofagastino, arandina, argelino, argentina, bilbaíno, china, filipino, ginebrina, andina, granadino, salmantina, vizcaíno...*

6. -aco, -aca

La productividad de *-aco/-aca* es muy limitada. Se añade únicamente a unos pocos topónimos extranjeros y sus derivados tienden a ser arcaicos (*siriaco por sirio, egipciaco por egipcio*)

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *polaco, polaca, austríaco, austríaca, eslovaco, eslovaca...*

7. -án/-ana¹⁴⁶

¹⁴⁶ Extraído del diccionario de dudas y dificultades de la lengua española Manuel Seco, de la Real Academia Española. Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid. edición 9ª (1986).

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *catalán, catalana, alemán, alemana, germán, germana...*

8. -ar

Se trata de un sufijo de adjetivos que significan «de» o «relacionado con»; la mayoría de ellos han pasado ya formados del latín: ‘anular, auricular’; pues el sufijo español correspondiente es *-al*.

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *balear, kosovar, magiar...*

9. -eco, -eca

Estos sufijos son muy productivos en México y América Central, lugares en los que se utiliza para referirse al nombre de los habitantes de ciudades, pueblos y tribus indias.

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *guatemalteco, guatemalteca, yucateco, yucateca...*

10. -ego, -ega

En el DUE (2008), se refiere a este sufijo con el que se forman adjetivos de calidad, de origen y de pertenencia, y, raramente, de naturaleza, derivados de nombres: ‘*asperiego, andariego, casariego, labriego, solariego, manchego*’. En el diccionario de la RAE encontramos que

este sufijo forma adjetivos, y a veces toma la forma *-ego*. Suele indicar relación, pertenencia u origen como en *andariego, mujeriego, pasiego, veraniego, manchego*¹⁴⁷.

- ❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *manchego, manchega, gallego, gallega*...

11. -ejo, -eja

- ❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *camanejo, camaneja, cañarejo, cañareja*...

12. -enco, -enca

Sufijo de adjetivos, que indica pertenencia¹⁴⁸.

- ❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *ibicenco, ibicenca, salacenco, salacenca, jijonenco, jijonenca*...

13. -ero, -era

Se relaciona con nombres de lugar específicamente sudamericanos, siendo moderada su utilidad y vitalidad en el español peninsular.

- ❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *brasileño, brasileña, habanero, habanera*,

¹⁴⁷ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-iego#KvNJbo5>

¹⁴⁸ Extraído del diccionario de dudas y dificultades de la lengua española Manuel Seco, de la Real Academia Española. Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid. edición 9ª (1986).

barranquillero, barranquillera...

14. -í

Se limita a bases que designan países específicos y nombres de ciudades de Oriente Medio, *catarí, iraní*, territorios españoles en el norte de África como *ceutí*, y a unos cuantos nombres de lugar situados en la España meridional como *Marbella/marbellí*. Es el más restringido de los sufijos gentilicios.

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *israelí, ceutí, nepalí, catarí, iraní, magrebí, pakistaní, bengalí...*

15. -ico, -ica

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *británico, galaico, balcánico, asiático...*

16. -iego, -iega

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *griego, griega, espinosiego, espinosiega, lebaniego, lebaniega...*

17. -ita

Estos sufijos se encuentran severamente restringidos a casos muy determinados, como los listados aquí.

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *israelita, vietnamita, moscovita, saudita...*

18. -o, -a

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *cántabro, cántabra, canario, canaria, indio, india, libio, libia, turco, turca...*

19. -ol, -ola

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *español, española, mongol, mongola...-*

20. -ón /-ona

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *bretón, bretona, letón, letona, nipón, nipona...*

21. -ota

❖ Algunos gentilicios con este sufijo son: *chipriota, cairota, rodiota, biarrota, rumeliota...*

Todos estos mismos sufijos forman también adjetivos derivados de antropónimos, sean los mismos nombres de pila (*Francisco-franciscano*), apellidos (*Cervantes-cervantino*) o sobrenombres (*Kant-kantiano*). A su vez, resulta imposible vaticinar el sufijo que se elige para formar el adjetivo gentilicio de cada lugar; además, algunos topónimos reciben diversos

adjetivos gentilicios usados en contextos o épocas diversas (*brasileña* y *brasileiro*; *salmantina* y *salamanquina* y *salmanticense*). En otro orden, existen algunos sustantivos que designan ciudades o regiones del mismo nombre, pero de diferentes países. Estos podemos distinguirlos por poseer sufijos distintos en sus gentilicios: *guadalajareño* (Guadalajara, España), en oposición a *guadalajareense* (Guadalajara, México); *santiaguense* (Santiago, República Dominicana, *santiagueño* (Santiago, Argentina) *santiaguero* (Santiago, Cuba) y *santiagués* (Santiago, España). Diversos adjetivos gentilicios se forman con bases supletivas, muy a menudo procedentes de antiguas denominaciones latinas o griegas, pero también de otro origen: *abulense* (Ávila, España) *boricua*, *borinqueño*, *borincano* (de Puerto Rico); *lusitano* (de Portugal).

En la sufijación gentilicia española la falta de consistencia, en la elección de un sufijo por parte de la base, se refleja en la coexistencia de diferentes morfemas que sirven para el mismo propósito. En suma, solo el sufijo *-ense* ha alcanzado una regularidad paradigmática comparable a la de los morfemas derivativos más productivos en otras categorías. Los gentilicios presentan una riqueza combinatoria que regula su frecuencia por lo que se combinan fácilmente con nombres de lugar compuestos.

3.2. Tipología de los sufijos en la formación de adjetivos gentilicios y derivados de antropónimos¹⁴⁹

¹⁴⁹ Se han seguido, como referencia en todo este apartado, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

Los sustantivos que designan lugares pueden ser tanto propios como comunes. Los primeros reciben el nombre de topónimos y dan lugar a adjetivos que se denominan gentilicios, aunque en determinadas circunstancias pueden comportarse también como sustantivos (*el abogado español/los españoles son gente honrada*). Suelen admitir, cuando funcionan como adjetivo, la paráfrasis 'natural de N' o 'relativo o perteneciente a N', propia de todos los adjetivos de relación.

Estos mismos sufijos suelen formar también adjetivos derivados de antropónimos, sean estos nombres o apellidos. Cabe recordar que los apellidos creados a partir de nombres de pila reciben la calificación de patronímicos. No obstante, no existe la posibilidad de prever qué sufijo se empleará para la creación de un gentilicio concreto, ya que, en no pocas ocasiones, un mismo topónimo recibe más de un gentilicio y, en ciertos casos, ciudades con el mismo nombre emplean gentilicios distintos (*guadalajareño* [España] / *guadalajareense* [México]). Tampoco resulta extraño que muchos gentilicios se formen sobre bases supletivas que, en la mayoría de los casos, provienen de las antiguas denominaciones latinas o griegas del lugar (*Lugo*>*lucense*<*Lucus Augusta*).

3.2.1. Creación de adjetivos con los sufijos: -ano/-ana, -ino/-ina

Como desglosamos en el apartado correspondiente a los sufijos que forman gentilicios, el sufijo -ano/-ana se suele aplicar a un gran número de adjetivos gentilicios a partir de topónimos que designan ciudades, provincias, países o continentes: *mexicana*, *andorrano*, *azerbaiyana*, *boliviana*, *castellano*, *colombiano*, *cubana*, *dominicano*, *ecuatoriano*, *fiyana*, *gaditano*, etc.

Este mismo sufijo aparece también dentro de numerosos adjetivos que no son gentilicios, derivados de nombres comunes de lugar: *aldeano, ciudadano, provinciano, urbano o villano*; algunos presentan usos calificativos y relacionales, o bien, en derivados de adverbios, como *cercano o lejano*. También, se pueden formar con este sufijo adjetivos derivados de nombres propios de persona, sean de pila (*gregoriano, dominicano*) o apellidos (*copernicano, luterano, borgiano*), que gozan de una alta productividad. Otro aspecto para destacar es que, si la base termina en una vocal tónica, hay que insertar un *interfijo -n-*: *Dalí/daliniano, Feijoo/feijoniano*.

El sufijo solo es productivo con bases que terminan en una secuencia de dos vocales o una semivocal y una vocal: *gregoriano, mariano, tolstoyano, etc.* Neologismos: *tenoriano, pessoano, huxleyano*. En derivados de nombres extranjeros en *-e*, como *gotheano, sartreano*, es complicado distinguir si estamos delante de un sufijo *-eano/-eana o -ano/-ana*. Fuera de estas series productivas, el sufijo solo está presente en cuatro adjetivos: *copernicano, franciscano, luterano, mahometano*. También, presenta la variante *-iano/-iana* en los gentilicios *bostoniana, ecuatoriano, sahariano*, y en derivados de nombres propios: *freudiano, bolivariana, lorquiana*, que no corresponde a los adjetivos en los que la vocal *-i-* pertenece a la base léxica, como *murciano o veneciana*.

El sufijo *-ino/-ina* forma también un gran número de adjetivos gentilicios como *andino, bilbaíno, granadina, neoyorquino, salmantina*, entre otros. A su vez, también este sufijo da lugar a adjetivos formados sobre antropónimos, como *carolino, cervantino, isabelina, paulino o vicentina*. Algunos de los adjetivos que se forman con este sufijo son calificativos y responden a la paráfrasis '*semejante a N*', como *alabastrino, coralino o cristalina*. Otros

son adjetivos de relación y admiten la paráfrasis, propia de estos, “*relativo o perteneciente a N'* como *marino o matutina*, y también los formados sobre nombres de especies animales (*bovino, equino, ovina, serpentina*). A estos últimos se les admite a veces usos calificativos, como en *agilidad felina*.

3.2.2. Los adjetivos formados con los sufijos *-ense/(-iense)*, *-eño/-eña*, *-és/-esa*, *-eco/-eca*, *-o/-a*

Como desarrollamos en líneas anteriores, forman un elevado número de adjetivos gentilicios los sufijos *-ense* (o su variante *-iense*), *-eño/-eña* y *-és/-esa*: *ateniense, bonaerense, costarricense, lucense, morelense, nicaragüense, parisiense; angoleño, asunceña, caraqueño, hondureña, limeño, madrileña, panameño, puertorriqueña; aragonés, cordobesa, genovés, irlandesa, japonés, leonesa, libanés, tailandesa, tirolés...* En el DUE (2008) se define al sufijo *-ense* como aquel que forma nombres y adjetivos de naturaleza: ‘*almeriense, tarraconense, londinense*’. También, algunos otros derivados de nombres, con el significado de «propio de»: ‘*castrense, hortense*’. En el diccionario de la RAE se define como un sufijo en gentilicios y otros adjetivos de resonancias latinas, significa 'relación' o 'pertenencia', tales son los casos de *abulense, estadounidense, matritense, forense, castrense*. A veces toma la forma *-iense* como en *canadiense, parisiense*¹⁵⁰.

Se integran igualmente con *-eño/-eña* y con *-és/-esa* algunos adjetivos derivados de nombres comunes de lugar, como *isleño, istmeño, lugareña, norteña, sureño, burgués o montés*, y

¹⁵⁰ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ense?m=form>

otros procedentes de adverbios. Así, en diferentes países americanos, *arribeño* o *alteño* se aplican a la persona o la cosa que procede de las tierras altas, y *fuereño* o *afuereño* significan ‘forastero’. Muestran bases léxicas supletivas cingalés (de Ceilán). Según el DUE (2008), con este sufijo se forman algunos adjetivos derivados de nombres, significando “*de, hecho con, de naturaleza de*”: *abrileño, barreño, estameña, mimbreño, marfileño*... También de naturaleza: *madrileño, panameño, lugareño*... En el diccionario de la RAE se define como un sufijo presente en algunos adjetivos y sustantivos significa 'hecho de ' como *barreño, madreña, estopeño*. Otras acepciones son que forma gentilicios como en los casos de *brasileño, malagueño, isleño*; con significado de ‘perteneciente a' o 'relacionado con' como en *navideño, ribereño, abrileno*; y finalmente con significado de ‘semejante a’¹⁵¹.

El sufijo *-eco/-eca* que se asocia generalmente con el sufijo náhuatl *-ic* o *-tic* se reconoce en muchos gentilicios mexicanos o centroamericanos como *chiapaneco, chichimeca, cholulteco, cuzcatleca, guatemalteco, mazatleca, tamaulipeco, tepozteca, yucateco* o *zacateca*... Este sufijo se distingue de su homónimo *-eco/-eca*, de origen romance, por el hecho de aparecer en algunos adjetivos que designan defectos, como *chueco, patituerto* o *patuleco* ‘con un defecto en los pies o en las manos’.

Unos pocos adjetivos gentilicios se forman con el sufijo *-o/-a*, como *argentino/a, bosnio/a, chino/a, filipino/a, lituano/a, palestino/a, ruso/a, turco/a* ... La terminación en *-o/-a* se extiende a las bases léxicas del primer gentilicio en compuestos como *francocanadiense* o *italofrancés*. Son consideradas, tradicionalmente, formaciones regresivas los adjetivos y sustantivos *andaluz, alemán* o *inglés*, entre otros, que se asocian con Andalucía, Alemania e

¹⁵¹ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-e%C3%B1o?m=form>

Inglaterra respectivamente. No obstante, entienden algunos morfólogos que el proceso morfológico se produce en la dirección opuesta, de forma que el gentilicio constituiría la base para formar el topónimo: *andaluz* /*Andalucía*.

3.2.3. Otros sufijos en la formación de adjetivos de relación

Varios de los sufijos de este grupo forman derivados esdrújulos. Entre ellos, figuran los que comparten la terminación /iko/-/ika/: *-ico/-ica*: *sílaba* (> *silábico*), *cilíndrico*, *mítica*, *napoleónico*, *patriótica*, *telefónico*. *-ástico/-ástica*: *orgía* (> *orgiástico*), *gimnástico*. *-ático/-ática*: *reuma* (> *reumático*), *temática*, *asmático*, *carismática*, *selvático*. *-ífico/-ífica*: *calor* (> *calorífico*), *científica*, *honorífico*, *beatífica*. *-ístico/-ística*: *memoria* (> *memorístico*), *estilística*, *operístico*, *turística*, *urbanístico*...

3.2.4. La adjetivación por sufijación: -ar/-al, -orio/-oria, -ario/-aria, -ero/-era, -ista

Los sufijos *-al*, *-ar/-alis*, *-aris* son de gran productividad desde sus orígenes en el latín. Derivan –a partir de sustantivos– adjetivos que expresan pertenencia o relación como *carnal*, *corporal*, *mortal*, *natural*, etc. con variante fonética *-ar/-ares* surgida en voces que contenían otra *-l-* como *familiar*, *militar* (aunque con excepciones: *legal*). Los sufijos *-ar* y *-al* se combinan con bases nominales. La elección entre una y otra variante está –en gran parte– condicionada por un proceso de disimilación: se elige *-al* si la base contiene *r*, como en *astral*, *arbitral*, *bronquial*, *carnal*, *central*, *cerebral*, *comercial*, *contractual*, *craneal*,

departamental, hormonal, invernial, primaveral, procedimental, teatral, terrenal, tribal, universal o visceral. En muchos casos, el adjetivo selecciona una base alternativa, que hace la relación derivativa opaca para el aprendiz de ELE: *año-anual, mes-mensual, río-fluvial*.

En el DUE (2008) se presenta el sufijo *-al* como muy estándar de nombres y adjetivos:

1. De nombres de lugar en que hay cierta cosa, o de plantación: '*arenal, maizal, pedregal, robledal*'. De conjunto: '*instrumental, matorral*'. De abundancia: '*dineral*'. De aplicación: '*bozal, memorial*'. De objeto más importante o grande que el designado por el nombre primitivo, o para un uso especial: '*portal, pañal*'.
2. De adjetivos que expresan cualidad relacionada con el nombre primitivo: '*esferoidal, estatal, laboral, palatal, sindical*'. Este es el sufijo español formativo de estos nombres, pues los de esta clase en *-ar*, como *anular*, han pasado todos del latín.
3. A veces se combina con los sufijos despectivos *-acho, -azo* o *-arrio* dando *-achal, -azal, -arrial*: '*aguazal, lodazal, andurrial*'.

En el diccionario de la RAE se presenta con dos acepciones. La primera, en adjetivos indica generalmente relación o pertenencia como en *ferroviario o cultural*. Y la segunda, en sustantivos, indica el lugar en que abunda el primitivo como en *arrozal o peñascal*¹⁵². Se elige en cambio *-ar* cuando la base contiene *-l-*: *alveolar, angular, capilar, ciliar, circular, ejemplar, escalar, familiar, globular, lanar, militar, molecular, muscular, ovular, polar*,

¹⁵² Recuperado de: <https://dle.rae.es/-al?m=form>

popular, pulmonar o solar. Si la base incluye las dos consonantes, se tiene en cuenta la más lejana al sufijo, como en *larva-larval; sepulcro-sepulcral*. Cuando la base no contiene *-l-* ni *-r-*, suele elegirse *-al*, lo que muestra que es la opción más generalizada, como en *asnal, causal, conyugal, documental, estatal, estomacal, mundial, musical, naval, oval o penal*. Aparece incluso *-al* en algunos casos en que la base léxica contiene *-l-*, siempre que no sea el último fonema de la raíz, como en *colonial, filial, fluvial, global, legal o local*. Este sufijo posee las variantes *-ial* (*facial, mundial, parcial*) y *-ual* (*anual, manual, usual*).

En DUE (2008) se presenta el sufijo *-ar*:

1. Sufijo del infinitivo de los verbos de la primera conjugación; con él solo, o más frecuentemente, precedido de *e*, se forman verbos derivados de nombres, de adjetivos y hasta de adverbios: ‘*torear, ensuciar, bastantear*’. Los verbos nuevos o formados en lenguaje informal acomodaticamente se forman con esta terminación: ‘*concurrar, desplazar*’.
2. Es también sufijo de adjetivos que significan “*de*” o “*relacionado con*”; la mayoría de ellos han pasado ya formados del latín: ‘*anular, auricular*’; pues el sufijo español correspondiente es *-al*.
3. Forma, a veces, nombres de lugar en que hay la cosa expresada por el nombre primitivo: ‘*tejar, yesar*’; particularmente, plantas: ‘*pinar, melonar*’. A veces designa simplemente una variante del objeto designado por el nombre primitivo: ‘*solar, solanar*’.

En el diccionario de la RAE se presenta con dos acepciones. La primera, en adjetivos que significan condición o pertenencia como los ejemplos de *espectacular* y *axilar*. Y la segunda, en sustantivos que indican el lugar en que abunda el primitivo como en *pinar* o *palomar*¹⁵³.

En cuanto a los sufijos *-orio/-oria* también son de adjetivación denominal en *parlamento/parlamentario*, *arancel/arancelario*, *humanidad/humanitario*. Son clasificados normalmente como cultos o latinos y unidos a bases propias del léxico político o económico; su aparente fosilización le ha dado un actual resurgimiento para sustituir a otros sufijos que se adjuntaban a las bases, como *alimenticio/alimentario*, al igual que veremos con los sufijos de *-t- -ivo*. Derivados de bases en *-c- -ion*: *articulatorio*, *circulatorio*, *migratorio*. Neologismos: *manías conspiratorias*, *función interrogatoria*, *carácter recopilatorio*. Otro tipo de base tienen: *amor/amatorio*, *olfato/olfatorio*.

En el DUE (2008) se presenta el sufijo *-orio/-oria* como despectivo: ‘*casorio*, *envoltorio*, *vejestorio*’; como sufijo de adjetivos aplicados a cosas que producen lo que expresa la raíz o sirven para producirlo: ‘*absolutorio*, *mingitorio*’; que forma adjetivos aplicados a cosas relacionadas con lo que expresa la raíz: ‘*ilusorio*, *mortuorio*’; o de adjetivos verbales: ‘*transitorio*’. En el *Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua Española* de Manuel Seco (2011: 326) se define como sufijo de adjetivos: *mortuorio*; o de nombres que indican acción o efecto: *velorio*, *holgorio*. A veces despectivo: *papelorio*, *casorio*. No debe confundirse con el sufijo *-torio*.

¹⁵³ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ar?m=form>

El sufijo *-ario/-aria* cuenta con más de 70 formaciones habituales: *bancario, carcelaria, comunidad/comunitario*. Es difícil delimitar su dominio, pero tiene preferencia por ciertas bases *-idad, -ion*. Tiene una productividad discreta *estamentario*, debido a su origen culto, por lo que se producen un gran número de irregularidades formales: supencias (*campo/agrario, baño/balneario*), truncamiento (ej. *-ad* en el tipo *universidad/universitario*), cambio consonántico (*moneda/monetario*) cambio vocálico (*imagen/imaginario, origen/originario, diente/dentario*).

En el DUE (2008) se presenta el sufijo *-ario/-aria* como un sufijo muy frecuente de adjetivos derivados de nombres: ‘*centenario, fraccionario, arbitrario*’. También forma nombres derivados de acción, función o profesión: ‘*anticuario, funcionario, bibliotecario*’; que da nombre de la persona a cuyo favor se realiza una acción: ‘*arrendatario, destinatario, cesionario, feudatario, beneficiario*’; o de *lugar: ‘*acuario, santuario*’. de este sufijo. La primera, la presenta como sufijo que forma adjetivos que indican relación con la base derivativa como en *bancario, embrionario*. La segunda, forma sustantivos que significan, entre otras cosas, profesión como en *boticario, ferroviario*. La tercera, se refiere a la persona a quien se cede algo como en *concesionario*¹⁵⁴.

La base de los adjetivos formados por sufijación *-ero/-era* es material como *pesca/pesquero, algodón/algodonero*. Genera, a su vez, formaciones de carácter peyorativo como *bocadillo/bocadillero* y, normalmente, se refieren a la vida económica (*aceitero, arrocerero, atunero, cervecero*). Hay que llamar la atención que estas bases seleccionan *-ero/-era* para los nombres agentivos en vez de *-ista*, pero el sufijo no se limita a este campo semántico:

¹⁵⁴ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ario?m=form>

callejero, cuartelero, guerrero. Los neologismos también encajan en el grupo económico: *empresas bodegueras, industria carnicera*.

Hay que destacar, por la relevancia que puede tener para nuestras investigaciones, la creciente importancia de este sufijo dentro del lenguaje de los jóvenes: *actitud rockera, actividad festivalera, camiseta surfera...* En el ámbito político, se usa *-ero/-era* con connotaciones negativas, especialmente cuando sustituye al usual *-ista*, como en *felipero, gonzalero* en vez de *felipista y gonzalista*, derivados de Felipe González. Por último, cabe reseñar que los adjetivos de relación con este sufijo se derivan también por conversión, partiendo de bases agentivas en *-ero/-era*: *ataque artillero =de artillero, de la artillería, navaja barbera=de barbero, asociación marinera=de marineros*. Hay algunos neologismos: *la lucha jornalera, al margen del canal librero, su actividad pistolera...*

En el DUE (2008) se presenta el sufijo *-ero/-era* como sufijo equivalente, en palabras menos cultas, a *-ario*; además, forma nombres de oficio relacionado con la cosa expresada por el nombre primitivo: '*carbonero, cartero, recadero, zapatero*'; otros también referidos a personas, aunque no sean de oficio: '*forastero, majadero*'; forma también algunos nombres de utensilios: '*agarradero, candelero, tapadera, chocolatera*'; sirve también para formar el nombre del lugar en donde hay o se guarda la cosa expresada por la raíz: '*calera, hormiguero, cenicero, pecera, carbonera*'; y además, forma adjetivos que significan «relación» o «pertenencia» con respecto al sustantivo al que se añaden: '*maderero, petrolero*¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Obviamente tenemos que atender a esta acepción para nuestras investigaciones.

En el diccionario de la RAE aparecen cinco acepciones de este sufijo. La primera, la presenta como sufijo en sustantivos, indica oficio, ocupación, profesión o cargo como en *ingeniero, jornalero, librero*. La segunda, forma derivados que designan utensilios o muebles como en *billetero, perchero, llavero*. La tercera, significa lugar donde abunda o se deposita algo como en *hormiguero, basurero*. La cuarta, se refiere a árboles frutales como en *albaricoquero, melocotonero, membrillero*. Y la quinta, en adjetivos que significa, en general, carácter o condición moral como en *altanero, embustero, traicionero*¹⁵⁶.

Los sufijos *-ista* pueden funcionar indistintamente como nombres o adjetivos, recogiendo formaciones características sobre bases gentilicias, dando lugar a dobles respecto de adjetivos ya existentes como *europeo/europeísta, andaluz/andalucista*; pero añade una dimensión política específica, *el pueblo andaluz, la política andalucista*. Este tipo de uso es también común en eventos y reportajes deportivos, haciendo referencia al equipo más que a un valor (*el equipo madridista*). También las bases son nombres de líderes políticos y se refieren a acciones características producidas por ellos (*la dictadura franquista, el régimen chavista, castrista*).

En el DUE (2008) se presenta el sufijo *-ista* como sufijo encargado de formar nombres de agente, oficio o profesión: '*almacenista, taxista, dentista*'. Nombres adjetivos en referencia a *partidario de* o *adicto a* lo que expresa la misma raíz con la terminación *-ismo*: '*carlista, modernista, fatalista, peronista*' y también, de nombres y adjetivos aplicados a los miembros o seguidores de un equipo deportivo, especialmente de fútbol, y a sus cosas: '*barcelonista, deportivista, madridista, sevillista*'.

¹⁵⁶ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ero?m=form>

En el diccionario de la RAE aparecen dos acepciones de este sufijo. La primera, la presenta como sufijo que forma adjetivos que habitualmente se sustantivan, y suelen significar 'partidario de' o 'inclinado a' lo que expresa la misma raíz con el sufijo *-ismo*. *Comunista, europeísta, optimista*. Y la segunda acepción señala que forma sustantivos que designan generalmente a la persona que tiene determinada ocupación, profesión u oficio. *Almacenista, periodista, taxista*¹⁵⁷.

3.3. Otras derivaciones adjetivales: los derivados en *-ivo/-iva* y los derivados esdrújulos¹⁵⁸

Los adjetivos derivados en *-ivo/-iva* tienen bases verbales (*decorar/decorativo*) o nominales (*deporte/deportivo*), siendo un sufijo que está siempre precedido de las consonantes *-t-* o *-s-*. En algunas voces, como *abortivo, defensivo o impulsivo*, ambas derivaciones son posibles desde el punto de vista sincrónico, e incluso alternan las paráfrasis correspondientes: *mecanismo defensivo* 'de defensa' (con sustantivo), frente a un *libro ofensivo* 'que ofende' (con verbo). La *-t-* o la *-s-* pertenecen unas veces a la base (*deporte > deportivo*), pero no otras (*llamar > llamativo*). En los nominales normalmente derivan de sustantivos en *-ción* (que queda truncado) y tienen función relacional: *política informativa* "que tiene que ver con la información", *lógica inductiva, labor compositiva*; algunos neologismos son: *problemas remunerativos, ceguera valorativa*. No obstante,

¹⁵⁷ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ista?m=form>

¹⁵⁸ Se han seguido, como referencia en todo este apartado, la Nueva Gramática de la RAE (2009) (NGLE), el Diccionario de uso del español (DUE) de María Moliner y la Gramática Descriptiva de Bosque y Demonte (1999).

también hay un pequeño grupo derivado de sustantivos que no terminan en *-ion*: *afecto/afectivo, deporte/deportivo, cantidad/cuantitativo*.

En el DUE (2008) se presenta el sufijo *-ivo/-iva* como sufijo que forma adjetivos derivados de verbos. Generalmente, se modifica la consonante de la raíz: '*reflexivo, incisivo*', o se transforma el sufijo en *-ativo* o *-itivo*: '*paliativo, prohibitivo*'. Se ajustan al esquema *V-a-tivo* muchos adjetivos derivados de verbos de la primera conjugación, como *administrativo, afirmativa, alternativo, calificativa, educativo, indicativa, llamativo, narrativa o pensativo*. Responden a las pautas *V-i-tivo, V-tivo* o *V-sivo* varios adjetivos formados sobre verbos de la tercera conjugación, como *competitivo, intuitiva; atributivo, contributiva; agresivo o permisiva*. Los verbos de la segunda, por su parte, suelen elegir las variantes en *-sitivo/-sitiva* cuando terminan en *-poner* (*compositivo, expositiva*), en *-ctivo/-ctiva* cuando acaban en *-traer* (*atractivo, contractiva*) o en *-sivo/-siva* si terminan en *-nder* (*comprensivo, defensiva*). Algunos adjetivos, como *auditivo, cualitativa, delictivo, dubitativa*, entre otros, requieren bases supletivas en el análisis sincrónico.

En el diccionario de la RAE aparecen cinco acepciones de este sufijo. La primera, la presenta como sufijo que forma adjetivos y algunos sustantivos, cuya base derivativa suele ser un participio pasivo o un sustantivo latinos y, a veces, un sustantivo español. Puede significar capacidad para lo significado por la base o inclinación a ello, como en los siguientes ejemplos: *llamativo, reflexivo, combativo, defensivo, persuasivo*. La segunda, indica disposición para recibir lo significado por la base o situación de haberlo recibido como en *consultivo, adoptivo*. La tercera, entre los sustantivos, algunos indican cargos o profesiones como en *ejecutivo, facultativo*. Y la cuarta, existen también algunos sustantivos en *-iva* como en *alternativa, defensiva*. Por analogía con los muchos adjetivos que, formados con el sufijo

-ivo, terminan en *-ativo* o en *-itivo*, se han formado otros, considerando estas terminaciones como nuevos sufijos como en *ahorrativo*, *factitivo*¹⁵⁹.

La paráfrasis de este tipo normalmente es “que *V*”, aunque en algunos casos “que sirve para *V*”. Su selección depende, en parte, del lenguaje de la especialidad perteneciente al verbo, así, la filología hace un uso más frecuente de este sufijo que del sufijo *-orio/-oria*, como se muestran en diversos neologismos: *delimitativo*, *intensificativo*. Varios de los sufijos de este grupo forman derivados esdrújulos. Entre ellos, figuran los siguientes que comparten la terminación /iko/ – /ika/: *-ico/-ica*: *sílaba* (> *silábico*), *cilíndrico*, *mítica*, *napoleónico*, *patriótica*, *telefónico*; *-ástico/-ástica* *gimnasia* (> *gimnástico*); *-ático/-ática* *reuma* (> *reumático*), *temática*, *asmático*, *carismática*, *selvático*; *-ífico/-ífica* *calor* (> *calorífico*), *científica*, *honorífico*, *beatífica*.

El sufijo *-ístico/-ística* presentan los siguientes ejemplos: *memoria/memorístico*, *estilística*, *operístico*, *turística*, *urbanístico*. Este sufijo no es sincrónicamente una combinación de *-ista* e *-ico/-ica*, sino un sufijo autónomo. Así, del neologismo *azafatístico* no hay ninguna palabra *azafatista*, e incluso, en casos como *automovilístico* o *turístico*, donde si hay derivados correspondientes en *-ista*, se atienden a consideraciones semánticas que nos llevan a preferir como base *automóvil* y *turismo*, respectivamente (el truncamiento de *-ismo* es sistemático delante de *-ístico/-ística*. Nuestro sufijo prefiere, del mismo modo que *-ismo*, algunos campos como el arte (p.ej. *novelístico*), la filosofía (p.ej. *sofístico*, *humanístico*), la religión (p.ej. *cabalístico*, *panteístico*), la economía (p.ej. *huelguístico*, *monopolístico*) o el deporte (p.ej. *ciclístico*, *futbolístico*). Es bastante productivo en la actualidad: *baladístico*,

¹⁵⁹ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ivo?m=form>

obra camerista, literatura guitarrística, las necesidades gasísticas del país.

Además, adjetivos en *-ístico* también pueden originar conversiones a partir de sustantivos en: *-ística* como *lingüística/lingüístico* “que se refiera a la lingüística”. En el DUE (2008) se presenta el sufijo *-ístico/-ística* como sufijos de adjetivos correspondientes a nombres acabados en *-ismo* o en *-ista*: ‘*aforístico, periodístico, cabalístico, estadístico*’. Hay una diversidad de sufijos que forman adjetivos esdrújulos de relación (que suelen admitir también usos calificativos) acabados en *-ico/-ica*. Por lo tanto, la inexistencia de regularidades amplias aconseja que el tratamiento de estas formaciones en el aula de ELE sea a base de relaciones asociativas y no estrictamente derivativas: *gimnasia-gimnástico, armamento-armamentístico*, como señalan autores como Varela Ortega (2010) o Serrano-Dolader (2018).

Tal y como hemos mencionado en el presente trabajo, en los adjetivos derivados mediante *-al* o *-ar* son muy numerosas las bases supletivas de origen latino: *an-* para año en *anual*; *digit-* para dedo en *digital*; *estel-* para estrella en *estelar*; *fluv-* para río en *fluvial*; *leg-* para ley en *legal*; *mens-* para mes en *mensual* o *menstrual*; *ocul-* para ojo en *ocular*; *popul-* para pueblo en *popular*. En parte, por influencia del inglés o del francés, el número de adjetivos derivados en *-al* ha crecido cuantiosamente en los últimos años, sobre todo en los ámbitos de la técnica, la ciencia, la economía y la publicidad¹⁶⁰. Son muestra de tal pujanza *delincuencial, experiencial, ficcional, fundacional, instrumental, observacional, ocupacional, promocional, situacional* o *vocacional*, entre otros muchos adjetivos. Algunos

¹⁶⁰ A pesar de que no se listan de manera sistemática, Gutiérrez Rodilla (2005: 47-48) señala como habituales en el lenguaje científico-técnico los siguientes sufijos: (i) los que se emplean igualmente en el lenguaje común para crear sustantivos (*-aje, -ado, -ción, -ismo, -ista*), adjetivos (*-al, -ar, -ario, -ico, -ano*) y verbos (*-ificar, -izar*.) (Torres Martínez (2013:71)).

de los nuevos derivados alternan con adjetivos ya existentes (*opcional* con *optativo* o *potestativo*; *operacional* con *operativo*, *preferencial* con *preferente*) e incluso los desplazan en determinados contextos técnicos. No obstante, estos pares no resultan siempre equivalentes; contrastan, por ejemplo, *emocional* ‘relativo a las emociones’ y *emotivo* ‘que produce emoción’.

Tal y como comentamos anteriormente, el sufijo *-al* es uno de los más productivos dentro de los adjetivos de relación. De su origen culto se puede comprobar su complejidad con cambios vocálicos *e>i* (*abdomen/abdominal*, *crimen/criminal*); en este sufijo, abundan los casos de bases supletivas (*rio/fluival*, *campo/rural*) y cambios consonánticos (*estómago/estomacal*, *voz/vocal*). También, es frecuente el interfijo *-u-*: *año/anual*, *contrato/contractual* o los casos de truncamiento como *aluvión/aluvial*; *federación/federal*; *rey/real*. En la mayoría de los casos, el adjetivo selecciona una base alternativa, que hace la relación derivativa poco nítida para el aprendiz de ELE: *año-anual*, *dedo-digital*, *pueblo-popular*. Hay que comentar que, en los últimos años, el número de adjetivos en *-al* ha crecido considerablemente en español, dando lugar incluso a formaciones innecesarias que se van poniendo de moda: *abundancial* (abundante) o *presupuestal* (presupuestario).

Por otra parte, los adjetivos formados con el sufijo *-orio/-oria* (o sus variantes) *-torio/-toria* y *-sorio/-soria*) casi siempre derivan de verbos de la primera conjugación: *clasificadorio*, *conciliatoria*, *condenatorio*, *declaratoria*, *indagatorio*, *inflamatoria*, *intimidatorio*, *obligatoria*, *respiratorio*, *vejatoria*, *violatorio*. Eligen la variante *-sorio/-soria* unos pocos verbos de la segunda y de la tercera conjugación (*suspensorio*, *disuasoria*, *divisorio*, *incisoria*, *persuasorio*). Entre los derivados de los pocos verbos de la tercera que eligen *-torio -toria* están *definitorio*, *inhibitoria*, *inquisitorio*, *prohibitoria*. Algunos de los adjetivos

en *-orio/-oria* pertenecen al lenguaje jurídico (*defraudatorio, derogatoria*). Se ha propuesto la pauta *N-orio* para unos pocos adjetivos, como *ilusoria/ilusión, meritorio/mérito, previsorio/previsión, promisoria/promesa o provisorio/provisión*).

Frente a *-orio/-oria*, el sufijo *-ario/-aria* tiende a formar adjetivos a partir de bases nominales, a menudo sustantivos que contienen el sufijo *-mento*, como en los cinco últimos ejemplos de abajo: *arancelario, bancaria, domiciliario, estatutaria, hipotecario, imaginaria, inflacionario, parasitaria, partidario, presupuestaria, protocolario, tributaria, universitario; alimentaria, complementario, parlamentaria, reglamentario, sacramentaria...* Muchos adjetivos derivados mediante *-ario/-aria* presentan irregularidades morfológicas que requieren, como en el caso de otros sufijos cultos, de bases supletivas. Así, ocurre en *consuetudinario* (de costumbre), *culinario* (de cocina), *gregario* (de grey), *legendaria* (de leyenda) o *portuaria* (de puerto). Los derivados en *-tario/-taria* de sustantivos en *-tad* o en *-dad* sufren una alteración en el final de su base, como en *voluntario* (de voluntad) o *comunitaria* (de comunidad). Algunos adjetivos de este grupo se derivan de adjetivos numerales, como *secundario* (de segundo) o *centenaria* (de cien).

En cuanto al sufijo *-ero/-era* sirve para derivar adjetivos y sustantivos a partir de una base nominal. En latín era principalmente usado para crear adjetivos de pertenencia o relación (*verdadero, justiciero*) la mayoría con tendencia a la sustantivación, para designar oficios y profesiones (*lechero, librero, molinero*), para formar adjetivos gentilicios, pero también otros adjetivos de relación, especialmente los derivados de sustantivos que designan materias o productos comerciales, industriales o agrícolas, como en *industria sedera, central lechera, puerto pesquero, exportación cafetera o producción algodonera*. Al mismo grupo corresponden otros como *aduanero, caminero, costera u hotelera...*

Este sufijo se halla también en adjetivos calificativos de valor despectivo, como *embustero*, *faldero*, *populachera*, *traicionera*... Tales matices no se reconocen en sus bases nominales en *arrabalero*, *politiquero*, *teatrera* o *zarzuelera*... Son también calificativos algunos adjetivos que expresan afición por ciertas actividades, generalmente lúdicas o expansivas, como *futbolero*, *viajera*, *festero* o *fiestero*, *casera*... Funcionan como calificativos otros adjetivos, en principio de relación, cuando expresan gusto o afición por alimentos, como los que aparecen en ser una persona *cafetera* ~ *cervecero* ~ *dulcera*...

Por otro lado, el sufijo *-ista* forma una larga serie de adjetivos que suelen añadirse a sustantivos de persona y designan al que ejerce alguna profesión u oficio (*electricista*, *taxista*...), al que sostiene alguna actitud o creencia (*machista*), al que practica ciertos hábitos (*laísta*, *yeísta*...) o al que es defensor, impulsor o partidario de ideas, tendencias o movimientos relacionados con el arte, la política y la economía (*castrista*, *zapatista*, *cubista*, *estalinista*, *historicista*, *modernista*, *pacifista*, *vanguardista*...). El sufijo *-ista* forma una amplia serie de adjetivos de relación, aunque hay que tener presente que bastantes son frecuentemente usados más bien como adjetivos calificativos (*promesas electoralistas*) o como sustantivos (*lingüista*, *novelista*, *un machista*). Para el aprendiz de ELE, los valores adjetivales relacionales (“relativo o perteneciente a...”) resultan transparentes en algunos casos, siendo una serie regular la de adjetivos de relación en *-ista* que se usan con relación a equipos deportivos: *victoria madridista*, *aficionados zaragocistas*, *derrota barcelonista*...

Si el adjetivo en *-ista* convive con otros derivados –creados a través de otros sufijos–, suelen mantenerse significados diferenciados: *populista* (“con tendencia al *populismo*”), *popular* (“relativo al pueblo”, “que posee popularidad”) *populoso* (“*poblado*, con muchos

habitantes”). Muchos derivados que reciben la interpretación general de ‘persona partidaria de’ se relacionan con un sustantivo que responde al esquema *N-ismo*, más que con el nombre de su base, así, *pacifista* se asocia morfológicamente con *pacifismo* de forma más clara que con *paz*. Al igual que sucede con los gentilicios, muchos adjetivos en *-ista* modifican a sustantivos no personales, recibiendo las interpretaciones más características de los adjetivos de relación (‘relativo o perteneciente a’), como en *reforma clasicista*, *monasterio budista* o *medida inflacionista*, entre otros.

Por otra parte, el sufijo *-ico/-ica* es uno de los más productivos del español: *atómico*, *carbónico*, *folclórico*, *islámico*... Por su origen culto muestra diversas irregularidades, entre las que destaca el cambio consonántico *b -s->-t-*, que se da sobre todo en formas usuales con bases en *-sis* (p.ej. *analítico*, *antiético*...), en tanto que los neologismos parecen preferir la derivación regular (p.ej. *lexicogénico*, *sinestésico*...). Los casos del tipo *caos/caótico*, *páncreas/pancreático*, *sífilis/sifilítico*..., merecen ser reseñados porque no se produce la caída de *-Vs*, muy regular en español. En cambio, es habitual el truncamiento de *-ía* (p.ej. *antipatía/antipático*, *ironía/irónico*...) y de *-ismo* (p.ej. *astigmatismo/astigmático*, *ultraísmo/ultraico*...). En el DUE (2008), se presenta el sufijo *-ico/-ica* como sufijo de nombres y adjetivos cultos de cosas que tienen relación con lo designado por la palabra primitiva: ‘*aritmética*, *gramática*, *científico*’; se usa mucho en palabras científicas: ‘*cálcico*, *potásico*’.

Este sufijo, aunque frecuente para formar nombres diminutivos, en alternancia con los más usuales *-ito* e *-illo*, es menos fecundo como adjetival para denotar relación: *aeróbico*, *fonética*, *anfetamínico*, *atmosférico*... Esta acepción aparece en el diccionario de la RAE que señala que tiene valor diminutivo o afectivo, como en los ejemplos *ratico*, *pequeñica*,

hermanico. A veces, toma las formas *-ececico*, *-ecico*, *-cico* en *piececico*, *huevecico*, *resplandorcico*. En Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela, solo se une a radicales que terminan en *-t* en casos como *gatico*, *patica*. Muchas veces se combina con el sufijo *-ito* en *ahoritica*, *poquitico*¹⁶¹.

En el sufijo *-ico/-ica*, hay diversas regularidades que podrían ayudar al aprendiz. Por ejemplo, gran parte de los sustantivos terminados en *-ema* crean adjetivos de la misma manera, como, por ejemplo, *problema-problemático*. Para este sufijo, como hemos comentado anteriormente, se recomienda un tratamiento de las relaciones asociativas que ligan a las diversas palabras de la misma familia: *gimnasia-gimnástico*, *artista-artístico*... y no un tratamiento derivativo estrictamente morfológico.

Y en cuanto al sufijo *-il*, mencionar que forma adjetivos de relación a partir de sustantivos humanos: *caciquil*, *estudiantil*, *joven-juvenil*, *mujeril*... Es bastante productivo, especialmente en la literatura y el periodismo: *su estancia consejeril*, *recursos gansteriles*, *en términos ingenieriles*, *la tradición romanceril hispánica*.... El gran número de bases en *-ero* ha dado lugar, por falsa segmentación, a una variante sufijal *-eril*: *arma antioheteril*, *se dan casos caciqueriles*... En el DUE (2008), se presenta el sufijo *-il* como sufijo con el que se forman adjetivos con el significado de «propio de» o «con aspecto de»: ‘*estudiantil*, *febril*, *juvenil*, *hostil*, *viril*’... A veces, envuelve un tono despectivo o diminutivo: ‘*cocineril*, *porteril*, *campanil*’... En el diccionario de la RAE aparecen dos acepciones de este sufijo. La primera, la presenta como sufijo que forma adjetivos, que suelen indicar relación o

¹⁶¹ Recuperado de: <https://dle.rae.es/-ico#KsMjnBk>

pertenencia como en *varonil*, *estudiantil*, *pastoril*. Y la segunda, como sufijo que forma sustantivos, que tienen a veces valor diminutivo como en *fogaril*, *ministril*, *tamboril*¹⁶².

Y finalmente, reseñamos brevemente el sufijo *-esco/-esca* que puede alternar usos estrictamente relacionales (me encanta el estudio de la obra *dantesca* (“de Dante”) que hizo ese profesor) con usos calificativos figurativos (este verano se produjo un incendio *dantesco* (“que causaba espanto”) en ese pinar). Como son ya muchos los sufijos que disponen el español para marcar valores relacionales, en el caso de *-esco/-esca* se ha ido imponiendo el valor calificativo, pues se trata de un sufijo que suele emplearse en contextos despreciativos con el nombre primitivo al que aluden: *carnavalesco/carnaval*, *marinesco/marino*, *novelesco/novela*, *pintoresco/pintor*, *romancesco/romance*, *rufianesco/rufián*...

4. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos presentado los principales sufijos presentes en nuestras investigaciones, siendo en líneas generales, un estudio que va a presentar dificultades en torno al proceso de clasificar y analizar los sufijos formadores de los adjetivos de relación y calificativos, además de a su posterior observación, regularidad de uso y productividad en la práctica en el aula de ELE. Por todo ello, tendremos que fomentar la práctica morfológica de crear adjetivos, potenciando su uso y apoyando la capacidad creativa del aprendiz, partiendo de los afijos más rentables y ampliando progresivamente el campo hasta los más

¹⁶² Recuperado de: <https://dle.rae.es/-il?m=form>

específicos.

Se pretende manifestar que, a la hora de determinar el sufijo a emplear, en determinados casos, para los aprendientes de ELE en absoluto resulta fácil deducir cuál es la forma correcta y, menos aún, si las formas no han sido explicadas desde un punto de vista formal, obviando el uso real: los valores connotativos y semánticos de cada una de las formas. Para llevar al aula esta cuestión debemos enumerar los valores que cada sufijo puede encerrar en función de las diferentes situaciones en las que se emplee, fijándonos más en la pragmática, que en presentar una lista de sufijos en clase de un modo descontextualizado.

Por un lado, en relación con el tema del estudio de los sufijos, conviene tener en cuenta que, por su frecuencia y productividad en el aula de ELE¹⁶³, algunos presentan aspectos tales como: el valor semántico del morfema, los diferentes *morfos* que lo representan, su combinatoria, su esquema, etc. Por otro lado, otro aspecto clave de nuestra investigación es el destinado a los adjetivos gentilicios y los derivados de antropónimos; los primeros, por ejemplo, son materia común en todas las programaciones de cursos de ELE en los diferentes niveles, pero su tratamiento y estudio, dentro de las programaciones de aula, se reduce a un aprendizaje directo¹⁶⁴. En suma, todos los sufijos presentados en este capítulo son de una enorme importancia, pues sin un profundo análisis y revisión de cómo se forman las derivaciones de estos adjetivos, y pasando por alto un estudio referente a la adquisición y asimilación de estas unidades en los aprendientes, la tarea de llevar al aula este tipo de trabajo morfológico sería muy complejo y carente de sentido.

¹⁶³ Listamos los sufijos *-oso/-osa*, *-ista*, *-al*, *-ico/-ica*, *ísimo/-ísima* entre los que más productividad y frecuencia de uso presentan, tal y como veremos en el capítulo IV.

¹⁶⁴ Como se verá en el capítulo IV, los adjetivos topónimos o gentilicios fueron de los más trabajados en los niveles A1, debido a la importancia y regularidad de su uso, especialmente cuando se trabajaba el vocabulario relacionado con las nacionalidades.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA Y ESTUDIO DEL CORPUS

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y LA METODOLOGÍA

En la presente tesis doctoral hemos hecho un recorrido por la bibliografía –existente hasta la fecha– que abarca la aplicación de la morfología léxica en el ámbito de ELE, así como un recorrido breve por los estudios generales que han tratado la derivación adjetival en la lengua española. Con todo esto, posteriormente se completó el análisis de las fuentes existentes sobre la formación de adjetivos y de palabras en la lengua española en su conjunto. Para ello, hemos condensado y fusionado las diversas fuentes consultadas con el objetivo de emprender nuestro estudio de manera óptima y, así, poder plantear nuestras propias hipótesis. Para ello, hemos seleccionado la información relevante para la investigación con el objetivo de captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los puntos intrínsecos en torno a nuestros objetivos.

Así pues, creemos que todo trabajo de investigación bibliográfica y documental está sujeto a los objetivos específicos de la investigación, en tanto delimitan cada una de las operaciones y procedimientos a realizar de manera general en la misma. Uno de los puntos centrales en el diseño y desarrollo de toda investigación es, sin duda, la metodología, ya que es la que nos permite llevar a cabo los propósitos expuestos en los objetivos planteados, estimulando el desarrollo tanto de la investigación, de su metodología, así como de las actividades de aprendizaje.

En nuestro caso, primero se llevó a cabo una revisión de la bibliografía sobre la adquisición del léxico y de palabras en ELE. Después, nos encaminamos a investigar los estudios o líneas que se han estudiado hasta el momento sobre la derivación adjetival, tanto en la enseñanza del español como lengua extranjera, como a la dirigida a los nativos de la lengua. Se trató de conocer las diversas cuestiones levantadas en torno a este fenómeno y las diferentes posturas sostenidas por los lingüistas y especialistas al respecto. La investigación se organizó en torno a la heterogeneidad de aspectos referentes al aprendizaje y adquisición de las unidades adjetivales por derivación, incluyendo tanto la derivación o flexión, función, género, interfijos e infijos, así como la categoría gramatical de las palabras base.

Así que, la naturaleza del enfoque adoptado en esta tesis –tanto en el tipo de pruebas que se elaboraron, como en el tratamiento de los datos aplicados a la investigación–, conllevó la elección de la metodología más adecuada a nuestros propósitos. En ella, se recogieron las características propias de una investigación experimental de tipo mixto y, por tanto, de corte tanto cualitativo como cuantitativo. Sin embargo, en el estudio se añadieron trabajos esenciales que nos permitieron obtener una descripción profunda de los resultados en su análisis, acercándonos así al estado de la cuestión desde una perspectiva más cualitativa para enriquecer la interpretación de estos.

Como hemos mencionado, en nuestro trabajo de investigación la metodología fue de tipo mixta, es decir, tanto cualitativa como cuantitativa. La principal razón para esta elección es la creencia de que, con ella, podíamos utilizar las fortalezas de ambas en su empleabilidad en la investigación en el aula. Nuestra investigación se puede definir como cualitativa porque tuvo como objetivo la descripción de las cualidades esenciales para adquirir un conocimiento avanzado de la derivación de unidades adjetivales –para su estudio en el marco de la

enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)–. Y, por otro lado, es cuantitativa al mismo tiempo, pues se ha utilizado la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza de los resultados con diversas fuentes de obtención de información, que abarcaron desde la encuesta hasta la recogida de múltiples tipos de datos, así como de las diversas tareas de tipo morfológico con las unidades adjetivales en clase.

Es decir, con la anexión de las técnicas cualitativas y cuantitativas en conjunto, producimos un conocimiento más completo, aunque tampoco pretendíamos obviar las limitaciones y dificultades que esta conjunción nos va a proporcionar. Estas mismas requerían de un mayor tiempo de realización, además de la dificultad intrínseca que supone mezclar y analizar los datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, y en los que deben interpretarse los resultados que puedan resultar contradictorios. Para todo este trabajo, propusimos a los informantes la realización de actividades y encuestas encaminadas a la adquisición y asimilación de las características léxicas de la formación de adjetivos en español, en las que se llevó a cabo un análisis exhaustivo de las reglas generales de formación de adjetivos en el aula de ELE.

Por lo tanto, se trató de una investigación de campo apoyada en una consulta de información científica dentro de nuestro campo de estudio. Como comentamos en líneas anteriores, cuando nos referimos a la metodología a emplear en nuestra investigación, tenemos que realizar una mención a la distinción entre el paradigma cualitativo y cuantitativo. El primero de ellos ha sido empleado tradicionalmente en ámbitos como la sociología o la antropología y, en general, en las disciplinas que pertenecen al campo de las ciencias sociales. Mientras que el segundo, el estadístico, posee una mayor empleabilidad en el ámbito de la psicología, dentro de las ciencias sociales.

La preparación y elaboración de esta tesis –junto a su pertinente investigación– precisó de sistemas para una búsqueda bibliográfica que permitiera incorporar y renovar constantemente los contenidos relevantes que versaban sobre la derivación adjetival y los procesos de adquisición léxica de los adjetivos en los aprendientes no nativos de la lengua española. En estas condiciones, nos apoyamos en diversas fuentes como libros, monografías, artículos lexicográficos de gramática, capítulos de libros, diversas bases de datos, búsqueda de lemas en los múltiples diccionarios de la lengua española, que implicaban un tratamiento de análisis, síntesis, interpretación y evaluación de todos los contenidos que nos interesó tratar en la tesis.

En este apartado, por un lado, en la parte I introducimos los diferentes enfoques y métodos que empleamos para llevar a cabo nuestra investigación. Estos incluyeron los diferentes enfoques metodológicos empleados y los instrumentos necesarios para la recogida y análisis de datos de nuestros informantes. Por otro lado, en la parte II se exponen de un modo pormenorizado las herramientas e instrumentos a emplear y, finalmente, en la parte III se procede a la discusión de resultados y a la confirmación de las hipótesis. En definitiva, nos hemos encaminado a la contextualización de los adjetivos desconocidos previamente por el aprendiz, para aclarar su comprensión de los mismos, y todo ello, con el objetivo de garantizar la adquisición y el acceso al significado de las mismas.

2. LA COMPOSICIÓN DEL CORPUS Y EL PERFIL DE LOS INFORMANTES

En primer lugar, nuestra investigación ha tenido como objetivo estudiar el proceso de enseñanza, aprendizaje y creación de las unidades de adjetivos a través del estudio y empleo de la morfología, siendo esta misma empleada y adaptada a la enseñanza de la lengua española como ELE. Para ello, jugaron un papel importante los criterios metodológicos que guían la intervención educativa, así como las medidas organizativas y estructurales que permiten la utilización adecuada de los recursos necesarios para el trabajo de investigación. Las líneas metodológicas, que orientaron la intervención educativa en relación con nuestra investigación, se pueden sintetizar y concretar de la siguiente forma:

- ✓ Se partió del nivel de desarrollo de los estudiantes para construir, a partir de ahí, otros aprendizajes que mejoraron su rendimiento.
- ✓ La metodología se adaptó a las características de cada estudiante, atendiendo a la diversidad, y a su vez, se auxilió la capacidad para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- ✓ La organización de las tareas de tipo morfológico atendió, dentro de lo posible, a las necesidades, aptitudes e intereses que demandaron los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ La agrupación de alumnos en el aula fue variable y flexible, en función de las actividades realizadas en el aula, sin despreciar por ello el trabajo personal e individualizado.
- ✓ Se dio prioridad a la comprensión de los contenidos frente al aprendizaje puramente mecánico o memorístico de las unidades adjetivales.

- ✓ Se propició las oportunidades para que los estudiantes pudieran poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que comprobaran la utilidad de lo que había aprendido.
- ✓ Se fomentó la reflexión personal sobre lo realizado, la elaboración de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido; de esta forma, los alumnos analizaron su progreso respecto a sus conocimientos en la adquisición de las unidades morfológicas objeto de estudio.

2.1. Variables y condicionantes extralingüísticos en el estudio de las unidades adjetivales en alumnos de ELE

Antes que nada, para alcanzar los objetivos de nuestra investigación se trabajó con grupos de características similares, con los que se llevó a cabo las tareas programadas encaminadas a validar las hipótesis, haciendo hincapié en un trabajo basado en aspectos morfoléxicos más que a las estrategias de aprendizaje. Este trabajo nos sirvió, además, para analizar los progresos realizados por cada informante. Teniendo en cuenta este planteamiento, el método de investigación se compuso de tres fases (Dörnyei, 2007:31):

- a) Observar un fenómeno o identificar un problema.
- b) Formular una o varias hipótesis.
- c) Validar la hipótesis mediante la recogida y el análisis de datos empíricos usando procedimientos estandarizados.

2.1.1. Edad y niveles de los informantes

La fuente de los datos era una población de alumnos de educación superior universitaria junto a alumnos del Instituto Cervantes de Estambul (Turquía). Los niveles de los informantes abarcaron principalmente los niveles iniciales correspondientes al A1 y A2 y los niveles intermedios correspondientes al B1 y B2. También, aparecieron algunas muestras del nivel C1, pero estas no fueron muy abundantes, debido al hecho de que no hay un número cuantioso de estudiantes turcos que alcanzan este nivel, y en menor medida el nivel C2¹⁶⁵. Curiosamente, los niveles A presentaron una mayor cantidad de informantes interesados en trabajar la formación de palabras –y de unidades adjetivales en clase– como trabajo de casa o a través de talleres pedagógicos¹⁶⁶.

Para nuestros propósitos de investigación, dividimos la viabilidad metodológica de las tareas en diversas etapas:

- Selección de los informantes: 110 estudiantes turcos de ELE.
- Edades: 18-55 años (aproximadamente).
- Nivel de español: todos los niveles desde el A1 hasta el B2, con algunas muestras del nivel C1.

En cada grupo de clase participaron entre 6 y 10 estudiantes. Por tanto, el perfil de nuestros alumnos es el de un estudiante de ELE con notable interés por la lengua española. A pesar

¹⁶⁵ Y que estuvieran motivos para trabajar con este tipo de actividades de tipo morfológico. Este hecho, constituyó una de las grandes limitaciones de la investigación.

¹⁶⁶ Véase información de los talleres en el Anexo F.

de que algunos de ellos tenían un dominio básico previo del español, sus carencias básicas son un compendio entre las que presentan los alumnos con español LE y las que muestran los estudiantes con español L1. Todos los grupos de participantes analizados han sido grupos homogéneos dentro de cada nivel con edades comprendidas desde los 18 hasta los 55 años¹⁶⁷.

Finalmente, hay que interpretar que han cursado un número de horas diferentes dependiendo del programa al que estaban inscritos y del centro (si eran alumnos de la universidad o del Instituto Cervantes), siendo el número de horas comprendidas entre las 60 de los niveles A1 hasta las 180 de los niveles más avanzados. Lo mismo se puede aplicar a los contenidos del programa del curso, ya que estos difieren de acuerdo con los contenidos del programa de la universidad en relación con los del Instituto Cervantes¹⁶⁸.

2.1.2. Contexto de estudio

Como hemos desglosado en líneas anteriores, la organización de los participantes de nuestra investigación, según las equivalencias con los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), estaba compuesta de 110 estudiantes comprendidos entre los niveles A1-B2, junto a algunos informantes del nivel C1. En todos los niveles, los participantes eran hablantes nativos de

¹⁶⁷ Hay que aclarar que, en la selección de informantes, tratamos de que fuera un grupo lo más homogéneo posible, ya que todos los sujetos tenían un mismo objetivo, les urgía la misma necesidad de aprendizaje y presentaban el mismo tipo de motivación. De este modo, el rol del profesor fue el de mediador en la elaboración de las diversas tareas propuestas encaminadas a alcanzar los resultados esperados en nuestra investigación.

¹⁶⁸ Especialmente en el nivel A2, al no ser un nivel que se finalice —satisfactoriamente y en su totalidad— en los informantes de la universidad.

turco, aunque disponíamos de estudiantes internacionales de diversas nacionalidades como Azerbaiyán, Canadá, Holanda, Inglaterra, Pakistán, Ucrania y Rusia.

En cuanto al estudio previo de la lengua, en su mayoría los discentes no habían estudiado previamente la lengua española, otros la habían estudiado durante sus estudios de Educación Secundaria y Bachillerato durante unos 3-4 años, pero sin una profundización exhaustiva sobre las reglas gramaticales y léxicas. Por supuesto, para todos era su primera toma de contacto en el estudio del léxico en español, a través de tareas que explotaban la morfología léxica. En las siguientes líneas, vamos a exponer los análisis realizados –tanto cualitativos como cuantitativos– en base a las diferentes actividades realizadas con los informantes de nuestra investigación, siendo los datos obtenidos sometidos a una prueba estadística básica. Para ello, ordenamos las muestras por niveles para una presentación más organizada de todos los resultados.

A pesar de que algunos de los contenidos trabajados durante la investigación sean análogos, hay detalles a tener en cuenta, tales como el distinto grado de motivación que puedan tener los estudiantes, al existir factores diferenciadores entre los grupos de informantes. Con esto, queremos decir que los alumnos de la universidad no necesariamente han cursado más clases y más contenidos de ELE, simplemente el proceso se ha revertido y nos hemos adaptado –curricularmente– a la realidad del centro, a los diferentes ritmos de trabajo y al grado de motivación e interés con el aprendizaje de la lengua española.

Los informantes universitarios cursaban estudios en las diversas facultades del centro en las que el español podía ser una asignatura obligatoria, o de libre elección, según el departamento y su correspondiente programa. Los informantes universitarios cursaban

estudios en las diversas facultades de Ciencias y Ciencias Sociales del centro, por lo que su interés por el aprendizaje estrictamente morfológico era casi nulo. La otra mitad de los participantes pertenecían al Instituto Cervantes de Estambul y eran alumnos que, en su mayoría, presentaban una motivación algo mayor para trabajar las derivaciones propuestas en clase, es decir, en lo que respecta al trabajo de tipo morfológico con las unidades adjetivales por derivación propuestas en clase.

El material que diseñamos se incluyó dentro de un curso general de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Posteriormente, se organizaron talleres específicos (de modo virtual) que versaron sobre la formación de palabras en ELE, dirigidos a estudiantes turcos y de otras nacionalidades. En dichos talleres se realizaron diversas actividades esgrimiendo distintas metodologías enfocadas a la enseñanza y adquisición de los modelos adjetivales por derivación. Al ser talleres específicos sobre formación de palabras –y con un carácter voluntario– todos los alumnos exhibieron una alta motivación para realizar las tareas de creación y derivación de adjetivos en español, dentro de su aprendizaje del español como ELE/L2¹⁶⁹.

Las tareas objeto de esta investigación se realizaron por primera vez, y sin contratiempo alguno, en estos centros. Por todas estas razones, el interés por el aprendizaje estrictamente morfológico era misceláneo y abarcaba desde estudiantes con una motivación casi nula, hasta los que presentaban un enorme interés por trabajar con actividades de práctica morfológica en el aula. Ninguno de los participantes hablaba español frecuentemente, o en absoluto en su lugar de residencia, y de los alumnos que finalmente participaron en el estudio ninguno tenía un contacto significativo con el español fuera de las clases. Así pues, había

¹⁶⁹ Véase información de los talleres en el Anexo F.

que ser cuidadosos con las instrucciones de clases, pues los resultados de las mismas iban a constituir una primera aproximación de dicho objeto en el campo de la enseñanza de ELE. Decisivamente, había que poner atención a la comprensión de las instrucciones por parte del informante, ya que nuestra investigación se efectúa sobre una temática cuyos resultados han sido –hasta la fecha– poco conocidos o estudiados.

En esta línea, cabe reseñar que las diversas tareas se completaron tanto en el aula habitual, como de modo virtual¹⁷⁰. El perfil de los informantes correspondía a sujetos con un conocimiento de español que abarcaba desde un nivel muy básico hasta estudiantes con niveles intermedio, y avanzado. De modo general, las preguntas referentes a la reflexión morfológica eran extremadamente sencillas y, al mismo tiempo, contaban con su instrucción en español (siendo, en casos de bajo nivel de adquisición de la lengua española, presentados junto a una pequeña traducción al inglés). Para todo esto, se emplearon presentaciones básicas de tipo PowerPoint/Prezi y/o con tecnología H5P¹⁷¹.

El material diseñado para introducir las unidades adjetivales se incluyó dentro de un programa de enseñanza de lenguas extranjera como segunda lengua¹⁷². Dentro de dichos materiales, se realizaron diversas actividades utilizando distintas metodologías enfocadas en la enseñanza y adquisición de los modelos adjetivales por derivación. Puesto que, la creación de adjetivos en español no es tan destacada como la de los sustantivos, contamos con un grupo más reducido de sufijos a la hora de trabajar con las unidades de adjetivales.

¹⁷⁰ Debido a la situación de pandemia por el covid-19 vivida a partir del mes de marzo del 2020.

¹⁷¹ Junto a actividades de práctica morfológica efectuadas en combinación con ejercicios gramaticales y de comprensión lectora.

¹⁷² Véase ejemplos de tareas en los anexos de esta tesis.

Por otro lado, debido a la carga de los programas de los cursos, tanto los correspondientes a la universidad como a los pertenecientes al Instituto Cervantes, se decidió que algunas tareas fueran realizadas fuera del horario reglado. En base a esto, se decidió que las tareas fueran explicadas pertinentemente en clase, para su posterior realización como deberes o tareas optativas para los alumnos interesados en trabajar con la morfología derivativa en su proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

2.1.3. Lengua materna/otras lenguas: interferencias y préstamos.

Como mencionamos anteriormente, todos los informantes eran hablantes nativos de turco, aunque disponíamos de estudiantes internacionales de diversas nacionalidades como Azerbaiyán, Canadá, Holanda, Inglaterra, Pakistán, Ucrania y Rusia, entre otras. Por supuesto, para todos era su primera toma de contacto en el estudio del español como LE a través de la morfología.

El grupo meta con el que pudimos recabar los datos de esta tesis estaba compuesto por ciento diez estudiantes con diferentes niveles de la lengua, según su nivel de aprendizaje, y un idioma materno común a todos ellos, el turco. En cuanto a la variable *sexo*, se presentó una ligera cantidad menor del género masculino, 35%, ante un 65% de género femenino; todos ellos de *edades* comprendidas entre los 17 y los 55 años. En cuanto al *estatus social*, los informantes provenían de diferentes contextos educativos y profesionales, desde un piloto de las líneas aéreas turcas, pasando por una médica, un juez fiscal, trabajadores del grupo Inditex, actores y un alto porcentaje de estudiantes universitarios. En efecto, todo este conjunto confería una gran diversidad en el aula de ELE y todos compartían el hecho de no

tener un contacto significativo con el español fuera de las clases, ni ocasión de practicarlo en su lugar de residencia.

Como muestras de los diversos estudios consultados sobre los factores de aprendizaje en segunda lengua, la lengua materna (LM) desempeña un papel importante en el aprendizaje de una LE/L2. Así, si el conocimiento morfológico está principalmente mediado por la L1, cuanto más tipológicamente diferentes sean la L1 y la L2, más dificultades habrá para desarrollar un conocimiento morfológico profundo y productivo. En las redacciones se han observado estructuras que, a pesar de no ser incorrectas desde el punto de vista léxico, resultan poco naturales debido en parte a una traducción literal desde la lengua inglesa, –no de la nativa– en este caso¹⁷³.

Con todo, es importante poner de relieve como entre la lengua materna de los informantes (mayoritariamente el turco) y el español existe una enorme distancia lingüística con grandes diferencias en todos los niveles del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y cultural. Así, algunos de los datos obtenidos ponen de manifiesto la influencia que la lengua materna tuvo en el conocimiento intralingüístico de los aprendientes. En especial, el hecho de tener una falta de conocimientos sobre gramática, y el léxico en general, llevaron a cometer errores en la transferencia de una lengua a otra. En suma, los contrastes entre estas dos lenguas, tan separadas morfológicamente entre sí, han hecho que el trabajo sea más arduo, pero más desafiante y, no con ello, menos fructífero que si se hubiese tratado de una lengua materna más afín a la española.

¹⁷³ Debido a la poca afinidad que guardan ambas lenguas y, en otros casos, debido a muestras que guardan irregularidades y/o bases cultas en su construcción morfológica. A modo de ejemplo listamos las siguientes creaciones: *populoso, fabouloso, drogadista, generouso*...

Respecto al estudio de lenguas extranjeras, la lengua en la que los estudiantes tienen una mayor competencia es el inglés. De hecho, la mayoría asegura que posee un nivel de inglés intermedio (59 alumnos) y avanzado (30 estudiantes) frente a los que afirmaron poseer un nivel básico (21). Por detrás, se encuentran otras lenguas como el alemán, el francés y el italiano. De este modo, el inglés se empleó como la lengua soporte o de ayuda para el aprendizaje y reflexión de las unidades derivadas morfológicamente, sobre todo en aquellos informantes que presentaron mayor dificultad de comprensión¹⁷⁴.

Cuando trabajamos con la morfología léxica el aprendiente no solo aprende el significado de la palabra, y su correspondiente traducción a su lengua materna (como sería el conocimiento que obtiene a través del empleo de una lista léxica de palabras), sino que aprende las mismas a través de su constitución interna, esto es, desde dentro de la misma palabra. Al descomponer la palabra y discernir sus partes constituyentes, el aprendiente adquiere una concienciación léxica y un conocimiento más completo del vocabulario; y este no se detiene solamente en el significado y traducción literal de las mismas, también le proporciona al estudiante más autonomía en su trabajo con el léxico.

2.1.4. Otros factores de estudio

¹⁷⁴ Indudablemente, el inglés era la lengua más extendida; y por tener tres cuartas partes de su léxico de origen romance, facilitaba el empleo de sufijos en la derivación de las unidades objeto de estudio. En este sentido, resultaba bastante difícil evitar que los informantes recurrieran tanto al uso de las voces de su propia lengua materna, como de las voces inglesas. Suponemos que la causa de este hecho puede ser la falta de conocimientos profundos de la L2, aún en los niveles intermedios y/o avanzados.

La metodología empleada se basó en un enfoque para la enseñanza de ELE donde el aprendiente fue el principal protagonista en el proceso de aprendizaje. Se trató de crear situaciones de aprendizaje y materiales para que los alumnos, y el profesorado, llevaran a cabo un trabajo en el aula que les permitiera alcanzar una comunicación lo más real y eficaz posible, dentro de un contexto formal de enseñanza de la lengua a través de la reflexión morfológica con las unidades adjetivales. Así pues, se postularon métodos que hicieran hincapié en la interacción con la lengua (tanto oral como escrita). Con ello, se establecieron las relaciones dentro del aula y se forjaron materiales prácticos donde el alumno compartió, procesó e interaccionó en las distintas tareas propuestas para la derivación de las unidades adjetivales.

En conjunto, nuestra investigación se efectuó sobre una temática cuyos resultados son poco conocidos o estudiados, por lo que sus resultados van a constituir una primera aproximación de dicho objeto en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Así que con este material quisimos reforzar el uso del español en diversos ámbitos dentro de la formación de palabras, tales como la adquisición de unidades de adjetivales por derivación, sus reglas de formación, sus contextos de uso, etc. Aquí los objetivos se especificaron en relación con las necesidades de los alumnos y de los fines para los que se aprende la lengua. Con esto en mente, las tareas propuestas para nuestra investigación se organizaron para que los aprendices las realizaran empleando los adjetivos derivados. Todo esto dio un mayor protagonismo al aprendiz, al asumir un importante papel como negociador y generador de lo que está aprendiendo en el aula con la lengua meta.

Se acometió, por lo tanto, la labor de motivar e incentivar en el alumnado el placer por aprender la formación de adjetivos por derivación, planteando en ellas labores que fueran

motivadoras para el aprendiente. Como resultado de esto, se comprobó qué significados tenían que ser tenidos en cuenta y qué partes fueron las más importantes en las derivaciones creadas en clase. Al fin y al cabo, cumplimos el propósito de llevar al aula las tareas de formación de adjetivos por derivación, siempre con una finalidad contextual y no aisladamente, esto es, de un modo redundante.

3. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

3.1. Estrategias y tipología de actividades

Las actividades de la presente investigación permitieron a los aprendices de ELE aproximarse a un campo específico de la morfología léxica del español, y dentro de ellas, tomar conciencia de los procesos lexicogénéticos, especialmente los referidos a la formación de unidades adjetivales, proporcionándoles una mayor toma de conciencia morfológica del español, siendo conscientes de su diversidad y riqueza en el proceso de adquisición del vocabulario.

Sin duda alguna, estas actividades forjaron que los aprendientes reflexionaran sobre el funcionamiento de determinados sufijos que forman adjetivos en la lengua española, deliberando sobre las restricciones operativas que pueden presentar estos, así como de su productividad en el aula. En las actividades creadas por los aprendientes, aparecieron adjetivos creados por procesos lexicogénéticos de español que no están aceptadas normativamente o que infringen restricciones de buena formación morfológica. En dichos

casos, las actividades elaboradas permitieron trabajar determinados esquemas derivativos presentes en los objetivos y adecuadamente contextualizados. También, se elaboraron actividades en las que la derivación se procesa de forma descontextualizada, siendo cada adjetivo presentado sin una explicación de su significado y funcionamiento. En la práctica, mayoritariamente antes de su trabajo en el aula, hemos procurado contextualizar los adjetivos desconocidos previamente por el aprendiz y hemos aclarado su significado con el objetivo de garantizar la adquisición.

En todo caso, no se explicitó el significado de las palabras empleadas para llevar a cabo las formaciones, pues cuando se llevaron al aula, los aprendices, o bien ya las conocía, o bien el profesor aclaró su significado a la hora de trabajar con ellas. En muchas de las unidades creadas por los participantes, la norma las elevaba a la categoría de “aceptables” y “existentes”, al confrontar las diversas bases que son claras y evidentes para los aprendices de ELE. En este aspecto, hay que mencionar la importancia de trabajar previamente con familias léxicas y con relaciones asociativas de las unidades adjetivales para una mejor comprensión y adquisición de las mismas. Para ello, diseñamos un conjunto de actividades que permitieran introducir las unidades adjetivales por derivación –objeto de nuestro estudio– para su posterior reflexión por parte de los aprendientes.

A nuestro entender, el uso de actividades y tareas que versen sobre la derivación adjetival puede resultar beneficiosa a medida que el profesor facilita el camino para poder trabajar de esta manera con el conjunto de ellas. El empleo en el aula de estas tareas incitó a que los aprendientes se aclimataran poco a poco a esta dinámica forma de producir léxico en clase, adaptándose al modo de trabajar que requieren estas tareas de enseñanza de las unidades objeto de estudio. En torno a lo planteado, la inexistencia de determinadas formaciones que

no estaban fijadas en el lexicón de los informantes, no se debió a restricciones morfológicas propiamente dichas, sino a fenómenos de más amplio alcance. A modo de ejemplo, en relación con las unidades adjetivales es conocida la estrecha relación que pueda establecerse entre sustantivos en *-ismo* y adjetivos en *-ista*: *budismo-budista*; *impresionismo-impresionista*; *periodismo-periodista*, son ejemplos de ello. En paralelo, quisimos proponer una variedad de actividades cuyo fin último fuera la práctica y reflexión, por parte de los alumnos, de la derivación adjetival y las características intrínsecas de sus reglas de formación, sus formas constituyentes y sus estructuras internas.

Como es obvio, los aprendices se familiarizaron con esta metodología de trabajo en clase, llegando a poder asimilar y adquirir las unidades objeto de nuestra investigación. Por ello, la organización de cada clase estuvo estructurada de un modo claro, para con ello, conocer cuáles eran los objetivos por alcanzar, el método de trabajo a seguir y cómo iban a ser explicadas y adquiridas estas unidades por los discentes. Por todos estos motivos, las tareas propuestas eran altamente motivadoras, efectivas y, además, promovían la utilización de la lengua en procesos de comunicación, con una intención y un contexto bien definido, de forma que se concentraba –con especial hincapié– en el significado comunicativo de las mismas.

La viabilidad de todas estas tareas –adaptadas a las características de los informantes– pretendía que alcanzaran la competencia morfoléxica objeto de nuestro estudio, esto es, de los adjetivos y sus múltiples variantes derivativas. Después de llevar a cabo todos estos procesos, nuestra investigación procuró obtener unos resultados sobre cómo se forman, adquieren y asimilan los adjetivos calificativos y de relación en los aprendientes de la lengua.

Para ello, nos enfocamos en la asimilación, práctica y producción de la formación de adjetivos en los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua española como ELE.

Una vez se fue avanzando en cada una de las fases del proyecto, y con todos los datos obtenidos por medio de las tareas propuestas y de las encuestas, se nutrieron los diferentes elementos de la investigación y se analizaron minuciosamente los resultados obtenidos en las creaciones de los informantes, elaborando las pertinentes reformulaciones o cambios en los objetivos de la investigación. Así pues, nuestro propósito fue reflejar el conocimiento que puede tener el aprendiente no nativo, no solo de la estructura interna de los adjetivos en su formación, sino también de su relación formal con determinadas palabras de la lengua, véase sustantivo o verbos. En la medida de lo posible, y a través de los principios que rigen la formación de los adjetivos en la lengua española, se trató de ver si los informantes podían derivar las unidades de adjetivos objeto de nuestro estudio.

Por otro lado, cabe mencionar que se presentaron diversos materiales de producción propia, donde se abordaron actividades de diversa dificultad con el trabajo de las unidades adjetivales y sus característicos sufijos. Además, estos fueron empleados junto a materiales readaptados procedentes de los diversos manuales de ELE empleados en los centros donde se llevó a cabo nuestro estudio (tales como *Aula Internacional*, *Gramática Básica del Estudiante de Español*, *El Ventilador*, *Aprende Gramática y Vocabulario*, *Bitácora*, *Rápido*, *Rápido*, *Vitamina C*, entre otros) que, aunque en sus secciones no tratan de un modo profundo la formación de adjetivos y/o palabras en español, fueron adaptados para los objetivos de nuestras investigaciones. A su vez, se emplearon los métodos empíricos de la investigación, basados en encuestas a los estudiantes y sus correspondientes datos, diversos formularios para recabar la información esencial y pertinente sobre la investigación, así

como diversas actividades que estaban adaptadas al aprendizaje de estas unidades objeto de nuestro estudio.

Otro de los aspectos de enorme influencia en el proceso de enseñanza es la organización de los materiales y los recursos en el aula. Como en toda enseñanza de idiomas, un factor que favorece y puede hacer más efectiva la enseñanza de una lengua extranjera es la disposición de los elementos en el aula y los recursos que esta posea. A consecuencia de ello, los materiales utilizados fueron los siguientes:

- Apuntes del profesor.
- Presentaciones en PowerPoint/Prezi/Miro, etc.
- Páginas de Internet en las que se encuentre información de interés para los temas tratados.
- Uso de la pizarra digital, del proyector para las presentaciones de clase (PowerPoint, Prezi, Presentaciones de Google, etc.)

De hecho, dependiendo del nivel y motivación de los informantes a los que se impartían, el uso de las TIC ha reflejado cómo los participantes durante las sesiones de clase preferían trabajar con actividades virtuales y de tipo lúdicas con el empleo de las TIC¹⁷⁵.

En las siguientes líneas, vamos a esbozar, de forma detallada, la estructura y el diseño de cada una de las tareas que cumplimentaron los participantes, atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación previamente expuestos en la tesis, con el fin de justificar cómo

¹⁷⁵ En el apartado dedicado a la metodología esbozamos, además, diversas herramientas y modos de afrontar una eventual enseñanza en línea de la morfología en la clase de ELE, que por motivos como los que hemos comentado anteriormente, nos obliguen a realizar este tipo de enseñanza en modo virtual.

cada paso y decisión poseía la mayor coherencia posible dentro de nuestros objetivos de investigación. Al mismo tiempo, evaluamos la idoneidad de cada herramienta empleada para la variedad de tareas propuestas, atendiendo a sus ventajas y limitaciones, todo ello con el propósito de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación e hipótesis.

3.1.1. Tareas en contexto¹⁷⁶

La tipología de tareas en contexto era de tipo introductoria que incorporaban las nociones básicas sobre la sufijación de los adjetivos en español. A su vez, todas ellas estaban especialmente indicadas para todos aquellos estudiantes que, por diversas razones, no pudieron recibir una instrucción lectiva sobre la morfología y la sufijación de palabras en español. En este caso particular, las tareas no presentaron una dificultad significativa en su empleo, pues en su mayoría se trabajaba la formación de adjetivos fusionadas con tareas de comprensión lectora, que incorporaban un trabajo gramatical y léxico acorde al nivel, y presentadas en combinación con la formación de las unidades adjetivales.

A su vez, todas ellas estaban especialmente indicadas para aquellos estudiantes que, por diversas razones, no pudieron recibir una instrucción teórica acerca de la morfología y la sufijación de palabras en español. En algunos casos, se trataban de tareas que suponían una manera de empezar a trabajar con la formación de estas unidades, empleando actividades de

¹⁷⁶ Véase ejemplos de estas tareas en el Anexo A de esta tesis.

los manuales empleados en clase y holgadamente conocido por ellos¹⁷⁷, pero adaptadas con un trabajo morfológico respecto de la actividad original.

Por todo lo expuesto anteriormente, estas actividades eran de fácil resolución por parte de los participantes, al tratarse de tareas que estaban en contexto con los contenidos aprendidos en las programaciones de clase, además de que versaban sobre los contenidos funcionales de cada nivel¹⁷⁸. En resumen, todos los contenidos propios de cada nivel de aprendizaje del español se trabajaban en los textos, siendo su tratamiento conjunto con la formación de adjetivos en la parte léxica.

En líneas generales, los estudiantes completaron las formaciones insertas en este tipo de tareas de una manera óptima, a pesar de que algunos de ellos no recibieron ningún tipo de explicación morfológica, ni ninguna instrucción teórica en clase sobre las reglas y mecanismos de formación de las palabras y de las unidades adjetivales. Todo ello hizo que su realización fuera más clara y sencilla, al estar insertadas en un contexto conocido, además de ser presentadas en combinación con la formación de las unidades adjetivales.

3.1.2. Tareas reflexivas¹⁷⁹

¹⁷⁷ Véase el apartado de la tesis 4.6 del capítulo I donde se puede consultar los manuales empleados durante la investigación.

¹⁷⁸ Como, por ejemplo, contenidos curriculares de cada nivel, tales como *dar información personal, describir lugares, expresar gustos*, entre otros para el nivel A1, y así sucesivamente con cada nivel de aprendizaje.

¹⁷⁹ Véase ejemplos de estas tareas en el Anexo B de esta tesis.

En esta tipología de tareas se plantearon diversas actividades con el objetivo de proporcionar a los estudiantes un reconocimiento y afianzamiento de los sufijos que forman los adjetivos. De modo general, en todos los niveles, este tipo de tarea no desplegó ninguna dificultad reseñable, siempre y cuando los participantes hubieran adquirido una clara comprensión de las reglas de formación y derivación de estos adjetivos, a través de un contacto previo con ellos, que les otorgara la capacidad de reconocer los sufijos que los forman.

En este tipo de tareas, los estudiantes tenían que tratar de averiguar el tipo de formación que no era legítima en su uso. En estas, se trabajaba (con especial énfasis en los niveles A1) los adjetivos gentilicios, en los que la principal dificultad de la tarea era discernir la base léxica y los sufijos formadores de los mismos. Pero, a pesar de la poca regularidad que presentaban algunos de ellos, los informantes eran capaces de indagar qué palabras violaban las reglas de formación morfológicas. Entre otras, se formularon diversas actividades con el objetivo de afianzar el reconocimiento de los sufijos que forman los adjetivos más frecuentes en todos los niveles, tales como los adjetivos gentilicios, los de carácter, de relación, etc. Se trataba, en suma, de un conjunto de tareas en las que se podía trabajar, con gran frecuencia, con los casos de formaciones con base culta y/o con cambio de base.

Asimismo, se adquiriría previamente una clara comprensión de las reglas de formación de palabras (RFP) y, con esto, los participantes realizaron una primera actividad de relación de los adjetivos con sus bases y sufijos correspondientes. Otro tipo de tarea consistía en discernir el adjetivo intruso entre una serie de cuatro adjetivos, en el cual los estudiantes tenían que encontrar qué adjetivo no pertenecía al conjunto de la serie. Aquí se presentó por primera vez los adjetivos gentilicios referidos a ciudades, cuya dificultad y poca regularidad en su formación hizo que fuera necesario su presentación a través de actividades

de relación, hecho que supuso una forma efectiva y clara de trabajar con ellos en estos niveles iniciales.

Durante nuestras investigaciones, conseguimos afianzar la idea de que la competencia morfológica es un conocimiento interno que puede hacerse explícito mediante actividades de reflexión, lo cual refuerza la adquisición de la lengua extranjera, con independencia del nivel en el que se apliquen las mismas.

3.1.3. Tarea clasificatoria y/o de relación¹⁸⁰

A continuación, exponemos las actividades de tipo clasificatorias y/o de relación, donde se trabajó, entre otros, los adjetivos calificativos y de relación por derivación. En estos ejemplos, en algunas tareas los participantes tenían que formar algunos adjetivos topónimos insertos en una lista, en los que se presentó una actividad de tipo relacional como forma para introducir en los niveles iniciales los adjetivos gentilicios con su sufijo formador¹⁸¹. Una vez los estudiantes han estudiado el léxico sobre las nacionalidades están preparados para acometer esta actividad, pues no presentó ningún tipo de dificultad a los informantes.

¹⁸⁰ Véase ejemplos de estas tareas en el Anexo C de esta tesis.

¹⁸¹ Se comprobó cómo todos los participantes hicieron las tareas de tipo relacional y clasificatoria de los adjetivos de una manera clara y concisa. Los estudiantes realizaron una primera actividad de relación de los países con su nacionalidad, que, aunque no se trató de una actividad de tipo morfológico, se prestó como actividad introductoria antes de que los aprendientes realizaran actividades relacionadas con la sufijación de los adjetivos gentilicios. Por todo ello, este tipo de actividad fue una buena estrategia para introducir los adjetivos gentilicios con su sufijo formador en los niveles bajos.

Aquí se expusieron (en todos los niveles) por primera vez los adjetivos gentilicios topónimos, referidos a ciudades, no solo a países. Por su dificultad, al no haber una generalidad en su formación, se mostraron a través de actividades de relación, hecho que supuso una forma efectiva y clara de trabajar con ellos en estos niveles iniciales. Se conjuntaban actividades encaminadas a que los estudiantes reconocieran los sufijos que forman los adjetivos gentilicios. Estas presentaban una serie de tareas clasificatorias de adjetivos con el sustantivo o verbo del que se derivan, y, de forma semejante, los participantes relacionaban los adjetivos con su definición (o con sus bases etimológicas).

Como resultado de todo este trabajo, propusimos una actividad final de relación que englobaba todas las anteriores y que, de modo análogo a estas, no exhibía dificultad alguna para su realización. En esta actividad los participantes completaban un cuadro de los adjetivos con el objetivo de ver su correspondiente traducción al turco-inglés, por lo que, de nuevo, estaríamos ayudándonos de la traducción para discernir la formación de estos adjetivos. En suma, se trataban de propuestas de adquisición del léxico como las de Jiang (2000) en las que primero se asocia una palabra nueva con la L1 y, poco a poco, se va desarrollando una nueva entrada en el lexicón de la L2, siendo así como debe entenderse el proceso de adquisición de palabras derivadas.

3.1.4. Tareas de creación léxica¹⁸²

¹⁸² Véase ejemplos de estas tareas en el Anexo D de esta tesis.

Finalmente, se hilvanó una serie de tareas de formación de las unidades de adjetivos que tenía como objetivo que los estudiantes crearan estas unidades por sufijación, tanto las aceptadas por la norma, como aquellas creaciones “posibles” pero no legítimas en español. Al mismo tiempo, y como actividad productiva final, se esbozó una serie de tareas en la que se pidió a los participantes que escribieran adjetivos que incluyese una base determinada y un sufijo dado de antemano, ya fueran las raíces regulares, o con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas. Estas tareas de creación –con bases irregulares– constituían un factor que dificultaba las creaciones por parte de los estudiantes, al no poseer una regularidad clara en su constitución¹⁸³.

Y, en el mismo sentido, se realizaron tareas finales que daban plena libertad a los informantes para crear adjetivos, a partir de todos los sufijos aprendidos durante las explicaciones –anteriormente proporcionadas durante las sesiones–. A su vez, cuando realizaban las mismas se les invitó a que no emplearan adjetivos que conocieran, o que hubieran aparecido en las actividades previas. Evidentemente, constituían un tipo de tareas, de cierre para el estudio con la formación de las unidades de adjetivos, consistente en crear adjetivos que podían ser los que la regla permite, o bien, otras creaciones posibles, pero no legítimas. Se trataba, en suma, de actividades de producción donde se solicitaba a los participantes que formaran diversos adjetivos por sufijación, sin prestar atención al error, y en las que se empezaba a propiciar la creación de adjetivos que no estaban legitimados en la lengua española. Las tipologías de actividades, junto a las encuestas de la tesis, presentaban tareas y resultados donde los informantes creaban unidades de adjetivos con diversas bases propuestas y sus correspondientes sufijos formadores (tales como los sufijos *-ista*; *-oso/-osa*; *-ísimo/-ísima*; *-udo/-uda*; *-al*; *-ar*; *-ano/-ana*; *-eño/-eña*; *-ivo/-iva*, entre otros).

¹⁸³ Por ejemplo, el caso de: *caos* + *-ico* = *caótico* en la que se le pide al estudiante el interfijo *-t-*.

3.2. Recogida de datos, punto de partida y medios usados

Para la metodología de nuestras investigaciones se aplicaron instrumentos distintos para recabar datos:

- Hojas de tareas
- Formularios de Google (con encuestas de satisfacción y opinión) y/o actividades interactivas en línea enfocadas a la formación de adjetivos en español.

Se crearon materiales generales que versaban sobre la morfología derivativa correspondiente a la formación de adjetivos mediante sufijación:

- Adjetivos calificativos y sus derivaciones más comunes (*-udo/-uda*).
- Adjetivos de relación y sus derivaciones más comunes (*-al; -ar; -ano/-ana*).
- Adjetivos de grado máximo y sus derivaciones más comunes (*-ísimo/-ísima*)

En cuanto a la infraestructura que necesitamos para la recogida de datos, cabe destacar que contamos con diversas aulas debidamente equipadas con pizarras, proyectores y ordenadores con sonido de alta calidad, para trabajar con el apoyo de la tecnología aplicada a nuestra práctica docente. En las líneas siguientes, hemos realizado una descripción específica de todos los recursos disponibles y necesarios para nuestra investigación.

Los recursos materiales requeridos durante la investigación fueron:

- 1) Ordenador con procesador de texto y software para el análisis estadístico.
- 2) Impresora con hojas de papel blanco y cartuchos de tinta.
- 3) Conexión a Internet.
- 4) Diversos materiales de clase: lápices, bolígrafos, papel.
- 5) Aula con proyección, con sonido de alta calidad y buena acústica en general, para una buena recepción y asimilación por parte de los aprendientes.

El primer paso era proceder con una breve introducción a la sufijación de palabras y adjetivos en español, a través de una explicación secuencial y lógica de cómo se forman los mismos. A continuación, una vez se detectó que los estudiantes habían adquirido una conciencia morfológica adaptada a su nivel, se procedió al trabajo con un amplio abanico de actividades –creadas previamente–, y que abordaban la cuestión de la derivación adjetival; ordenadas y clasificadas según su grado de dificultad y redistribuidas desde los niveles A1 hasta el nivel C1 de aprendizaje del español como ELE.

También, se observó que las actividades estuvieran relacionadas con los contenidos que se estaban tratando en el aula, tanto léxicos como gramaticales. En este sentido, algunas actividades eran una readaptación de las incluidas y trabajadas en el manual de clase, las cuales habían sufrido una modificación por parte del profesor para ser incluidas en las actividades de derivación adjetival propuestas. Además, se realizaron formularios de Google con una diversidad de tareas y cuestionarios para comprobar como adquirirían las unidades objeto de estudio, además de conocer la opinión sobre el trabajo de derivación de estas unidades en clase¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Dentro de la investigación cuantitativa, los cuestionarios son una herramienta muy utilizada ya que permiten

Por esta razón, recurrimos a las hojas de tareas con actividades y a los cuestionarios en línea que contenían preguntas de opción múltiple, de respuesta corta o de relación de los sufijos con sus raíces, entre otras. Además de una presentación con la tecnología H5P para que los estudiantes que, por diversos motivos, no completaron las tareas en clase pudieran practicar y estudiar la derivación de adjetivos de modo asincrónico¹⁸⁵.

Todo investigador es consciente del enorme trabajo que implica la elaboración de cuestionarios en la investigación cuantitativa y de la necesidad de pilotarlos antes de llevar a cabo la investigación. En nuestro caso, los cuestionarios se condujeron al mismo tiempo con todos los grupos y, con ello, comprobamos que el cuestionario era una herramienta muy útil para nuestros propósitos, al no presentar dificultades para su comprensión y ejecución; salvo en los niveles iniciales, donde requería algunas modificaciones para adaptarse mejor a la comprensión de los participantes de estos niveles. En este sentido, no podemos dejar de reseñar que las tareas en contexto fueron completadas exactamente de la misma forma por todos los informantes. Una de las limitaciones del estudio ha sido la diversificación de los grupos de trabajo en cuanto a la motivación y al número de horas de ELE cursadas, y este hecho fue esencial a la hora de estudiar las hipótesis de este estudio.

En cuanto a la instrucción de las reglas morfológicas en clase (para obtener la conciencia morfológica por parte de los 110 informantes) el 80% por ciento recibió tanto en clase –como adjuntado en la plataforma Moodle– un presentación de PowerPoint, Google y/o de Prezi muy básica (en inglés para los estudiantes con una dificultad de comprensión, especialmente

traducir rápidamente los resultados en cifras con las que poder validar las hipótesis iniciales.

¹⁸⁵ Tanto con los formularios en línea –como con la tecnología H5P– con el fin de consolidar, en todos ellos, los mecanismos de formación de palabras.

con los niveles de comprensión más bajos –A1–) con las explicaciones pertinentes, frente a un 20% con los que, por diversos motivos, solo pudimos trabajar las actividades en contexto¹⁸⁶.

Así pues, en todas las tareas propuestas procuramos contextualizar, o aclarar el significado de los adjetivos menos conocidos, con el objetivo de garantizar la adquisición y el acceso al significado de estas unidades. Es notorio decir que las diversas tareas se completaron en el aula habitual con el profesor del curso presente en todo momento, y algunas de ellas, por cuestiones de tiempo, fueron completadas por los estudiantes de manera asincrónica, como trabajo de casa. En este punto, todos los materiales se equilibraron en cuanto a número de actividades y preguntas, gestionando que estuvieran lo más relacionadas con los temas que se estaban tratando en el aula, tanto los referentes al léxico como a los recursos gramaticales. Como práctica habitual, algunas actividades eran una readaptación de las incluidas y trabajadas en el manual de clase, siendo modificadas por parte del profesor para incluir la derivación adjetival y su tratamiento morfológico en ellas.

3.3. Métodos de análisis de datos

La recogida de los datos del corpus de nuestra investigación tuvo lugar durante los cursos académicos correspondientes a los periodos comprendidos entre el curso escolar 2019-2020 y el curso académico 2021-2022, ocupando la investigación todo el periodo anteriormente mencionado. Como hemos comentado anteriormente, y debido a las

¹⁸⁶ Actividades donde la práctica morfológica de las unidades era trabajada en combinación con ejercicios gramaticales y de comprensión lectora.

características intrínsecas que presentó nuestra investigación, empleamos un enfoque cualitativo y cuantitativo para estudiar y analizar los diversos datos que empleamos. Por una parte, el enfoque cualitativo estuvo recogido en los cuestionarios, las observaciones de clases, así como en las encuestas de carácter reflexivo sobre el trabajo del estudiante con la derivación de unidades adjetivales. Por otra, el procesamiento de los datos para este tipo de investigación nos ofreció la cuantificación de dicho material –a través de tablas y gráficos– que nos permitió no sólo ilustrar mejor la información, sino también entender y procesar más fácilmente los datos con los que hemos trabajado.

Como mencionamos anteriormente, nuestra investigación realizó un trabajo de tipo cuantitativo a través de los cuestionarios. En este caso, se trataba de una herramienta muy utilizada por el investigador, ya que permitía traducir rápidamente los resultados en cifras, y servía de enorme utilidad para la tarea de validar las hipótesis iniciales. Por esta razón, recurrimos al cuestionario como forma de medir la competencia morfológica y la conciencia léxica en cada uno de los grupos. Para ello, creamos un cuestionario de unas 20 preguntas de opción múltiple, de respuesta corta, o de relación de los sufijos con sus raíces. Así, los datos que conformaron el corpus del presente trabajo se han obtenido a partir de la realización de múltiples tareas de derivación morfológica de adjetivos.

4. LIMITACIONES DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA

En primer lugar, toda investigación lleva consigo diversas dificultades que tienen que ver con el modo en que se han obtenido los datos de la misma. En este sentido, el presente trabajo ha presentado algunos problemas durante su realización que están relacionados con

las fuentes empleadas para llevar a cabo nuestro objeto de estudio. Por un lado, se comprobó que algunos estudiantes no cumplían, de un modo óptimo, las tareas propuestas al no haber adquirido una plena concienciación de cómo trabajar la morfología y la formación de palabras en español. Sin duda, la inexistencia de este tipo de tareas –que trabajen la morfología léxica– tanto en los manuales de ELE, como en las sesiones normales de clase, fomentó esta dificultad de los estudiantes a la hora de cometer estas tareas. Junto a esto, y de modo general, podemos afirmar que las diferentes motivaciones y niveles de los estudiantes también dificultaron la adquisición de las unidades adjetivales, al no ser un ámbito de la lengua española que se les ha requerido aprender y adquirir con anterioridad en su proceso de aprendizaje de la lengua española.

Por otra parte, para nuestro trabajo de investigación consideramos que podía ser interesante, no solo realizar cuestionarios con tareas a los aprendientes, sino también realizar breves observaciones dentro de las clases, para ver cómo los participantes comprendían y trabajaban las unidades adjetivales, empleando reglas morfológicas de la lengua española. De forma análoga, como segundo paso se emplearon los recursos electrónicos disponibles, aprovechando su potencialidad de uso, con la misión de trabajar la morfología de las unidades adjetivales en el aula de ELE.

El resultado puede ser calificado como muy positivo tanto en las explicaciones de clase como con la cumplimentación de las tareas –tanto física como electrónicamente (a través del empleo de las TIC disponibles para ello) –. Debido a un incremento de la motivación por parte de los participantes con el empleo de las TIC, la obtención de datos se hizo de una forma activa a pesar de la complejidad de la investigación y de las circunstancias especiales

que rodearon a la misma¹⁸⁷. Al mismo tiempo, dicha metodología activa con las tareas hizo más interesante y enriquecedora la obtención de datos por ambas partes. Paralelamente, otro factor que favoreció la obtención del corpus fue el hecho de que tanto la universidad como el instituto Cervantes de Estambul son dos de los centros que cuentan con un mayor número de alumnos interesados y motivados con el aprendizaje de E/LE de toda Turquía, hecho que determinó la suficiente cantidad y calidad del corpus a analizar para nuestras investigaciones.

No obstante, se presentaron diversos obstáculos que dificultaron esta tarea de recogida de datos para nuestros propósitos de investigación. La primera era el no disponer del tiempo de clase necesario para que los informantes adquirieran, de la manera más clara y eficaz posible, un conocimiento y comprensión del trabajo morfológico con las palabras en español¹⁸⁸. Como indica Higuera en su trabajo (2006:93), no parece existir una metodología para desarrollar una secuencia didáctica que incluya el aprendizaje morfológico; pero, no obstante, como cualquier otro elemento lingüístico, el estudiante necesita una secuencia didáctica para interiorizar y asimilar los conceptos que les estamos instruyendo. Por esta razón, y haciéndonos partícipes de la opinión de Higuera de seguir los preceptos de Woodward (2001: 104-112 apud Higuera 2006: 93) que propone la siguiente secuencia en cuatro fases:

1. Exposición a la lengua: se trata de que el alumno entre en contacto con las muestras de lengua, por lo que el profesor puede utilizar todo tipo de textos.

¹⁸⁷ Situación de emergencia por la Covid-19.

¹⁸⁸ En nuestro caso con las unidades adjetivales por derivación.

2. Percepción de la forma y el significado: es el momento de despertar la conciencia del estudiante y de que se familiarice con las derivaciones para empezar a detectar y almacenarlas en su lexicón.
3. Almacenamiento mental: lo que se persigue es ayudar al aprendiente a almacenar e incorporar esos bloques a su lexicón. Para ello, se puede recurrir a gran número de actividades cuyo objetivo principal es aumentar la frecuencia y la calidad de los encuentros del alumno con los bloques.
4. Uso y mejora: es el momento de que el estudiante compruebe si realmente sabe la palabra, es decir, domina tanto la forma, como el uso y el significado. En esta última fase, se pueden llevar a cabo actividades del uso de la lengua que obliguen al aprendiente a recordar lo aprendido, llevarlo a la práctica a través de la generalización y así mejorar su nivel de lengua.

En cuanto a la secuenciación de nuestras tareas de investigación, y de la metodología empleada, estas presentaban materiales de instrucción con un contenido que abarcaba desde una exposición teórica (sobre la sufijación), hasta una serie de actividades en las que se trabajaban las unidades adjetivales por derivación a través de la sufijación. Todas estas actividades estaban adaptadas a cada nivel de los grupos y a los temas léxico-gramaticales tratados en clase.

En definitiva, hemos querido desarrollar una clasificación, descripción y explicación de los errores relativos al corpus, y a las pertinentes correcciones y líneas de actuación con las unidades adjetivales por derivación en ELE. Con esto en mente, hemos comprobado que en el trabajo con estas unidades se produce una activación gradual y secuenciada de la conciencia morfológica. Y para ello, se han seguido unos pasos coherentes dentro del

aprendizaje de la lengua en un marco de estudio y aprendizaje contextualizado, a través de una reflexión metalingüística de estas unidades. Finalmente, nos hemos parado a reflexionar si estas formaciones se adquieren en el léxico de los estudiantes como fruto de un ejercicio reflexivo, o si, al contrario, la adquisición y aprendizaje es fruto de procesos rutinarios obtenidos por costumbre y repetición.

CAPÍTULO IV. APLICACIÓN DE LAS UNIDADES ADJETIVALES EN EL AULA DE ELE

1. UNA MIRADA A LOS ERRORES MORFOLÉXICOS EN EL CORPUS DE ELE Y SU TIPOLOGÍA

El presente capítulo expone –a grandes rasgos– los resultados obtenidos en base a las diferentes actividades realizadas con los informantes de nuestra investigación. Así, para realizar nuestro estudio (y comprobar cómo los discentes no nativos adquieren una conciencia morfológica en la lengua española) hemos utilizado un conjunto de tareas controladas en las que se incluían diversas bases y sufijos diferenciados entre sí. Dichas tareas comprendían desde el reconocimiento de los sufijos –dentro de los adjetivos– a la relación de estos con su base léxica, ya fuera la misma un sustantivo, un verbo o un adjetivo. A su vez, propusimos otras actividades en contexto encaminadas a la producción y comprensión morfológica de creación de adjetivos, a través de actividades de comprensión lectora. En este contexto, el objetivo de nuestro trabajo consistía en que los estudiantes trabajaran la morfología a través de la sufijación y, con ello, pudieran constituir los adjetivos presentes en cada una de las tareas propuestas.

En consecuencia, se propusieron actividades de clasificación de las raíces correspondientes a cada base léxica, junto a otras de reflexión, así como actividades finales de creación de adjetivos. En general, durante las sesiones normales de formación se plantearon –a todos los participantes– cuestiones sobre cómo diferenciar las relaciones morfológicas existentes

entre las distintas raíces y los diferentes sufijos formadores de adjetivos. Tras exponer una serie de ejemplos, y siempre usando en la medida de lo posible palabras que ya formaban parte de su léxico, se invitó a los estudiantes a completar las diversas tareas propuestas, desde las iniciales de relación, hasta llegar a las últimas tareas de producción de adjetivos compuestas por una serie de raíces y sufijos dados de antemano¹⁸⁹.

1.1. Clasificación, descripción y explicación de los errores en las formaciones de adjetivos no acreditadas

Por lo que a la obtención de los datos se refiere, es necesario distinguir dos etapas: la primera, la de la lectura y recopilación de todos los resultados obtenidos en el corpus de los informantes. Con toda la diversidad de tareas propuestas, en la segunda etapa hemos procedido a realizar una revisión exhaustiva que nos permitiera elaborar los resultados del presente trabajo. El paso siguiente fue el procesamiento de datos y, en tal sentido, el número de cuestionarios y tareas no fue tan magno como para necesitar programas de procesamiento de datos muy sofisticados y de difícil manejo. Así pues, para poder cuantificar los datos se utilizó el procesador de datos de Excel, con el que se ha podido realizar las operaciones pertinentes para reflejar todos los datos obtenidos a través de gráficos, que muestren de un modo visual y claro, los resultados obtenidos; además de los resultados obtenidos mediante la aplicación de formularios de Google.

Como podemos advertir, los datos de la presente investigación reflejan el interés y la necesidad de seguir investigando en torno a la formación de palabras, así como con el empleo

¹⁸⁹ Léase el capítulo III donde se desglosan las diversas tareas propuestas para nuestro estudio.

de tareas de tipo morfológico, siempre con la vista puesta en llevar a cabo una reflexión de su empleo en el aula de ELE. Al mismo tiempo, los análisis y comentarios que se han efectuado en la presente investigación exponen la información clave que se obtuvo de las tareas, y, de entre los datos obtenidos, hemos seleccionado aquellos que pueden ser más relevantes e interesantes de cara a una futura reflexión sobre el estudio y uso de la morfología derivativa en ELE.

1.2. Formaciones de adjetivos no acreditadas

Después de realizar todas las tareas propuestas (las actividades, encuestas, formularios, etc.), se procedió al estudio de los resultados obtenidos de las mismas. En lo referido a esta parte, el trabajo de investigación asumió la tarea de analizar las creaciones no legítimas –con la derivación de unidades adjetivales– esto es, las creaciones no aceptadas en su uso en la lengua española. Puesto que el corpus de la *interlengua* (IL) puede presentar múltiples errores, necesitábamos un instrumento que facilitara su clasificación. Por todo ello, llevamos a cabo el diseño de las actividades que nos sirvieran de soporte para la obtención del corpus de la tesis. Como ya hemos mencionado anteriormente, la falta de estudios e investigaciones previas hizo que no pudiéramos prever de antemano qué actividades funcionarían mejor, cuáles podrían ser más aptas para cada nivel, además de las que podían adaptarse a los diversos niveles de aprendizaje y de adquisición de la lengua de los aprendientes, antes de entrar en contacto con las propias que requerían un trabajo de comprensión de tipo morfológico.

Por tanto, en nuestro trabajo seguimos las propuestas de análisis del error cuyo modelo ya se presentó en el estado de cuestión, es decir, la metodología de Vázquez (1991) y Fernández (1997). Así pues, los errores se analizaron desde la siguiente clasificación:

- A/ Errores interlingüísticos
 - interferencias que tienen su origen en la lengua materna o en lenguas extranjeras.

- B/ Errores intralingüísticos
 - por confusión;
 - por hipótesis falsa;
 - por simplificación;
 - por generalización.

Para llevar a cabo la muestra de los errores, se procedió a identificarlos, describirlos y clasificarlos. A continuación, se trató de ofrecer una explicación y valoración del grado de error en las creaciones no legítimas, ya fueran errores consolidados o no¹⁹⁰. Posteriormente, se llegó a una comparación de los datos de las diferentes fuentes empleadas (actividades, encuestas, etc.) con el fin de examinar detalladamente cómo los aprendientes adquirieron y asimilaron todo lo relativo a estas unidades, además de las que ya empleaban de un modo apropiado, aunque no fueran conscientes de ello.

¹⁹⁰ Nuestra investigación, como comentamos anteriormente, va a seguir los conceptos sobre el error analizados por autores como Vázquez (1991) y Fernández (1997), entre otros.

Hay que hacer notar que algunos estudiantes completaron las formaciones de este ejercicio de una manera óptima, en parte debido a que se llevaron a cabo metodologías que empleaban los sufijos necesarios para formar los adjetivos, siendo los mismos presentados de manera clara y sencilla. A modo de ejemplo, el sustantivo *caos* dio lugar a una amplia gama de nuevas creaciones, al ser una palabra infrecuente y, por lo tanto, una unidad que les generaba muchas dudas, al no tener formada en su lexicón, las raíces y sufijos que forman los adjetivos derivados correspondientes.

1.2.1. Tipología de errores en los sufijos calificativos

Una vez que los datos fueron analizados estadísticamente, se confirmó que no hubo diferencias entre los diversos grupos de informantes, siendo el rendimiento de cada nivel igualmente positivo respecto al trabajo con los sufijos y acorde a sus capacidades con el uso de la lengua. No obstante, a la luz de los resultados obtenidos, todo pareció indicar que después de las horas de clase dedicadas al trabajo morfológico, los que recibieron una instrucción más general cometieron menos errores en las formaciones y alcanzaron una mayor competencia morfológica en las diversas tareas propuestas.

Así pues, en el estudio que llevamos a cabo quedó validada la primera hipótesis: el aprendizaje del léxico empleando la derivación por sufijación reduce el número de errores léxicos en los aprendientes y produce un mayor incremento de la comprensión, asimilación y producción de estas unidades léxicas. Además, el número de errores o formaciones no legítimas es menor según se va trabajando con niveles más altos (a partir de los niveles A2.2).

En cuanto a los resultados pertenecientes a las tareas de relación, llaman la atención los datos referentes a la totalidad de aciertos y errores observados en las diversas tareas de todos los participantes (también de los grupos universitarios). Destacan los aciertos obtenidos en las tareas de relacionar los adjetivos con su palabra base o etimológica (incluyendo los casos de raíces irregulares o de origen culto). En comparación, el porcentaje de los aciertos de las creaciones de adjetivos con los sufijos resultó muy alto, 56,16 % para los niveles iniciales (A1/A2) y un 61,89 % de aciertos del grupo de informantes de niveles intermedio y avanzado (B1/B2/C1). En relación con los porcentajes de errores cometidos, destacan un 43.84 % para los niveles iniciales (A1/A2) y un 38.11 % del grupo de informantes de niveles intermedio y avanzado (B1/B2/C1). En la tarea de creación de adjetivos se ha hecho un análisis de aciertos y errores más frecuentes, en base a los usos posibles, pero no legítimos de estas unidades.

Como se puede ver a continuación, la clasificación se ha hecho en función de niveles de referencia:

Tabla 5

Aciertos y errores en las creaciones de los adjetivos de relación y calificativos

	Aciertos	Errores
A1/A2	56,16 %	43.84 %
B1/B2/C1	61,89 %	38.11 %

En definitiva, de los resultados obtenidos en todas las tareas de nuestra investigación –de reflexión, de clasificación y de creación de adjetivos– se infiere que, en líneas generales, la morfología léxica, a pesar de ser un elemento no tratado explícitamente en las clases de ELE, ha resultado ser un procedimiento muy valioso a la hora de trabajar el léxico. En los casos de las creaciones de los informantes se ha encontrado un número significativamente más alto de aciertos (en las creaciones de adjetivos) que desaciertos con formaciones posibles, pero no verdaderas frente a estudiantes que no trabajaron la morfología en su trabajo con los recursos léxicos.

En cambio, en algunos de los datos obtenidos en las actividades de reflexión, se puede inferir que la concienciación morfológica no está lo suficientemente interiorizada, percibiendo que los alumnos todavía no disponen de un conocimiento sólido sobre los aspectos que sirven para discernir las reglas de tipo morfológicas, puesto que no lo han estudiado explícitamente hasta ahora. En conclusión, detallamos que la instrucción recibida por los estudiantes conlleva unos beneficios muy resaltables, pero no resulta suficiente para dominar de un modo completo las tareas de tipo morfológico en ELE.

2. LA IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES EN LAS PRODUCCIONES: EL CORPUS DE LA UNIDADES ADJETIVALES EN ELE

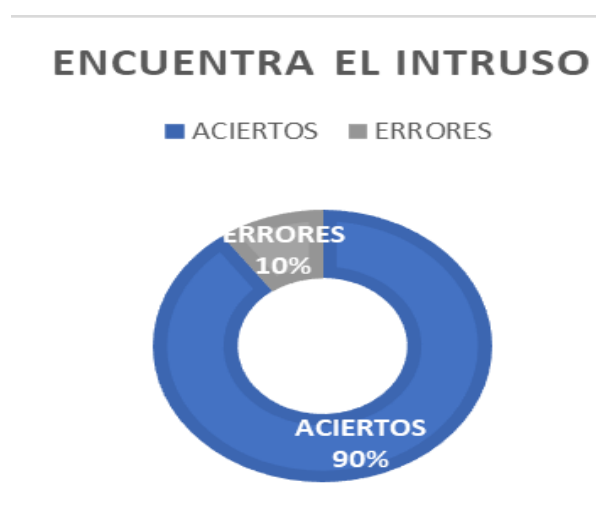
2.1. Resultados cualitativos en los diversos niveles de aprendizaje

2.1.1. Nivel A1

Para el nivel A1, la muestra de los datos era de 45 informantes de diversas nacionalidades, no solo turcos, pues disponíamos de estudiantes internacionales de diversas nacionalidades como Azerbaiyán, Canadá, Holanda, Inglaterra, Pakistán, Ucrania y Rusia. Los estudiantes no habían estudiado previamente la lengua española, otros habían estudiado durante sus estudios de Educación Secundaria y Bachillerato durante unos 3-4 años, pero sin una profundización exhaustiva sobre las reglas gramaticales y léxicas.

Figura 5

Muestra del porcentaje de aciertos y errores sobre la tarea reflexiva de encontrar el intruso



Como nos muestra el gráfico de la figura 5, esta serie no presentó gran dificultad para los estudiantes al tratarse de formaciones muy regulares y conocidas. Los aprendientes de estos niveles fácilmente reconocían el adjetivo gentilicio que no sigue el mismo patrón de formación morfológica en la serie (al presentar un sufijo formador diferente del resto) por lo

que podían distinguir cuál de ellos presentaba una sufijación diferente. Otro tipo de actividad se basaba en discernir el intruso entre una serie de cuatro adjetivos, la tarea era desarrollada del siguiente modo. A continuación, analizamos unos ejemplos de estas tareas:

○ **¿Qué palabra no existe en español? Encuentra el intruso.**

➤ *Comercial, nacional, populal, espacial*

Esta serie apenas presentaba dificultad para los estudiantes al tratarse de formaciones regulares y conocidas. Los aprendientes fácilmente reconocían la palabra “popular” y llegaban a discernir la no idoneidad de “populal”.

➤ *Académico, antipático, formatico, enérgico*

Esta serie tampoco presentaba dudas para los estudiantes. Los aprendientes fácilmente reconocían la palabra “formativo” junto a la no idoneidad de “formatico”.

➤ *Aceitero, pipatero, atunero, cervecero*

En esta serie los aprendientes fácilmente reconocen todos los adjetivos derivados de alimentos, a excepción del menos común “pipa”, y por este motivo, creemos que su reconocimiento se debe al no estar fijadas las reglas en su lexicón mental para “pipatero”.

➤ *Generosa, perezosa, amorosa, amistadosa*

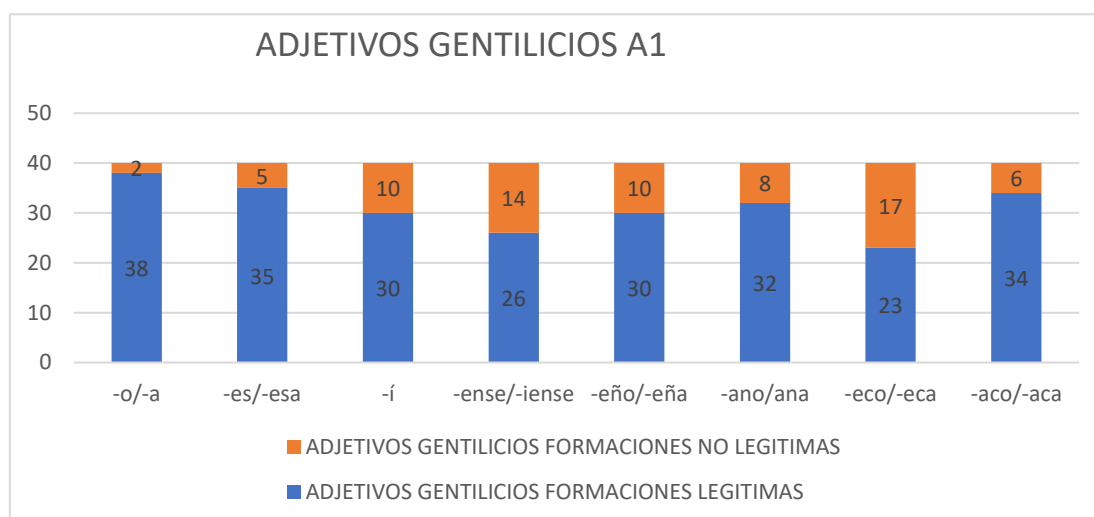
Y como todas las anteriores, esta serie tampoco presentaba dificultad entre los participantes al tratarse de formaciones regulares y conocidas para ellos. Los

aprendientes fácilmente reconocían todos los adjetivos derivados de la lista, a excepción de la no legitimada *amistadosa*¹⁹¹.

Por otra parte, se expuso una serie de actividades encaminadas a afianzar el conocimiento léxico de estos adjetivos, a través de una actividad de clasificación muy efectiva en el aula para los niveles iniciales, especialmente cuando se trabajó los gentilicios.

Figura 6

Muestra de las formaciones legítimas y no legítimas sobre los adjetivos gentilicios en el nivel A1



Como nos muestra el gráfico de la figura 6, esta serie tampoco presentó una enorme dificultad. Los aprendientes reconocían fácilmente el adjetivo gentilicio que no sigue el mismo patrón de formación morfológica, llegando a discernir los adjetivos que presentan una sufijación diferente a la del resto. En este caso concreto, los adjetivos topónimos o

¹⁹¹ Debido a su frecuencia, creemos que tienen fijada las reglas para *amistoso/a*, pero no para *amistadosa*.

gentilicios fueron de los más trabajados en los niveles A1, por su importancia y regularidad de uso cuando se le presentaba el vocabulario relacionado con las nacionalidades.

En las actividades de reconocimiento de los sufijos para formar los adjetivos gentilicios¹⁹² se puede ver una muestra que ejemplifica cómo este tipo de actividad no presentó ninguna dificultad, siempre que tuviéramos constancia de la adquisición de las reglas de formación de estos adjetivos, además de conocer los sufijos que los forman. En este nivel, se presentó una actividad de tipo relacional como buena técnica para introducir los adjetivos gentilicios con su sufijo formador en los niveles iniciales. Consistió, como hemos reiterado anteriormente, en una actividad donde se fortaleció el conocimiento léxico de estos adjetivos, a través de una actividad de clasificación. Una vez los estudiantes han estudiado el léxico –referido a las nacionalidades– están preparados para acometer esta actividad, pues no presenta ningún tipo de dificultad a los informantes, ya que todos acometieron este tipo de tareas de una manera clara y concisa, debido a la transparencia de las mismas.

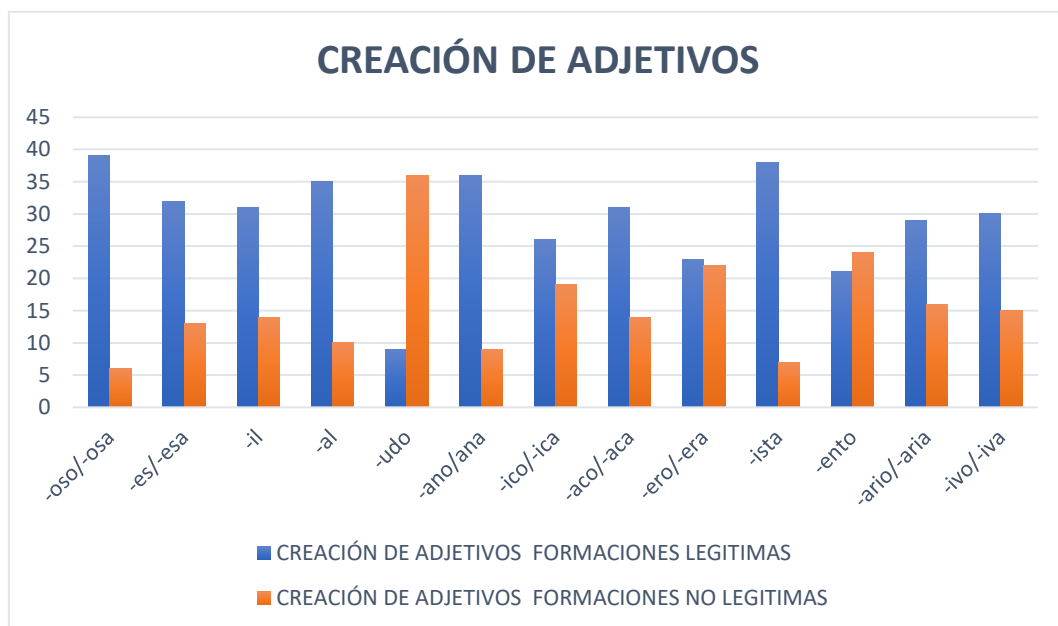
En cuanto a las tareas de creación, a modo de ejemplo, reseñamos la creación *caloroso* (los estudiantes derivaban esta palabra sin tener en cuenta su irregularidad a la hora de formar el adjetivo *caluroso*). Por otro lado, algunos estudiantes crearon de modo incorrecto el gentilicio *estambulista*, para Estambul o *irlandana* para irlandés/a (creemos que algunos estudiantes derivan esta palabra con *-ana* por la terminación en *-a* del sustantivo *Irlanda*). En suma, trabajamos con unas actividades de producción cuya finalidad consistía en formar diversos adjetivos por sufijación con una base determinada y un sufijo dado, ya fueran estas regulares, o con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas. En total, en torno al 35% de los informantes completaron esta tipología de tareas de manera óptima. Los

¹⁹² Véase el Anexo B correspondiente a los niveles A.

restantes formaron, algunas creaciones que no están legitimadas. A continuación, exponemos los resultados de estas:

Figura 7

Muestra de las formaciones legítimas y no legítimas en las creaciones de adjetivos distribuidas por distintos sufijos en el nivel A1



Las tareas de creación léxica con bases irregulares y/o cultas constituían un factor que dificultaban las formaciones en estudiantes de estos niveles, al no poseer una regularidad clara en su constitución (Por ejemplo, *paz* + *-ico* = *pacífico*; *pueblo* + *-ar* = *popular*). En general, los informantes completaron las tareas de manera óptima, mientras el resto llevaron a cabo algunas formaciones de la lista que no eran legítimas, tales como *desertal*, *populal*, *vegetoso*, entre otras formaciones no presentes como legítimas en la lengua española.

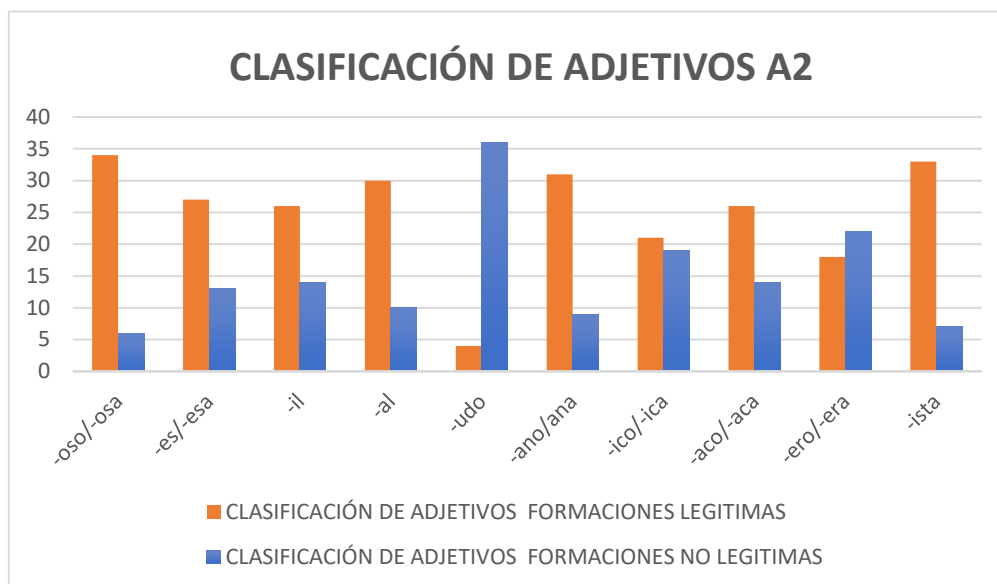
2.1.2. Nivel A2

Para el nivel A2, la muestra de los datos era de 25 informantes, todos ellos turcos que habían estudiado español con anterioridad y regularidad desde el nivel A1. En líneas generales, los estudiantes completaron las formaciones en este tipo de tareas de una manera óptima, a pesar de que algunos de ellos no recibieron ningún tipo de explicación morfológica, ni ninguna instrucción teórica en clase sobre las reglas y mecanismos de formación de las palabras y de las unidades adjetivales. Las tareas no presentaron una dificultad reseñable en su empleabilidad, pues en su mayoría se trabajaba la formación de adjetivos fusionadas con tareas de comprensión lectora, con un trabajo gramatical y léxico acorde al nivel. Todo ello hizo que su realización fuera más clara y sencilla, al estar insertadas en un contexto conocido, además de ser presentadas en combinación con la formación de las unidades adjetivales.

De forma semejante, y después de relacionar en otras actividades posteriores sus bases y sus sufijos formadores, los participantes relacionaban los adjetivos con su definición correspondiente. No presentó dificultad, en su conjunto, esta actividad de clasificación y relación de adjetivos con su significado, pues respaldó que estudiantes con una menor capacidad de formación morfoléxica pudieran crear formaciones no legitimadas en la lengua española. Y en la otra columna de la actividad, los participantes relacionaban los adjetivos con el sufijo con el que se pueden formar.

Figura 8

Muestra de las formaciones legítimas y no legítimas en las creaciones de adjetivos distribuidas por distintos sufijos en el nivel A2



Como hemos mencionado anteriormente, estas actividades no presentaban ningún tipo de dificultad a los informantes. Se trató, por tanto, de una actividad donde se afianzó el conocimiento léxico de estos adjetivos, a través de una actividad de clasificación que supuso una práctica muy efectiva en el aula al tener unas instrucciones claras que los aprendientes acometían sin dificultad. En estas tareas, algunas excepciones fueron entre otras, las formaciones de adjetivo *extraordinaria*, en el cual algunos participantes adoptaron como sufijo formador *-a*, en vez de *-aria*, al tratarse este último de un sufijo, cuya frecuencia de uso, no es muy cuantioso en estos niveles de aprendizaje.

Por otra parte, las actividades de doble relación les facilitaban la comprensión de los sufijos que forman los adjetivos gentilicios. Por su dificultad, al no haber una generalidad en su formación, fue necesario presentarlos a través de actividades de relación, que propusieran

una forma efectiva y clara de trabajar con ellos en estos niveles iniciales. Y finalmente, a su vez, esta actividad empezó a propiciar la creación de adjetivos que no están legitimados en la lengua española.

En el caso de las tareas reflexivas propuestas en este nivel, tal y como muestra la figura 9, pudimos comprobar en una tarea específica que el 85% de los informantes consiguieron distinguir que los adjetivos gentilicios formados con el sufijo *-ense* eran legítimos menos la formación “*granadiense*”, mientras que el 15% eligió la formación no legítima “*jienense*” y solo un 1% optó por la reconocida *canadiense*. Pese a que la formación “*granadiense*” pueda respetar y no violar las normas de buena formación morfológica, no está incluida en el diccionario al existir la forma gentilicia: *granadino/granadina*.

Figura 9

Muestra de los porcentajes de aciertos de los estudiantes al reconocer la formación no legítima *granadiense*

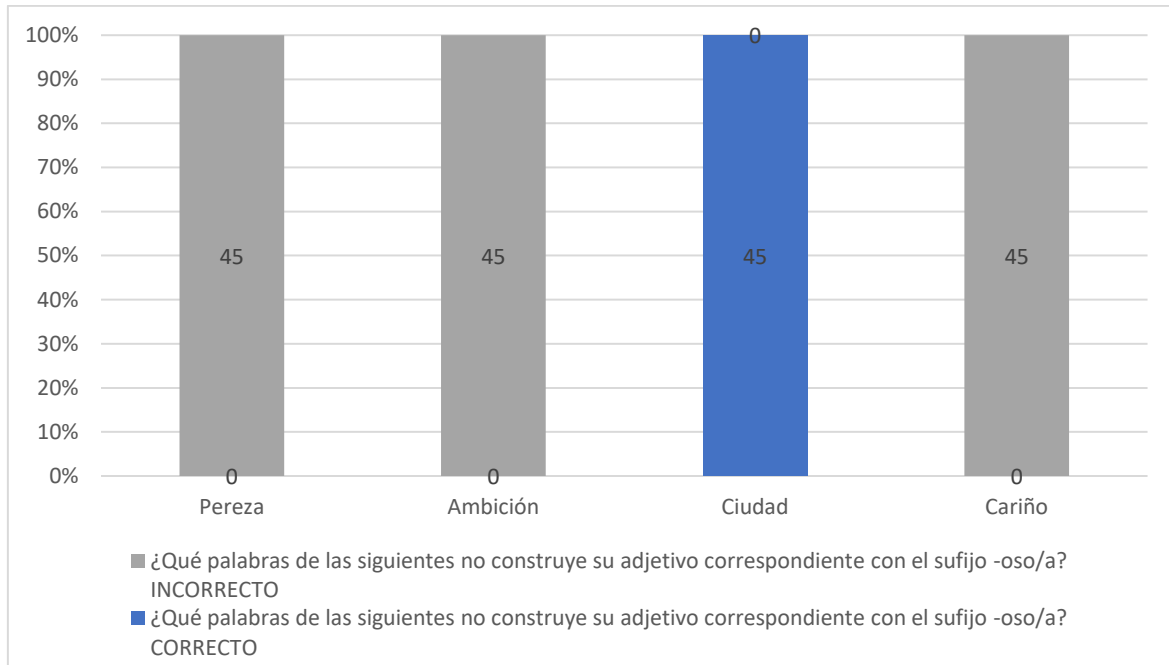


Otro tipo de tarea consistía en reflexionar y buscar los sufijos adecuados, dentro de una serie y en combinación con un listado de palabras, con la misión de formar diversos adjetivos. En conjunto, la actividad para relacionar las bases con sus sufijos no revistió de ninguna dificultad para los aprendientes. Otro tipo de tarea de reflexión pretendía discernir la idoneidad del adjetivo presente en una frase, como, por ejemplo: “*Esas gafas son comodísimas*”, actividad que no ostentaba ninguna dificultad para los estudiantes, al reconocer de una forma evidente la base *cómoda* y la presencia del sufijo de grado máximo *-ísima*.

Otra actividad de reflexión consistía en encontrar el adjetivo adecuado para completar la definición de dicho adjetivo. En este tipo de actividades, algunos estudiantes creaban otras creaciones, como por ejemplo “*narizota*” en vez de “*narizudo* o *narizón*” para personas que tienen la nariz grande. Dentro de esta misma tipología de actividades, se propuso una serie de tareas comprensivas en la que los aprendientes tenían que elegir qué unidad no formaba un adjetivo según el sufijo asignado en la tarea correspondiente:

Figura 10

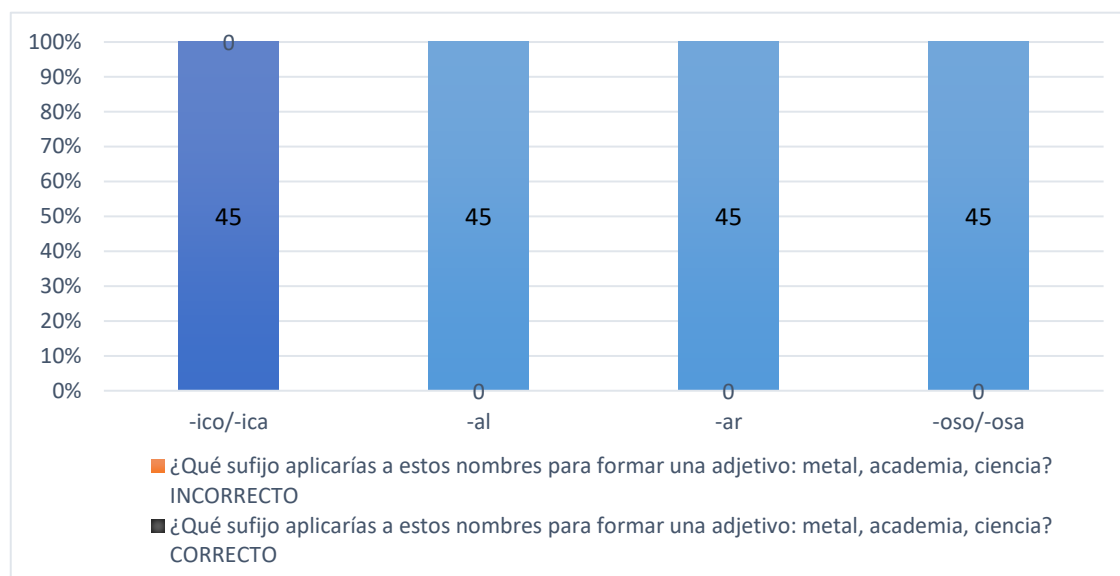
Porcentaje de aciertos en las bases que admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos



A nuestro juicio, los resultados presentes en la figura 10 expresan la idoneidad del empleo de este tipo de tareas, pues activa de un modo eficaz un trabajo del léxico de los estudiantes. En ellas, los aprendientes tenían que elegir qué bases admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos. En este apartado, otra opción consistía en elegir el sufijo adecuado —entre una lista de cuatro— para formar adjetivos con una serie de palabras presentadas:

Figura 11

Porcentaje en la elección del sufijo adecuado de la serie



Como muestra la figura 11, hubo una unanimidad del 100% en la elección del sufijo *-ico/-ica*, como el adecuado para formar los adjetivos propuestos. Otro tipo de actividad consistía en comprobar si todos los adjetivos propuestos compartían el mismo sufijo formador; el objetivo radicaba en reflexionar sobre los elementos morfológicos que suelen componer los adjetivos en español. Es relevante considerar que, en estos niveles, la explicación morfológica provoca una mayor destreza a la hora de afrontar estas actividades de sensibilización morfológica con las unidades adjetivales. Además, influyó de un modo considerable la frecuencia de aparición del adjetivo derivado¹⁹³.

En términos generales, en este tipo de tareas los estudiantes tenían que tratar de averiguar, a través de una breve reflexión, qué formación de todas las expuestas no era legítima en su uso. En conjunto, podemos hablar de una actividad excelente para trabajar con los casos de formaciones irregulares, y en especial, con los adjetivos topónimos y gentilicios de escasa

¹⁹³ Pues a mayor frecuencia de aparición, mayor facilidad para reconocerlo y almacenarlo.

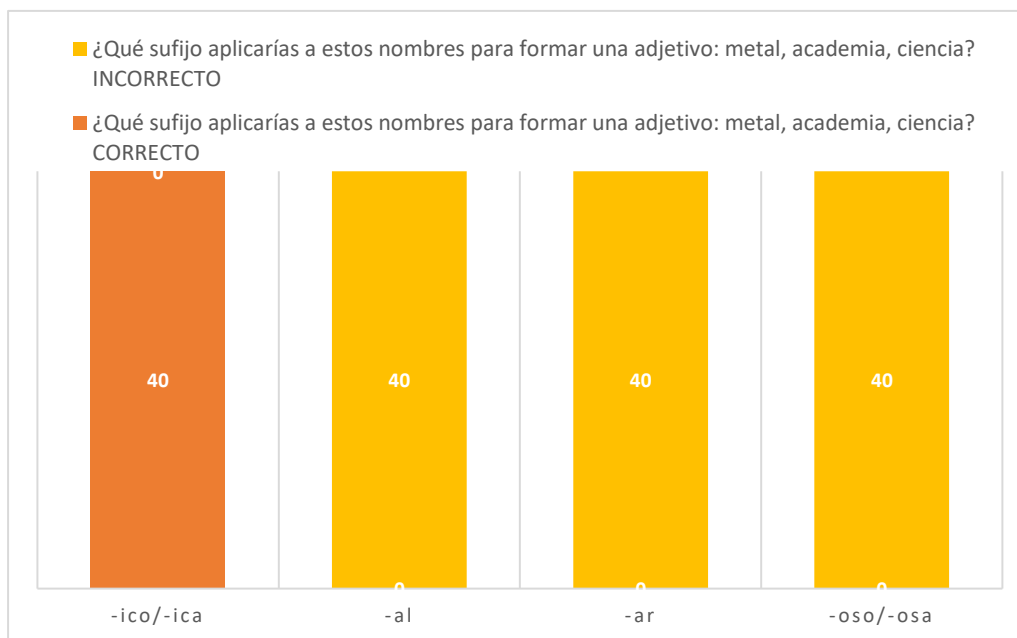
regularidad. Otras veces, la dificultad de la tarea provenía del hecho que los estudiantes tenían que discernir la base léxica formadora de los adjetivos; pero a pesar de la dificultad y poca regularidad en su uso, los estudiantes descubrieron de manera considerable la palabra que violaba las reglas de formación morfológica.

Dentro de esta tipología de actividades se propuso una serie de tareas de comprensión, donde los aprendientes tenían que elegir qué palabra no formaba un adjetivo, acorde a un sufijo asignado de antemano. Este tipo de tareas activaba un trabajo del lexicón de los estudiantes, pues tenían que elegir qué bases admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos. La totalidad de los estudiantes completó satisfactoriamente esta actividad, tras darles el tiempo oportuno para su reflexión en el aula.

Otra alternativa –como actividad de reflexión– consistía en proporcionar la definición del adjetivo para que los estudiantes pudieran averiguar el adjetivo correspondiente. Se les proporcionaba una lista de tres palabras con la misma base, de las cuales solo una opción era el adjetivo formado correctamente. Y, por otro lado, otra opción consistía en elegir el sufijo adecuado capaz de formar adjetivos con las palabras presentadas (ver figura 12). De una lista de cuatro sufijos, los estudiantes tenían que percibir cuál era el sufijo que podía ser seleccionado para derivar el conjunto de palabras presentadas en adjetivos.

Figura 12

Porcentaje de aciertos en las bases que admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos

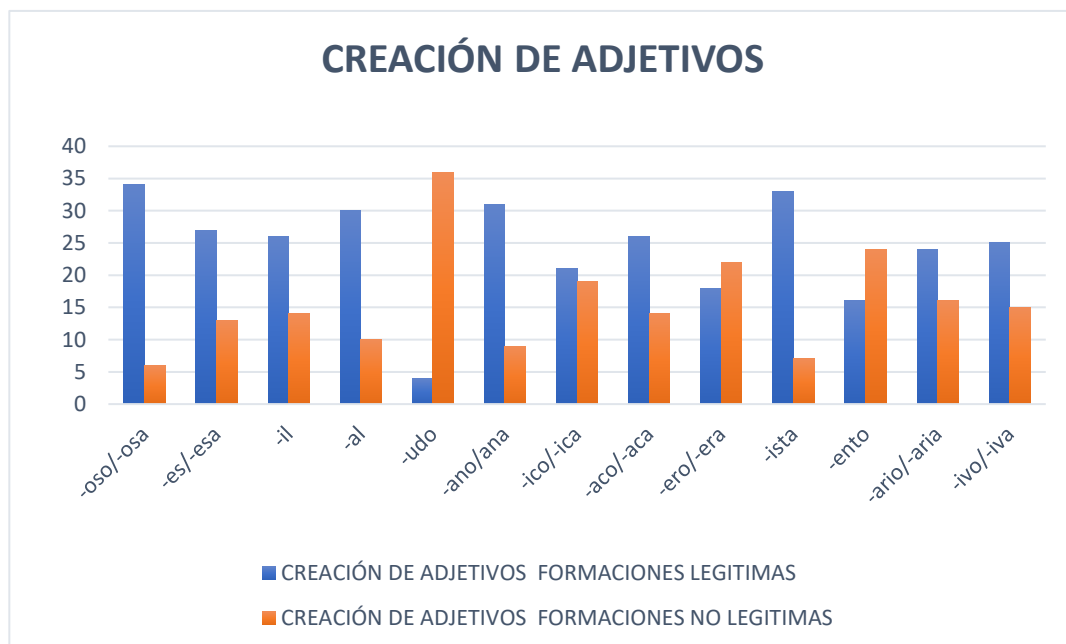


Otro caso de actividad de reflexión consistía en reflexionar sobre diversas series de adjetivos que tenían alguna característica morfológica en común. Se trataba de una actividad sencilla de reconocimiento donde los aprendientes comprobaron los adjetivos que compartían el mismo sufijo formador. No presentó dificultad esta actividad de comprensión, aunque en algunas tareas se daban una serie de adjetivos gentilicios que provocaba la confusión de los aprendientes. En estas últimas, los aprendientes respondían –de un modo erróneo– que lo que tenían en común es que son gentilicios, es decir, son palabras para designar nacionalidades, sin dar una respuesta de tipo morfológica. Con este tipo de respuestas pudimos vislumbrar cómo había ciertos estudiantes que no habían adquirido ningún tipo de concienciación morfológica, a pesar de nuestras explicaciones previas.

En cuanto a la creación de nuevas unidades, al igual que en el nivel A1, trabajamos con unas actividades de producción cuya finalidad consistía en formar diversos adjetivos por sufijación a través de unas bases y sufijos dados de antemano, ya fueran regulares, o con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas.

Figura 13

Muestra del número de palabras derivadas, tanto de forma legítima como no legitimadas, al hacer una mala elección de los sufijos formadores



Como expone la figura 13, esta actividad potenció que estudiantes con una menor capacidad de reflexión pudieran crear formaciones que fomentaran su conciencia morfológica, con independencia de la legitimización o no de las creaciones. Así, por ejemplo, hubo algunas creaciones con los adjetivos disciplinario o sanitario, donde algunos participantes adoptaron como sufijo formador *-oso*, en vez de *-aria*, como, por ejemplo, *disciplinoso*; o tomaron el sufijo correctamente pero no derivaron bien la base culta como, por ejemplo, *sanidad/sanitario*; siendo este último ejemplo, una formación cuya frecuencia de uso no es

muy considerable en estos niveles de aprendizaje. Siguiendo con estos ejemplos, para formar la unidad adjetival *juvenil* a partir de la base *joven* y del sufijo *-il*, muchos participantes crearon la formación *jovenil*, tratándose de un modo claro, de un error debido a la irregularidad de su base¹⁹⁴.

Por otra parte, conseguimos observar cómo la similitud de algunos adjetivos con las voces inglesas proporcionó enormes beneficios en la adquisición de estas formaciones; como, por ejemplo, *furioso*, a partir de la base *furia* y el sufijo *-oso*, la cual presentó una regularidad de un 100%, en parte debido a su similitud con la palabra inglesa *furious*, donde algunos de los estudiantes han calcado, al formar creaciones como *furioso/a*. Finalmente, otros ejemplos de creaciones posibles de los informantes que no están presentes ni son legítimas en la lengua española fueron, entre otros: *español*, *alemano*, *marroques*, *canadiano*, *poleno/a*, *iranense*, *estambuleca/ero*, *amarilludo*, *amarilloso/a*, *bigotento*, *perezico*, *cariñento*, *canes* (por *canoso*) y *barbaudo*.

2.1.3. Nivel B1

Para el nivel B1, la muestra de los datos era de 15 informantes, todos ellos turcos que habían estudiado español con anterioridad y regularidad desde el nivel A1. Al igual que en anteriores niveles, para todos ellos era su primera toma de contacto en el estudio del léxico a través de la morfología. Por lo general, los estudiantes recibieron –a través de una

¹⁹⁴ Y de forma paralela, otros ejemplos muestran cómo algunos estudiantes derivaron la formación no legítima *Irlandana* con el empleo del sufijo *-ana*, por su facilidad de formación al ser Irlanda un sustantivo terminado en *-a*. En general, se produjo un sobreuso del sufijo *-ano/ana*, debido a su enorme regularidad de uso, como, por ejemplo: *irlandiano*, *eslovano/a*, *turcano/a* etc.

presentación de clase y en un taller metodológico– la instrucción directa sobre las reglas y mecanismos de formación de las unidades adjetivales para, posteriormente, completar las tareas encaminadas al trabajo con las formaciones de adjetivos.

Las tareas realizadas en contexto trabajaban la formación de adjetivos de manera conjunta con tareas de comprensión lectora y gramatical, de forma análoga al trabajo completado con los niveles A. Tampoco supuso enorme dificultad esta tipología de tareas a la hora de clasificar y relacionar los adjetivos con su sufijo formador. En líneas generales, los estudiantes completaron las formaciones insertas en este tipo de tareas de una manera óptima.

En especial, a partir de estos niveles sí que hubo una interacción previa del estudiante con los conceptos morfológicos, a través de una instrucción teórica en clase sobre las reglas y mecanismos de formación de las palabras y de las unidades adjetivales¹⁹⁵. Las tareas trabajaban la formación de adjetivos fusionadas con tareas de comprensión lectora, que incorporaban un trabajo gramatical y léxico con textos relacionados con los contenidos del manual de clase¹⁹⁶. Para ello, se adaptaban y presentaban algunos ejercicios presentes en el apartado léxico del manual en combinación con la formación de las unidades adjetivales. A modo de ejemplo, una de estas actividades versaba sobre los contenidos referidos al sufijo de grado máximo *-ísimo/-ísima* donde estos ejercicios trataban de ampliar las tareas para reforzar el aprendizaje del superlativo y otros gradativos. Todas las tareas no tenían una dificultad mayor que las presentadas por el manual de clase, con la ampliación de tener que

¹⁹⁵ Las explicaciones daban a los estudiantes las pautas necesarias para la identificación de las bases con sus sufijos correspondientes y, además, les entrenaban en aspectos concernientes a la asociación con otras formas de la misma familia morfológica.

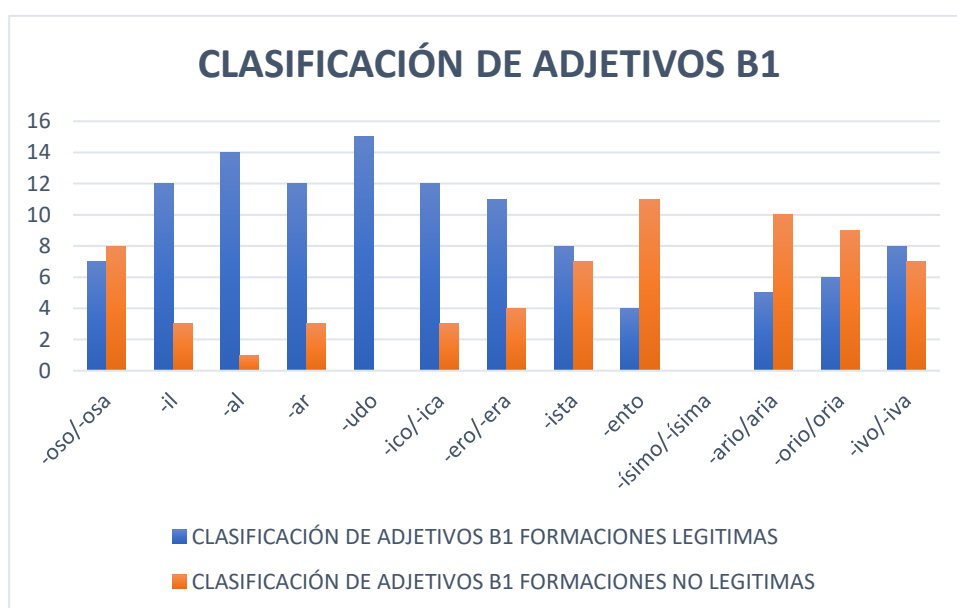
¹⁹⁶ *Aula Internacional 3*

clasificar y relacionar los adjetivos con su sufijo formador, siendo a grandes rasgos, completada de una manera clara y concisa.

Las tareas clasificatorias –o de relación de adjetivos con el sustantivo o verbo del que se derivan– tuvieron una incidencia menor que en los niveles A. A pesar de la relativa facilidad a la hora de cumplimentarlas, se presentaron algunas excepciones en las que algunos participantes, por ejemplo, adoptaron como sufijo formador *-al*, en adjetivos que no requerían el uso de un derivado con tal sufijo. Entre los ejemplos encontrados en el corpus se encuentran, *political*, *ruinal*, *comodal*, *dificultal*, entre otros. Otra muestra que reseñar era la creación del adjetivo *federitario*, en vez de *federal*, siendo este un sufijo cuya frecuencia de uso no era muy alta en las tareas de clase. En suma, no exhibía dificultad, como en los niveles previos, esta actividad de clasificación y relación de adjetivos con su significado.

Figura 14

Muestra de las formaciones legítimas y no legítimas en las tareas de clasificación de adjetivos distribuidas por distintos sufijos en el nivel B1



De manera análoga a los niveles anteriores, en las tareas de reflexión los estudiantes tenían que tratar de averiguar el tipo de formación que no era legítima en su uso. La principal dificultad radicaba en discernir la base léxica de los adjetivos, siendo de una complejidad moderada en algunos casos propuestos. No obstante, a pesar de la poca regularidad que presentaban algunos de ellos, los informantes eran capaces de examinar qué palabras violaban las reglas de formación morfológicas. Un ejemplo de esta tipología de tarea consistía en descubrir la formación errónea en una lista, es decir, discernir el intruso.

Así, los estudiantes debían reflexionar si ese adjetivo existía en español. Después, se hicieron otras actividades basadas en relacionar los adjetivos con sus bases y sufijos formadores, y de manera simétrica, con su definición correspondiente. En este tipo de actividades, algunos estudiantes elegían como correctas, de modo similar a las vistas en A2, creaciones tales como *narizoso* en vez de *narizado* o *narizón*¹⁹⁷ para persona que tiene la nariz grande, o, *amistadosa*, en vez de *amistosa* o *medial* en vez de *medible*.

En términos generales, en este tipo de tareas los estudiantes tenían que tratar de indagar, a través de una breve reflexión, qué formación de todas las expuestas no era legítima en su uso. Otras veces, la dificultad de la tarea provenía del hecho que los estudiantes tenían que discernir la base léxica formadora de los adjetivos; pero a pesar de la dificultad y poca regularidad en su uso, los estudiantes descubrían de modo regular la palabra que violaba las reglas de formación morfológica. Siguiendo dinámicas anteriores, otras tareas mostraban la

¹⁹⁷ Se trataba de la misma actividad propuesta a los niveles A2 para el adjetivo *narizado* o *narizón*.

idoneidad del adjetivo presente en cada frase, por ejemplo: “*Una persona avariciosa hace muchos regalos*”, tipo de actividad donde los estudiantes reflexionaban la veracidad de la frase. En suma, esta tipología de actividades no manifestaba ninguna dificultad para los estudiantes, al reconocer de una forma evidente el significado de *avariciosa*, a través de la base *avaricia* y la presencia del sufijo *-osa*.

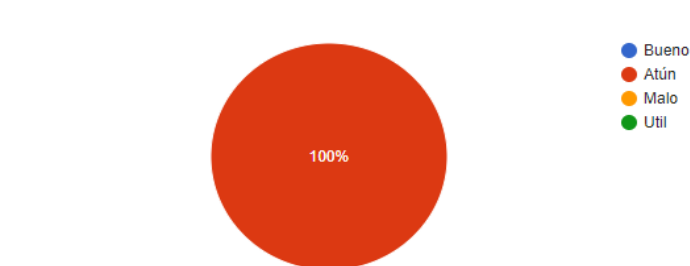
Dentro de esta misma tipología de actividades, se propuso una serie de tareas comprensivas en la que los aprendientes tenían que elegir qué unidad no formaba un adjetivo según el sufijo asignado. En estas muestras, la opacidad del sufijo de grado máximo *-ísimo/-ísima* indujo a que la totalidad de informantes completaran la tarea sin error:

Figura 15

Muestra de los resultados de la tarea de tipo reflexiva con el sufijo de grado máximo -ísimo/-ísima

15. ¿Qué palabra de las siguientes NO construye su adjetivo correspondiente con el sufijo -ísimo?

Atún, Mantequilla, Caca, Mantequilla

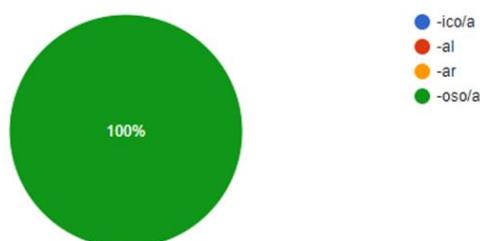


Los resultados presentes en la figura 15 vuelven a expresar la idoneidad del empleo de este tipo de tareas. En este apartado, otra opción consistía en elegir el sufijo adecuado –entre una lista de cuatro– para formar adjetivos con una serie de palabras presentadas:

Figura 16

Muestra del porcentaje en la elección del sufijo adecuado de la serie

17. ¿Qué sufijo de la lista aplicarías a estos nombres para formar una adjetivo: misterio, mentira, sabor?



Como revela la figura 16¹⁹⁸, otra vez hay una unanimidad en la conveniencia de este tipo de tareas, y en su empleo en el aula para potenciar la concienciación morfológica de los aprendientes. En conjunto, consistió en una actividad idónea para trabajar los casos de formaciones irregulares, como en el caso del trabajo con la base *sabor*, donde era necesario hacer algún tipo de modificación de las bases encargadas de producir las unidades adjetivales.

Y la siguiente actividad, siguiendo el orden de anteriores niveles, consistía en comprobar si todos los adjetivos propuestos compartían el mismo sufijo formador, siendo el objetivo de dicha actividad reflexionar sobre los elementos morfológicos que suelen componer los adjetivos en español. En este punto, el objetivo era comprobar la idoneidad de las unidades, tras comprobar las series de adjetivos que tenían alguna característica morfológica en común. Se trató de una actividad de fácil reconocimiento donde los aprendientes acreditaron los adjetivos que compartían un sufijo formador común. Por otro lado, se planteó un tipo de

¹⁹⁸ Véanse más muestras de las figuras 15 y 16 en el Anexo B de esta tesis.

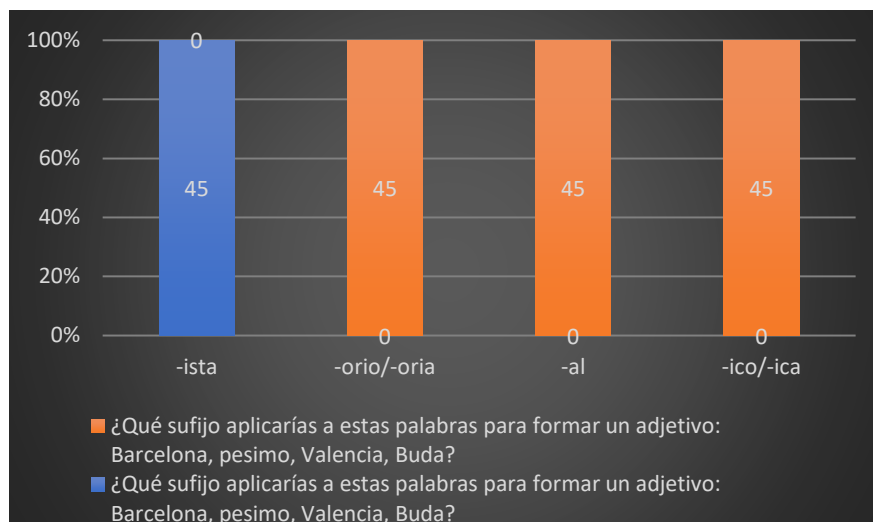
tareas en las que se les proporcionaba una definición que tenía que ser completada a través de un sufijo dado de antemano.

Dentro de esta tipología de actividades, se formuló una serie de tareas de comprensión donde los aprendientes tenían que sustituir la frase empleando un adjetivo formado con el sufijo *-ista*. Este tipo de tareas activaba un trabajo del léxico de los estudiantes, pues tenían que elegir qué bases admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos. De nuevo, la totalidad de los estudiantes completó satisfactoriamente esta actividad, tras darle un considerablemente tiempo para su reflexión en el aula. Otra opción –como actividad de reflexión– proporcionaba la definición del adjetivo para que los estudiantes averiguaran el adjetivo correspondiente. Se les proveía una lista de palabras con la misma base, de las cuales solo una opción era el adjetivo formado correctamente.

Por otro lado, otra actividad preguntaba acerca del sufijo adecuado para formar adjetivos con las palabras presentadas. De una lista de cuatro sufijos, los estudiantes tenían que percibir cuál era el sufijo que podía ser seleccionado para derivar el conjunto de palabras presentadas en adjetivos.

Figura 17

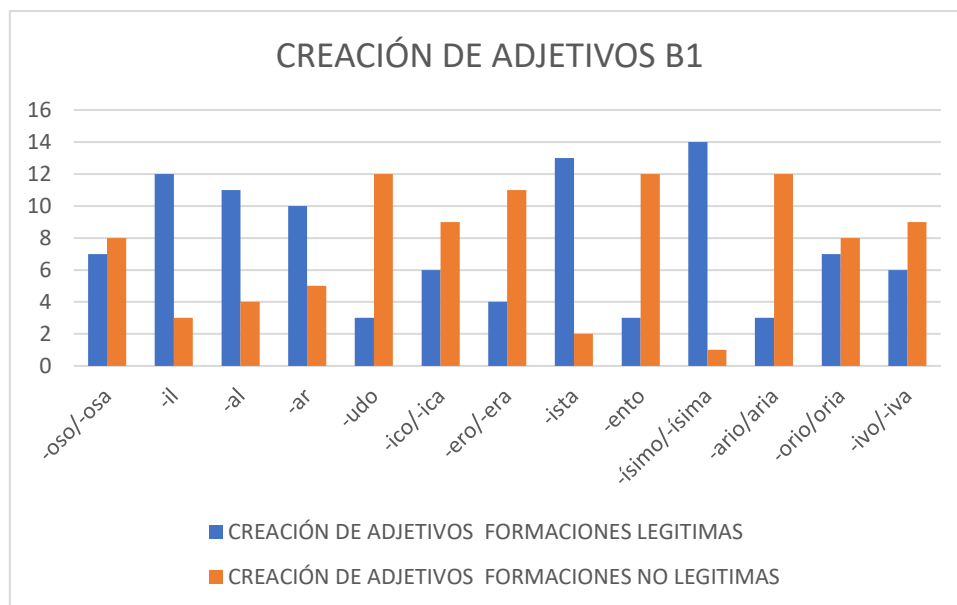
Porcentaje de aciertos en las bases que admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos



Como presenta el gráfico de la figura 17, estamos ante una tarea de fácil reconocimiento por parte de los informantes. Después de una reflexión individual de cada palabra con los sufijos propuestos, todos los informantes vieron la idoneidad del sufijo *-ista*, como el idóneo para formar adjetivos a partir de las palabras propuestas. De nuevo, en cuanto a la creación de nuevas unidades, al igual que en los niveles A, trabajamos con unas actividades de producción cuya finalidad consistía en formar diversos adjetivos por sufijación –con una base determinada y un sufijo dado– ya fueran formados a través de diversas bases regulares, o con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas.

Figura 18

Muestra del número de adjetivos creados, tanto de forma legítima como no legitimadas, al hacer tanto una buena como mala elección de los sufijos formadores en la creación de adjetivos para el nivel B1



Como expone la figura 18, esta actividad potenció que estudiantes con una menor capacidad de reflexión pudieran crear formaciones que fomentaran su conciencia morfológica, con independencia de la legitimización o no de las creaciones. Los sufijos que presentaron una mayor creación de formaciones posibles, pero no legítimas, fueron tal y como muestra el gráfico: *-udo*, *-ero/-era*, *-ento*, *-ario/-aria*, siendo *-il*, *-ista* e *-ísimo/-ísima* los que presentaron un menor número. En cuanto a los sufijos que presentaron una mayor creación de formaciones legítimas, tal y como muestra el gráfico, se encuentran *-il*, *-ista* e *-ísimo/-ísima*, siendo *-udo*, *-ero/-era*, *-ento*, *-ario/-aria* los que menos presentaron.

Así, por ejemplo, hubo algunas creaciones como el adjetivo *concienzudo*, donde algunos participantes adoptaron como sufijo formador *-oso*, en vez de *-udo*, por ejemplo,

concienzoso; o, por otro lado, tomaron el sufijo correctamente pero no derivaron bien la base culta, como, por ejemplo, *calor/caloroso* siendo este último ejemplo, una formación que resultó bastante frecuente en su uso en estos niveles de aprendizaje. En estos niveles –también se puede apreciar en los niveles A– para formar la unidad adjetival *juvenil* a partir de la base *joven* y del sufijo *-il*, muchos participantes crearon la formación *juvenil*, tratándose de un modo claro, de un error debido a la irregularidad de su base; o donde además de la base, tuvieron una mala elección del sufijo, como por ejemplo *juvenista*, al optar por el sufijo *-ista* para su creación.

Por otra parte, también pudimos observar cómo la similitud de algunos adjetivos con las voces inglesas¹⁹⁹ proporcionó enormes beneficios en la adquisición de estas formaciones. Un ejemplo de esta similitud lo encontramos con el adjetivo *estadístico*, que presentó una regularidad de un 90%, salvando algunas excepciones que emplearon el sufijo *-al* en vez de *-ístico* en parte debido a su similitud con la palabra inglesa *statistical*. Otro ejemplo reseñable fue el relacionado con la similitud de la voz italiana *carissimo* con la española *carísimo*, que provocó el único error en estos niveles con el sufijo de grado máximo *-ísimo/-a*. *Carissimo* resulta ser un calco del italiano *carissimo*²⁰⁰, y en este caso, podemos hablar de un conocimiento de la lengua italiana que el alumno intenta implementar en su aprendizaje léxico del español.

En líneas generales, se percibieron muchas creaciones empleando el sufijo *-al*, que no son correctas, aunque respeten las reglas de formación morfológica, tales como *ruinal*, *comodal*, *previal*, *escandinal*, *dificultal*, *fiestal*, *espantal*. Finalmente, otros ejemplos de creaciones

¹⁹⁹ A modo de ejemplo: *annual*, *commercial*, *impulsive*.

²⁰⁰ Hay que comentar que la voz italiana *carissimo* tiene múltiples significados, además del referido a algo costoso, tiene otros como *querido*, *estimado* o *distinguido* en un lenguaje formal.

posibles que no están presentes, ni son legítimas en la lengua española, fueron entre otros: *caloroso, buenísimo, coatica, volarar, velencianos, valencienes, validad, atento, voluntariar, legico, previo, legente, famaso, ambioso, olorasa, festiva, cientista, barcelonico, atunoso, pazero, buenasima, pezoso, penico, balocista, paz+ista=pazista.*

2.1.4. Niveles B2 y C1

Para los informantes que se encontraban entre los niveles B2 y el nivel C1, la muestra de los datos era de 25 informantes turcos que habían estudiado español con regularidad desde el nivel A1 hasta su nivel actual. No obstante, para todos ellos también era su primera toma de contacto en el estudio del léxico en español a través de la morfología. De todos ellos 18 pertenecían a los niveles B2 y 7 al nivel C1. En líneas generales, los estudiantes más avanzados aprovecharon más los conocimientos morfológicos en comparación con los estudiantes de niveles iniciales, al poseer un conocimiento léxico más amplio para trabajar con las RFP.

De entrada, se llevó a cabo una instrucción directa sobre las reglas y mecanismos de formación de las unidades adjetivales, como en los anteriores niveles. Al igual que en el nivel B1, hubo una interacción previa del estudiante con una instrucción teórica en clase sobre las reglas y mecanismos de formación de las palabras y de las unidades adjetivales. Tras esta explicación, se realizaron tareas contextualizadas de manera conjunta con tareas de comprensión lectora y gramatical –todas ellas trabajadas de una forma análoga al trabajo completado con los niveles A y B1–, siendo realizadas, en líneas generales, sin ningún tipo de dificultad por parte de los informantes.

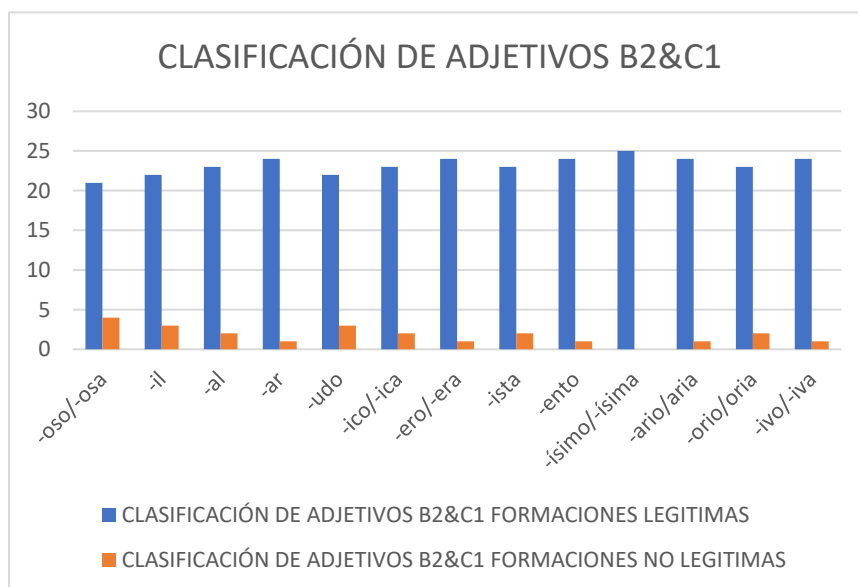
Globalmente, los estudiantes completaron las formaciones insertas en este tipo de tareas de una manera óptima. Las tareas trabajaban la formación de adjetivos fusionadas con tareas de comprensión lectora, que incorporaban un trabajo gramatical y léxico. También, se realizaron diversas actividades en contexto empleando el manual de clase *Aula Internacional 4*²⁰¹. Estas versaban sobre los contenidos referidos a la formación de sustantivos y suponían una muestra de tareas de ampliación conectadas con tareas creadas para la formación de adjetivos denominales. Todas ellas –como en niveles previos– no suponían una dificultad mayor que las planteadas por el manual de clase, con la extensión de tener que clasificar y relacionar los sustantivos con sus adjetivos y su sufijo formador.

Por otra parte, las tareas clasificatorias tuvieron un protagonismo similar a las del nivel B1. En este tipo de actividades los estudiantes relacionaban los adjetivos con sus bases etimológicas, con el sustantivo o verbo correspondiente. Se trataba de relacionar los adjetivos con su base y sus sufijos formadores, además de con su definición correspondiente. En definitiva, esta tipología de tarea no presentaba dificultad alguna, como en los niveles previos.

²⁰¹ Véanse muestras de estas actividades en el Anexo A de esta tesis.

Figura 19

Muestra de las formaciones legítimas y no legítimas en la clasificación de adjetivos distribuidas por distintos sufijos en los niveles B2 y C1



Como aparece en la figura 19, esta actividad obtuvo una alta incidencia de aciertos a la hora de clasificar los adjetivos *-oso/-osa*, *-udo*, *-il*, *-ico/-ica*, que presentaron una mayor productividad en la clasificación de los mismos, constituyendo un amplio rango de formaciones legítimas, tal y como revela el gráfico. Como vimos anteriormente, las tareas reflexivas consistían, por un lado, en descubrir la formación errónea inserta en una lista, es decir, discernir el intruso que estaba presente en la lista de adjetivos propuestos. Y, por otro lado, encontrar el adjetivo adecuado para completar la definición de dicho adjetivo.

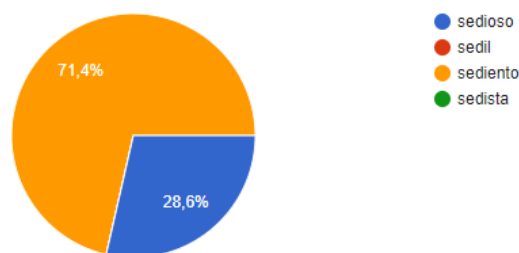
En este tipo de actividades, algunos estudiantes llevaban a cabo creaciones como *especulista* en vez de *especulativo*, *aventuroso* en vez de *aventurero* o *morfologeño* en vez de *morfológico*. En términos generales, pudimos comprobar que, a pesar de la dificultad y poca regularidad en su uso, en estos niveles los informantes descubrían la palabra que violaba las reglas de formación morfoléxica, al no ser legítima en su uso en la lengua española.

Siguiendo el orden establecido en los anteriores niveles, las siguientes tareas exponían la idoneidad del adjetivo presente en cada frase, por ejemplo: “*Compulsivo es la persona que muestra apremio o compulsión*”, tipo de actividad que no presentaba apenas dificultad, al reconocer de una forma evidente el significado de *compulsivo*, junto a la presencia del sufijo *-ivo*. Análogamente, otra tarea consistía en reflexionar qué adjetivo –entre una lista de cuatro– era el más adecuado. A modo de ejemplo, se cuestionó al informante sobre qué adjetivo emplearían para alguien “*que tiene mucha sed*”, donde un 28% escogió la formación no existente *sedioso*, frente al 71% que optó por la legítima tal y como muestra la figura 20²⁰².

Figura 20

Muestra de una actividad de averiguación del adjetivo y los porcentajes de las respuestas encontradas en el corpus

6. ¿Qué adjetivo emplearías para alguien “que tiene mucha sed”?



Y siguiendo la misma transición que en los niveles anteriores, se planteó una serie de tareas comprensivas en la que los aprendientes tenían que elegir qué unidad no formaba un adjetivo según el sufijo asignado en la tarea correspondiente, donde la opacidad del sufijo de grado

²⁰² Véanse más muestras en el Anexo B de esta tesis.

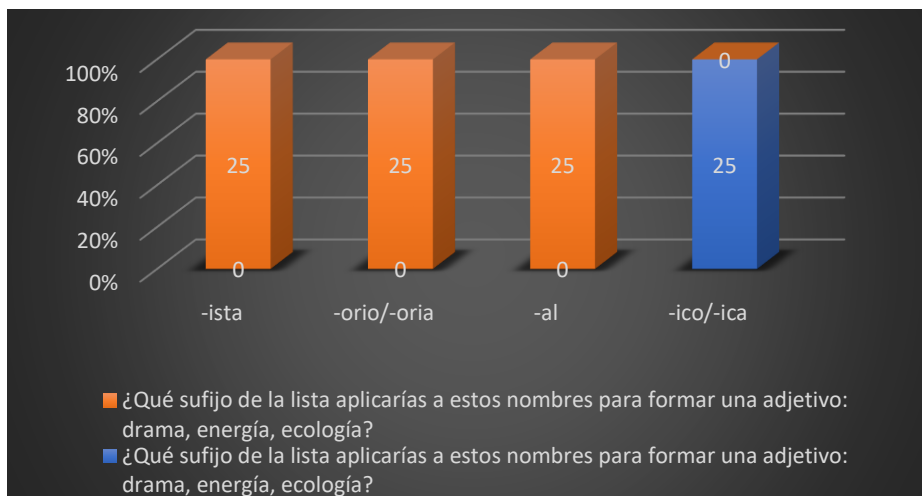
máximo *-ísimo/-ísima* indujo a que la totalidad de informantes completaran la tarea sin ningún tipo de error (ver figura 21). Seguidamente, y como en niveles previos, la siguiente actividad planteaba si todos los adjetivos sugeridos compartían el mismo sufijo formador, siendo la meta de dicha actividad reflexionar sobre los elementos morfológicos que suelen componer los adjetivos en español. Y después, se propusieron diversas actividades de reflexión en base a unas series de adjetivos que tenían alguna característica morfológica en común.

A continuación, y siguiendo el orden preestablecido en niveles previos, se formuló un tipo de tareas que proveía a los informantes de una definición que tenían que completar en base a un sufijo dado de antemano. En estos niveles, también formulamos las tareas de comprensión en las que los aprendientes tenían que sustituir la frase empleando un adjetivo formado con el sufijo *-ista*²⁰³. Como en niveles previos, la siguiente opción residía en elegir el sufijo adecuado –entre una lista de cuatro– capaz de formar adjetivos con las palabras presentadas.

²⁰³ Véanse más muestras en el Anexo B de esta tesis.

Figura 21

Muestra del porcentaje en la elección del sufijo adecuado de la serie



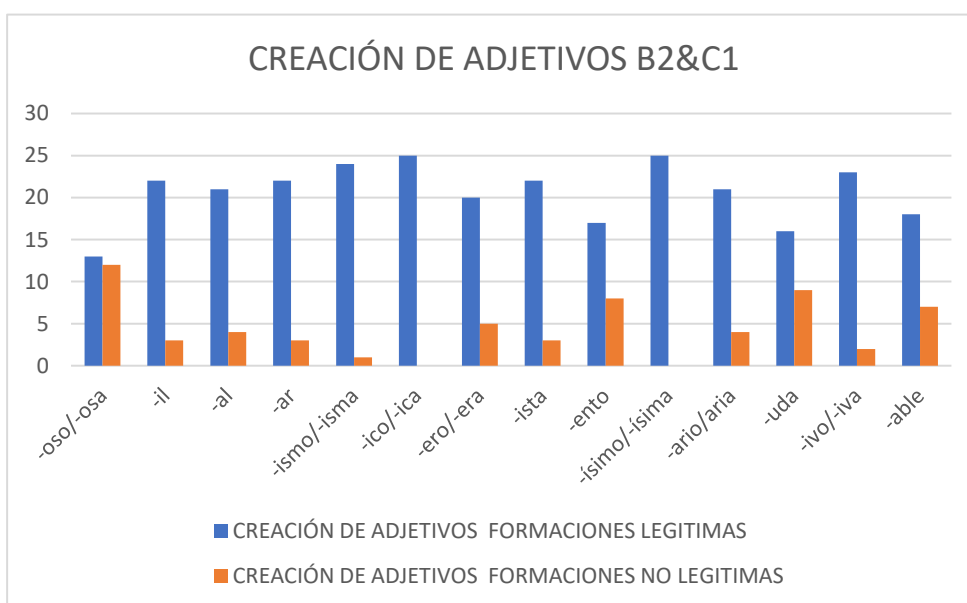
Como expone la figura 21, en este nivel el grado de acierto fue máximo. De los datos de la misma, podemos extraer la idea de la conveniencia de este tipo de tareas con la misión de potenciar la concienciación morfológica de los aprendientes y para activar el trabajo del léxico. En conjunto, consistió en una actividad excelente, de fácil resolución para trabajar con los casos de formaciones irregulares en los que era necesario hacer algún tipo de modificación de las bases encargadas de producir las unidades adjetivales. Como muestran los gráficos, la tarea no presentaban ninguna complejidad, pues nos encontramos ante tareas de fácil reconocimiento por parte de los informantes. Después de una reflexión individual con las bases y sufijos sugeridos, todos los informantes vieron la idoneidad del sufijo *-ico/-ica* como el idóneo para formar adjetivos a partir de las palabras propuestas.

Para terminar, y como en las anteriores secuencias expuestas, la tarea de creación final se encargaba de dar plena libertad a los informantes para crear adjetivos a partir de todos los sufijos aprendidos anteriormente. Análogamente, se les animó a que no emplearan adjetivos que conocieran o que hubieran aparecido en las actividades previas programadas. En algunas

de ellas, se presentaba un rasgo común, y que se pudo apreciar en estos procesos creativos, basado en un error de producción consistente en escoger una raíz irregular como regular, dando como resultado unidades que no respondían a formaciones presentes y legítimas en la lengua española²⁰⁴.

Figura 22

Muestra del número de adjetivos creados por derivación, tanto de forma legítima como no legitimadas, al hacer una mala elección de los sufijos formadores



Como manifiesta la figura 22, en esta actividad hubo una alta creación de adjetivos legítimos, destacando la alta presencia de formaciones creadas a través del sufijo *-oso/-osa*, donde a pesar de su regularidad y aparente facilidad de adquisición y de uso, los estudiantes cometieron más errores a la hora de relacionar las bases con este sufijo. En estos casos, creemos que los informantes se sentían más cómodos trabajando este sufijo, hecho que los llevaba a arriesgar más a la hora de acometer las creaciones propuestas. En este sentido,

²⁰⁴ Como por ejemplo *londreso* (*Londres + -eso*) o *caloroso* (*calor + oso*)

destacan algunas creaciones como, por ejemplo, *sedioso* para la base *sed*, *aventuroso* para *aventura* o *caloroso* para la base *calor*, siendo este último ejemplo, una formación cuya frecuencia de uso se percibe con una alta aparición en todos los niveles de aprendizaje. Por último, destacamos otras propuestas de creaciones²⁰⁵ presentes en el corpus como: *impresioso*, *respetoso*, *paradisiosa*, *hambrioso*, *infantiloso*, *automoviloso* *comercioso*, *verbo+oso*: *verboso*, *tacto+oso*: *tactoso*, *mendoso*, *sudadoso*.

En estos niveles, utilizamos el sufijo *-ista* en la creación de las unidades adjetivales denominadas topónimos, es decir, unidades creadas a partir de bases referidas a nombres de ciudades como Barcelona, Madrid y/o Valencia. Así, cuando los informantes trataron de formar los topónimos con este sufijo, produjeron una diversidad de errores a la hora de derivar la base; además de los producidos por una mala elección del sufijo, como por ejemplo *barcelonero*. En todos estos casos, el sufijo *-ista* facilitó un amplio rango de resultados, tanto correctos como erróneos, análogos a los obtenidos con el sufijo *-oso/-osa* al ser sufijos muy productivos en su uso.

Cabe señalar que en estos niveles no pudimos observar similitud de algunos adjetivos con otras lenguas extranjeras, salvo la presencia –en una sola creación– del sufijo de la voz francesa *-ile*, donde el informante en vez de crear el adjetivo español *táctil* optó por el francés *tactile*. Como norma general, los informantes de estos niveles poseían la suficiente conciencia lingüística de la lengua española para, salvo raras excepciones, no tener que recurrir a otras lenguas para derivar los adjetivos que se les encomendaba.

²⁰⁵ Creaciones posibles, pero no presentes en el diccionario RAE (legitimadas).

Al igual que en los resultados pertenecientes al B1, se percibieron muchas creaciones empleando el sufijo *-al* formadas incorrectamente, aunque respetaran las reglas de formación morfológica, tales como *pensional, colonial, tactical, esplendoral, y accesimal*. Finalmente, otros ejemplos de creaciones “posibles” que no están presentes, ni son legítimas en la lengua española fueron, entre otros: *sugestioso, sedioso, misteriososo, madrilinistas, barcenista, barcelista, limazo, limuda, limañera; puebluco, sevilleros, marcadudos, dientuto, dendudo, londrileños, londresoso, comiquisico, arenante, exuberica, esplendorario, caribica, sorprendica, colonial, neogotario, olivarista, laminar, cerril, lavaria, tactivo(tacto+ivo), funcionico, modernico, literaturista (literatura+ista, victorista, estambulista, crueldad, saldero(sal+ero), flangista (Falange+ista).*

Todo este conjunto –al igual que los anteriores– estaba formado por adjetivos posibles, pero no existentes en el diccionario de la lengua española. Para su formación no se requería alterar las reglas de formación morfológica –de los adjetivos en español–, tal y como se puede ver en ejemplos como: *modernico* (de **moderno + -ico*), *sedioso* (de **seda + -oso*), *arenante* (de **arena + -ante*), siendo un conjunto que prácticamente no tiene límites en su aplicación y desarrollo pedagógico en el aula de ELE.

2.2. Resultados cuantitativos en los diversos niveles de aprendizaje

2.2.1. Nivel A

Los resultados de nuestro estudio permiten apreciar, de una manera general, que los estudiantes cuando reciben una instrucción morfológica obtienen resultados más productivos en su práctica con las tareas de tipo morfológico en el aula de ELE. Por otro lado, los participantes del grupo A2 destacaron por poseer, globalmente, un porcentaje menor de respuestas incorrectas en comparación con el total que obtuvieron los niveles A1. En su conjunto, las desviaciones de la norma que se percibieron en las muestras son errores fosilizados que surgen ocasionalmente en el proceso de formación morfológica.

La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos en el empleo de las tareas de creación de unidades de adjetivales por sufijación en estos niveles A. Todos ellos se han organizado según su frecuencia, el número y porcentaje de errores presentes en las diferentes tareas:

Tabla 6

Frecuencia, número y porcentaje de errores en todos los niveles A

Sufijos	Frecuencia de aparición	Número de errores	Porcentaje de error
<i>-oso/-osa</i>	77	14	18,18%
<i>-es/-esa</i>	28	14	50%
<i>-il</i>	7	3	42,86%
<i>-al</i>	36	6	16,67%
<i>-ar</i>	9	3	33,33%
<i>-udo</i>	8	4	50%
<i>-ano/ana</i>	36	14	38,89%
<i>-ico/-ica</i>	66	20	30,3%

-aco/-aca	23	14	60,87%
-ero/-era	18	10	55,56%
-ista	35	11	31,43%
-ento	13	4	30,77%
-ísimo/-ísima	9	0	0%
-ario/aria	14	6	42,86%
-ivo/-iva	35	3	8,57%
-í	11	7	63,64%
-ense	19	9	47,37%

Los datos estadísticos generales son los siguientes:

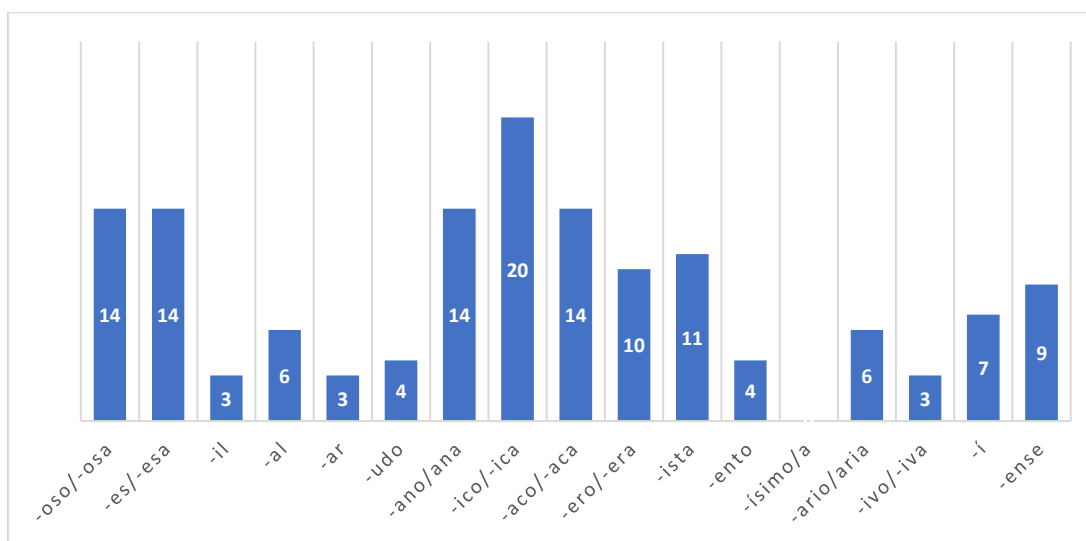
Tabla 7

Datos estadísticos generales en todos los niveles A

Tamaño de la población	17
Media aritmética (μ):	8.35294
Mediana	7
Moda	14
Menor valor	0
Mayor valor	20
Rango	20
Desviación estándar (σ)	5.3130380859187

Figura 23

Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos en los niveles A



Como evidencian los datos estadísticos, percibimos que la media aritmética del conjunto de errores fue de 8.35294, con una mediana de 7 y una desviación estándar de 5.3130380859187. Como indica la moda de los datos, el número de errores que más se repitió fue de 14. Esto refleja que las actividades destinadas a formar adjetivos, a partir de una lista de sufijos, no suponen una tarea considerablemente difícil para estudiantes de niveles iniciales. No obstante, hay un rango amplio en el número de errores observados (20), que está en relación con la dificultad que presenta en cada caso el sufijo a emplear.

En términos generales, los datos presentan cómo un amplio rango de participantes formó adjetivos que, si bien respetan las reglas de buena formación, no eran producciones legitimadas en la lengua española, aunque se trataran de formaciones “posibles”. En este sentido, aparecieron adjetivos de uso frecuente por su aparición en manuales y tareas de clase (tales como *acogedor*, *turística*, *céntrico*, *histórica*, *juvenil*, *espectacular*, *buenísimas*, *sabrosa*, *etc.*) que hicieron que estos tipos de adjetivos no presentaran ningún problema a la hora de crear las unidades propuestas.

Pasamos a subdividir los niveles A en sus dos subniveles correspondientes. Primeramente, exponemos los resultados obtenidos en los participantes correspondientes al nivel A1. La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos de dicho nivel:

Tabla 8

Frecuencia, número y porcentaje de errores correspondientes al nivel A1

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
-oso/-osa	9	0,2	20 %
-es/-esa	12	0,27	27%
-il	8	0,18	18%
-al	6	0,13	13,33%
-ar	3	0,07	6,67%
-udo	11	0,24	24,44%
-ano/ana	8	0,18	18%
-ico/-ica	13	0,29	28,89%
-aco/-aca	8	0,18	18%
-ero/-era	9	0,2	20 %
-ista	6	0,13	13,33%
-ario/aria	4	0,09	8,89%
-ivo/-iva	6	0,13	13,33%
-í	6	0,13	13,33%
-ense	8	0,18	18%

Los datos estadísticos de la muestra del nivel A1 son los siguientes:

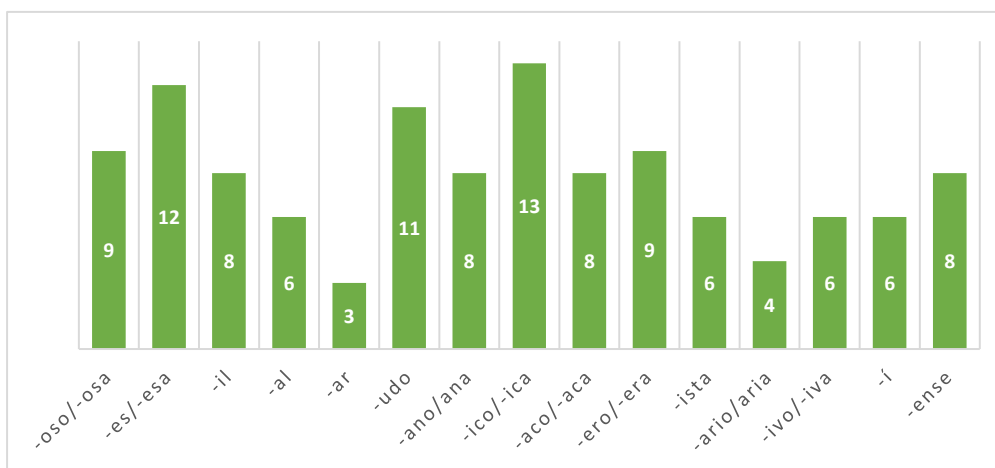
Tabla 9

Datos estadísticos generales del nivel A1

Tamaño de la población	15
Media aritmética (μ):	7.8
Mediana	8
Moda	6 y 8
Menor valor	3
Mayor valor	13
Rango	10
Desviación estándar (σ)	2.10666666666667

Figura 24

Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos empleados en el nivel A1



En el nivel A1, los datos estadísticos presentan unos datos homogéneos en los porcentajes de errores en las tareas de creación de adjetivos. Se muestra una media aritmética de 7,8; una mediana de 8 y una desviación estándar de 2.6882460204875. Como indica la moda de los

datos, el número de errores que más se repitió fueron de 6 y 8 respectivamente. En este nivel hay un rango de 10 en el número de errores, estos iban dependiendo de la dificultad del sufijo con la que se trabajaban las unidades de adjetivales, siendo los sufijos *-ico/a*, *-es/esa* y *-udo* los que presentaron un mayor porcentaje de error en su empleo.

Con relación a los sufijos *-oso/-osa*, *-ico/-ica* y *-es/-esa*, a pesar de su gran frecuencia y productividad de uso en este nivel, presentaban un considerable número de errores en su empleo. El resto de los sufijos empleados exponía una incidencia menor en número de errores, en comparación a los mencionados anteriormente. A continuación, interpretamos los resultados obtenidos en los participantes correspondientes al nivel A2.

La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos de dicho nivel:

Tabla 10

Frecuencia, número y porcentaje de errores correspondientes al nivel A2

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
<i>-oso/-osa</i>	6	0,24	24%
<i>-es/-esa</i>	1	0,04%	4%
<i>-il</i>	6	0,24	24%
<i>-al</i>	4	0,16	16%
<i>-ar</i>	0	0	0%
<i>-udo</i>	25	1	100%
<i>-ano/ana</i>	1	0,04%	4%
<i>-ico/-ica</i>	6	0,24	24%

-aco/-aca	6	0,24	24%
-ero/-era	13	0,52	52%
-ista	1	0,04%	4%
-ento	24	0,96	96%
-ísimo/-ísima	0	0	0%
-ario/aria	12	0,48	48%
-ivo/-iva	9	0,36	36 %
-í	1	0,04%	4%
-ense	1	0,04%	4%

Los datos estadísticos de la muestra del nivel A2 son los siguientes:

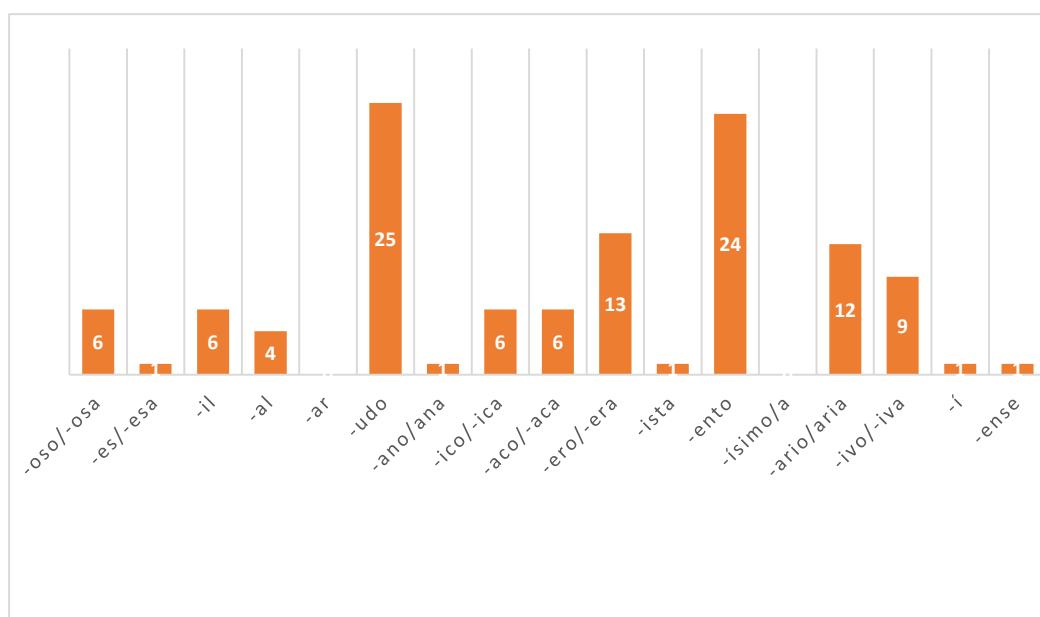
Tabla 11

Datos estadísticos generales del nivel A2

Tamaño de la población	17
Media aritmética (μ):	6.8235294117647
Mediana	6
Moda	1
Menor valor	0
Mayor valor	25
Rango	25
Desviación estándar (σ)	5.7508650519031

Figura 25

Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos empleados en el nivel A2



En el nivel A2, los datos estadísticos revelan una media aritmética de 6.8235294117647, una mediana de 6 y una desviación estándar de 7.5477717328684. Como indica la moda de los datos, el número de errores que más se repitió fue de 1, lo que refleja que en este nivel ya se va adquiriendo la conciencia morfológica necesaria para formar los adjetivos por derivación, siendo el número de errores bastante menor en relación con el nivel A1. Reseñar que, en algunos casos, como los adjetivos de grado máximo formados con el sufijo *-ísimo/-ísima* hubo una significativa ausencia total de errores en la formación de adjetivos.

Respecto a este nivel, se presentó un rango de 25, el mayor en el número de errores de toda nuestra investigación. Este rango comprendía desde el sufijo *-ísimo/-ísima*, que no presentaba errores, ni dificultad alguna –como hemos comentado anteriormente– hasta los sufijos *-udo* y *-ento* que con 25 y 24 respectivamente, exhibieron más dificultades y un mayor porcentaje de error. Los sufijos *-ario/-aria*, *-ero/-era* e *-ivo/-iva* también presentaban

formaciones erróneas y dificultades en su creación, aunque en menor medida en comparación a los mencionados anteriormente. El resto de los sufijos manifestaban una incidencia menor en su número.

2.2.2. Niveles B y C

Primeramente, es necesario reseñar que debido al menor volumen de participantes pertenecientes a los niveles C1, decidimos aunarlos junto a los del nivel B2. Todo este conglomerado –junto al nivel B1–, formó un conjunto con un nivel más avanzado de adquisición del español, hecho que nos facilitó el trabajo con los aspectos morfológicos de la lengua. Análogamente, hemos querido hacer una presentación homogénea en cada nivel empleando la mayoría de los sufijos presentes en la investigación, para lo que hemos presentado y trabajado los mismos de una manera similar a los anteriores niveles.

Por lo tanto, en estos niveles los estudiantes han adquirido una mayor toma de contacto y concienciación de la lengua, circunstancia que ha facilitado nuestro trabajo con estas unidades preparadas para su aprendizaje. Asimismo, percibimos cómo la mayor parte de los informantes contaban con un lexicón más desarrollado, esto es, con un vocabulario lo suficientemente amplio para trabajar las derivaciones sin obstáculos. En su conjunto, todo esto estimuló la consecución de unos resultados muy satisfactorios con el manejo de los adjetivos que les presentábamos, especialmente después de haber recibido una instrucción morfológica (además de con la pertinente práctica con las tareas).

Por un lado –como hemos desglosado en el apartado anterior–, destacamos la escasa presencia de errores en los participantes del grupo B1. Las creaciones analizadas en este nivel obtuvieron, en términos generales, un porcentaje menor de respuestas incorrectas en comparación con el total que alcanzaron los niveles B2 y C1. Este fenómeno podemos atribuirlo a la poca toma de riesgo a la hora de utilizar los sufijos en la creación de los adjetivos sugeridos. Por otro lado, en los niveles más altos (especialmente en los participantes del nivel C1) se apreció una total confianza para realizar las creaciones de adjetivos, aunque algunas de ellas estuvieran alejadas de la norma. En su conjunto, atribuimos la presencia de estas desviaciones a errores fosilizados que surgen ocasionalmente en el proceso de formación morfológica, junto a la toma de riesgo que los estudiantes más avanzados acometieron en su práctica morfológica en el aula.

La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos en el empleo de las tareas de creación de unidades de adjetivales por sufijación en estos niveles (B1, B2 y C1). Todos ellos se han organizado según su frecuencia, el número y porcentaje de errores presentes en las diferentes tareas:

Tabla 12

Frecuencia, número y porcentaje de errores totales en los niveles B y C

Sufijos	Frecuencia de aparición	Número de errores	Porcentaje de error
<i>-oso/-osa</i>	71	33	46,48 %
<i>-il</i>	14	3	21,43 %
<i>-al</i>	33	10	30,3 %
<i>-ar</i>	13	3	23,08 %
<i>-udo</i>	11	8	72,73 %

-ico/-ica	27	10	37,04 %
-ero/-era	15	5	33,33 %
-ista	48	26	54,17 %
-ento	6	2	33,33 %
-ísimo/-ísima	37	6	16,22 %
-ario/aria	13	7	53,85 %
-orio/oria	17	8	47,06 %
-ivo/-iva	38	9	23,68 %
-ístico/-ística	26	7	26,92 %
-esco/-esca	5	2	40 %
-eño/-eña	7	2	28,57 %
-able	5	3	60 %

Los datos estadísticos generales son los siguientes:

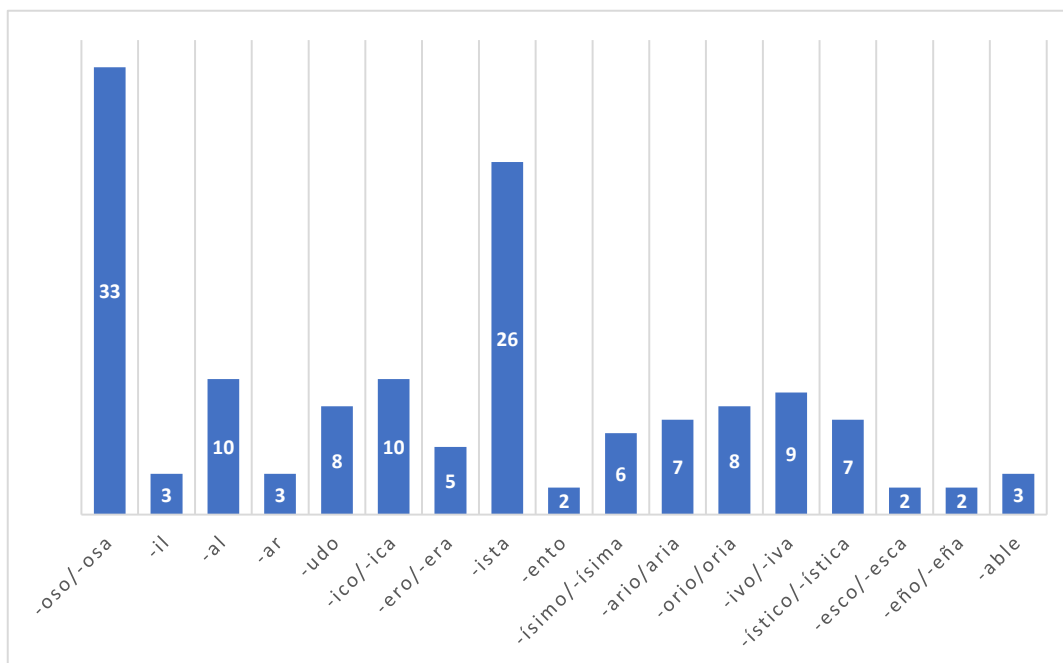
Tabla 13

Datos estadísticos generales en los niveles B y C

Tamaño de la población	17
Media aritmética (μ):	8.471
Mediana	7
Moda	2 y 3
Menor valor	2
Mayor valor	33
Rango	31
Desviación estándar (σ)	8.233

Figura 26

Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos en los niveles B&C



En estos niveles, los datos estadísticos arrojan las siguientes conclusiones: la media aritmética del conjunto de errores fue de 8.471, con una mediana de 7 y una desviación estándar de 8.233. Como indican las modas de los datos, el número de errores que más se repitieron comprendieron entre 2 y 3. Esto refleja que las actividades destinadas a formar adjetivos, a partir de una lista de sufijos, no fue una tarea considerablemente difícil en estos niveles o —como comentamos anteriormente— evidencia que algunos participantes (especialmente en los niveles B1) cometieron una cantidad poco significativa de errores en sus creaciones. No obstante, hay un rango amplio en el número de errores observados (33) que está en relación con la alta productividad y empleo que el sufijo *-oso/-osa* presentó en los niveles avanzados de nuestra población.

Como en los niveles iniciales, los datos despliegan la existencia de un rango de participantes que tienen una gran predisposición para trabajar y crear las unidades de estudio propuestas. Justamente, estas creaciones, si bien respetan las reglas de buena formación, no eran producciones legitimadas en la lengua española, aunque se trataran de formaciones “posibles”; no obstante, el número de estas muestras fue menor en el nivel B1. En este sentido, algunos adjetivos aparecieron de un modo frecuente, debido en parte a su aparición en manuales y tareas de clase (en su mayoría eran actividades para formar adjetivos a partir de sustantivos y viceversa). Esta alta frecuencia de aparición ratifica la decisión de explotar bases y sufijos que presenten una alta empleabilidad a la hora de crear las unidades de estudio requeridas.

De forma paralela a los niveles A, pasamos a subdividir los resultados de los niveles más avanzados en dos subniveles. Primeramente, exponemos los resultados obtenidos en los participantes correspondientes al nivel B1. La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos de dicho nivel:

Tabla 14

Frecuencia, número y porcentaje de errores correspondientes al nivel B1

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
-oso/-osa	12	0,8	80 %
-il	2	0,13	13,33 %
-al	4	0,267	26,67 %
-ar	2	0,13	13,33 %

-udo	3 ²⁰⁶	0,2	20 %
-ico/-ica	2	0,13	13,33 %
-ero/-era	0 ²⁰⁷	0	0
-ista	8	0,53	53,33 %
-ento	1	0,067	6,67 %
-ísimo/-ísima	3 ²⁰⁸	0,2	20 %
-ario/aria	1	0,067	6,67 %
-orio/oria	4	0,267	26,67 %
-ivo/-iva	2	0,13	13,33 %
-ístico/-ística	1	0,067	6,67 %

²⁰⁶ Debido a la dificultad que entrañó este sufijo en los informantes de los niveles A2, decidimos hacer un empleo somero del mismo en actividades de reflexión en los siguientes niveles. El número de errores parte de las actividades de reflexión pues decidimos omitir este sufijo en las tareas de creación.

²⁰⁷ Su escasa aparición se redujo a los adjetivos *casero*, *aduanero* y *pescadero*, adjetivos que no supusieron dificultad alguna para su creación.

²⁰⁸ Los errores presentados se deben a la base/raíz, no con el empleo del sufijo en sí.

Los datos estadísticos de la muestra del nivel B1 son los siguientes:

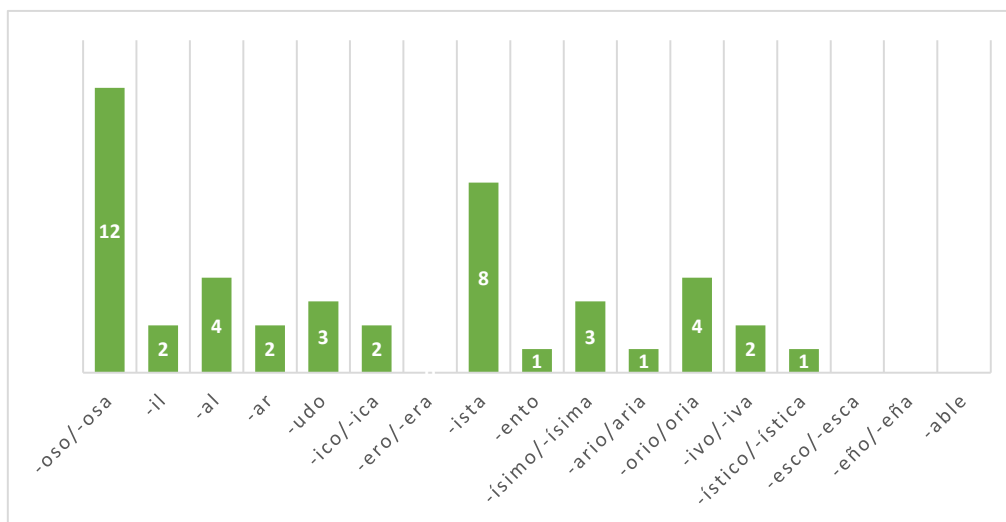
Tabla 15

Datos estadísticos generales del nivel B1

Tamaño de la población	14
Media aritmética (μ):	3.214
Mediana	2
Moda	2
Menor valor	0
Mayor valor	12
Rango	12
Desviación estándar (σ)	3.075

Figura 27

Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos empleados en el nivel B1



En el nivel B1, los datos estadísticos y los porcentajes de errores en las tareas de creación de adjetivos son bastante homogéneos. Esta muestra incluye una media aritmética de 3.214, una mediana de 2 y una desviación estándar de 3.075. Como indica la moda de los datos, el número de errores que más se repitió fue de 2. En este nivel hay un rango de 12 en el número

de errores, que iban dependiendo de la dificultad del sufijo con la que se trabajaban las unidades de adjetivales, siendo los sufijos *-oso/-osa*, e *-ista* los que presentaron un mayor porcentaje de error en su empleo.

Como en niveles anteriores, los sufijos *-ista* y *-oso/-osa*, a pesar de su gran frecuencia y productividad de uso en este nivel, presentaban un considerable número de errores en su empleo. El resto de los sufijos exponían una incidencia menor en número de errores en comparación a los mencionados anteriormente. Como hemos reiterado en varias ocasiones en este apartado, los estudiantes del nivel B1 asumieron menos riesgos a la hora de crear unidades, por lo que el número de errores fue considerablemente menor si lo comparamos tanto con el nivel A2, como con los niveles B2 y C1.

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en los participantes con los niveles más avanzados en nuestro estudio, los correspondientes al nivel B2, con muestras de informantes del nivel C1.

La siguiente tabla refleja los datos cuantitativos correspondientes a los niveles B2 y C1:

Tabla 16

Frecuencia, número y porcentaje de errores correspondientes en B2 y C1

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
<i>-oso/-osa</i>	21 ²⁰⁹	0,6	60 %
<i>-il</i>	1	0,0285	2,86 %
<i>-al</i>	6	0,171	17,14 %

²⁰⁹ Un alto número de informantes creó la unidad *paradisiosas* por *paradisiacas* para referirse a *playas* en una de las actividades realizadas en estos niveles.

<i>-ar</i>	1 ²¹⁰	0,0285	2,86 %
<i>-udo</i>	5	0,14	14,29 %
<i>-ico/-ica</i>	8	0,228	22,86 %
<i>-ero/-era</i>	7***	0,2	20 %
<i>-ista</i>	18***	0,514	51,43 %
<i>-ento</i>	1	0,0285	2,86 %
<i>-ísimo/-ísima</i>	3	0,08	8,57 %
<i>-ario/aria</i>	6	0,171	17,14 %
<i>-orio/oria</i>	4***	0,114	11,43 %
<i>-ivo/-iva</i>	7	0,2	20 %
<i>-ístico/-ística</i>	6	0,171	17,14 %
<i>-esco/-esca</i>	2	0,057	5,71 %
<i>-eño/-eña</i>	2	0,057	5,71 %
<i>-able</i>	3	0,08	8,57 %

²¹⁰ Algunos estudiantes crearon verbos de la primera conjugación en vez de adjetivos.

***Muchos estudiantes crearon sustantivos en vez de adjetivos.

Los datos estadísticos de la muestra de los niveles B2 y C1 son los siguientes:

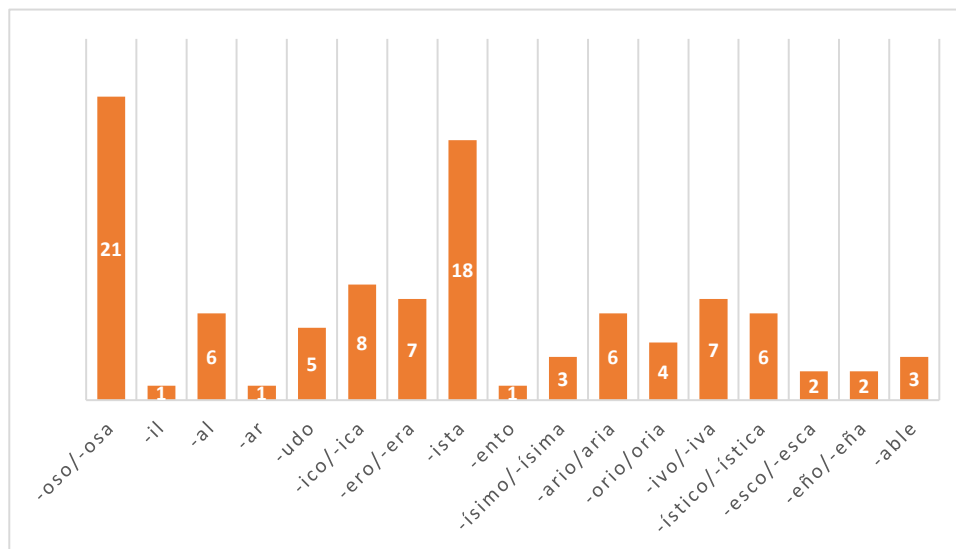
Tabla 17

Datos estadísticos generales de los niveles B2 y C1

Tamaño de la población	17
Media aritmética (μ):	5.941
Mediana	5
Modas	1, 6
Menor valor	1
Mayor valor	21
Rango	20
Desviación estándar (σ)	5.45

Figura 28

Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos empleados en los niveles B2 y C1



En los niveles más avanzados, los datos estadísticos muestran una media aritmética de 5.941, una mediana de 5 y una desviación estándar de 5.45. Como indica la moda de los datos, 1 y

6 fueron el número de errores más repetido. Todos estos datos arrojan que hay una fuerte adquisición léxica en estos niveles, hecho que favorece la conciencia morfológica necesaria para formar los adjetivos por derivación, siendo el número de errores ligeramente superior en algunos sufijos respecto a niveles más bajos. Reseñar que, en algunos casos, en los adjetivos formados con el sufijo *-il*, *-ar*, *-ento*, *-eño*, hubo una significativa ausencia total de errores en la formación de adjetivos, si lo comparamos con los sufijos *-oso/-osa*, *-ista*, *-ivo/-iva*. Esto puede deberse a la alta frecuencia de aparición de estos sufijos –junto a su gran productividad– que estimuló un relajamiento de los participantes en el empleo de estos sufijos. Esta atenuación se debe al hecho de tener una apreciación de los mismos como más sencillos de trabajar, especialmente cuando pretenden crear nuevos adjetivos en las tareas propuestas para su aprendizaje.

Respecto a este nivel, se presentó un rango de 20, que comprendía desde el correspondiente a los sufijos *-ento*, *-il*, *-ar*, que apenas presentaba errores, ni dificultad alguna, hasta los sufijos *-ista* y *-oso/-osa* que con 18 y 21 respectivamente, revelaron más dificultades y un mayor porcentaje de error. Los sufijos *-ico/-ica*, *-ero/-era* e *-ivo/-iva* también presentaban formaciones erróneas y dificultades en su creación, aunque en menor medida en comparación a los mencionados anteriormente. El resto de los sufijos manifestaban una incidencia menor en su número.

2.3. Hipótesis

Para lanzar las hipótesis de nuestra investigación, nuestro primer paso tiene que ser el llevar a cabo el planteamiento del problema. Las preguntas que plantea el trabajo de esta investigación son:

- *¿Cómo adquieren y asimilan los aprendientes de los niveles iniciales de la lengua española la derivación adjetival en el aula?*
- *¿Al estudiar y analizar en profundidad estas unidades adjetivales, adquieren un conocimiento más completo y eficaz del léxico y sus formas constituyentes en la práctica docente en el aula?*
- *¿En qué situaciones se cometen los errores en las creaciones con derivaciones de adjetivos de los aprendices de ELE? ¿A qué se deben estas falsas creaciones?*

Nuestro propósito no es otro que reflejar el conocimiento que puede tener el aprendiente no nativo, no solo de la estructura interna de los adjetivos en su formación, sino también de su relación formal con determinadas palabras de la lengua, (ya sean sustantivos, verbos, adverbios...). A través de los principios que rigen la formación de los adjetivos en la lengua española, queremos tratar de averiguar si estos pueden derivar en los adjetivos objeto de nuestro conocimiento en esta investigación.

Sobre esta base, nuestro estudio presenta las siguientes hipótesis:

- ✓ Hipótesis 1: La regularidad y productividad de las unidades adjetivales por derivación son los aspectos claves para la adquisición y asimilación de estas.
- ✓ Hipótesis 2: Los errores en las creaciones de adjetivos por derivación pueden estar provocados por una escasa concienciación morfológica de la lengua, siendo más altos los errores en los niveles más bajos (A1). En este sentido, consideramos que la aparición de los errores se debe a, entre otros factores, la irregularidad y el desconocimiento de algunas raíces y sufijos empleados en estas unidades.

2.3.1. Discusión de los resultados

A modo de recapitulación, consideramos que la competencia morfológica es un conocimiento interno que puede hacerse manifiesto mediante diversos tipos de actividades de diversa índole (reflexivas, clasificatorias...) lo cual, refuerza la adquisición general de la lengua y no solo de estas unidades objeto de nuestro estudio, sino de todos los recursos léxicos de la lengua. Por consiguiente, el amplio rango de actividades –expuesto hasta aquí– se consideró suficiente para llevar a cabo la reflexión morfológica de las unidades adjetivales por parte de los participantes.

En este sentido, el aprendiz de ELE cuando realiza una práctica real en el aula toma conciencia de la frecuencia y productividad de ciertos sufijos, con los que llega a potenciar su uso y a facilitar su adquisición, junto a factores como la transparencia formal y/o semántica de estos. Concretamente, las producciones de nuestros aprendientes simplemente consistían en elecciones aleatorias que no debemos generalizar, y que no son ni aceptables ni existentes en español. Además, podemos considerar que las unidades adjetivales por derivación se adquieren y fortalecen atendiendo a la regularidad y productividad de estas. Por todo ello, con el empleo de las actividades que hemos hecho patente en este estudio, se pone en evidencia en qué casos puede ser acertado el empleo de la morfología léxica con el fin de elevar o reforzar la conciencia morfológica del aprendiz de ELE.

Pongamos por caso las creaciones que empleaban el sufijo *-udo/-uda*. Este sufijo presentaba una evidente dificultad, al tratarse de un sufijo que no estaba adherido de un modo fijo y

claro en el lexicón de los aprendientes (en comparación con otros sufijos). Esta coyuntura los llevaba a acudir a un tipo de creaciones que, aunque no violaban las reglas de formación de palabras, no eran existentes, por ejemplo, *ambicionudo*, *populudo*, *amarilludo*, *generudo*, entre otros. De estos ejemplos, podemos apreciar un trabajo con las redes morfológicas presentes en el lexicón mental de los aprendientes, lo que nos da una visión global de cómo han adquirido (y adquieren) una conciencia morfológica para la formación de estas unidades. Por lo tanto, resultó obvio que el ejercicio propuesto no obtuvo un resultado más amplio, debido al nivel del dominio de la lengua extranjera de los discentes. Los errores, en este caso, se derivan del uso de un texto con una terminología muy complicada para niveles entre A1 y B2.

Muchos de los participantes aplicaron los adjetivos de un modo efectivo, acorde a la regularidad de uso de cada uno de ellos, y siendo, en algunos casos, completadas de una manera óptima. Para todo este trabajo, se presentó (de manera simple) cada sufijo necesario para formar los adjetivos, propiciando que estudiantes con una menor capacidad de formación morfológica realizaran una reflexión metalingüística con la morfología, permitiéndoles crear formaciones tanto existentes como no legitimadas en la lengua española

211 .

A continuación, creemos pertinente reseñar algunas muestras que ejemplifican el estudio, empleo y creación en el aula de estas tareas de formación de adjetivos por derivación:

²¹¹ Pongamos, a modo de ejemplo, el sustantivo *caos*, este dio lugar a una amplia gama de nuevas creaciones por parte de los estudiantes, al ser una palabra infrecuente y, por lo tanto, una unidad que les generaba muchas dudas, al no tener formada en su lexicón la raíces que forman palabras derivadas con su raíz y sus sufijos correspondientes. Estas creaciones fueron *caosista*, *caotense*, entre otras.

- *Acogedora*: Un adjetivo de uso frecuente en el vocabulario relativo al léxico de la casa, que no presentó ningún problema en las tareas de relación y formación por parte de los participantes.
- *Turística/céntrico/histórica*: Adjetivos muy usados por los participantes en las diversas actividades empleadas durante el curso para describir lugares y que no generaban ninguna dificultad.
- *Estudiantil*: No presentó ningún problema en las tareas de relación y formación por parte de los participantes, por poseer una raíz bastante conocida.
- *Buenísimas*: su frecuente aparición en manuales y tareas de clase durante los cursos determinó que este adjetivo de grado máximo no presentara ningún problema en las tareas.
- *Sabrosa*: su frecuente aparición en manuales y tareas sobre las comidas y alimentos hizo que este adjetivo no presentara ningún problema con su formación por parte de los participantes.
- *Juvenil*: Un rasgo común, en la producción de este adjetivo, es el error de coger la raíz como regular y formar la mala formación *jovenil*.

De todos estos adjetivos seleccionados para trabajar con ellos, los estudiantes tenían que completar diversas actividades para reconocer su forma, así como llevar a cabo un trabajo de conocimiento relacional basado en identificar las raíces con sus correspondientes sufijos. Otras actividades solicitaban el conocimiento de los informantes sobre la distribución para identificar los adjetivos con sus sufijos formadores. De igual modo, en los niveles bajos, trabajar con sufijos que son próximos a los de las voces inglesas favoreció la asimilación de estos formantes y evitó las confusiones entre sufijos reales y terminaciones de palabras.

Para este trabajo, además de componer tantos adjetivos como fueran posibles con las series de sufijos y bases propuestas, también se requirió a los informantes que escribieran adjetivos posibles, a saber, adjetivos que podrían constituirse con el empleo de un sufijo determinado. La capacidad de formar adjetivos existentes en español nos da pistas de los conocimientos que poseen los informantes referentes a las RFP, esto es, a las reglas de buena formación a nivel productivo, mientras que la cantidad de los mismos nos hace ver la capacidad del aprendiente de relacionar y distribuir las raíces con los distintos sufijos propuestos. Se trató de obtener una información lo más cercana, y pertinente posible, acerca de la capacidad que disponían para obtener los conocimientos morfológicos en relación con la producción de las unidades derivadas propuestas.

Durante el trabajo en clase, se expuso a los estudiantes las diferencias morfológicas existentes en las relaciones entre las distintas raíces con los diferentes sufijos formadores de adjetivos, como, por ejemplo: *café-cafetero* / *Canadá-canadiense*. Tras exponer una serie de ejemplos, como los mencionados anteriormente, y siempre usando unidades que ya formaban parte de su léxico, y con las que era posible fomentar su conciencia morfológica, se pidió a los estudiantes completar las diversas tareas propuestas hasta llegar a las últimas tareas de producción y creación de adjetivos. En definitiva, las tareas se completaron en el aula, con el docente encargado del curso presente en todo momento; no obstante, por cuestiones de tiempo, algunas fueron completadas por los estudiantes como trabajo de casa.

A partir de los datos obtenidos, podemos reseñar que los informantes completaron las formaciones de este ejercicio de una manera óptima²¹². La inclusión de la formación de

²¹² A pesar de que algunos de ellos no recibieron ningún tipo de explicación morfológica, acerca de las reglas y mecanismos de formación de las palabras y de las unidades adjetivales, completaron las tareas sin apenas dificultad, tal y como hemos mencionado a lo largo de este trabajo.

adjetivos por derivación, en una actividad normal de clase y usando un contexto familiar para los estudiantes²¹³, obtuvo grandes resultados. Estas actividades se completaban con los verbos en el tiempo correspondiente y con los sufijos necesarios para formar los adjetivos del texto, lo que confirió que se crearan formaciones claras y sencillas para ellos, al estar insertadas en una serie de contextos lo suficientemente conocidos.

A continuación, se exponen algunas muestras de nuevas creaciones posibles creadas por los participantes²¹⁴:

- Tenista: Algunos estudiantes completaron el ejercicio con la creación de la formación no legitimada, creando una formación de tipo verbal: *tenistar*
- Futbolístico: Algunos estudiantes completaron el ejercicio con la creación de la formación no legitimada: *futbolístico*.
- Furioso: por su similitud con la palabra inglesa *furious* y por su regularidad de uso en clase, apenas presentó errores reseñables a excepción de los encontrados en su relación con la voz inglesa: *furioso*.
- Familiar: Algunos estudiantes completaron el ejercicio con la creación de la formación no legitimada: *familista/familioso*.
- Enérgico: Para este adjetivo algunos estudiantes optaron por formaciones como *energista* o *energioso*.

²¹³ Tales como completar un texto sobre la infancia del profesor, una biografía, un relato o experiencias pasadas, etc.

²¹⁴ Se pueden encontrar más listas en los Anexos C y E de la tesis.

- Almeriense: A pesar de la aparente dificultad, sorprende la facilidad con la que los estudiantes pudieron hacer frente con éxito a la formación de este gentilicio por derivación.
- Escolar: destacaron creaciones como *escolario/escolaria*.
- Británicos: destacaron creaciones como *britanistas/britaniense*.
- Pedagógico: destacó la creación *pedagogista*.
- Fanático: Algunos estudiantes ante la imposibilidad de poder completar la formación de este adjetivo, acudieron a la forma inglesa *fanatic*.
- Egoísta: Sin complejidad, al ser una palabra que aprende durante los adjetivos comunes de carácter.
- Solidario: Algunos estudiantes completaron el ejercicio con la creación de la formación no legitimada *solidoso*.
- Ruinoso: Algunos estudiantes completaron el ejercicio con la creación de la formación no legitimada *ruinar*.
- Polvoriento y polvoroso: su escasa aparición en manuales y actividades en clase hizo que los estudiantes dudaran de la idoneidad de los dos tipos posibles de formación.
- Popular: Algunos estudiantes completaron el ejercicio con la creación de la formación no legitimada *populal*.
- Convencional: Para este adjetivo algunos estudiantes optaron por formaciones como *convencionista, convencico*.
- Aventurero: Algunos estudiantes completaron el ejercicio con la creación de la formación no legitimada *aventuroso*.

2.3.2. Hipótesis general

En este apartado queremos introducir –de un modo conciso– los análisis detallados de cada hipótesis junto a su correspondiente discusión y reflexión de los resultados. Para ello, vamos a relacionar las preguntas e hipótesis anteriores con los resultados de las tareas de investigación también descritas. Con ello, se presentan las respuestas pertinentes a cada una de las preguntas de investigación junto con observaciones de los resultados obtenidos.

- ❖ *¿En qué situaciones se cometen los errores en las creaciones con derivaciones de adjetivos de los aprendices de ELE? ¿A qué se deben estas falsas creaciones?*

Respecto a esta primera cuestión, creemos que la importancia innegable de la lexicogénesis justifica una presentación más pormenorizada y detallada de algunas de las líneas de investigación que se han dedicado a las creaciones léxicas en español hasta nuestros días. Hemos pretendido, sin alejarnos completamente de un enfoque comunicativo y semántico en el análisis de las formaciones adjetivales, asumir que el estudiante comprenda, analice y produzca creaciones adjetivales como parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En concreto, las líneas de investigación que llevamos a cabo abarcaron y se sustentaron siguiendo las recomendaciones generales del tratamiento de la formación de palabras en ELE y adquisición de la morfología léxica (presentes en los estudios consultados para esta tesis).

En cuanto a la pregunta en sí, los errores o falsas creaciones con derivaciones de adjetivos permiten comprobar que los discentes que disponen de más RFP a la hora de crear unidades, realizan bloques léxicos y nuevas creaciones gramaticalmente correctas. Siendo, en la

mayoría de los casos, conscientes de los determinados fenómenos que afectan a la forma (como la alomorfia, por ejemplo), para intentar, en la medida de lo posible, subsanar su escasez de conocimientos a la hora de trabajar con estas unidades adjetivales. Cuando procede, los aprendientes suelen identificar las partes constituyentes de las palabras, para, a partir de estas, llegar a una óptima composición de su significado, escudriñando los factores que influyen en la derivación adjetival.

En consecuencia, una vez que todas las bases y sufijos necesarios para formar las unidades adjetivales han sido explicados y propuestos en el aula, se pudo proceder a una observación de su regularidad de uso y productividad. Al mismo tiempo, se tuvo en cuenta cómo influyó la adquisición de estas unidades en el aprendizaje y adquisición de la lengua, discerniendo qué unidades eran más regulares y productivas. Aunque las irregularidades en algunas unidades (por ejemplo, por bases cultas o necesidades de inclusión de interfijos) hicieron que sus rasgos intrínsecos nos imposibilitaran la tarea de generalizar y pautar –de un modo gradual– la enseñanza de los sufijos formadores de adjetivos en el aula de ELE.

Por lo tanto, los errores se cometieron (especialmente) a la hora de dar total libertad a los informantes en la creación de estas unidades, además de cuando tenían que emplear las mismas en un contexto comunicativo de uso de la lengua. En este punto, pudimos demostrar que diversos sufijos empleados (*-oso, -al, -ista, -ar*) produjeron un total de errores menor que otros sufijos utilizados (*-udo, -ico*). En definitiva, y de modo general, cuando se trabajan los sufijos más rentables y fecundos de la lengua, los aprendices de ELE cometen menos errores.

- ❖ *¿Cómo adquieren y asimilan los aprendientes de la lengua española la derivación adjetival en el aula? ¿Al estudiar y analizar en profundidad estas unidades adjetivales, adquieren un conocimiento más completo y eficaz del léxico y sus formas constituyentes en la práctica docente en el aula?*

En esta segunda cuestión queremos corroborar que los aprendientes adquieren y asimilan estas unidades de derivación adjetival de un modo bastante controlado. Para ello, como muestran los datos estadísticos de la investigación expuestos, podemos concluir que las tareas de tipo relacional y/o combinatorio proporcionan una mejor comprensión y asimilación de estas unidades por parte de los aprendientes. También, resultan muy útiles las tareas de tipo reflexivo que hacen un buen trabajo de tipo cognitivo con el léxico trabajado en cada una de ellas. Todas ellas poseen un enorme interés, ya que a través de ellas los aprendientes reflexionan sobre los mecanismos de formación de las unidades adjetivales. De un modo especial, las tareas de tipo reflexivo nos han revelado que el estudio de estas unidades le ha otorgado a cada participante un conocimiento más completo y eficaz del léxico, además de una mejor percepción de sus formas constituyentes.

Asimismo, las tareas creativas se emplearon con propósitos más prácticos, incluso lúdicos, proporcionándoles más libertad a la hora de establecer las formaciones que entienden oportunas en cada caso, independientemente de que los resultados reflejen creaciones que pueden contener errores y/o puedan ser falsas. Por consiguiente, con toda esta praxis se llegó a inferir unos beneficios muy altos en el trabajo con el léxico objeto de aprendizaje. En este sentido, se ha tratado de analizar cómo los aprendientes adquieren, a través de las actividades derivativas de unidades adjetivales, la habilidad para crear de manera correcta nuevas palabras, siguiendo patrones de formación de adjetivos estudiados en la morfología, y siendo

ese modelo productivo cuando puede aplicarse a múltiples bases para producir nuevas palabras.

Por lo tanto, todas nuestras investigaciones –y estudios sobre el empleo de las unidades adjetivales por derivación– han partido de un estudio morfológico clásico para, apoyándose en los artículos sobre morfología y ELE consultados, sostener unas hipótesis sobre el orden de adquisición de afijos/raíces en L2 y distinguir cómo es similar al orden de adquisición de las RFP en L1. En términos generales, es un hecho relevante que nuestro trabajo de investigación se llevó a cabo sin disponer de un trabajo y conocimiento previo sobre la idoneidad de incluir la formación de adjetivos en todos los niveles de aprendizaje en ELE.

Globalmente, y desde nuestro punto de vista, trabajar con la derivación de adjetivos por sufijación puede verse enormemente favorecido por una serie de particularidades. Por un lado, el incluir tareas de tipo reflexivo, junto a las de relación de las bases con sus respectivos sufijos, provoca en el aprendiente una mejor asimilación de estas unidades, mejorando su competencia léxica. Por otro lado, como hemos logrado comprobar en nuestras prácticas, con las tareas de relación (incluyendo las tareas para relacionar los sufijos con su lengua materna o el inglés), los aprendientes obtuvieron herramientas para reflexionar y evitar las confusiones entre los sufijos reales y las terminaciones normales de palabras.

Para finalizar, todos los datos expuestos demuestran la conveniencia de prestar más atención a este aspecto particular de la conciencia morfológica, con el objetivo de proporcionar a los discentes la información oportuna sobre las reglas de formación de palabras en español. Como es lógico, esta concienciación morfológica les permitirá practicar habilidades de creación de adjetivos, basadas en su conocimiento acerca de los sufijos específicos

encargados de crearlos. En este sentido, la comunicatividad, productividad, regularidad y la rentabilidad de los mecanismos formativos (principalmente los de mayor frecuencia y transparencia) pone en evidencia en qué casos puede ser acertado el uso creativo de la morfología léxica mediante actividades interactivas y lúdicas que eleven o refuercen la conciencia morfológica del aprendiz. Y, con todo esto, se anima a trabajar a los aprendientes con unidades morfológicamente emparentadas con aquellas otras que se van adquiriendo progresivamente.

En definitiva, resulta patente que todavía queda mucho por conocer e investigar, a pesar de que en este estudio disponemos de resultados para el estudio de la morfología léxica en su aplicación a la enseñanza de ELE. En este contexto, y sin dejar de tratar estas cuestiones, se advierte que los aprendientes tendrán dificultades, por ejemplo, para reconocer las bases adjetivas y las alternancias sufijales debidas a factores fónicos y morfológicos (como sucede con algunas formaciones con raíz culta –como *popular* a través de la base *pueblo*– al ser una unidad controvertida si es abordada sin una explicación etimológica previa).

Por consiguiente, nuestro estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto en la adquisición del vocabulario a través del desarrollo de aspectos morfológicos. En este caso concreto, el entrenamiento morfológico dio como resultado un beneficio positivo, pues al echar un vistazo a los resultados, solo la tarea receptivo-relacional es la única que no presentó ninguna evolución propia después del tratamiento morfológico, al contrario del resto de tareas en las que sí que hubo una evolución significativa en las producciones de los estudiantes. En resumen, una preparación morfológica permite a los aprendientes crear una gran variedad de unidades de adjetivales con menos incorrecciones y, con al menos, un adjetivo nuevo por sufijo planteado.

3. APLICACIONES PRÁCTICAS DE LAS DERIVACIONES: PROPUESTAS DE ACCIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN APLICABLES A LOS RESULTADOS OBTENIDOS

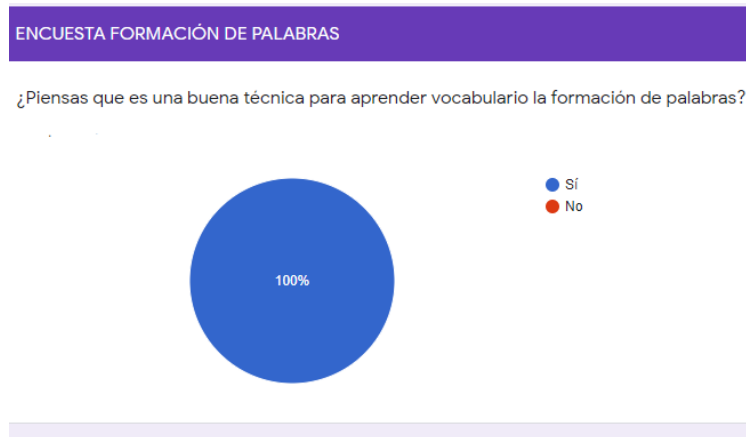
En este capítulo se han presentado los resultados que nos proponíamos en esta tesis. Por un lado, se ha llevado una descripción detallada de los perfiles de todos los informantes. Y, por el otro, se ha hecho un análisis de los materiales utilizados en el estudio, concerniente a los procesos de creación de adjetivos, pasando por los ajustes que se realizaron durante el estudio, así como los recortes en número de actividades por cuestiones de tiempo en la programación de los cursos, hasta llegar a la combinación equilibrada que se puso en práctica en la misma.

3.1. Percepción de los estudiantes sobre la aplicación del trabajo morfológico en la clase de ELE

En esta investigación se invitó a los informantes a cumplimentar una breve encuesta de satisfacción, acerca del trabajo con todos los ejercicios de formación de palabras que les propusimos. Por un lado, los resultados fueron muy positivos, ya que el 100% de los participantes encontraron muy útiles las tareas encaminadas a trabajar la derivación de adjetivos, y verdaderamente útiles para incrementar y asentar su conocimiento del vocabulario y del léxico, en especial de los adjetivos propuestos en nuestras tareas. En cuanto a la pregunta de si consideraban una buena técnica la formación de palabras para aprender vocabulario, hubo un consenso entre todos los informantes, tal y como muestra la figura 29.

Figura 29

Pregunta relativa a la práctica de la formación de palabras en clase



En cambio, al 35,7% (unos 39 participantes) de los participantes encuestados le resultó difícil trabajar en clase con estas actividades de creación de nuevas palabras y adjetivos, frente al 64,3% (unos 71 participantes) que afirmó que es fácil el trabajar con ellas, tal y como muestra la figura 30.

Figura 30

Pregunta relativa a la dificultad de las tareas de creación de palabras en clase

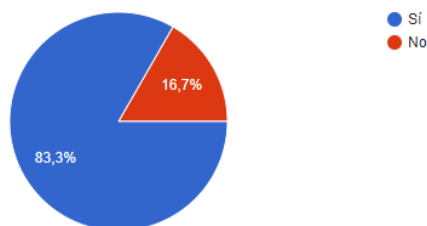


Seguidamente, se les cuestionó sobre si, en general, les gusta trabajar la formación de palabras para aprender el vocabulario. A un 83,3 % de los informantes (unos 92 participantes) les gusta trabajar con una metodología que emplee la morfología a la hora de seguir con su aprendizaje del vocabulario. En cambio, el 16,7% (unos 18 participantes) no mostró interés en seguir trabajando esta metodología de aprendizaje del léxico, tal y como señala la figura 31.

Figura 31

Pregunta relativa al interés en trabajar la formación de palabras en clase

¿Te gusta trabajar la formación de palabras para aprender el vocabulario, como por ejemplo, los adjetivos en español?

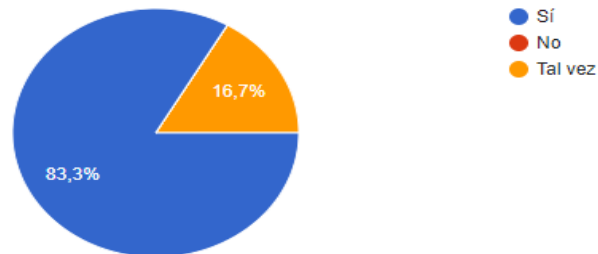


Por otra parte, tal y como podemos ver en la figura 32, a la cuestión de si en un futuro le gustaría trabajar con la formación de palabras (no solo con la derivación de unidades adjetivales) dentro de la programación de cursos de español, obtuvimos resultados similares. Las preguntas planteadas estaban basadas de acuerdo con el interés de los informantes, tanto en el momento de su realización, como en un hipotético interés futuro por el trabajo morfológico en el aula.

Figura 32

Pregunta relativa al interés en trabajar la formación de palabras en clase en el futuro

¿Te gustaría trabajar más la formación de palabras en futuros cursos?



Así pues, al igual que en la anterior pregunta, el 83,3% (unos 92 participantes) afirmó que sí, mientras que un 16,7% (unos 18 participantes) respondió que tal vez. En paralelo, destacamos la ausencia de respuestas negativas (0 participantes). Así pues, de estos resultados percibimos que la práctica totalidad de los participantes verían con buenos ojos seguir aprendiendo y trabajando la formación de palabras en la clase de ELE.

Como resultado, de estos datos se desprende que a todos los informantes les gustaría seguir trabajando con la formación de palabras, a través del conocimiento, adquisición y práctica de la morfología de la lengua española. Como conclusión de todo ello, podemos afirmar que todos manifestaron la importancia de seguir trabajando con este tipo de tareas de carácter morfológico, a pesar de la dificultad que pudieran entrañar las mismas.

Tabla 18

Número de informantes clasificados por niveles

NIVELES A1	35 estudiantes
NIVELES A2	25 estudiantes
NIVELES B1	15 estudiantes
NIVELES B2	18 estudiantes
NIVELES C1	7 estudiantes
TOTAL	110 estudiantes

3.2. Líneas de investigación aplicables a los resultados obtenidos

Particularmente, nuestro objetivo ha sido hacer un análisis didáctico acerca de la inclusión de las tareas de formación de adjetivos en la enseñanza aprendizaje del español como ELE y, además, comprobar si las mismas tienen una repercusión y beneficios en los aprendices. Su puesta en práctica y aceptabilidad hace que los aprendientes se aclimaten, poco a poco, a esta dinámica forma de producir vocabulario en clase, cuyos resultados estimulan un aumento en la calidad y cantidad del dominio léxico –y lingüístico en general–.

Al hilo de estas conclusiones, los resultados nos hicieron ver que ciertos procesos morfológicos estaban asentados en el lexicon de los aprendientes, mientras que, en otros casos, simplemente no se llegaron a registrar. En estos últimos casos, las producciones de nuestros aprendientes simplemente consistían en elecciones aleatorias imposibles de

generalizar, y que no son ni aceptables ni existentes en español. Además, podemos considerar que las unidades adjetivales por derivación se adquieren y fortalecen atendiendo a la regularidad y productividad de estas.

Lo interesante de las tareas propuestas fueron, sin duda, la muestra de resultados; esta revelaba más del 60% de precisión desde el nivel A1, llegando hasta casi el 100% en algunas muestras de los niveles más avanzados de nuestra investigación. Así, no dejan de ser unos resultados sorprendentes, si tenemos en cuenta el escaso trabajo previo con las unidades morfológicas, tanto en la labor docente como por parte de los programas de cursos y manuales (previamente empleados por nuestros informantes).

A nuestro juicio, para futuras investigaciones se podrían analizar –de un modo más extenso y exacto– los factores que pueden estar jugando un papel en los buenos resultados obtenidos con el trabajo morfológico en el aula de ELE. Por ejemplo, sería relevante estudiar si un tratamiento morfológico más extenso, o que esté específicamente enfocado en el reconocimiento de sufijos más complejos, pudiera ser más efectivo que el que hemos propuesto aquí. A nuestro entender, lo relativamente breve de nuestro trabajo en el tiempo, junto a la extensión del mismo –a pesar de la gran variedad de sufijos con los que hemos trabajado–, supone una limitación para un análisis global del empleo de la morfología en ELE por nuestra parte.

Por lo tanto, todas las formaciones que los aprendientes han creado con las unidades adjetivales por derivación afectan al lexicón²¹⁵, y como consecuencia de ello, incrementan

²¹⁵ Pues la inclusión de este amplio abanico de nuevo vocabulario obliga a reestructurar la red léxica y las relaciones con otras unidades.

la competencia léxica de nuestros participantes. Cuando los estudiantes necesitan cumplir con una tarea, pero no tienen un conocimiento del adjetivo al que se les expone, llevan a cabo procesos de formación de palabras –en nuestro caso adjetivos– que les permiten ir cumpliendo con esta demanda léxica. Por otro lado, con relación a las actividades en contextos de corte comunicativo (encaminadas a resolver una insuficiencia léxica con la creación de nuevas palabras) podemos descifrar que la competencia morfológica también está unida a la competencia pragmática.

Todas estas ventajas conllevan la demanda de fomentar la competencia morfológica del aprendiente a través del trabajo con la derivación por sufijación, siendo más fácil cuando aprenden las formas y significados de los adjetivos, en un trabajo que anticipe y ayude a predecir sus significados en los contextos en los que aparece. Cuando el aprendiente comprueba cómo su constitución en bases y afijos son presentados y asimilados de un modo transparente, entonces, su posterior reconocimiento y comprensión resulta más transparente (como por ejemplo el adjetivo *volcánico*, formado por la base *volcán* y el afijo *-ico*; u otros adjetivos que se forman con el mismo sufijo, tales como *pedagógico*, *metálico*, *ecológico*).

Por todo eso, en nuestra investigación hemos reiterado la utilidad de trabajar en la derivación de adjetivos para mejorar la competencia léxica general de los aprendientes de ELE, fomentando y estimulando su creatividad y curiosidad léxica. Este hecho refuta nuestra hipótesis de incluir el conocimiento morfológico en todos los niveles, pues conduce a mejoras en la competencia general en la adquisición del lenguaje. Así, los aprendientes, después de atender a la regularidad en el proceso de formación de adjetivos, son capaces de producir más adjetivos derivados existentes en español. Como consecuencia de ello, una vez son conscientes de las reglas de formación de las unidades de adjetivales son capaces de

producir unidades que no necesariamente tienen que existir, sino que pueden ser formaciones posibles, aunque no sean legítimas. Esto último les puede resultar útil para “salir del paso” ante una demanda léxica en cualquier contexto de comunicación con la lengua, lo que supone una estrategia que debe ser considerada como positiva, puesto que demuestra un conocimiento inequívoco del proceso de formación de palabras en los aprendientes.

Finalmente, nuestra investigación puede fusionarse con otras relacionadas con la didáctica de la morfología en la enseñanza de ELE, lo que permitiría desarrollar una serie de propuestas didácticas de la enseñanza morfológica dirigidas a hablantes no nativos, con el objetivo de elevar la conciencia morfológica de los aprendientes en su proceso de enseñanza de la lengua. A este respecto, se podría relacionar las diversas partes de la morfología entre sí, incluyendo la formación de palabras por derivación, de manera que la enseñanza de la morfología léxica se plantease de forma integral en combinación con otros componentes de la lengua²¹⁶. En suma, si aunáramos todo el amplio campo de la morfología en futuras investigaciones, se publicarían extensos e interesantes trabajos sobre este campo tan rico e inexplicablemente poco empleado por los profesionales del ámbito de ELE²¹⁷.

²¹⁶ Incluyendo la formación de palabras en toda su extensión: verbos, adjetivos y sustantivos formados por sufijación, prefijación y por composición.

²¹⁷ Incluimos aquí no solo a los docentes, sino a los profesionales encargados de la planificación de cursos y manuales de ELE.

4. CONCLUSIONES

En este apartado se han tratado los aspectos centrales de la metodología propuesta en nuestra investigación con el objetivo de tener una información clara del perfil de los participantes, de las tareas diseñadas para llevar a cabo la misma, así como de los resultados de las producciones de los informantes con dichas tareas. De forma análoga, hemos dado cuenta de todas las decisiones tomadas para llevar a cabo la elaboración y puesta en marcha de las tareas concernientes a la derivación de las unidades de adjetivales, intentando resolver y justificar cada una de ellas, además de esclarecer por qué fueron elegidas para esta investigación.

En cuanto a la idoneidad o no de la instrucción completa sobre las reglas morfológicas del español, si bien parece que un entrenamiento morfológico a corto plazo no permite a los alumnos crear adjetivos existentes de un modo óptimo, si es conveniente afirmar que todos los estudiantes son capaces de trabajar con estas unidades, especialmente en tareas de clasificación y relación a través de la distribución de sus bases con sus sufijos formadores. Así pues, esta formación debe abarcar desde la atención a los sufijos menos regulares y productivos, a la descripción general de sus usos, su recepción y producción de vocabulario. Todo en su conjunto, consigue la expansión y enriquecimiento del conocimiento léxico (receptivo y productivo).

En cuanto a las tareas de creación de adjetivos, creemos conveniente dar completa libertad a los aprendientes cuando ejecutan sus creaciones, con independencia de que las mismas se adhieran o no a la norma de la lengua española. Así, para comprender un adjetivo que se les presenta por primera vez, el aprendiente recurre de manera intuitiva y automática a los

elementos que le orientan en el proceso de reconocimiento y comprensión de estos. Con todo esto, los resultados demuestran que, en el aprendizaje de los adjetivos y sus correspondientes sufijos, más que su significado, lo que conlleva más dificultades a la hora de usarlos es su forma.

En definitiva, lo más importante para el aprendiz en un primer contacto con la morfología en el aula es fomentar la libre creación de unidades por derivación, pues al actuar así, cumplimos con el objetivo de hacer trabajar las redes léxicas que forman su lexicón mental y, con ello, asentar una concienciación morfológica a la hora de trabajar los recursos léxicos de la lengua. Probablemente, los no nativos han adquirido el funcionamiento de las RFP, pero no han estado expuestos a los datos de la lengua en una cantidad suficiente como para conocer también la especificidad de la derivación semántica de estos adjetivos.

En esencia, para el estudio de las unidades adjetivales debemos cuestionarnos si el modo de obtener la adquisición de nuevas unidades se lleva a cabo de un modo individual, una a una, o si existe algún mecanismo más económico y universal. No obstante, parece evidente que los aprendices realizan la descomposición de los adjetivos en sus partes más claras, hecho que fomenta la aparición reiterada de los errores ortográficos y morfológicos cuando trabajan con estas unidades.

Para terminar, los resultados de la tesis consideran cómo hemos investigado las cuestiones formales (referentes a la adquisición del léxico empleando las redes morfológicas presentes en su lexicón) que entran en juego cuando los estudiantes ejecutan formaciones erróneas, como, por ejemplo, cambiar el género del adjetivo en unidades neutras (por ejemplo, *barcelonista*); errores con las irregularidades en las bases (por ejemplo, *buenasima*, *jovenil*,

limuda); errores en la elección del sufijo (por ejemplo, *valencienses*, *atunoso*); o de base y sufijo al mismo tiempo (por ejemplo, *jovenista*). Consiguientemente, si el reconocimiento de un sufijo se fundamenta inicialmente en sus características gráficas, algunos aprendices pueden llegar a confundirlos hasta que consigan asociarles significados distintos y aprender sus características semánticas propias.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El presente trabajo ha pretendido proporcionar una amplia mirada y aportar ciertos datos concernientes a la morfología léxica en el ámbito de ELE, con el objetivo de introducir la formación de unidades deadjetivales en dicho ámbito. En este sentido, los resultados dilucidaron la idoneidad de introducir un tratamiento morfológico en la enseñanza del español como ELE. Por consiguiente, en el presente trabajo hemos proporcionado datos concernientes al empleo de la morfología léxica en el ámbito de ELE, con el objetivo de introducir la formación de unidades deadjetivales en dicho ámbito. Con las técnicas de identificación, adquisición y asimilación de las características intrínsecas de las unidades deadjetivales se confeccionó un análisis exhaustivo sobre las reglas generales de formación de adjetivos en el aula de ELE.

Como hemos revisado en el estado de la cuestión de esta tesis, el análisis de las teorías metodológicas en el ámbito de ELE nos presenta cómo el análisis de los errores –que hemos acometido en la presente tesis– proporciona resultados de diversa índole y en consonancia al nivel de concienciación de los informantes, especialmente cuando ejecutan las creaciones léxicas en la derivación adjetival. Por lo tanto, los resultados del estudio poseen un valor didáctico por múltiples razones: entre ellas, mencionamos la de otorgar un amplio conocimiento del funcionamiento de la IL en los procesos de creación de unidades adjetivales en sus diferentes niveles. Por otro lado, dispensan una información exhaustiva de los errores de los estudiantes, ayudando a comprender cómo aprenden y adquieren las unidades adjetivales, además de dar información sobre las dificultades y los orígenes de las mismas en sus creaciones léxicas.

En el estudio que nos ocupa se reflexionó sobre la enseñanza y aprendizaje de las unidades adjetivales por derivación, su conocimiento, su operatividad y puesta en práctica en el aula de ELE. En tal sentido, destacamos las tareas de tipo reflexivo como fuente que nos revela que el estudio de estas unidades le ha otorgado a cada participante un conocimiento más completo y eficaz del léxico, además de una mejor percepción de sus formas constituyentes. Es por ello que, en la enseñanza de las unidades de adjetivales, se ha relacionado de un modo prioritario los sufijos más productivos, frecuentes y los que menos limitaciones tienen. Todas estas características son las que cumplen algunos de los sufijos trabajados en los niveles analizados, tales como *-oso/a*, *-ano/-ana* y *-ista*. Al ser más productivos y frecuentes, son más fáciles de identificar, tanto en un adjetivo derivado como en su empleo con otras palabras de la misma familia léxica.

Conviene subrayar que los resultados reflejan la práctica ausencia de errores en las actividades de identificación general de los sufijos, así como en las actividades en contexto y en las específicas. Asimismo, las actividades de creación fueron de interés para ver qué estudiantes asignaban los sufijos adecuados a las bases correspondientes, estableciendo adjetivos reconocidos formalmente en la lengua española. A su vez, un amplio rango de estudiantes formó adjetivos que, si bien respeta las reglas de buena formación, no eran producciones legitimadas en la lengua española, si bien eran posibles. Al mismo tiempo, las actividades de tipo relacional y clasificatoria incrementaron tanto la producción como la detección de estas unidades adjetivales por parte de los estudiantes. Una de las conclusiones que podemos extraer es que los resultados obtenidos aumentaron el dominio lingüístico general de los estudiantes; pues cuando se trabajaron estas unidades adjetivales en clase, o bien los aprendices ya las conocía, o bien el profesor aclaró su significado a la hora de trabajar con ellas. En algunos casos, resultó operativo intentar buscar (estrictamente

hablando) restricciones de carácter morfológico.

En general, la explicación morfológica provocó una mayor facilidad a la hora de afrontar estas actividades de sensibilización con las unidades adjetivales. A partir de los datos obtenidos, los resultados permitieron ver un beneficio mayor en los estudiantes que pudieron obtener una instrucción formal antes de realizar las tareas específicas, en comparación con los que desarrollaron directamente las actividades, independientemente del nivel de la lengua que poseyeran. Por ello, la pertinente explicación teórica adaptada a cada nivel de enseñanza, junto a la similitud de algunos adjetivos con las voces inglesas (por ejemplo: *generoso/generous*), proporcionó enormes beneficios en el progreso de su conciencia morfológica.

En este sentido, para que los aprendientes adquirieran un conocimiento profundo de estas unidades (lo más cercano posible a como las pueden adquirir los hablantes nativos) se propusieron una variedad de actividades cuyo fin último fue la práctica y reflexión de la derivación adjetival y las características intrínsecas de sus reglas de formación, sus formas constituyentes y sus estructuras internas. El uso de actividades y tareas que versan sobre la derivación adjetival adquiere una profundidad y un beneficio pleno a medida que el profesor facilita el camino para poder trabajar morfológicamente con el conjunto de ellas.

Por lo tanto, se consideró eficaz presentar de un modo breve los sufijos específicos más regulares –en cuanto a su aparición– y más productivos –en cuanto al proceso de enseñanza– para, posteriormente, llevar a cabo una exposición de las reglas y uso más comunes del resto de sufijos en español. De igual modo, nos hemos preguntamos si los aprendientes que poseen un nivel de español más avanzado, al tener más desarrollada la competencia morfológica,

tienen más entradas léxicas disponibles a las que aplicar las RFP o viceversa. Todo ello, para comprobar cómo los aprendientes forman, derivan y adquieren las unidades adjetivales, y constatar el conocimiento que pueden alcanzar no solo de la estructura interna de las unidades adjetivales, sino también sus relaciones formales y de los principios que rigen la formación de adjetivos.

Con todo, las investigaciones efectuadas proporcionan una multitud de pruebas que demuestran que la raíz o la palabra primitiva es el concepto clave de la organización en la adquisición morfológica de estas unidades por parte de los aprendientes. Para los psicolingüistas hay un período en el proceso de formación de palabras en el que los aprendientes pueden distinguir las raíces de los afijos que se le añaden, pudiendo llegar a descomponer morfológicamente las palabras más complejas, siempre que la estructura interna de las mismas forme parte de su competencia morfológica y esté adherida a la red de su lexicón mental.

Sin duda, el estudio de los sufijos derivativos ha sido una parcela de la lengua que ha ocupado el tiempo de numerosos investigadores, llegando a ser en numerosas ocasiones objeto de discusiones. Desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, podemos afirmar que se trata de un aspecto idiosincrásico y de gran complejidad, pero cuya presencia en ELE es relativamente escasa. Pese a ello, en nuestra labor conjunta con otros docentes, no ha dejado de ser una cuestión que les ha llamado la atención, ya que, a pesar de ser conscientes de la dificultad y complejidad del tema, les resulta sorprendente que esté ausente un rasgo tan característico de la lengua española en este ámbito de enseñanza.

En torno a esto, el trabajo con la formación de palabras promovió en los discentes una mayor

adquisición de la lengua, un mayor empleo de las RFP para aplicar a las bases léxicas, liberando producciones gramaticalmente correctas y solventado con éxito el obstáculo de la IL en su aproximación a la LM. No obstante, en este contexto existen fenómenos dentro de la morfología que solo pueden ser explicados por la filología o la lingüística, y cuya inclusión en el aula de ELE puede resultar muy dificultosa²¹⁸. Así, como el aprendiz de ELE puede formar palabras como “*volcanista, futbolario*”, no es necesario una profunda explicación lingüística en clase sobre las mismas, sino que hemos de atender al simple hecho de que el aprendiz pueda comprender, de un modo simple, las posibilidades que se dan en español en las palabras derivadas y su estructura en su correcto uso.

De tal manera que, en realidad, no hay ninguna regla morfológica que impida que estas formaciones pertenezcan al español, aun cuando no existan realmente, siempre y cuando sigan las reglas de buena formación de adjetivos en español. En este sentido, las formaciones “*bilinguista, atleta, compañerista, drogista, cristianista*” son absolutamente transparentes y regulares, y, sin embargo, no son formaciones aceptadas por la norma del español, aunque sean palabras absolutamente posibles. De modo que, la morfología proporciona las reglas para la combinación de las palabras, determinando qué combinaciones tienen sentido, cuáles están permitidas, y cuáles no.

Dentro de este marco, en la presente tesis se expuso –como primera hipótesis– como la regularidad y productividad de las unidades adjetivales por derivación son los aspectos claves para la adquisición y asimilación de estas. Este concepto incluye la idea de formación de adjetivos, es decir, la habilidad para crear de manera correcta nuevas palabras a partir de

²¹⁸ Al ser un campo no explorado en ELE hasta el momento, hay muchos estudios redactados en forma de hipótesis, debido a la carencia de estudios consistentes hasta el momento.

patrones de formación de adjetivos estudiados en la morfología clásica, siendo ese patrón productivo cuando puede aplicarse a múltiples bases para producir nuevas palabras. Es evidente que, con una amplia instrucción morfológica, el estudiante comprende y produce las creaciones adjetivales como parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, y a la vez, adquiere un dominio más consistente del vocabulario de la lengua española, ya que suelen identificar las partes constituyentes de las palabras, llegando a realizar una completa composición de su significado.

A raíz de esta hipótesis, la meta de la enseñanza de estos modelos de derivación radica en la adquisición de los mecanismos necesarios y capacitadores para generar nuevas estructuras, aunque fueran desconocidas para los informantes. Así, el objetivo propuesto fue lograr el dominio de las reglas y procedimientos de formación de adjetivos para medir su grado de competencia lingüística como aprendientes de ELE. Por lo tanto, advertimos la necesidad de llevar a cabo un exhaustivo estudio que englobara los diversos análisis de los procedimientos de creación de adjetivos, delimitando sus características morfológicas, sintéticas y semánticas (además de sus diversas clases internas). A la vez, nos pareció necesario unir el análisis y estudio de dichos procedimientos, con los diversos enfoques y factores que deben ser tenidos en cuenta en la adquisición y enseñanza-aprendizaje de ELE, enfocándonos en el léxico y especialmente en las derivaciones y formaciones internas de los adjetivos en español.

Lo anterior plantea que, aunque no disponemos de estudios previos acerca de la idoneidad de incluir el aprendizaje de la derivación adjetival a través de una reflexión metalingüística en el aula de ELE, abarcar en clase el estudio de los sufijos que forman las unidades de adjetivos (desde los niveles iniciales hasta llegar a los más avanzados) es altamente

recomendable. No obstante, los afijos de una sola categoría (adjetivadores, sustantivadores) son menos complejos, en general, porque sus categorías gramaticales son fácilmente identificables. El hecho de realizar aplicaciones didácticas enfocadas hacia la enseñanza de las creaciones de las unidades adjetivales por sufijación en el aula ELE, indica que puede resultar ventajoso por varios motivos: primero, ofrece una visión global de la lengua y, seguidamente, favorece el predominio de la interacción de los sufijos con las raíces que forman los adjetivos, lo que beneficia que los aprendientes puedan enriquecer enormemente su patrimonio léxico.

Como bien sabemos, cuando se adquiere una lengua extranjera no es posible, ni deseable, alcanzar el nivel de competencia morfolingüística del hablante nativo, pues este tiene unas idiosincrasias culturales y lingüísticas que las hacen únicas, no accesibles ni comprensibles al aprendiente. En nuestro caso, aunque está claro que el conocimiento de la formación de palabras es beneficioso en la adquisición de una segunda lengua, es mucho menos claro cómo se puede activar este potencial en la práctica en el aula. Además, como hemos mencionado anteriormente en esta tesis, la formación de palabras no es un tema prioritario en el estudio de la adquisición de una segunda lengua si lo comparamos con la morfología flexiva. Esta se puede ver como una extensión opcional del conocimiento lingüístico, por lo que generalmente solo es aplicada en los estudiantes de niveles avanzados.

Por otra parte, la otra hipótesis —planteada en este estudio— concerniente a los errores en las creaciones de adjetivos por derivación, muestra cómo estos pueden estar provocados por una escasa concienciación morfológica de la lengua, siendo más altos los errores en los niveles más bajos (A1). Así, el número de aciertos es mayor en los informantes que tienen un nivel de lengua más alto, por lo que el nivel de la lengua constituye un factor influyente en la

adquisición de las unidades. No obstante, la alta incidencia de errores con algunos sufijos en informantes de niveles altos –como mencionamos en el apartado de resultados– puede ser debido a un relajamiento a la hora de afrontar este tipo de tareas de reflexión metalingüística con la lengua o a procesos de hipergeneralización. Y, por otro lado, podemos aceptar la nula relación estadística entre el número de aciertos en las creaciones y el número de horas en ELE dedicadas al estudio morfológico de las unidades.

Como resultado de ello, creemos que el empleo y desglose de listas de palabras en clase –con el objetivo de aprender vocabulario– puede ser más favorable al olvido en comparación con un trabajo morfológico con las mismas palabras. Por ello, consideramos necesario desarrollar un trabajo explícito con la formación de adjetivos (y palabras en general) que facilite el reconocimiento, la reflexión y la producción de adjetivos, junto a la inclusión y creación de familias de palabras, con el objetivo de ampliar la red léxica de los discentes. Asimismo, esta misma enseñanza debe contemplar también los contextos sintácticos y comunicativos en los que las palabras derivadas aparecen. Así pues, todos los datos expuestos demuestran que se debe prestar más atención a este aspecto particular de la conciencia morfológica, proporcionando a los estudiantes la información pertinente sobre las RFP en español y permitiéndoles practicar habilidades de creación de palabras con los sufijos específicos adquiridos (y que forman los adjetivos de relación y calificativos).

Por lo tanto, siguiendo estas pautas –marcadas anteriormente– podemos garantizar que los aprendices adquieren un buen dominio en el uso de los sufijos a la hora de crear unidades adjetivales, y a su vez, las mismas se van a adaptar al uso comunicativo del lenguaje. Por lo cual, el fin es garantizar que el aprendiente de la lengua española adquiera los usos de los diversos mecanismos de formación de adjetivos, con el objetivo intrínseco de alcanzar una

competencia en las cuatro destrezas que se le va a requerir en su adquisición del lenguaje (expresión y comprensión oral y escrita).

En el momento en que los aprendientes de ELE aprenden vocabulario y adquieren la competencia léxica, no significa que solo son capaces de relacionar cada unidad con su significado, sino que han de ser capaz de usarlas en los registros adecuados, conocer todas las combinaciones que pueden realizar con otras palabras y afijos, y conocer las estructuras de bases, raíces y sufijos que la forman. Todas estas prácticas deben tener como objetivo un dominio de la lengua que resulte eficaz para la comunicación con la lengua. La adquisición de una segunda lengua es un proceso creativo que pone de manifiesto que la adquisición morfológica y los errores en la IL no son percibidos de un modo negativo, sino que son parte natural del proceso de adquisición de la lengua.

Por otra parte, conviene subrayar que nuestras investigaciones carecían de un conocimiento previo sobre la eficiencia de incluir la reflexión morfológica en la formación de adjetivos por sufijación desde los niveles iniciales. Por ello, se han presentado dificultades en torno al proceso de clasificar y analizar los sufijos formadores de los adjetivos de relación y calificativos, junto a su posterior observación, regularidad de uso y productividad en la práctica en el aula. Todos estos rasgos son los que nos imposibilitaron la tarea de generalizar y pautar de un modo gradual la enseñanza de los sufijos formadores de adjetivos en el aula de ELE.

Asimismo, quisimos proponer el tratamiento morfológico en el aula de ELE, no solo como una especie de píldora léxica, sino como una práctica encaminada a fomentar (no solo en el aula, sino también en la elaboración de manuales y materiales) la práctica morfológica de

creación de adjetivos; potenciando su uso y apoyando la capacidad creativa del aprendiz, partiendo de los afijos más rentables hasta los más específicos. Por tanto, el objetivo principal propuesto en esta tesis se fundamentó en el análisis y replanteamiento de la aceptabilidad y el excepcional beneficio que la inclusión de las tareas de formación de adjetivos por derivación provoca en los aprendientes de ELE a la hora de trabajar con los recursos léxicos de la lengua (ajustando las tareas propuestas a los diferentes niveles de aprendizaje y conocimiento del español, en función de los conocimientos previos, de los objetivos y estilos de aprendizaje y del contexto institucional, entre otros aspectos).

Como tal, en este estudio se deliberó si los aprendientes de ELE podían identificar las bases, raíces y afijos que forman las unidades adjetivales (incluyendo sus familias morfológicas), y si una vez reconocidas, podía hacer un uso creativo de las mismas –incluso sin una instrucción previa en algunos casos– y a pesar de un posible desarrollo incompleto de su conciencia morfológica²¹⁹. Como hemos reiterado anteriormente, la productividad, regularidad y rentabilidad de los mecanismos formadores de las unidades objeto de estudio (principalmente, los de mayor frecuencia y transparencia) son, al mismo tiempo, un fundamento esencial en la adquisición del vocabulario y, por ende, del progresivo dominio de la lengua. En paralelo, se comprobó que cuando se hizo un uso creativo de la morfología léxica, mediante actividades lúdicas para elevar o reforzar la conciencia morfológica del aprendiz, los resultados fueron más acertados y satisfactorios en relación con la adquisición del vocabulario meta. En especial, una concienciación morfológica ayudó a superar cualquier barrera en el aprendizaje circunstancial del léxico.

²¹⁹ A nuestro entender, toda la diversidad de tareas preparadas para nuestra investigación (tareas reflexivas, de relación, de creación) fueron una enorme fuente de influencia en los patrones de aprendizaje de los participantes.

No obstante, a pesar de que no sea posible llevar a cabo una reflexión profunda de estas unidades morfológicas, creemos, sin embargo, que es posible su introducción²²⁰, a pesar del escaso bagaje y contacto con la lengua de los informantes. En este caso, la capacidad de formar palabras existentes en español nos da pistas de los conocimientos de las reglas de buena formación a nivel productivo de los aprendientes, mientras que el número de palabras nos hace ver la capacidad del aprendiente de relacionar y distribuir las raíces con los distintos sufijos propuestos. Se trata, en definitiva, de obtener una información lo más cercana y pertinente de cómo los estudiantes adquieren los conocimientos en tareas de producción de unidades derivadas morfológicamente.

A modo de reflexión final, podemos considerar que las unidades adjetivales por derivación se adquieren y fortalecen en los aprendientes en base a su frecuencia de aparición y su riqueza productiva. Por ello, esperamos fervorosamente que esta pequeña aportación sea otro grano de arena en la tarea de otorgar un mejor conocimiento sobre el empleo de la morfología en el ámbito de ELE; y que, además, sirva como prácticas que animen e impulsen a realizar posteriores estudios más amplios y completos en ELE, o que estén específicamente enfocados en el reconocimiento de sufijos tanto simples como complejos, de manera análoga a los propuestos aquí.

Finalmente, aspiramos a que nuestra investigación suponga una forma de concienciar e incitar a los profesionales de ELE a hacerse preguntas que cuestionen la idoneidad y necesidad de ampliar su interés a otros campos de la enseñanza de la lengua. Todo ello va a conducir a una reflexión metalingüística que abarque el uso y empleo de la morfología léxica

²²⁰ Siempre que se empleen un vocabulario y unas instrucciones acorde al nivel de enseñanza, y a las capacidades y posibilidades de adquisición de las unidades derivadas.

en el aula de ELE. Por todas esas razones, deseamos que este trabajo de investigación cumpla el objetivo de ser una nueva puerta de entrada para que los profesionales puedan buscar, en esta área de la lengua española tan poco explotada en la enseñanza de ELE, una nueva forma de cumplir –de un modo multidisciplinar– con sus objetivos docentes y/o científicos de investigación, de manera que la enseñanza de la morfología léxica llegue a ser un componente de la lengua con el mismo estatus de los demás.

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemaný Bolufer, J. (1920). *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana*. Victoriano Suárez.
- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Ariel
- Almenara, Julio. (2010). *Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades*. Perspectiva Educacional.
- Alvar Ezquerria M. (1993). *La formación de palabras en español*. Arco/Libros.
- Alvar Ezquerria, M. (1993). Función del diccionario en la enseñanza de la lengua. En Alvar Ezquerria, M. (ed.). *La lexicografía descriptiva*, Barcelona. (pp. 165-175)
- Alvar Ezquerria M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco/Libros.
- Arezaiga Oruba, E. (1995). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- Arezaiga Oruba, E. (2000). *El enfoque comunicativo: propuestas didácticas*. En Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria / coord. por Uri Ruiz Bikandi, 2000, ISBN 84-7738-770-2, págs. 137-162.
- Arnau Umbert, H. (2017). *El tratamiento de la morfología derivativa en ELE: Estado de la cuestión, análisis contrastivo y propuesta didáctica*. RECERCAT (Dipòsit de la Recerca de Catalunya). <https://recercat.cat/handle/2072/290852>
- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Baralo, M. (1994). *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*. Instituto

Universitario Ortega y Gasset.

- Baralo, M. (1996). Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera. En Montesa, S. y Gomis, P. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Málaga, tomo I, pp. 143-150.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892123.pdf>
- Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. En *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14, vol. 1, págs.59-73.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM>
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco libros.
- Baralo, M. (2001). *El lexicón no nativo y las reglas de gramática*. En Pastor, S. Y Salazar, V (Eds), *Estudios de Lingüística* (pp. 12-40). Universidad de Alicante.
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pd
- Becker, J. (1994). 'Sneak-shoes', 'swords' and 'nose-beards': a case study of lexical innovation. *First Language*, 1994 - journals.sagepub.com.
- Bongaerts, Theo y Nanda Poulisse (1989), "Communication Strategies in L1 and L2: same or different?", *Applied Linguistics*, vol. 10, núm. 3, pp. 253-268ç.
- Bosque, I. (1983). La Morfología. En Francisco Abad Nebot, Antonio García Berrio (eds.) *Introducción a la lingüística*. Alhambra. págs.115-154.
- Bosque, I. (1989). *Las categorías gramaticales*. Síntesis.
- Bosque, I. (1998) La competencia gramatical. *Filosofía del lenguaje* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC: Trotta. vol. 1, págs. 27-56
- Bosque, I. y Demonte, V(eds.) (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Espasa Calpe.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del

- lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). SGEL.
- Clark, E. V. (1993) *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo De Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD.
- Coseriu, E (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1993). *Introducing Applied Linguistics*. Grupo Noriega Editores.
- Coto-Ordás, V (2021). *De la enorme productividad y expresividad del sufijo -azo en español: implicaciones para la enseñanza de la morfología derivativa en clase de ELE*. En Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, ISSN-e 1885-2211, Vol. 32 (pp. 1-26).
- Díaz, L. y Hernández, M. J. (1993). Gramática y comunicación en la clase de lengua extranjera. En *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 1, Cuadernos del Tiempo Libre* (pp. 89-105). Colección Expolingua.
- Díaz Hormigo, M.^a T. (2006). Reflexiones en torno a la enseñanza de la derivación en el aula de E/LE. En *Frecuencia L (Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera)* (pp.

32: 3-10).

http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=271&Itemid=66&lang=es.

Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Fernández Alonso, M. (2021). *Desarrollo de la conciencia morfológica en la clase de ele con los adjetivos deonomásticos de lugar*. En Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, ISSN-e 1885-2211, Vol. 32 (pp. 1-14).

Fernández, C. (1996). La creación léxica en la interlengua de español. En Celis, A. y Heredia, J.R. (eds.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE (Almagro, 1996)* (pp. 213-219). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Fernández, González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del departamento de Teoria dels Llenguatges.

Fernández, López, M. C. (2008). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 715 ss.). SGEL.

Fernández, S. (1986). La derivación nominal. En *Boletín de la Real Academia Española*, Anejo XL. Madrid.

Fernández, S. (1992). Formación de palabras y adquisición de la lengua. En *Actas del VIII Congreso Nacional de AESLA*, pp. 255-265. Universidad de Vigo.

- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. En *Frecuencia-L*. (Nº 17). Edinumen.
- Fernández, S. (2001). *Tareas y Proyectos en clase. Estudios y Recursos*. Edinumen.
- Fernández, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 411-433). SGEL.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. En *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, (vol.7, pp. 69-93). <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm>.
- Gómez Molina, J. R. (2001). La competencia léxica en la enseñanza- aprendizaje de español como L2 y LE. *Mosaico* 5, 23-29. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-5-revista-de-difusion-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-el-espanol-para-fines-especificos/ensenanza-lengua-espanola/13139>.
- Gómez Molina, J. R (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 495-510). SGEL.
- (2004). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 789- 810). SGEL.
- Gómez Molina, J. R (2004). Las unidades léxicas. En Ernesto Peris(eds.), *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera* Carabela (pp. 28-50). Instituto Cervantes.
- Hall, C. (1992). *Morphology and Mind*. Routledge.
- Helden-Lankhaar, M. v. (1999). *Words in progress: Relations and novel compounds in lexical development*. Ph. D. dissertation, Katholieke Univ. Nijmegen, The

Netherlands.

Higueras, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En L. Miquel y N Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3* (pp. 111 – 126). Colección Expolingua.

Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. En *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, (vol.7, pp.35-49).
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/7411>

Higueras, M. (2011). Lexical collocations and the learning of Spanish as a foreign language: state of the art and future projects. En José Luis Cifuentes Honrubia y Susana Rodríguez Rosique (eds.) *Spanish Word Formation and Lexical Creation.*, Amsterdam: John Benjamins. (Pp 439-463).

Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. H. (1995): “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, pp. 27-46. Francisco Mora (2012).

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en:
<https://bit.ly/2IWhigd>

Jackendoff, R. (1992). *Languages of the Mind. Essays on Mental Representation*. The MIT Press.

Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*. Harper Collins.

N Jiang, N. (2000) *Lexical representation and development in a second language Applied linguistics* 21 (1), 47-77. Oxford University Press

Krashen, Stephen (1977). "Some issues relating to the monitor model". In Brown, H; Yorio,

- Carlos; Crymes, Ruth (eds.). *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26 – May 1, 1977*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages. pp. 144–158. OCLC 4037133.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. y Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental del vocabulario. En Segoviano, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico en lengua extranjera* (pp. 117-129.). Vervuert Iberoamericana.
- Lang, M. F. (1992). *Formación de palabras en español*. Cátedra Licerías.
- Larsen-freeman, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Editorial Gredos.
- Larsen-freeman, D. (1976). *An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners*. Wiley Online Library.
- Laufer B. y Nation P. (1999). *A vocabulary-size test of controlled productive ability- March 1999*. *Language Testing* 16(1):36-55 DOI:10.1191/026553299672614616.
- La Torre Ródenas, M.^a D. (2000). La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE. En Mariano Franco y otros (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del X Congreso Internacional de ASELE)*

(Cádiz, 1999), (vol. II, pp.1047-1056).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_1043.pdf

Liceras, J.M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.

Liceras, J.M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Síntesis.

Liceras, J.M. y Díaz, L. (2000). Triggers in L2 acquisition: the case of Spanish N-N compounds. En *Studia Linguistica* (vol 54 (2), pp.197-211)
<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/licerasdiaz.html>.

Liceras, J.M. (2009). La morfología léxica del español y el llamado problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo. En D. Serrano-Dolader, M.^a A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (pp. 21-66). Prensas de la universidad de Zaragoza. Lieber, R. (2004). *Morphology and Lexical Semantics*. Cambridge University Press.

Lightbown P. y Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research*. University Press.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The State of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications.

Long, M. H. (1985). *The design of classroom second language acquisition: towards taskbased language teaching*. Multilingual Matters.

Long, M. H. (1985). *Task Based Language Teaching (TBLT)*. Wiley-Blackwell.

Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah. Lawrence Earlbaum Associates.

López García, A. (1988). *La psicolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Lozanov, G. (1978). *Sugestopedia*. Gordon & Breach.
- Llobera, M. (coord.), (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Martín García, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español*. Arco / Libros.
- Martín García, J. (2001). *Gramática y léxico del español (Niveles avanzado-superior)*. Anaya.
- Martín García, J. y Varela Ortega, S. (2009). La prefijación en E/LE: prefijos verbales. En D. Serrano-Dolader, M.^a A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (pp. 67-89). Prensas de la universidad de Zaragoza.
- Martín Peris, E. (Coord.) (1997-2008). *Diccionario de términos claves de ELE*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martín Peris, E. (2007). *La enseñanza de idiomas modernos: de los procesos a los contenidos*. En Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, ISSN-e 1885-2211, N.º. 5, 2 (pp. 1-14).
- Matte Bon, F. (1987). *La gramática en un enfoque comunicativo*. En Actas de las I Jornadas Internacionales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: Ministerio de Cultura, (pp. 59-82).
- Matte Bon, F. (1988). *De nuevo la gramática*. En Actas de las 2.as Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Ministerio de Cultura.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Difusión.
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 811-834). SGEL.
- Meara, P. (2004): Modelling Vocabulary Loss. En *Applied Linguistic*. Vol. 25, n.º 2: 137-

155. Oxford University Press.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

Melero Abadía, P (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 689- 714). SGEL.

Melero Abadía, Pilar. (2012) *El Enfoque Comunicativo*. Centro Virtual Cervantes.

Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados.” En: Álvarez Angulo, Teodoro (eds.) 1995. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, vol. 7, pp. 241 - 254. Versión electrónica: <

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A/20057> >

Montero Curiel, M^o L. (2009). La enseñanza del sistema sufijal español a estudiantes extranjeros como herencia de la gramática tradicional y de los manuales escolares. En D. Serrano-Dolader, M.^a A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (pp. 91-116). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Moreno Fernández, F. (2000). Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas”.

En Dennis R. Preston y Richard Young (2000), *Adquisición de segundas lenguas:*

variación y contexto social. Arco/Libros.

Moreno Fernández, F (2000). Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En Ruhstaller, S. y Prado Aragonés, J., (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Actas del congreso celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1998, Huelva, Universidad. (pp.151-170).

Moreno Moreno, M.^a.Á., Contreras Izquierdo, N., Torres Martínez, M. y García Fernández, ÁL (2013): *¿Usamos el diccionario? Plataforma para el autoaprendizaje para la Lengua española*, Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Deportes y Proyección Institucional.

Nagy, W.E. and Anderson, R.C. (1984) *How Many Words Are There in Printed School English*. Reading Research Quarterly, 19, 304-330.
<http://dx.doi.org/10.2307/747823>

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759>.

Nomdedeu Rull, A (2008). *Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet*. En RedELE, vol. 12. Disponible en:
<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:5713a517-a096-4d3f-8bc7-dbd9b9c5f396/2008-redele-12-06nomdedeu-pdf>

Nomdedeu Rull, A. (2011). *El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones*. En: Foro de profesores de E/LE, Vol. 7: pp.1-10)

Olsson, M. (1973). The effects of different types of errors in the communication situation. In Svartvik, J. (ed.), Errata. Google Scholar.

Pazo Espinosa, J. (2007). Relevancia de la morfología en la enseñanza del español como lengua extranjera a anglohablantes: el sufijo *-ics*. En Martín Camacho, J. C., y

- Rodríguez Ponce, M.^a I.(eds.): *Morfología: investigación, docencia, aplicaciones*, (pp.131-141). Universidad de Extremadura.
- Pena, J (2003). Los estudios de morfología del español en España durante los últimos 25 años (1979-2003). En *Lingüística Española Actual (LEA)*, (vol 25: 1 y 2, pp. 7-38). Arco Libros.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (9^a edición). Editorial Morata.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Rainer, F. (1999). La derivación adjetival. En Demonte,V y Bosque,I. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española (Entre la oración y el discurso. Morfología)*, ISBN 84-239-7920-2, (Vol. 3, págs. 4595-4644)
- Real Academia Española (1973). *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Richards, J. C. y Rodgers T. S (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas.
- Richards, J. C. y Rodgers T. S. (2003). La Enseñanza Comunicativa de la Lengua. En Richards, J. C, y Rodgers, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (pp. 153-174). Cambridge University Press.
- Ruiz, U. (2000). El enfoque comunicativo. Propuestas didácticas. En Ruiz, U. (Ed.) *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp.137-162). Síntesis.
- Salazar García, V. (1994). Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. En Miquel, L. y Sans, N. (ed), *Didáctica del español como lengua extranjera 2* (pp. 165-204). Fundación Artilibre.
- Salazar García, V. (1996). Una propuesta para el análisis de necesidades léxicos. En Carlos

- Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 13-18). Iberoamericana.
- Salazar García, V. (2004). Acercamiento crítico a la selección objetiva de contenidos léxicos en la enseñanza de E/LE. En *Estudios de Lingüística (ELUA)*, (Vol.18, pp. 243-273). Universidad de Alicante.
- Sauver, L. (1874). *An Introduction to The Teaching of Learning Language Without Grammar or Dictionary*. F. W. Christern.
- Serrano-Dolader, D. (2005). La formación de palabras y el español como lengua extranjera: reflexión y aplicación. En *Frecuencia* (V. 28, pp. 11-15). Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera.
- Serrano-Dolader, D. (ed.) (2006 a). *La Formación de Palabras en la clase de E/LE, Antología de Textos de Didáctica del español*. Centro Virtual Cervantes (CVC), Instituto Cervantes.
- Serrano-Dolader, D. (2006 b). La morfología léxica en el ámbito del español como lengua extranjera. En E. Felú Arquiola (ed.): *La morfología a debate*, (pp.145-169). Universidad de Jaén.
- Serrano-Dolader, D. (2009): La morfología léxica y el español como lengua extranjera (Selección bibliográfica comentada). En D. Serrano-Dolader, M.^a A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (pp. 177-194). Prensas de la universidad de Zaragoza.
- Serrano-Dolader, D. (2015). Sobre la prefijación apreciativa en español: un enfoque didáctico. En Serrano-Dolader, D. y Martín Zorraquino, M.^a A. *Aspectos de la subjetividad en el lenguaje, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” (IFC), (C.S.I.C.)* (pp. 225-248). Excma. Diputación de Zaragoza, 2015.
- Serrano-Dolader, D. (2016): “¿Puede la inventación de palabras peorar la competencia

- léxica? Boletín ASELE Vol. (54) (pp. 54-56).
<http://www.aselered.org/boletines/boletin-de-asele-n%C2%BA-54>
- Serrano-Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge Advances.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study. En *Language learning* 48 (2), (pp. 281-317) Blackwell Publishers Inc.
- Schmitt, N. & Zimmerman, C. (2002). *Derivative Word Forms: What Do Learners Know?* TESOL Quarterly. 36. 10.2307/3588328.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford Applied Linguistics) First Edition.
- Torres Martínez, M. (2014) *El diccionario como herramienta útil en el proceso enseñanza/aprendizaje: Materiales didácticos multimedia*. En María Pilar Garcés Gómez (coord.). Universidad de La Coruña, Servizo de Publicacións
- Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de Morfología*. Síntesis.
- Varela Ortega, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. En *Estudios de lingüística* (Vol.17, pp. 571-588). Universidad de Alicante.
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Gredos.
- Whitley, S. (2004). Lexical Errors and the Acquisition of Derivational Morphology in Spanish. En *Hispania (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)*, (Vol.87, pp. 163-172). The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP).
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Zacarías Ponce de León, RF (2008). *Morfemas apreciativos del español: entre la flexión y la derivación*. En Núcleo. Vol. 25, (pp. 221 – 237).
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. En MarcoELE Revista de Didáctica ELE (Vol.5, pp.1-31).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376014>
- Zyzik, E. Azevedo, C (2009). Word class distinctions in second language acquisition: An experimental study of L2 Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, (Vol. 31(1), pp 1-29)

ANEXOS

ANEXO A: TAREAS EN CONTEXTO

A. NIVEL A1

Algunas muestras de tareas en contexto propuestas en la investigación con los informantes de los niveles A1

Completa el texto con las letras o palabras que faltan. Usa las terminaciones del recuadro.

Score: 12 out of 12, Gradebook score: 4.14

-eño -és -ero (x3) -era (x3) -aco -í(x2) -eca -

Hola, me llamo José y soy madrill eño , de Madrid. Soy pastel ero . Hola, me llamo John, soy senegal és , de Senegal. Soy carnic ero . Hola, me llamo Ane, soy nepal í , de Nepal. Soy peluqu era . Hola, me llamo Julieth, soy guatemalt eca , de Guatemala. Soy jardin era . Hola, me llamo Vladi, soy eslov aco , de Eslovaquia. Soy panad ero . Hola, me llamo Zeynep, soy estambul eña , de Estambul. Soy banqu era .

Correct Answer

Your correct answer

Your incorrect answer

Completa el texto con las letras o palabras que faltan. Usa las terminaciones del recuadro.

Score: 8 out of 9, Gradebook score: 2.11

-ico -ica(x2) - quiere -por -porque (x2) -ana (x2)

¡Hola!

Me llamo Rebeca y mi apellido es García López. Soy ecuatori ana . Mi primer apellido es de la familia paterna, de mi padre. El segundo apellido es de la familia materna, de mi madre. Tengo veintisiete años. Soy estudiante de Informática en la Universidad de Barcelona porque (porque/para/por) vivo en Barcelona. Mi correo electrónico es rebeca@mail.com. Tengo cinco amigos: Tres chicas y dos chicos:

Carla es itali ana . Tiene veintisiete años como yo y trabaja como guía turíst ica . Ella estudia español por (para/por/porque) su trabajo y porque quiere (quiero/quiere/quieres) viajar a Uruguay.

Math es irland ana es . Tiene 30 años y es estudiante. Él estudia español porque (para/por/porque) quiere estudiar un Máster en Madrid en la escuela diplomát ica .

Correct Answer

Your correct answer

Your incorrect answer

B. NIVEL A2

Algunas muestras de tareas en contexto propuestas en la investigación con los informantes de los niveles A2.

LA BIOGRAFIA DE RAFA NADAL

A. Lee la biografía de Rafa Nadal y completa con el pretérito Indefinido. Fijate en las expresiones marcadas en negrita. Completa el texto con las letras o palabras que faltan. Usa las terminaciones del recuadro.

-ina -al -ar -ico -aria -iva (x2) -ivo -oso

Rafa Nadal **nació** (nacer) en 1986 en la localidad **mallorquina** de Manacor. **Empezó** (empezar) su carrera **profesional** de tenis con 15 años. Es hijo de Sebastián Nadal, director de una empresa que construye pistas de pádel y organiza eventos **deportivos**. Su tío es el **futbolista internacional** Miquel Àngel Nadal. Rafa Nadal **abandonó** (abandonar) los estudios en 4º de ESO para dedicarse en exclusiva al tenis.

Con 19 años **fue** (ser) número dos en el ranking de la Asociación de Tenis Profesional (ATP) y, con 22 años, **conseguió** (conseguir) ser número uno. **fue** (ser) el tenista más joven en ganar una Copa Davis. En 2005, **debutó** (debutar) en Roland Garros y **ganó** (ganar) este trofeo el mismo día de su cumpleaños (3 de junio) y su popularidad **creció** (crecer) de forma **espectacular** no solo en el ámbito **tenístico**. Nadal **derrotó** (derrotar) en cuatro sets al argentino Mariano Puerta, que había realizado un torneo impecable. Le entregó el trofeo, en presencia del rey Juan Carlos I de España, su ídolo **futbolístico**, Zinedine Zidane, pues, a pesar de que toda su familia es del Barça, Rafa es seguidor del Real Madrid. **Sumó** (sumar) 81 victorias **consecutivas** sobre tierra batida, pulverizando un récord que parecía insuperable. Su fuerza **extraordinaria** y su perseverancia son algunas de las claves de su imparable éxito. Su imagen publicitaria y su fuerza siempre fueron compatibles con su carácter humilde, **generoso** y sentido de la deportividad.

-il -ico (x6) -ense -ar(x2) -oso(x4) -iento -eño -ista -ario

LA INFANCIA DEL PROFESOR

Cuando era pequeño, (vivir) vivía en un pequeño pueblo almeriense (de Almería) que se llama Berja. (Vivir) vivía en una casa muy grande porque mi familia es bastante grande. Tengo cinco hermanos y con nosotros también (vivir) vivían dos hermanas de mi madre. Era difícil estar solo en casa porque siempre (haber) había mucha gente en la casa. Yo era una persona muy familiar y me encantaba el ambiente enérgico de mi casa.

La casa (tener) tenía jardín y piscina. También (tener, nosotros) teníamos muchos perros, a veces hasta trece, además de gatos, pájaros y hámster. (Ir) iba a un colegio privado muy académico que no (estar) estaba muy lejos de la casa, pero siempre (ir, nosotros) íbamos en coche. (Tener, nosotros) teníamos un minibús un poco ruinoso. El colegio (ser) era muy bonito porque (ser) era una casa antigua con algun edificio arquitectónico moderno, pista de deporte polvoriento jardines, etc. En las clases no (haber) habían muchos estudiantes. Por ejemplo, en mi clase (haber) había como máximo diecisiete personas. El ambiente escolar era fabuloso.

Como (ser) era un colegio bilingüe, muchos de los profesores (ser) eran británicos y muchas de las clases (ser) eran en inglés. Me (gustar) gustaba mucho ir al colegio porque (tener) tenía muy buenos amigos y (ser, nosotros) éramos como una familia. Era un colegio muy pedagógico. Siempre teníamos partido amistoso de fútbol en los recreos. Yo era fanático del jugador Brasileño Ronaldo y trataba de imitarlo en todos los partidos.

Después del colegio, siempre (nadar) nadaba un rato en la piscina y después, mis hermanos y yo (jugar) jugábamos o (salir) salíamos a la calle para jugar con nuestros vecinos. Mi hermano era egoísta y se ponía furioso si salía a la calle sin avisar, pero en general, era solidario conmigo.

prevenci

supportive
avec moi

1
essayar
to address
inter break

C. NIVEL B1

Por la situación de pandemia por la COVID-19, todas las actividades de este nivel se adaptaron a un formulario de Google para que los estudiantes respondieran a las preguntas. En algunos casos, en este anexo solo presentaremos las actividades sin muestras de respuestas.

CIUDADES MÁS VISITADAS EN AMÉRICA LATINA

Aquí te presentamos un artículo sobre las ciudades más visitadas de América Latina. Completa el texto con las letras o palabras que faltan. Usa las terminaciones del recuadro.

-ica – ico (x2) -al(x4) -isimo -iva -osa (x2) -ante -ente -ario -

1. Cancún

Cancún es uno de los destinos más concurridos por turistas extranjeros. Su encanto **carib**____ y playas **paradisi**____s, logró atraer más de 6 millones de turistas. Se encuentra ubicada en la península de Yucatán a orillas del mar Caribe, conocida por sus **maravill**____s playas, **multitudin**____s centros turísticos y vida nocturna.

2. Lima

Esta **sorprend**____ ciudad se ha mantenido por algunos años entre las ciudades más visitadas de América latina, con un gran número de visitas. Es conocida como la ciudad con el mayor crecimiento de la región y recibió más de 5 millones de visitantes. Lima se encuentra ubicada en la **aren**____ costa Pacífica de Perú, conserva su centro **coloni**____y además es una **exuber**____ metrópolis, una de las ciudades de Sudamérica, más grandes y **esplendor**____. La plaza de Armas y la catedral del siglo XVI son partes **atract**____s por descubrir en Lima.

3. Ciudad de México

Una ciudad con un crecimiento **turíst**____ importante recibió un aproximado de 3 millones de visitantes. Ciudad de México está ubicada a una gran altura y alberga **bell**____s monumentos **histór**____s, como el Templo Mayor Azteca del siglo XIII, la Catedral Metropolitana, el Palacio **Nación**____ los cuales están en las cercanías de la Plaza de la Constitución, conocida mundialmente como el Zócalo.

4. Sao Paulo

Brasil, con casi 3 millones de visitantes, es uno de los principales destinos turísticos en Latinoamérica, este país es uno goza de una increíble diversidad **natur**____ y **cultur**____ posiblemente de las más notorias en Sudamérica. **Dinám**____ centro financiero del país, encontrado entre las ciudades más pobladas del continente, con diversas instituciones culturales y una variada arquitectura. Obras resaltantes como la catedral **neogót**____, el rascacielos Martinelli de 1929, el edificio Copan y la iglesia Patio do Colegio.

LA CASA DE PAPEL

Esta es la sinopsis de la famosa serie de televisión “La Casa de Papel”. Completa el texto con las letras o palabras que faltan. Usa las terminaciones del recuadro.

-il(x2) -udo -ar- isto -ico -oso (x2) -al(x4) -osa -iva -avo -ente

La Casa de Papel es una serie española muy **popul**___ que cuenta la historia de un atraco al Museo de la Fábrica **Nación**___ de La Moneda y Timbre. La mente que idea este plan es “El Profesor”, un hombre **concienz**___ e **intelig**___ que pide la ayuda de siete personas para llevar a cabo el **sut**___ golpe. Tokio es una joven **impuls**___ muy buscada por la policía, Berlín tiene el papel de "el cabecilla", Moscú es el **voluntari**___experto en perforaciones, Río es experto en temas **informát**___s, Nairobi es la falsificadora **vigor**___, Denver es el hijo de Moscú y, como siempre, falta la fuerza bruta de los **escandin**___s: Helsinki y Oslo.

La banda planea cada paso durante cinco meses, valoran todo el **difficult**___ plan, todas las posibilidades y cuando llega el día, se encierran durante once días en la Fábrica con 67 rehenes de modo . Su objetivo **prev**___ y **origin**___ es salir de allí con su propio dinero de curso **leg**___ recién impreso y sin registrar, algo que será **difíc**___ ya que la Policía **Nación**___ ha ocupado el lugar.



D. NIVEL B2&C1

INSTAGRAM

Lee el texto sobre la red social Instagram. Algunas palabras del texto están incompletas, fórmalas con los sufijos que faltan del recuadro.



**-osa / -uda / -ario / -oso/ -il / -iva (x3) / -ario / -ica (x2) -
al (x3) / -ana / -istica(x2)**

La red **soci**___ Instagram eliminó una cuenta en la que se anunciaban “fiestas COVID” en la Universidad **Estat**___ de Arizona (ASU). La medida ha llegado tras una demanda presentada por el centro de estudios contra Facebook y el **propieta**___ de la cuenta por el uso inadecuado de la marca registrada de la institución **académ**___.

“Hemos retirado la cuenta en cuestión por violar nuestra norma **polít**___”, indicó un portavoz de Facebook, dueño de Instagram, a un medio **loc**__. Personal de la citada universidad había presentado una demanda legal en una corte **federat**___ de distrito el jueves. En la demanda se señala que la cuenta compartió información errónea sobre el coronavirus con estudiantes y afirmaba realizar grandes fiestas al tiempo que los estudiantes regresaban a clases para el semestre de otoño el pasado jueves.

La demanda expone que se habría utilizado sin autorización la marca registrada **caracter**___ y colores de la universidad, y que hubo quejas de parte **estudiant**___ que suele hacer donativos al centro de estudios. El centro **universit**___ sostiene además que se difundió información falsa del centro.

Por otro lado, y aunque parezca imposible, ya se han creado novelas en Instagram como Hey Harry, Hey Matilda de la fotógrafa Rache Hulin. Y no solo **narrati**___. Danna Clark, es el pseudónimo de una **peru**___ que utiliza Instagram para publicar versos que conecten e inspiren a los demás. Ella es una ‘instapoet’: “La poesía tiene ese poder **curat**___ de conectarte contigo mismo, de tender puentes hacia los demás y más allá de eso tiene la capacidad de imprimir belleza **human**___ hasta en el momento más **dolor**___. Es una forma **concienz**___ y muy **gener**___ de empatizar”, nos dice desde Miami donde radica.



ANEXO B: TAREAS REFLEXIVAS

A. NIVEL A1

Algunas muestras de tareas reflexivas propuestas en la investigación con los informantes de los niveles A1.

¿Qué sufijo aplicarías a estas palabras para formar un adjetivo?

Sufijos: **-al /-és/- oso/-udo**

Ejemplo: Pescado + **ero**: pescadero

Japón = japonés

Familia = familiar

Cano = canoso

Barba = barbudo

Pereza = perezoso

¿Qué sufijo aplicarías a estas palabras para formar un adjetivo?

Sufijos: **-il/-oso /-ista/-udo / -ico /-al**

Ejemplo: Café + **ero**: cafetero

Materia= materialista

Joven = juvenil juvenil

Suerte= suertudo

Peatón= peatónal peatonal

Ambición= ambicioso

Caos = caótico

¿Qué sufijo aplicarías a estas palabras para formar un adjetivo?

Sufijos: **-oso /-ista/-ar/-ico**

Ejemplo: Café + **ero**: cafetero

amistad= amistadica amistoso

familia = familiarosa familiar

energía= energico

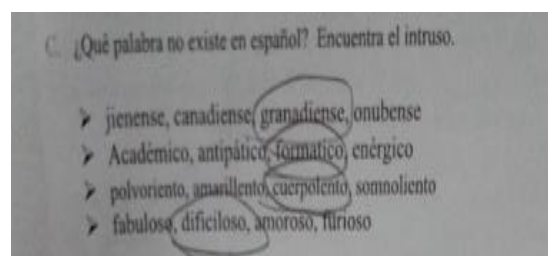
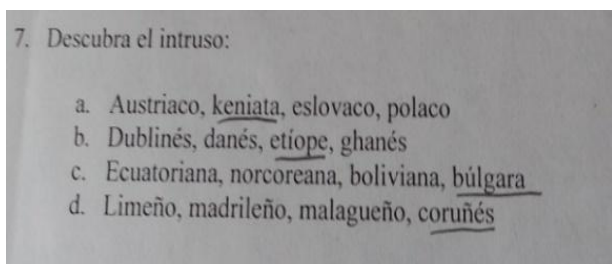
caos = caos caótico

egoismo= egoismoco egoista

volcán= volcanico

calor= caloroso caluroso

Muestra de las tareas reflexivas de reconocimiento de los sufijos para formar los adjetivos gentilicios (en versión papel).



B. NIVEL A2

Algunas muestras de tareas reflexivas propuestas en la investigación con los informantes de los niveles A2 (en formato electrónico).

¿Qué sufijo aplicarías a estas palabras para formar un adjetivo?

Sufijos: -ario/-oso /-al/-il/-ico

Ejemplo: Café + **ero**: cafetero

luz= luminoso

universidad= universitario

joven = juvenil

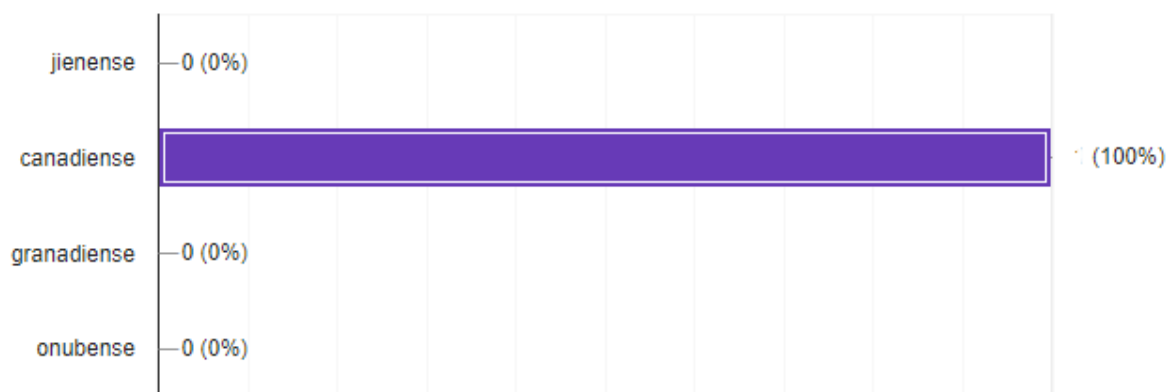
centro= centrico

peatón= peatonal

caos = caótico

ruina= ruinoso

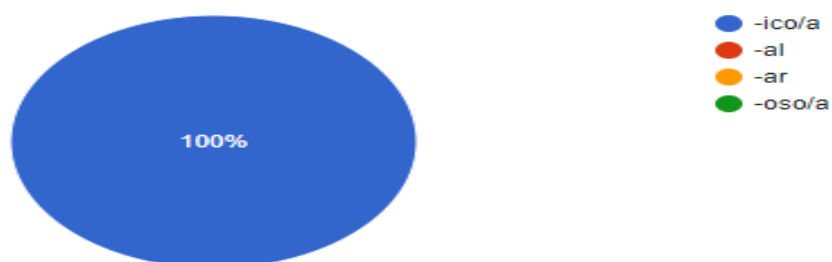
Descubre el intruso:



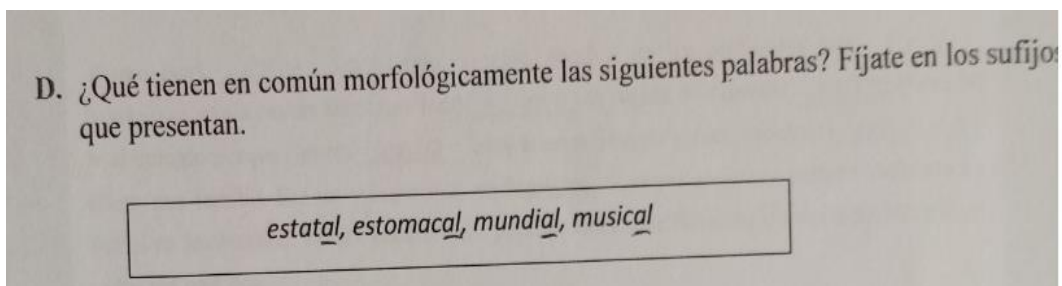
¿Qué palabras de las siguientes no construye su adjetivo correspondiente con el sufijo -oso/a?



¿Qué sufijo aplicarías a estos nombres para formar un adjetivo: metal, academia, ciencia?



(En versión papel).

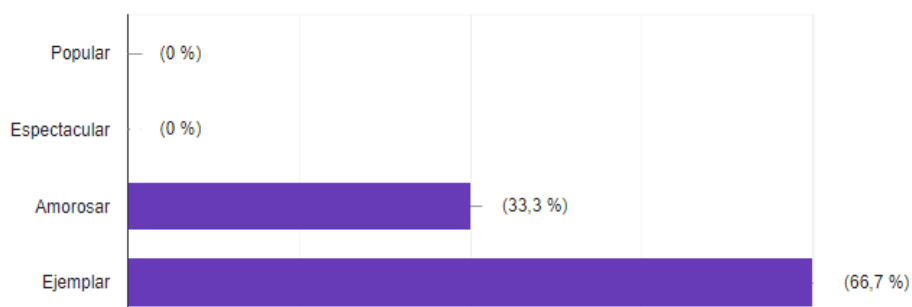


C. NIVEL B1

Algunas muestras de tareas reflexivas propuestas en la investigación con los informantes del nivel B1.

3. Todas estos adjetivos terminan en -ar, menos uno. Descubre el intruso:

[Copiar](#)

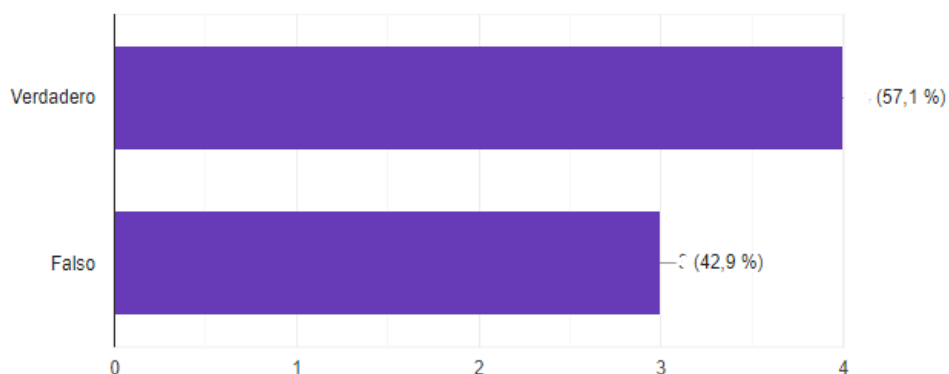


6. ¿Qué adjetivo emplearías para una persona "que tiene el bigote grande"?



14. Responde verdadero o falso si piensas que la siguiente frase es correcta. -Los seguidores del F.C Barcelona son barceloneses.

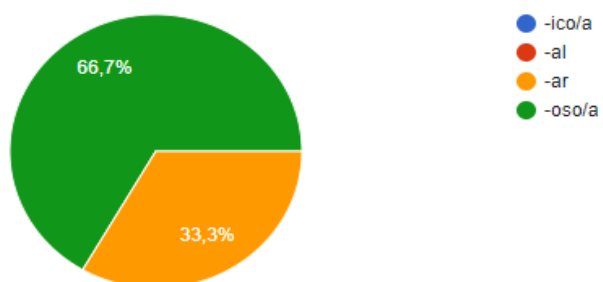
 Copiar



15. ¿Qué palabra de las siguientes NO construye su adjetivo correspondiente con el sufijo -ísimo?



17. ¿Qué sufijo de la lista aplicarías a estos nombres para formar una adjetivo: valor, novedad, ventaja?



17. ¿Qué sufijo de la lista aplicarías a estos nombres para formar una adjetivo: misterio, mentira, sabor?



⋮

18. ¿Qué tienen en común (morfológicamente) las siguientes palabras?

Fijate en los sufijos que presentan:

•cariñosa, espaciosa, exitosa, furiosa, generosa

Texto de respuesta corta

.....

18. ¿Qué tienen en común (morfológicamente) las siguientes palabras? Fijate en los sufijos que presentan: •Comunismo, Modernismo, Estoicismo, Socialismo.

-ísimo/a

sufijo -ismo

el sufijo ismo

D. NIVELES B2 y C1

Algunas muestras de tareas reflexivas propuestas en la investigación con los informantes de los niveles B2&C1.

- ❖ ¿Qué tienen en común morfológicamente las siguientes palabras? Fíjate en los sufijos que presentan.

Diplomática, simpática, romántica, turística

- ❖ ¿Qué palabra no existe en español? Encuentra el intruso.

- Comercial, nacional, populal, espacial
- Académico, antipático, formatico, enérgico
- Habladora, cantadora, ganadora, jugadora

- ❖ **Separa los elementos que forman las palabras derivadas que te damos. Después, escribe dos palabras más que contengan el mismo afijo.**

a. Ejemplo:

Incomprensible

Raiz: **comprensión**

Prefijo: **-in**

Sufijo: **-ble**

b. Desinterés:

Raiz:

Prefijo:

Sufijo:

c. Interprovincial:

Raiz:

Prefijo:

Sufijo

❖ Fíjate en el significado y en la formación de los siguientes colores. ¿En qué se diferencian morfológicamente? Todos tienen el mismo significado, pero fíjate en los sufijos que presentan.

- ❖ **Amarillo:** amarillento: Se aplica a lo que tiende a amarillo.
- ❖ **Azul:** Azulado/a: Se aplica a lo que tiende a color azul.
- ❖ **Verde:** Verdoso: Se aplica a lo que tiende a color verde.
- ❖ **Blanco:** blanquecino: Se aplica a lo que tiende a color blanco.

❖ Marca con una cruz la forma correcta de las siguientes palabras

AMISTAD	amistadoso	amistoso
AMBICION	ambicionoso	ambicioso
ACEITE	aceitoso	aceiteoso
ENVIDIA	envidiaso	envidioso
FATIGA	fatigoso	fatigaoso
ABUNDANCIA	abundoso	abundaoso
PICAR	picajoso	picoso
PEGAR	pegoso	pegajoso

CALOR	caluroso	caloroso
GRANDE	grandoso	grandioso
RESPETO	respetuoso	respetoso

❖ **Sustituye por un adjetivo estas expresiones. Hay un ejemplo.**

	EXPRESION	ADJETIVO
1	Ejercicios de clasificación	ejercicios clasificatorios
2	Control de aduanas	
3	Central productora de leche	
4	Hijo tomado en adopción	
5	Viajes que se hace por voluntad	
6	Actitud que causa sorpresa	
7	Estancia en la cárcel	
8	Jarrón que sirve para decorar	
9	Exportación de café	
10	Acto de humanidad	

❖ **Descubre el adjetivo definido**

- Contiene el sufijo *-oso/a*:

Que siente amor.....

- Contiene el sufijo *-ístico*: Perteneciente o relativo al automovilismo.....

- Contiene el sufijo *-ero/a*:

Perteneiente o relativo al café.....

- Contiene el sufijo *-al*:

Perteneiente o relativo al comercio.....

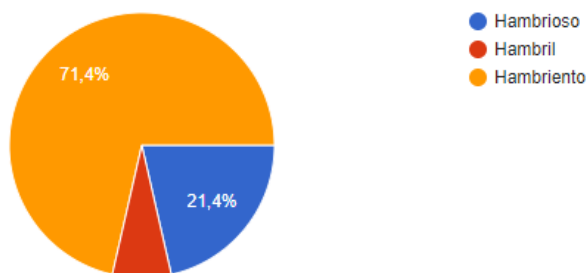
- Contiene el sufijo *-ario/a*:

Perteneiente o relativo a la universidad:

❖ **Muestras de actividades reflexivas con porcentajes de resultados**

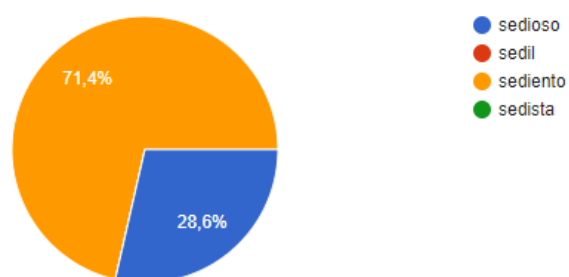
6. ¿Qué adjetivo emplearías para alguien "que tiene mucha hambre"?

...

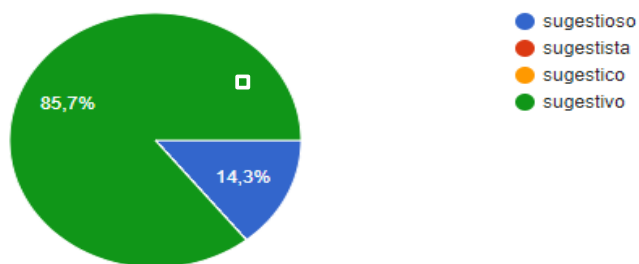


6. ¿Qué adjetivo emplearías para alguien "que tiene mucha sed"?

...



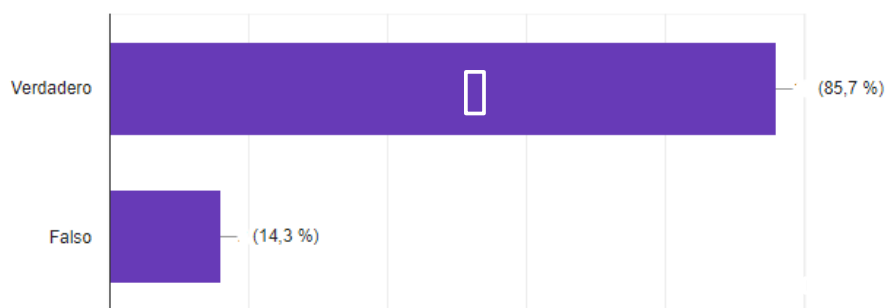
5. ¿Qué adjetivo emplearías para "cosas o palabras que se presentan a la mente como muy atractivas o prometedoras (que sugestionan)"?



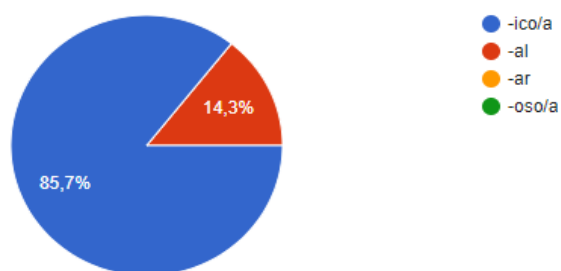
14. Responde verdadero o falso si piensas que la siguiente frase es correcta. -Los seguidores del Real Madrid son madridistas.

[Copiar](#)

Verdadero



18. ¿Qué sufijo de la lista aplicarías a estos nombres para formar un adjetivo: filosofía, historia, biología ?



ANEXO C: TAREAS CLASIFICATORIAS Y/O DE RELACIÓN

A. NIVEL A1

Algunas muestras de tareas en clasificatorias y/o de relación propuestas en la investigación con los informantes de los niveles A1(en formato electrónico).

Relaciona los sufijos con los que se forman los adjetivos.

Relaciona los sufijos con sus adjetivos.

madril eño
 pastel és ero
 senegal eña és
 carnic ero
 nepal aco í
 pescad eca era
 guatemalt era eca
 eslov í aco
 banqu era
 estambul era eña
 peluqu ero era
 panad ero

Relaciona los sufijos con sus adjetivos.

madril eño
 pastel ero
 senegal és
 carnic ero
 nepal í
 pescad era
 guatemalt eca
 eslov aco
 banqu era
 estambul eña
 peluqu era
 panad ero

Relaciona los sufijos con sus adjetivos.

madril eño
 pastel ero
 senegal és
 carnic ero
 nepal í
 pescad eña era
 guatemalt eca
 eslov aco
 banqu era
 estambul era eña
 peluqu era
 panad ero

Muestras de tareas clasificatorias y/o de relación en versión papel.

D. Relaciona cada adjetivo con su significado.

→ to apply one by one

	ADJETIVO		SIGNIFICADO
1	consecutivas	5	De una profesión.
2	tenístico	1	Se aplica a lo que sigue inmediatamente a otra cosa
3	espectacular.	3	Se aplica a las cosas que impresionan a quien las presencia.
4	mallorquina	4	De Mallorca
5	profesional	2	Del tenis.

3. Relaciona los topónimos con sus respectivos sufijos y forma gentilicios.
 Dispones de un ejemplo:
 Ejemplo: Quito: quiteño : eño

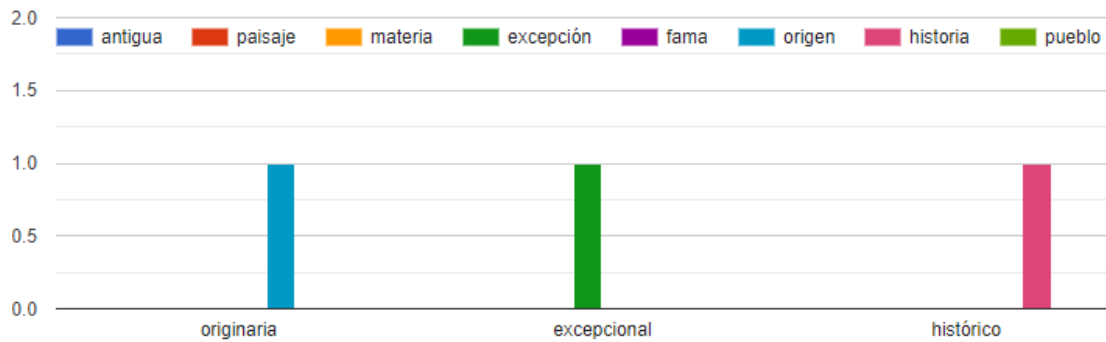
Chile	estrujena	ano
Guatemala	riepense	eño
Francia	colombiana	ena
Portugal	estambuleno	ca
Jaén	italiano	es/esa
Quito	chilena	eño
Buenos Aires	borusense	ense
Estambul	quiteño	ano
Esmirna (Smyrna)	guatemalteco	eco
Colombia	frances	ense
Italia	portuguesa	ana

ADJETIVO	SUFIJO
----------	--------

futbolístico	ico
tenístico	ico
mallorquina	ina
profesional	al
deportivo	ivo
futbolista	ista
internacional	al
espectacular	ar
consecutivas	ivas
extraordinaria	a
generoso	? sus

B. NIVEL A2

❖ Relaciona cada adjetivo con su etimología correspondiente.



❖ Tarea adaptada del manual *Aula Internacional 1* Pág. 161 E.1.

Unidad 9

❖ Lee el horóscopo maya de la página 168, subraya los adjetivos que aparecen en el texto y clasifica los sufijos con los que están formados.

ico/a(s)	able (s)	ores	oso (s)	ado/a (s)	ido(s) /ida(s)
metódicos carismáticos multifacéticos analíticos científicos políticos diplomáticos económico pacíficos humanísticos	sociables inestables	luchadores seductores comunicadores conservadores	generosos gracioso ambiciosos verdoso	reservatos organizados dorado ordenados apasionados nómada	decididos inadvertidos agradecidos tímidos irisado extrovertidos definida nacido rápido

ivo/a (s)	ista(s)	ible(s)	ines/enes	eño	Otros excelentes
vengativos administrativos activas	altruistas	sensibles	parlanchines jóvenes	hogareños	fuerter seguros autoritarios justos frágiles intenso constante sencillos inteligentes felices inquieta inconstantes despierta mundana espiritual directas valiente profesional oscuro propias demás

Unidad 9

Lee el horóscopo maya de la página 168, subraya los adjetivos que aparecen en el texto y clasifica los sufijos con los que están formados.

ico/a(s)	able (s)	ores	oso (s)	ado/a (s)	ido(s)
Políticos Carismáticos Diplomáticos Metódicos Analíticas Científicos Médicos Pacíficos	Sociables Inestables	Luchadores Escritores Seductores Comunicadores Competidores Seductores Conservadores	Ambiciosos Generosos	Reservados Ordenados Apasionada s Abogados	Decididos Extrovertidos Sentido Inadvertidos Agradecidos Timidos

ivo/a (s)	ista(s)	ible(s)	ines	eño	Otros	Otros
Vengativos Activas	Humoristas Altruistas	Sensibles	Parlanchines	Hogareños	Fuertes Seguros Autoritarios Excelentes Empresarios Elegantes Sentimientos Justos	Sencillos Inteligentes Directas Valientes Fragiles Felices emociones Justificeros

❖ Miscelánea de actividades de relación/clasificación para los niveles A2.

A. Fijate en las palabras en **negrita** que puedes encontrar en el texto. Se tratan de algunos adjetivos de relación, gentilicios y calificativos. ¿de qué sustantivo o verbo proceden? Relaciona cada adjetivo con el sustantivo o verbo correspondiente. Hay un ejemplo

	ADJETIVO		SUSTANTIVO
1	almeriense	15	egoísmo
2	difícil	16	furia
3	✓ familiar	13	fanatismo
4	✓ enérgico	14	Brasil
5	✓ académico	8	polvo
6	✓ ruinoso	9	fabula
7	✓ arquitectónico	12	amistad
8	polvoriento	4	energía
9	✓ fabuloso	7	arquitectura
10	✓ británico	5	academia
11	✓ pedagógico	6	ruina
12	✓ amistoso	3	familia
13	✓ fanático	10	Britania
14	brasileño	11	pedagogía
15	egoísta	1	Almería
16	furioso	2	dificultad

la lista anterior.

ADJETIVO	SUFIJO
futbolístico	ico
tenístico	ico
molesto	ina
profesional	al
deportivo	ivo
futbolista	ista
internacional	al
espectacular	ar
conscritivas	ivas
extraordinaria	a
generoso	? sus

Sustantivo	sufrijo	ADJETIVO
despacio	-or	Familiar
familia	-ita	despacito
pareza	-ico	academica
academia	-oso	parezoso

	ADJETIVO		SIGNIFICADO
1	enérgico	3	Se aplica a las narraciones fantásticas y maravillosas
2	académico	2	De la academia..
3	fabuloso	5	Persona que antepone su interés a la de los demás
4	almeriense	4	De Almería
5	egoísta	1	Se aplica a la persona dotada de energía de carácter

C. NIVEL B1

- ❖ ¿Qué adjetivo relacional (y/o calificativo) corresponde a estas expresiones? Hay un ejemplo.

	EXPRESION		ADJETIVO
1	Ejercicios de clasificación	8	estancia carcelaria
2	Control de aduanas		exportación cafetera
3	Central productora de leche		viajes voluntarios
4	Hijo tomado en adopción		jarrón decorativo
5	Viajes que se hace por voluntad		acto humanitario
6	Actitud que causa sorpresa		control aduanero
7	Estancia en la cárcel		hijo adoptivo
8	Jarrón que sirve para decorar		central lechera
9	Exportación de café		ejercicios clasificatorios
10	Acto de humanidad		actitud sorprendente

- ❖ Relaciona los adjetivos en *-esco* con el significado correspondiente:

	EXPRESION		ADJETIVO
1	Episodio quijotesco		“muy cortés y afectado”
2	Comportamiento celestinesco		“muy recargado y artificioso”
3	Arte churrigüesco		“muy lujoso”
4	Sillón principesco		“disparatado o incongruente”

5	Saludo versallesco		“típico de la alcahueta”
---	--------------------	--	--------------------------

AULA INTERNACIONAL 4 P.92 E.12,13

1. Relaciona la palabra de la que proceden los siguientes adjetivos. Hay un ejemplo.

	SUSTANTIVO		ADJETIVO
1	Viento		Ventoso
2	Artesano		Boscoso/a
3	Luna		Parlamentario/a
4	Dificultad		Científico/a
5	Mejora		Escolar

D. NIVELES B2 y C1

- ❖ Relaciona con flechas los adjetivos con su sufijo y con su definición. Hay un ejemplo.

Adjetivos	sufijos	Definición
Juvenil	<i>ero</i>	Perteneciente o relativo a la juventud.
Artesanal	<i>il</i>	Que dura o puede durar mucho.
Victorioso	<i>ario</i>	Perteneciente o relativo a la economía.
Compulsivo	<i>ista</i>	Perteneciente o relativo al egoísmo.
Treceavo	<i>al</i>	Que muestra apremio o compulsión
Económico	<i>ente</i>	Que tiene competencia.

Pesimista		<i>ista</i>		perteneciente a la artesanía
Egoísta		<i>avo</i>		Que tiene derecho de propiedad sobre algo
Propietario		<i>ivo</i>		Que profesa el pesimismo.
Duradero		<i>ico</i>		Que ha conseguido una victoria en cualquier línea.
Competente		<i>oso</i>		Que es una de las trece iguales en que se divide un todo

	ADJETIVO		SUSTANTIVO/ADJETIVO/VERBO/ETIMOLOGÍA
1	histórico		Granada
2	islámica		Islam
3	unitaria		magia
4	auténtico		urbano
5	granadino/a		belleza
6	original	1	historia
7	urbanístico		moro
8	bello		origen
9	auténtico		autenticidad
10	morisca		unidad

❖ Relaciona cada adjetivo con su significado.

	ADJETIVO		SUSTANTIVO
1	urbanístico		Perteneciente a la historia.
2	arqueológica	1	Del urbanismo.
3	turístico		Del comercio.
4	histórico		Relacionado con la arqueología.
5	comercial		Del turismo.

❖ Clasifica las palabras según se puedan formar con un sufijo u otro.

-able		-ivo
	aceptar	
	contar	
	adoptar	
	llamar	
	ahorrar	
	agradar	

ANEXO D. TAREAS DE CREACIÓN

A. NIVEL A1

SUFIJO	CREACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • <i>-ense-ense /-iense;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Honduras: <i>honduraniense,</i> ▪ Kenia: <i>keniense/keniadense</i>(en analogía con <i>canadiense</i>) ▪ Reino Unido: <i>britaniense</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>-ano/-ana:</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Polonia: <i>poloniano/poloniana</i> ▪ Honduras: <i>hondurano/hondurana</i> ▪ Europa: <i>uropeano/europeana</i> ▪ Paraguay: <i>paraguayano/paraguayana</i> ▪ Chile: <i>chileno/chilena</i> ▪ Irlanda: <i>irlandiano / irlandiana</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>-ino/-ina:</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iran: <i>iranino/a</i> ▪ <i>deportiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>-a/-o</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamarca: <i>dinamarco/dinamarca</i> ▪ Guatemala: <i>guatemelo/guatemela</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>-ico/-ica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guatemala: <i>guatemalico/guatemalica -ico/-ca /</i> ▪ Turquía: <i>turquico/ turquica</i> ▪ <i>futbolico</i> ▪ <i>irlandico</i>

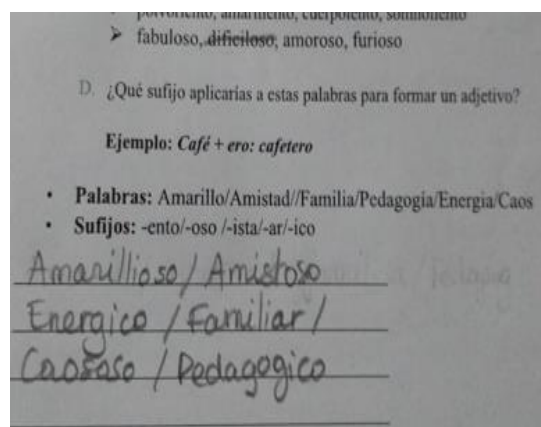
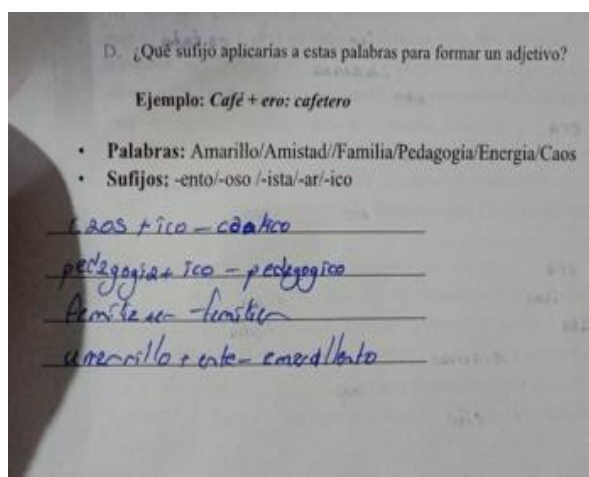
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>madrica</i> ▪ <i>amistadica</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-oso/-osa;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Honduras: <i>honduroso/ hondurosa</i> ▪ <i>surfoso</i> ▪ <i>familioso / familiarosa</i> ▪ <u><i>difíciloso</i></u> ▪ <i>comercioso</i> ▪ <i>caloroso</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-es/-esa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Europa: <i>europes/europesa</i> ▪ Córdoba: <i>cordobanes/cordobanesa</i> (creación, además, de un interfijo para poder derivar el adjetivo con los sufijos <i>-es/-esa</i>) ▪ Granada: <i>granes/ granesa</i> (<i>en parelismo a ghanes/ghanesa</i>) ▪ Eslovaquia: <i>eslovaquianes</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>eño/-eña</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Europa: <i>europeno/europeña</i> ▪ Granada: <i>granadeno/granadeña</i> ▪ <i>pescadeña</i> ▪ Nepal: <i>nepaleno</i> ▪ Senegal: <i>senegaleña</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-aco/-aca;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenia: <i>keniaco/keniaca</i> ▪ Eslovaquia: <i>eslovaquiaco</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>pescadaco</i> ▪ Guatemala: <i>guatemaltaco</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ista;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>caoista</i> ▪ <i>modelista</i> ▪ <i>familista</i> ▪ Reino Unido: <i>britanistas</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>amistar</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-al</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>valial (para valor)</i> ▪ <i>luminal</i> ▪ <i>populal</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ario/-aria</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad: <i>universidario/</i> <i>universario</i> ▪ <i>peatonario</i> ▪ <i>escolario/escolaria</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ero/-era</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ joven: <i>juvenero</i> ▪ Estambul: <i>estambulera</i> ▪ Guatemala: <i>guatemalera</i> ▪ Senegal: <i>senegalera</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-eco/-eca</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>carniceca</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-í</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guatemala: <i>guatemalí</i> ▪ <i>pastelí</i> ▪ Barcelona: <i>barceloní</i>

	▪ <i>paní</i>
--	---------------

B. NIVEL A2

- ❖ Algunas muestras de tareas de creación propuestas en la investigación con los informantes de los niveles A2.



26. Con todo lo que sabes, crea 10 palabras con los sufijos de las actividades anteriores. *

Texto de respuesta corta

- ❖ En este anexo se esbozan una serie de ejemplos con muestras de todo el tipo de formaciones creadas por los participantes:

SUFIJO	CREACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • <i>-ense-ense /-iense;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Granada: <i>granadiense</i> ▪ Reino Unido: <i>britaniense</i>

<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ano/-ana:</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lima: <i>limano/limana</i> ▪ Europa: <i>uropeano/europeana</i> ▪ Córdoba: <i>cordobano/cordobana</i> ▪ Lisboa: <i>lisboano/lisboana</i> ▪ Irlanda: <i>irlandiana</i> ▪ <u><i>energiano</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ino/-ina:</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Santa Fe: <i>santiafino/santiafina</i> ▪ <i>deportiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ico/-ica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Granada: <i>granadico/granadica</i> ▪ Turquía: <i>turquico/turquica</i> ▪ <i>caosico</i> ▪ <i>afectivo</i> ▪ <i>futbolico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-oso/-osa;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>amarilloso</i> ▪ <i>caoso</i> ▪ <i>luzoso</i> ▪ <i>acogedoso</i> ▪ autenticidad: <i>autentosa</i> ▪ <i>solidoso</i> ▪ <u><i>dificiloso</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-es/-esa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Europa <i>europes/europesa</i> ▪ Atenas: <i>atenes/atenesa</i> ▪ Córdoba: <i>cordobanes /cordobanesa</i>

	<p>(creación, además, de un interfijo para poder derivar el adjetivo con los sufijos -es/-esa)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lisboa: <i>lisboes/lisboesa</i> ▪ Granada: <i>granes/granesa</i> (en parelismo a <i>ghanes/ghanesa</i>) ▪ Vietnam: <i>vietnames/a</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>eño/-eña</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenas: <i>ateño/ateña/atenasileño/atenasileña</i> (en analogía a <i>brasileño</i>) ▪ Portugal: <i>portuguéno/a</i> ▪ Vietnam: <i>vietnameño/a</i> ▪ Europa: <i>européno/europeña</i> ▪ Granada: <i>granadeño/granadeña</i> ▪ Madrid: <i>madriles</i> ▪ Nepal: <i>nepales</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-í</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenas: <i>atení</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-aco/-aca;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>egoismaco</i> ▪ Nepal: <i>nepalaco</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ista;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Córdoba: <i>cordobista</i> ▪ Mallorca: <i>mallorquista</i> ▪ <i>pueblista</i> ▪ <i>caoista</i> ▪ <i>amarillista</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>pazista</i> ▪ <i>pedagoga</i>
● <i>-ar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ruinar</i>
● <i>-al</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>academical</i> ▪ valor: <i>valial</i> ▪ luz: <i>luminal</i> ▪ <i>populal</i>
● <i>-ario/-aria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ luz: <i>luzari</i> ▪ ruina: <i>ruinario</i> ▪ peatón: <i>peatonario</i>
● <i>-ero/-era</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ luz: <i>luminero</i> ▪ joven: <i>juvenero</i> ▪ Estambul: <i>estambulero</i> ▪ Barcelona: <i>barcelonero</i>
● <i>-ivo/-iva</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>futbolístico</i> en vez de <i>futbolístico</i>

C. NIVEL B1

8. Escribe un adjetivo formado en -oso/-osa que se relacione con estos nombres.
Hay un ejemplo.

a) Pereza: perezoso/a

b) Generosidad:

c) Ambición:

d) Amor:

e) Sabor:

f) Olor:

g) Victoria:

24. Crea tres palabras con cada uno de los siguientes sufijos:

-ístico/a:

-oso/a:

-ísimo/a:

-al:

-ivo(a):

-orio(a):

⋮

26. Con todo lo que sabes, crea 10 adjetivos con los sufijos de las actividades anteriores. *

Texto de respuesta corta

.....

- ❖ Escribe en las imágenes que le correspondan los adjetivos a partir de los sustantivos y sufijos de la lista. Hay un ejemplo.

furia	somnolencia	dientes	pizza	deporte	turismo
-udo	-oso	-iento	-ero	-ivo	-ico







 dientudo







- ❖ Forma adjetivos nuevos con los sufijos *-oso/a*, *-ísimo/a*, *-ero/a*, *-ico/a* *-ista* a partir de las siguientes palabras:

<p><i>Barcelona:</i> <i>barcelonista</i></p> <p><i>Pereza:</i> _____</p> <p>—</p> <p><i>Buena:</i> _____</p> <p>—</p>	<p><i>Ciencia:</i> _____</p> <p><i>Atún:</i> _____</p> <p><i>Baloncesto:</i> _____</p>	<p><i>Pena:</i> _____</p> <p><i>Aburrida:</i> _____</p> <p><i>Paz:</i> _____</p>
---	--	--

- ❖ ¿Qué sufijo aplicarías a estas palabras para formar un adjetivo?

- **Palabras:** Tiniebla/Partido/Voluntad/Paz/Afecto/Ruina/Caos

- **Sufijos:** *-oso/-ario/-ista/-iva/-ico*

- ❖ Tabla de nuevas creaciones con sus correspondientes bases y sufijos

En este anexo se esbozan una serie de ejemplos con muestras de todo el tipo de formaciones creadas por los participantes:

SUFIJO	CREACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ico/-ica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>afectivo</i> ▪ <i>coatica</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barcelona: <i>barcelonico</i>, ▪ <i>penico</i> ▪ <i>legico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-oso/-osa</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>narizoso</i> ▪ <i>amistadosa</i> ▪ <i>concienzoso</i> ▪ <i>caloroso</i> ▪ <i>previoso</i>, ▪ <i>famaso</i>, ▪ <i>ambioso</i>, ▪ <i>olorasa</i> ▪ <i>atunoso</i> ▪ <i>pezoso</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>calorento</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ense</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valencia: <i>valencienses</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ista</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>jovenista</i> ▪ <i>cientista</i> ▪ <i>balocista</i>, ▪ <i>paz+ista=pazista</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ruinar</i> ▪ <i>volarar</i> ▪ <i>voluntariar</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-al</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>political</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ruinal</i> ▪ <i>comodal</i> ▪ <i>dificultal</i> ▪ <i>medial</i> ▪ <i>estatistical</i> ▪ <i>previal</i> ▪ Escandinavia: <i>escandinal</i> ▪ <i>fiestal</i> ▪ <i>espantal</i>
● <i>-ario/-aria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>federitario</i> ▪ <i>fiestario,</i>
● <i>-orio/-oria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valencia: <i>valenciorios,</i>
● <i>-ero/-era</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ luz: <i>luminero</i> ▪ joven: <i>juvenero</i> ▪ Estambul: <i>estambulero</i> ▪ Barcelona: <i>barcelonero</i> ▪ <i>pazero</i>
● <i>-ivo/-iva</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>atentivo</i> ▪ <i>fiestiva</i>
● <i>-il</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>jovenil</i>
● <i>-udo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ambicionudo</i>
● <i>-ísimo/-ísima</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>buenosimo,</i>

	▪ <i>buenasima</i>
--	--------------------

D. NIVELES B2 y C1

Algunas muestras de tareas de creación propuestas en la investigación con los informantes de los niveles B2&C1.

❖ ¿Qué sufijo aplicarías a estas palabras para formar un adjetivo?

Ejemplo: *Café + ero: cafetero*

- **Palabras:** Historia/ Origen//Islam/Belleza/Granada/Magia

- **Sufijos:** *-ico /-ina /-al /-ísima*

❖ Forma adjetivos añadiendo a estas palabras los sufijos *-ivo, -iva, -able, -oso, -osa*. Hay un ejemplo.

ruido: <i>ruidoso/a</i>	fama:
gracia:	informar:
roca:	intenso:
deporte:	admirar:

- ❖ Escribe a un amigo o una amiga. Forma adjetivos terminados en *-oso*, *-able* y *-ivo* y utilízalos en la descripción.

.....

.....

.....

.....

- ❖ Ahora elige 10 adjetivos de los ejercicios anteriores y escribe un pequeño texto.

2. Escribe ejemplos para practicar la formación de adjetivos con los siguientes sufijos.
Hay un ejemplo.

-ísimo: *buenísimo*

-ivo/a:

-ero/a:

-ista:

-al:

-ico/a:

-oso/a:

-ar:

-il:

8. Escribe un adjetivo formado en *-oso/-osa* que se relacione con estos nombres:
Hay un ejemplo.

a) Pereza: Perezoso(a)

b) Beneficio:

c) Calor:

d) Dificultad:

e) Dolor:

f) Espacio:

g) Misterio:

h) Amistad

i) Imperio

j) Respeto

...

20. Crea tres palabras con cada uno de los siguientes sufijos:

-ístico/a:

-oso/a:

-ísimo/a:

-al:

-ivo(a):

-orio(a):

26. Con todo lo que sabes, crea 10 adjetivos o palabras con los sufijos de las actividades anteriores. *

Texto de respuesta corta

❖ Tabla de nuevas creaciones con sus correspondientes bases y sufijos.

En este anexo se esbozan una serie de ejemplos con muestras de todo el tipo de formaciones creadas por los participantes:

SUFIJO	CREACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ico/-ica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>puebloico</i> ▪ <i>cómico: comiquisico</i> ▪ <i>exuberica</i> ▪ <i>Caribe: caribica</i> ▪ <i>sorprendica</i> ▪ <i>funcionico</i> ▪ <i>modernico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-ístico/-ística</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>sociolístico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>-oso/-osa;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>familiarosa</i> ▪ <i>aventuroso</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>sedioso</i> ▪ <i>caloroso</i> ▪ <i>impresioso</i> ▪ <i>respetoso</i> ▪ <i>paradisiosa</i> ▪ <i>hambrioso</i> ▪ <i>Infantiloso</i> ▪ <i>automoviloso</i> ▪ <i>comercioso</i> ▪ <i>verbo+oso verboso</i> ▪ <i>tacto+oso: tactoso</i> ▪ <i>miedo: mendoso</i> ▪ <i>sudadoso´</i> ▪ <i>sugestioso</i> ▪ <i>sedioso</i> ▪ <i>misteriosioso</i>
● <i>-ento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ambiciente</i> ▪ <i>corpento</i>
● <i>-ense</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Londres: <i>londrense</i>
● <i>-eño</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>morfologeño</i> ▪ La Habana: <i>habañero</i> ▪ Londres: <i>londrileños</i>
● <i>-ista;</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>victorista</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>especulista</i> ▪ <i>madrilinista</i> ▪ Barcelona: <i>barcenista, barcelista</i> ▪ <i>olivarista</i> ▪ <i>literaturista (literatura+ista)</i> ▪ <i>victorista</i> ▪ Estambul: <i>estambulista</i> ▪ <i>flangista (Falange+ista)</i>
● <i>-ar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>laminar</i>
● <i>-al</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>pensional</i> ▪ <i>colonical</i> ▪ <i>tactical</i> ▪ <i>esplendoral</i> ▪ <i>accesional.</i>
● <i>-ario/-aria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>esplendorario</i> ▪ <i>neogotario</i> ▪ <i>lavaria</i>
● <i>-orio/-oria</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barcelona: <i>barcelorio</i>
● <i>-ero/-era</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>aromero</i> ▪ Sevilla: <i>sevilleros</i> ▪ Barcelona: <i>barcelonero</i> ▪ Lima: <i>limañera</i> ▪ <i>saldero(sal+ero)</i>

● <i>-ivo/-iva</i>	▪ <i>tactivo(tacto+ivo)</i>
● <i>-il</i>	▪ <i>tactile (en vez de táctil)</i> ▪ <i>cerril</i> ▪ <i>cruelil</i>
● <i>-udo</i>	▪ <i>populudo</i> ▪ Lima: <i>limuda</i> ▪ <i>marcadudos</i> ▪ <i>dientuto</i> ▪ <i>dendudo</i>
● <i>-ísimo/-ísima</i>	▪ <i>bonísimo</i>
● <i>-azo/-aza</i>	▪ Lima: <i>limazo</i> ▪ <i>sedazo (sed)</i>
● <i>-ante</i>	▪ <i>arenante</i>

B2- DIÁLOGO FORMACIÓN ADJETIVOS-SUFIJOS

Pregunta a tu compañero/a qué adjetivos se forman con los siguientes sustantivos. Contesta también a sus preguntas.

¿Qué adjetivo se forma con el sustantivo *Filosofía*?

Se forma con el sufijo *-ero/-era*. El adjetivo es *casero/a*

A

Casa	
Filosofía	Se forma con el sufijo <i>-ico/-ica</i> . El adjetivo es filosófico/filosófica
Desolación	
Enfado	Se forma con el sufijo <i>-ado/-ada</i> . El adjetivo es enfadado/enfadada
Impaciencia	
Ansiedad	Se forma con el sufijo <i>-oso/-osa</i> . El adjetivo es ansioso/ansiosa
Academia	
Cuerpo	Se forma con el sufijo <i>-ento/-enta</i> . El adjetivo es corpulento/corpulenta
Voluntad	
Paz	Se forma con el sufijo <i>-ista</i> . El adjetivo es pacifista

B2- DIÁLOGO FORMACIÓN ADJETIVOS-SUFIJOS

Pregunta a tu compañero/a qué adjetivos se forman con los siguientes sustantivos. Contesta también a sus preguntas.

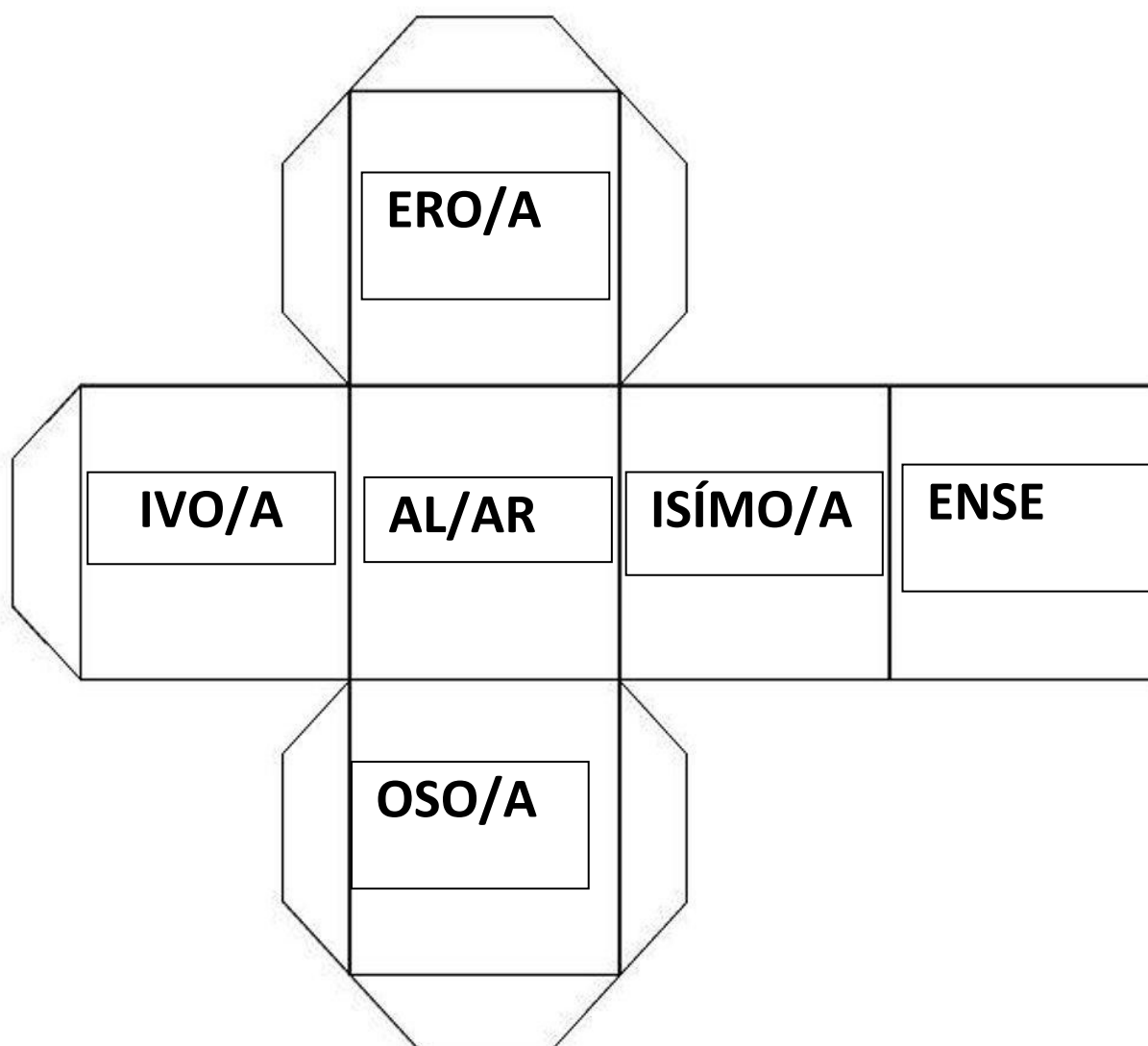
¿Qué adjetivo se forma con el sustantivo *Filosofía*?

Se forma con el sufijo *-ero/-era*. El adjetivo es *casero/a*

B

Casa	Se forma con el sufijo <i>-ero/-era</i> . El adjetivo es casero/casera
<i>Filosofía</i>	
Desolación	Se forma con el sufijo <i>-ado/-ada</i> . El adjetivo es desolado/desolada
Enfado	
Impaciencia	Se forma con el sufijo <i>-ente</i> . El adjetivo es impaciente
Ansiedad	
<i>Academia</i>	Se forma con el sufijo <i>-ico/-ica</i> . El adjetivo es académico/académica
Cuerpo	
Voluntad	Se forma con el sufijo <i>-ario/-aria</i> . El adjetivo es voluntario/voluntaria
Paz	

- Dado para usar en actividad de creación de adjetivos



ANEXO E: ANÁLISIS DE LAS NUEVAS CREACIONES

Algunas nuevas creaciones no legítimas:

- Austria: **austriaco-austriaca: -aco/-aca:**
- Polonia: poloniano/poloniana -ano/-ana

No presentó, en general, dificultad este adjetivo gentilicio, debido a su regularidad de uso.

- Dinamarca: dinamarco/dinamarca -o/-a
- Guatemala: guatemelo/guatemela -o/-a guatemalico/guatemalica -ico/-ca
/guatemalco/guatemalca

Este adjetivo presentó dificultad para los aprendientes, al no discernir su sufijación a través del sufijo -eco/-eca, debido a su escasa frecuencia.

- Turquía: turquico/ turquica -ico/-ica
- Honduras: honduraniense -ense honduroso/ hondurosa -oso/-osa hondurano/hondurana -ano/-ana /hondures /honduresa -es/-esa
- Atenas: atañe/ateña atenasileño/atenasileña (en analogía a brasileño) -eño/-eña / atení -í / ateneso/atenesa -eso/-esa
- Kenia: keniaco/keniaca -aco/-aca keniato/keniata -o/-a keniense/keniadense(en analogía con canadiense) -ense
- Chile: chileno/chilena -ano/-ana

No presentó, en general, ninguna dificultad este adjetivo gentilicio, debido a su regularidad de uso.

- Buenos Aires: bunenasireño/bunenasireña -eño/eña buenos aireso/ buenos airesa -eso/-esa / buenosairense -ense (Unos de los gentilicios difíciles de formar para los aprendientes).
- Lima: limano/limana -ano/ana

- Europa: europeo/europeana europeo/europea *-ano/-ana -año/-aña / europes/europesa -es/-esa*
- Córdoba: cordobano/cordobana *-ano/ana cordobista -ista / cordobanes /cordobanesa -es/esa* (se llegó a la creación, incluso, de un interfijo para poder derivar el adjetivo con los sufijos *-es/-esa*)
- Lisboa: lisboano/lisboana *-ano/ana lisboense -ense lisboes / lisboesa -es/-esa*
- Irán: No presenta en general dificultad los adjetivos formados con la sufijación *-í*, debido a su regularidad de uso.
- Granada: granadeño/granadeña *-eño/eña granadico/granadica -ico/ica granes/ granesa -e/-esa* (en parelismo a ghanes/ghanesa)
- Vietnam: vietnames / vietnameño/a *-es/ -ano/-ana vietnamí -í / vietnamiense -ense*
- Alemania: No presenta en general dificultad este adjetivo gentilicio, debido a su regularidad de uso.
- Siria= *sirianas*
- *seriosos, disciplinoso, atunoso, paradisiaca, narizoso*

ANEXO F: RESEÑA DEL TALLER METODOLÓGICO DE FORMACIÓN DE PALABRAS EN EL INSTITUTO CERVANTES DE ESTAMBUL

La puesta en práctica de talleres –sobre la formación de palabras en ELE– se llevó a cabo en un contexto de enseñanza no reglada, concretamente en el Instituto Cervantes (I.C.) de Estambul en Turquía, durante el mes de junio de 2021. Fueron incluidos fuera del programa –y del horario lectivo– del I. C. de Estambul para no entrar en competencia con los cursos regulares de lengua ofrecidos en esas mismas fechas. Con un coste gratuito –y a través de una videoclase de manera telemática– participaron en él un total de 45 alumnos en talleres de dos horas de duración.

La escasa profundización del programa de los talleres –respecto a los aspectos generales de la morfología– se debió a su limitada duración (mucho más corto que una programación de clase normal). Sin embargo, el desarrollo y los resultados de las tareas nos parecieron pertinentes. En este sentido, tanto los resultados obtenidos en los talleres, como en las explicaciones y trabajo en las clases regulares, incitaron a que los informantes que recibieron la instrucción de las nociones básicas en morfología –y su pertinente estrategia didáctica– obtuvieron mejores resultados que los que solamente realizaban las tareas directamente.

Los resultados de la investigación han respondido a las expectativas iniciales. La intervención de la morfología en el ámbito de ELE, siguiendo la metodología descrita, ha resultado beneficiosa y bien acogida por los informantes, que han respondido a los objetivos marcados. Asimismo, muchos participantes han valorado el trabajo morfológico en clase positivamente, pues les ha permitido alcanzar o mejorar su nivel con la lengua española, además de garantizar un mayor rendimiento con el empleo del vocabulario.

Formación de palabras: Una forma creativa de aprender el léxico (taller para estudiantes)

MODALIDAD

Virtual

DESTINATARIOS

Estudiantes de español como lengua extranjera de todos los niveles.

FINALIDAD

Introducir el conocimiento de cómo se forman las palabras en español.

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

En este curso se proporcionarán las herramientas para conocer y crear palabras en español. Para ello, el participante reflexionará sobre distintos aspectos de la formación de palabras: ¿qué características tienen las palabras en español? ¿qué elementos son imprescindibles para poder formar una palabra en español? ¿Cómo aprendes palabras y expresiones nuevas en español?

OBJETIVOS

- Identificar y clasificar las distintas unidades de la lengua.
- Conocer los distintos tipos de morfemas.
- Analizar básicamente la estructura morfológica de las palabras.
- Identificar y aplicar los procesos de formación de palabras.
- Comprender los procesos de formación de palabras y aplicar ese conocimiento a la comprensión del conocimiento de las palabras.
- Reconocer las familias de palabras.

CONTENIDOS

- La palabra y otras unidades de la lengua.
- Clases de morfemas. Raíces. Morfemas flexivos. Morfemas derivativos.
- Formación de palabras.

PROFESOR

José Ramón Cruz Escudero

