

**Máster en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como  
Lengua Extranjera**

**El tratamiento de la morfología derivativa  
en ELE: estado de la cuestión, análisis  
contrastivo y propuesta didáctica**

**Helena Arnau Umbert**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER DIRIGIDO POR LA  
Dra. Laura Muñoz Armijo**

**Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Bellaterra, julio de 2017**



## **AGRADECIMIENTOS**

Hace tan solo unos años, ni siquiera me planteaba si algún día llegaría a elaborar un trabajo académico de esta envergadura. Ahora, me encuentro escribiendo las últimas líneas de un proyecto que no solamente me ha enriquecido profesionalmente, sino que me ha permitido adquirir nuevas visiones, desechar ideas preconcebidas y estar en contacto con personas que comparten las mismas motivaciones y que se esfuerzan día a día para aportar su granito de arena en el apasionante mundo de la lingüística.

Como se suele decir, la realización de un Trabajo de Fin de Máster no es un sendero llano con una única dirección, sino que se asemeja, más bien, a un camino irregular que obliga a tomar decisiones de manera constante. Sin embargo, son precisamente estos obstáculos los que, al final, ayudan a seguir avanzando y a lograr los objetivos. Afortunadamente, mi experiencia con el proceso de redacción del trabajo ha sido muy positiva. Si bien ha habido momentos en los que he pensado que no sería capaz, siempre he tenido motivos para continuar adelante. Por ello, estos agradecimientos van dirigidos a todas aquellas personas que me han respaldado y han confiado en mí.

Quisiera dedicar las primeras palabras de gratitud a mi tutora, la Dra. Laura Muñoz Armijo, a quien nunca podré agradecer lo suficiente su implicación en el proyecto. Laura, no sabes cuán afortunada me siento de haber podido ser partícipe de tu pasión por el estudio de la lengua y, en especial, por la morfología léxica. En pocos meses, me has sabido transmitir tu ilusión y tus amplios conocimientos de manera cercana. Gracias por tus orientaciones, consejos y asesoramiento, por tu proximidad y tu predisposición plena a la hora de resolver mis dudas. Gracias también por ser tan paciente conmigo y por todas las horas que me has dedicado en tu despacho mostrándome una parte de la morfología derivativa que desconocía por completo. Asimismo, quisiera agradecerte que, ya desde el primer momento, depositaras tu confianza en mí y me ofrecieras aquellos recursos que, por más que buscara, me eran imposibles de encontrar. Por último, te estaré eternamente agradecida por haber tenido siempre en cuenta mis consideraciones y haberme tratado de igual a igual, aun cuando nos separan años de estudios, investigaciones y artículos.

También me gustaría dar las gracias a la Dra. Teresa María Xiqués García por su valiosa ayuda prestada con los distintos métodos en la enseñanza de lenguas segundas y lenguas extranjeras. Muchas gracias por tu tiempo y tus aportaciones.

Por último, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a mi familia y amigos, quienes no han dejado de creer en mí y me han apoyado en todo momento.  
*Gràcies per tot.*

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. PRESENTACIÓN .....  | 1  |
| 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....  | 4  |
| 2.1. El léxico español y la formación de palabras .....                            | 4  |
| 2.1.1. La morfología .....   | 5  |
| 2.1.1.1. La morfología léxica.....   | 6  |
| 2.1.1.1.1. La productividad morfológica .....                                      | 7  |
| 2.1.1.1.2. La sufijación apreciativa.....  | 8  |
| 2.1.1.1.3. La sufijación no apreciativa o derivativa.....                          | 9  |
| 2.1.1.1.4. La perspectiva asociativa o relacional .....                            | 9  |
| 2.2. El léxico y la morfología derivativa en ELE .....                             | 11 |
| 2.2.1. La subcompetencia léxico-semántica: desarrollo, contenido e instrucción.... | 11 |
| 2.2.2. Planteamientos metodológicos enfocados al aprendizaje del léxico .....      | 12 |
| 2.2.3. La presencia de la morfología léxica en ELE.....                            | 14 |
| 2.2.3.1. El reconocimiento léxico mediante la morfología derivativa.....           | 15 |
| 3. EL TRATAMIENTO DE LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA EN LOS MATERIALES DE ELE .....       | 17 |
| 3.1. Manuales.....   | 17 |
| 3.1.1. <i>Aula Internacional 2</i> .....   | 18 |
| 3.1.1.1. Grado de presencia de la morfología derivativa.....                       | 19 |
| 3.1.1.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico.....                  | 20 |
| 3.1.2. <i>Redes 3</i> .....  | 20 |
| 3.1.2.1. Grado de presencia de la morfología derivativa.....                       | 21 |
| 3.1.2.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico.....                  | 23 |
| 3.1.3. <i>Gente 2</i> .....  | 24 |
| 3.1.3.1. Grado de presencia de la morfología derivativa.....                       | 25 |
| 3.1.3.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico.....                  | 25 |
| 3.1.4. <i>Gente 3</i> .....  | 26 |
| 3.1.4.1. Grado de presencia de la morfología derivativa.....                       | 27 |
| 3.1.4.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico.....                  | 28 |
| 3.2. <i>Gramática básica del estudiante de español</i> .....                       | 28 |
| 3.2.1. Grado de presencia de la morfología derivativa.....                         | 29 |
| 3.3. Estudios y revistas .....   | 30 |
| 4. PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE UN PATRÓN DERIVATIVO .....                      | 33 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1. Consideraciones previas .....                                  | 33  |
| 4.1.1. El aprendizaje de la morfología derivativa en ELE.....       | 33  |
| 4.1.2. La enseñanza de la morfología derivativa en ELE .....        | 34  |
| 4.1.3. Presentación de las actividades.....                         | 35  |
| 4.2. Propuesta didáctica .....                                      | 37  |
| 5. CONCLUSIONES .....   | 40  |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                 | 42  |
| ANEXOS.....   | 48  |
| Anexo 1: figuras y tablas citadas en el capítulo 2 .....            | 48  |
| Anexo 2: corpus de análisis para la elaboración del capítulo 3..... | 51  |
| Anexo 3: figuras citadas en el capítulo 3.....                      | 100 |
| Anexo 4: material correspondiente a la propuesta didáctica .....    | 108 |

## 1. PRESENTACIÓN

El vocabulario de la lengua española ha ido evolucionando con el paso de los años y lo sigue haciendo actualmente. Uno de los factores que propician este enriquecimiento léxico es la formación de nuevas palabras mediante mecanismos morfológicos, como la derivación, con la que se obtienen palabras complejas. El presente trabajo se centra en los procedimientos internos a la lengua que contribuyen a dicho fenómeno y se integra en el marco teórico de la morfología léxica<sup>1</sup> aplicada a la didáctica del español como lengua extranjera (ELE), una disciplina cuya demanda crece de forma exponencial. Más concretamente, el proyecto versa sobre el tratamiento de la morfología derivativa en diversos estudios especializados<sup>2</sup>, la *Gramática básica del estudiante de español (GBE)* y los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* en comparación con el enfoque que ofrecen los manuales de ELE *Aula Internacional 2*, *Gente 2*, *Redes 3* y *Gente 3*. Para ello, se analizan los niveles correspondientes al usuario básico y usuario independiente<sup>3</sup> del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. Como parte práctica, se desarrolla una propuesta metodológica basada en una perspectiva asociativa cuya meta reside en hacer del aprendizaje del estudiante un proceso más rentable, enriquecedor y significativo.

La elección del tema del trabajo surge como respuesta a una inquietud principal: ampliar los conocimientos relativos a los procedimientos derivativos a partir del *modelo asociativo o relacional* aplicado a los procesos de formación de palabras, que postula que conocer los significados morfológicos de un afijo determinado ayuda a los aprendices de ELE a deducir el significado léxico de una palabra desconocida. Asimismo, se pretende corroborar o, por el contrario, desmentir dos hipótesis: en primer lugar, que la presencia de la derivación en los manuales de ELE es escasa y, en segundo lugar, que la inclusión de la morfología léxica con un enfoque relacional en los

---

<sup>1</sup> La *NGLE* (2009: § 1.5c) sostiene que: «La morfología léxica se ha denominado también MORFOLOGÍA DERIVATIVA. Este término solo es apropiado si se usa en sentido amplio el concepto de DERIVACIÓN, ya que hacerlo en el estricto excluye el de COMPOSICIÓN (§ 1.5a)». En este trabajo se ha optado por utilizar ambos términos de manera indistinta solamente para el procedimiento de formación de palabras mediante la derivación, puesto que, por razones de extensión, la composición no se tratará.

<sup>2</sup> Se han consultado obras y artículos sobre la morfología derivativa (Varela Ortega, 2005) e investigaciones y estudios sobre cómo enfocar la morfología léxica en el aula de ELE (Serrano-Dolader *et al.*, 2004), entre otros.

<sup>3</sup> El *MCER* describe seis niveles de criterio repartidos en tres tipos de usuarios en función del estadio de interlengua: A → Usuario básico (A1 = Acceso | A2 = Plataforma), B → Usuario independiente (B1 = Umbral | B2 = Avanzado) y C → Usuario competente (C1 = Dominio operativo eficaz | C2 = Maestría).

programas de los niveles iniciales de ELE resulta no solo viable, sino también beneficioso para el alumno a la hora de adquirir nuevo vocabulario.

Entre los objetivos principales figura la elaboración de un estado de la cuestión a partir de documentos de tipología variada que traten la morfología léxica, en general, y su papel en la didáctica de ELE, en particular. De este modo, se pretende ofrecer una visión del tratamiento del léxico (y, en especial, de la morfología léxica) en la enseñanza de ELE, tomando como referencia estadios concretos de interlengua, y extraer conclusiones. La finalidad del proyecto estriba en describir cómo se trata la morfología derivativa tanto en la *GBE* como en estudios y obras especializadas de ELE para mostrar un punto de vista teórico y, al mismo tiempo, contrastarlo con el modo en el que se trata dicho aspecto en los manuales previamente mencionados. Se ofrece, además, una reflexión acerca de cómo casa el tratamiento «ideal» de la morfología léxica de los estudios teóricos con el tratamiento «real» de los manuales. Tomando como referencia este análisis, se pretende presentar una propuesta didáctica, dirigida a los niveles iniciales de español, a partir del patrón derivativo de los nombres de agente (Rainer, 1993: 216) y, en particular, de algunos de los sufijos más productivos y recurrentes del ámbito de las profesiones, poniendo especial énfasis en la importancia del significado, de ahí que el trabajo abogue por la transparencia de la composicionalidad semántica de los morfemas. El objetivo final consiste en sintetizar las cuestiones más significativas que se hayan abordado y extraer las conclusiones.

El trabajo se ha realizado a partir de una metodología contrastiva. Como ya se ha indicado, la parte teórica del proyecto se basa en la elaboración de un estado de la cuestión y en la comparación de distintas fuentes relacionadas con la morfología derivativa (§ 2.1. y § 2.2.). El modelo de la morfología léxica escogido se ha seleccionado según la perspectiva asociativa o relacional (vid. Pena, 2003; Pascual y García, 2007; Campos Souto y Pena Seijas, 2009), que permite vincular el significado con la forma, es decir, fomenta el estudio de los morfemas a partir de sus semejanzas semánticas. De esta manera, se crean relaciones internas que ayudan a entender la naturaleza de la formación de palabras y, en particular, de la derivación. Por añadidura, se ha estudiado la aplicación de la morfología léxica en la didáctica de ELE (§ 3.1., § 3.2. y § 3.3.). Para ello, se han consultado, por un lado, una serie de estudios especializados y los Niveles de referencia para el español del *PCIC*, con la finalidad de obtener una base teórica sólida, y, por otro lado, los manuales de ELE *Aula Internacional 2*, *Gente 2*, *Redes 3* y *Gente 3* (equivalentes a los niveles de un usuario

básico y de un usuario independiente de acuerdo con el *MCER*) para observar cómo se materializa lo indicado en los documentos previos<sup>4</sup>. La parte práctica consiste en mostrar una propuesta didáctica que pueda aportar a las metodologías actuales nuevos puntos de vista para lograr que el aprendizaje del léxico sea un proceso más fructífero para el estudiante de ELE (§ 4). Por último, a partir del análisis y la comparación de toda la información recogida, se exponen las conclusiones (§ 5).

---

<sup>4</sup> Al final del trabajo se incluyen cuatro anexos en los que se han querido plasmar los resultados de las diferentes indagaciones realizadas para obtener los datos del corpus. Por motivos de espacio, los ejemplos señalados en el análisis del capítulo 3 y los materiales diseñados para la propuesta didáctica del capítulo 4 remiten a los correspondientes anexos.



## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. El léxico español y la formación de palabras

Las lenguas son sistemas sujetos a cambios constantes, lo cual representa un reflejo de su continua evolución, y donde más se evidencian estos fenómenos es en el léxico. En español, el vocabulario no solo actúa como vínculo entre el pasado y el presente gracias a su condición de vestigio lingüístico (voces patrimoniales, semicultismos y cultismos del latín, helenismos, arabismos, etcétera), sino que también constituye una muestra tangible de la globalización actual, sobre todo en lo que refiere a la hegemonía del inglés (porcentaje muy elevado —y cada vez mayor— de anglicismos).

La formación de palabras se ha erigido como uno de los ámbitos lingüísticos más complejos, heterogéneos e irregulares. Por este motivo, representa «tiefsten, geheimnisvollen Teil der Sprache» [‘la parte más profunda y misteriosa del lenguaje’] (Humboldt, *apud* Bauer, 1983: 292). Como sostiene Lang (1992: 11), «la formación de palabras estudia el análisis y la comprensión de los mecanismos en virtud de los cuales se crea y se renueva el léxico». Los procedimientos de formación de palabras ofrecen un gran número de posibilidades que enriquecen la lengua y contribuyen a su crecimiento. Entre ellos, destacan la derivación (*hacer* → *deshacer*), la composición (*agrio* + *dulce* → *agridulce*), la acronimia (*objeto volador no identificado* → *ovni*), los acortamientos (*colegio* → *cole*), la combinación (*Ana Isabel* → *Anabel*), las siglas (*Documento Nacional de Identidad* → *DNI*) o los préstamos, como los extranjerismos (*yogur*) y los calcos semánticos (*ratón*)<sup>5</sup> <sup>6</sup>. En las lenguas romances y, en concreto, en español, los mecanismos de tipo morfológico (en particular, la derivación y la composición) cobran especial significación y han sido objeto de estudio en innumerables investigaciones lexicográficas. De hecho, a pesar de la gran cantidad de anglicismos que, hoy por hoy, se están incorporando en el léxico español, hay plataformas que fomentan el desarrollo y el cuidado de la lengua desde las que se promueve el uso de los recursos de que dispone el propio idioma para la creación de nuevos términos<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Cabe señalar que todavía no existe un consenso acerca de los mecanismos que deben incluirse en el marco de la formación de palabras. Lázaro Mora (1986: 221) deja constancia de dicha carencia: «Resulta difícil encontrar un acuerdo general, una opinión ampliamente compartida, que permita movernos con una cierta seguridad teórica en estas cuestiones».

<sup>6</sup> En el Anexo 1, se adjunta una tabla con una propuesta de Sevilla Muñoz y Macías Otón (s.a. : 7) sobre la clasificación de los distintos recursos que posee la misma lengua para la formación de términos (vid. Anexo 1, tabla 1).

<sup>7</sup> La polémica que emerge de la dicotomía entre préstamos necesarios y préstamos innecesarios en la lengua española ha estado presente a lo largo de la historia (en el caso de los anglicismos,

Parte de la importancia de los procedimientos de formación de palabras a nivel morfológico reside en que todo hablante nativo se sirve de sus conocimientos léxicos y morfológicos para comprender y producir nuevas unidades léxicas (García Jerez, 2006). De ahí que en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)<sup>8</sup> se abogue por fomentar el desarrollo de la competencia léxica a partir de contextos comunicativos reales (§ 2.2.1.).

### **2.1.1. La morfología**

La definición de *morfología* de la *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* (2009: § 1.5a) reza así:

La MORFOLOGÍA es la parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan. Estudia también el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos de la palabra en la que se insertan. La unidad mínima de la morfología es el MORFEMA [...].

A esta aportación cabría añadir que, junto al análisis de la estructura interna de los vocablos que conforman una lengua y las relaciones que se establecen entre ellos, la morfología también permite la creación de palabras complejas (aquellas formadas por derivación o composición).

En una entrevista realizada por Mar Campos Souto, Jesús Pena Seijas, creador de la *Base de datos de morfología del español (BDME)*, afirmó que, si bien en las últimas décadas el número de investigaciones sobre morfología del español ha aumentado de forma exponencial y los enfoques desde los que se ha tratado son bastante variados, los estudios que adoptan una perspectiva sincrónica o diacrónica son todavía escasos: «lo que ha habido es una gran dispersión en los temas de investigación y una enorme descompensación respecto a la intensidad con que han sido tratados» (Campos Souto y Pena, 2009: 13-14). Asimismo, Pena subraya la necesidad de partir de la regularidad y la sistematicidad, inherentes a la morfología, en futuras investigaciones (Campos Souto y Pena, 2009).

---

aproximadamente desde principios del siglo XX). Son múltiples los escritores que han tratado dicha cuestión: Alfaro (1948), Lang (1992), Llamazares (1993), Varela (2005), Pena (2009) y Melgarejo (2011), entre otros.

<sup>8</sup> En adelante, «español como lengua extranjera» se identificará con las siglas ELE.

### 2.1.1.1. La morfología léxica<sup>9</sup>

La *morfología léxica* o *derivativa*<sup>10</sup> figura como uno de los mecanismos de creación de palabras más utilizados y más fructíferos de la lengua española: «Las lenguas romances son más ricas en derivaciones que las otras y la castellana es la más rica entre sus hermanas en este sentido» (Rivadó, *apud* Lang, 1992: 52). Lang (1992: 52-53) sustenta esta afirmación mediante una comparación interlingüística (vid. Anexo 1, tablas 2 y 3), en la que se manifiesta la productividad de la derivación del español (uso frecuente de familias léxicas) por encima de una lengua germánica (el inglés) e incluso por encima de otra lengua romance (el francés), que prefiere optar por otros procedimientos como la formación de composiciones sintagmáticas.

Se denomina *derivación* al proceso por el que uno o más afijos se adjuntan a una base para formar una unidad léxica nueva (Lang, 1992; Bernal, 2001; Varela, 2005; Felú, 2009). En español se registran una infinidad de ejemplos: *capaz* → *incapaz*, *apetecer* → *apetecible*, *noche* → *trasmochador*, *morder* → *mordisquear*, *leer* → *releer*, etcétera. Principalmente, la derivación incluye tres procesos en función de la colocación de los afijos: prefijación (*prenatal*), sufijación (*populismo*) o parasíntesis (*atardecer*)<sup>11</sup>.

La derivación se divide en heterogénea y homogénea según si la categoría gramatical de la base varía o no al convertirse en palabra derivada (Varela, 2005; Felú, 2009). Así, por *derivación heterogénea* se entiende aquella en la que se produce un cambio categorial después de añadir uno o más afijos (*admirar* <sub>V</sub><sup>12</sup> → *admirable* <sub>A</sub>; *productivo* <sub>A</sub> → *productividad* <sub>N</sub>). Por *derivación homogénea*, en cambio, se entiende aquella en la que se mantiene la categoría gramatical de la base (*nacer* <sub>V</sub> → *renacer* <sub>V</sub>; *visible* <sub>A</sub> → *invisible* <sub>A</sub>; *cama* <sub>N</sub> → *camita* <sub>N</sub>). Como se aprecia en los ejemplos aportados, la derivación heterogénea solo se da con sufijos, mientras que la derivación homogénea únicamente se observa en prefijos y en sufijos apreciativos. No obstante, la derivación no es un proceso exento de asistematicidades, opacidades e irregularidades<sup>13</sup>.

La *prefijación* se da cuando uno o más afijos se anteponen a una base léxica (*des-enfocar*, *pro-in-migración*). Los prefijos, que a menudo se corresponden con preposiciones del español, no suelen modificar la categoría gramatical de la base a la

<sup>9</sup> Se abordará desde una perspectiva léxico-semántica. Los aspectos morfofonológicos no se tratarán.

<sup>10</sup> Para una aclaración terminológica y conceptual, véase la nota al pie (1) de la Presentación (§ 1).

<sup>11</sup> Todos los ejemplos que figuran en el trabajo son míos, a excepción de aquellos en los que se indica la procedencia.

<sup>12</sup> V (verbo), A (adjetivo) y N (nombre).

<sup>13</sup> Ello se observa, sobre todo, en las series derivativas, donde se localizan vacíos léxicos sin justificación evidente. Por lo tanto, a pesar de que en un principio la derivación pueda percibirse como un proceso simple, en realidad entraña cierto grado de complejidad (Bernal, 2001).

que se adjuntan, sino que, por lo general, solamente precisan el significado del lexema, de manera que «no suelen ser considerados núcleos de la palabra compleja, sino adjuntos o modificadores» (Felú, 2009: 67). Por añadidura, los prefijos tienen un carácter intercategorial, es decir, un mismo prefijo puede unirse a cualquier categoría gramatical (*sobrevolar*, *sobreprotegido*, *sobrealimentación*, etcétera) y, además, algunos prefijos con valor preposicional pueden alterar el régimen y la selección semántica del predicado principal, como en *callar* (verbo no causativo que selecciona un agente) → *acallar* (verbo causativo que selecciona un agente/causa y un paciente/tema) (Varela, 2005: 61). Por último, una posible clasificación de estos afijos podría dividirlos en prefijos de 1) negación (*anticorrupción*), 2) intensificación (*hipersensible*), 3) tiempo (*pos(t)parto*), 4) lugar (*antesala*), 5) cantidad (*multicolor*) y 6) gradación o intensidad (*extrafino*).

La *sufijación* se estudiará con mayor profundidad más adelante (§ 2.1.1.1.2. y § 2.1.1.1.3.).

Si un afijo se introduce en medio de la raíz, separándola, se tratará de un morfema infijado, es decir, un *infijo* (por ejemplo, *Carl-it-os*), y, si un afijo carente de significado se adjunta antes del sufijo y después de la base, se denominará *interfijo* (por ejemplo, *polv-ar-eda* o *cafe-c-ito*).

Otro fenómeno derivativo<sup>14</sup> lo constituye la *parasíntesis*, que se produce cuando un prefijo y un sufijo se añaden a una base léxica de manera simultánea: *a-tard-ecer*, *a-parej-ar*, *em-pequeñ-ecer*, *a-naranj-ado*, *des-cobij-ado*, etcétera. A estas formaciones se las denomina parasintéticas.

#### 2.1.1.1.1. La productividad morfológica

El término *productividad* en morfología derivativa ha sido definido de formas muy diversas a lo largo de los años. Las aportaciones de los distintos teóricos no solo no coinciden en su totalidad, sino que incluso llegan a divergir de forma notable (Bernal, 2001; Vallès, 2004; Felú, 2009). Así, el concepto sigue teniendo un carácter polisémico y confuso.

La productividad morfológica se relaciona con el número de veces que se emplea un morfema en el léxico cotidiano y con su grado de utilidad para la formación

---

<sup>14</sup> Sobre esta cuestión existe una amplia diversidad de opiniones. En realidad, el proceso de parasíntesis se sitúa a caballo entre la derivación y la composición. Para más información, véase los trabajos de Serrano-Dolader (1995, 2012) y Pujol (2012, 2014).

de palabras complejas. En cierto modo, la vitalidad de un afijo se mide por la frecuencia con que los hablantes recurren a él para expresarse. Esta particularidad está estrechamente ligada con el aprendizaje del léxico del ELE, puesto que, como afirman algunos autores, cuanto más productivo es un afijo, más fácil resulta para el alumno deducir su significado (Bernal, 2001; Martín García, 2014).

Lang (1992: 56) presenta dos criterios que pueden determinar la productividad de un afijo: la frecuencia con la que se emplean determinados afijos en el lenguaje científico-técnico (en especial, los prefijoides) y el grado de transparencia del vínculo entre la base y el afijo.

#### 2.1.1.1.2. La sufijación apreciativa

Según la *NGLE* (2009: § 9.1a),

Se llaman APRECIATIVOS los sufijos que se añaden a numerosos sustantivos y adjetivos, y ocasionalmente también a otras clases de palabras, para expresar tamaño, atenuación, encarecimiento, cercanía, ponderación, cortesía, ironía, menosprecio y otras nociones —no siempre deslindables con facilidad— que caracterizan la valoración afectiva que se hace de las personas, los animales o las cosas: *blandengue*, *calvete*, *feúcho*, *fortunón*, *listillo*, *pelín*, *sombrerazo*, *tipejo*, *vaquita*.

Si bien los *sufijos apreciativos* alteran en mayor o menor medida el contenido semántico de la base a la que se adjuntan mediante matices valorativos aportados por el hablante, nunca modifican su categoría gramatical. Por lo tanto, este tipo de sufijos crean derivaciones homogéneas.

Los sufijos apreciativos se suelen dividir en diminutivos (*coche* → *cohecito*, *diablo* → *diablillo*), aumentativos (*buena* → *buenaza*, *muchacho* → *muchachote*) y peyorativos o despectivos (*gente* → *gentuza*, *blando* → *blandengue*)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> En el Anexo 1, se incluye una tabla contrastiva elaborada por Felú (2009: 65) que marca las diferencias y las semejanzas principales entre la sufijación no apreciativa, la sufijación apreciativa y la flexión (vid. Anexo 1, tabla 4).

#### 2.1.1.1.3. La sufijación no apreciativa o derivativa

La sufijación consiste en la adjunción de afijos que se posponen a una base (por ejemplo, *malabarista* o *gentío*). La *sufijación no apreciativa* es el procedimiento de formación de palabras más productivo, utilizado y variado de la lengua española.

El repertorio de sufijos derivativos es tan amplio que el intento de ordenarlos supone una empresa que requiere mucho tiempo y dedicación. Sin embargo, a lo largo de la historia se han presentado posibles clasificaciones que, en realidad, también se aplican a los demás afijos. Se ha propuesto distinguir entre:

- a) los sufijos cultos (procedentes del latín) y los sufijos populares (procedentes del castellano);
- b) los sufijos que, al adjuntarse a la base, cambian la categoría gramatical de esta última (derivación heterogénea) y los sufijos que, por el contrario, no la modifican (derivación homogénea);
- c) los derivados que parten de un nombre (denominales: *bondad* <sub>N</sub> → *bondadoso* <sub>A</sub>), de un adjetivo (deadjetivales:  *cuerdo* <sub>A</sub> →  *cordura* <sub>N</sub>), de un verbo (deverbales:  *traducir* <sub>V</sub> →  *traducción* <sub>N</sub>) y de un adverbio (deadverbiales:  *lejos* <sub>ADV</sub> →  *lejano* <sub>A</sub>). Sobre este punto, Lang (1992: 166) señala que «la mayor parte de los derivados españoles son deverbales».
- d) la categoría gramatical resultante tras la adición del sufijo, esto es, la derivación nominal (subclases semánticas: nombres de agente, de acción, colectivos...), la adjetiva (subclases semánticas: adjetivos relacionales, de semejanza...), la verbal (subclases semánticas: verbos causativos, incoativos...) y la adverbial.

Algunos sufijos seleccionan la base léxica a la que se adjuntan en función de su categoría gramatical. Por ejemplo, el sufijo *-ble* suele seleccionar bases verbales siempre que el verbo en cuestión sea transitivo (*construir* <sub>V</sub> → *construible* <sub>A</sub>, pero *venir* <sub>V</sub> → \**venible*) (Varela, 2005: 42).

#### 2.1.1.1.4. La perspectiva asociativa o relacional

La perspectiva asociativa o relacional se fundamenta en el hecho de que «en el léxico de una lengua hay palabras que se relacionan formal y semánticamente» (Pena, 2003: 505). Un claro ejemplo de ello son las familias léxicas (de la raíz *loc-* se deriva *enloquecer*, *locura*, *loco* o *loquero*, y se mantiene su significado) (Pena y Campos Souto, 2009b).

De acuerdo con este presupuesto, una de las funciones principales de la morfología derivativa radica en identificar y describir la relación entre las formas y los significados de los términos, es decir, la *relación derivativa*. Esta postura recibe el nombre de tesis asociativa y Bybee, junto con otros autores como Pena (2003) o Díaz de Atauri (2008), es una de las lingüistas más representativas de esta perspectiva. En sus artículos «Morphology as lexical organization» y «Modelo de redes en morfología», publicados en 1988 y 1996, respectivamente, la autora propone un patrón lexicogenésico para representar, en forma de esquema relacional, la capacidad del pensamiento humano para establecer conexiones entre palabras y entre formas y significados.

En cambio, los teóricos que rechazan cualquier relación entre la forma y la semántica de las palabras defienden la tesis disociativa (Corbin y Rainer, *apud* Pena, 2003: 506)<sup>16</sup>.

La tesis asociativa defiende que la relación entre forma y significado debe ser estudiada (1) entre dos o más palabras, (2) dentro de una misma palabra o (3) en el paradigma de un afijo concreto o en un procedimiento de formación de palabras concreto. De (1) se infiere que las palabras, con independencia de si coinciden semánticamente o no, siempre tienen que estar vinculadas formalmente para poder afirmar que existe una relación derivativa. A partir de la observación de (2), se extrae que el principio de composicionalidad, que sostiene que la paráfrasis de una palabra derivada siempre contiene la base de la palabra en cuestión, a veces se pone en duda por la paradoja del encorchetamiento, que afirma que no siempre hay una simetría entre la construcción formal y la semántica de una unidad léxica. Respecto a (3), un afijo puede ser polisémico (por ejemplo, el prefijo *in-* significa ‘negación’ en *imposible* e ‘interior’ en *innato* y el sufijo *-dor* puede referirse a tres tipos de sustantivos: agentes [*vendedor*], instrumentos [*adaptador*] y lugares [*recibidor*], de ahí que reciba el nombre de sufijo polifuncional) y, al mismo tiempo, un mismo significado se puede expresar con afijos distintos (el sentido de ‘colectivo’ se puede codificar mediante los sufijos *-ado*, *-ía* y *-ario*: *profesorado*, *ciudadanía* y *poemario*). A fin de resolver esta «asimetría morfológica», se propone un paradigma o una regla de formación de palabras (RFP) en el que, a grandes rasgos, los significados presentan una organización estructurada y se asocian con uno o más afijos o con procedimientos de formación de palabras concretos.

---

<sup>16</sup> La parte práctica del presente trabajo (§ 4) consistirá en la elaboración de una propuesta didáctica que partirá de la tesis asociativa.

Por último, según Pena, es primordial tener presente que la categoría gramatical de la palabra base no siempre se corresponderá con la de la derivada (Pena, 2003: 506-516).

## **2.2. El léxico y la morfología derivativa en ELE**

La enseñanza del léxico en ELE sufre cierta descompensación. Por un lado, se ha reivindicado la importancia de la adquisición de vocabulario en el contexto de aprendizaje de una L2/LE porque el dominio léxico tiene un papel relevante en la competencia comunicativa. Sin embargo, por otro lado, los avances y el conjunto de propuestas metodológicas novedosas que han presentado las distintas investigaciones no se han llegado a incorporar en los programas de enseñanza de lenguas (Zimmerman, *apud* Gómez Molina, 2004a: 492). De ahí nace una de las motivaciones del presente trabajo, con el que se pretende ofrecer una propuesta didáctica que contribuya a suplir las carencias mencionadas otorgando al léxico y a las posibilidades que este brinda un papel primordial (§ 4).

### **2.2.1. La subcompetencia léxico-semántica: desarrollo, contenido e instrucción**

La subcompetencia léxico-semántica es un microsistema complejo porque «abarca tanto las cuestiones formales como semánticas relativas al léxico» (Paz, 2014: 125). Debido a que, al menos teóricamente, la ampliación del lexicón de los estudiantes se ha considerado uno de los aspectos más esenciales para la adquisición de ELE, los docentes se han planteado continuamente qué contenidos introducir, es decir, qué palabras enseñar, y cómo llevarlos a cabo, es decir, qué tipo de actividades, técnicas y estrategias son más acertadas para que el alumno interiorice no solo la forma, sino también el/los significado/s de las voces nuevas.

Es esencial que el profesor tenga en cuenta que, para que el alumno desarrolle correctamente la subcompetencia léxico-semántica, los extensos listados de palabras sin contextualización, sin orden y sin un criterio fijo deberán quedar relegados, ya que su función resulta contraproducente. La memorización de dichas listas provoca en el alumno una actitud de pasividad, desorientación, desánimo y frustración. Así, es fundamental apostar por la lógica del significado para que el aprendiz establezca vínculos entre palabras y entre conceptos. De hecho, el lexicón, es decir, el vocabulario mental de cada individuo, se forma a partir de redes asociativas y no de palabras aisladas como un diccionario (Bybee, 1988: 125). Por lo tanto, el objetivo del docente



deberá consistir en mostrar a los alumnos las distintas acepciones de un término concreto, su aparición en contextos y registros diversos, cómo se combina con las palabras más próximas a él... Además, previamente deberá dar respuesta a las preguntas de qué, cómo y por qué se va a tratar ese contenido concreto. En resumen, las actividades que realizarán los alumnos deberán estar orientadas a «comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos» (Gómez Molina, 2004a: 491).

En general, la instrucción del léxico en ELE se ha delineado siguiendo el modelo que se aplica en la L1. Por lo tanto, se ha centrado en favorecer tanto el procesamiento como la producción del contenido léxico. Asimismo, Martín García y Varela (2009) sostienen que existen dos tipos de enseñanza-aprendizaje: el que se centra en la forma y el que se centra en el significado. La forma se adquiere a través de un aprendizaje explícito, consciente, mientras que el significado se adquiere a través de un aprendizaje implícito, inconsciente. Por su parte, Gómez Molina (2004a: 498) sostiene que, en la adquisición del léxico de la L2/LE, «la organización semántica es más eficaz que la fundada sobre categorías gramaticales o alfabéticamente» y que, hasta que una unidad léxica se asimila, pasa por diferentes fases: «comprensión o interpretación [...], utilización, retención (memoria a corto plazo) y fijación (memoria a largo plazo, reutilización)».

### **2.2.2. Planteamientos metodológicos enfocados al aprendizaje del léxico**

La enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE ha sido objeto de estudio de un gran número de autores que han propuesto múltiples estrategias desde enfoques distintos. Los teóricos que se mencionan a continuación y sus presupuestos metodológicos se han extraído del *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*.

Buzán (1974) señala que la elaboración de mapas mentales (*mindmapping*), ejercicio indicado, sobre todo, para alumnos de niveles iniciales e intermedios, es de gran utilidad para asociar las unidades léxicas y establecer relaciones entre ellas. Además, puesto que se trata de un recurso visual, aporta un valor añadido con respecto a otros métodos más tradicionales. El mapa conceptual se basa en el aprendizaje significativo y dota al estudiante de los mecanismos necesarios para reforzar su autonomía (Buzán, *apud* Gómez Molina, 2004a).

Krashen y Terrell (1983) proponen un «enfoque natural» con el que sugieren que, para adquirir una nueva lengua, es fundamental captar la máxima cantidad de información posible, y ello se consigue aprendiendo mucho vocabulario. Por lo tanto, al contrario de lo que se ha mencionado en § 2.2.1., se espera del docente que proporcione a sus alumnos bastantes voces. Aun así, conviene recordar dos premisas: «de un lado, el *input*, aunque necesario no es suficiente y, de otro, que el aprendizaje sigue un determinado ritmo y demasiado *input* puede confundir» (Gómez Molina, 2004a: 501).

Galisson (1991) parte de la *lexicometría* y afirma que el alumno debe saber identificar los coocurrentes, los correlatos y los colaterales de un término en función del nivel de interlengua en el que se encuentre (Galisson, *apud* Gómez Molina, 2004a).

Lewis (1993, 1997) adopta un enfoque léxico que estriba en producir segmentos prefabricados de multipalabras que, al combinarse, generan textos coherentes (Lewis, *apud* Gómez Molina, 2004a).

Finalmente, el mismo Gómez Molina (1997) remarca la utilidad de los diccionarios personalizados confeccionados por los estudiantes porque sostiene que favorece el aprendizaje individualizado y, a la vez, ayuda a organizar el vocabulario de la forma que mejor le vaya al alumno para poderlo asimilar con más facilidad. Asimismo, plantea un enfoque multidisciplinar que favorece la autonomía del alumno. El modelo didáctico que propone (vid. Anexo 1, fig. 1) está diseñado de manera que el alumno desarrolle cada uno de los vértices que conforman el heptágono (referentes, agrupaciones conceptuales y funcionales, relaciones semánticas, lexicogénesis, niveles de uso, unidades fraseológicas y generalización) a partir de la palabra nuclear (o palabra estímulo) del texto. El objetivo principal de este ejercicio radica en sacar el máximo partido a la palabra nuclear completando las siete operaciones, siempre que la unidad léxica y el contexto en el que aparece lo permitan. Cuantos más puntos se puedan abordar, más completo será el proceso de aprendizaje.

Puesto que el presente trabajo se enmarca en el ámbito del léxico y, en particular, de la morfología derivativa, se ha creído conveniente profundizar en una de las destrezas lingüísticas que conforman el heptágono, la *lexicogénesis*, que equivale a los procesos de formación de palabras:

Es de capital importancia conocer los mecanismos de 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; es decir, no separar lo gramatical de lo significativo (Gómez Molina, 2004a: 505).

El profesor debe mostrar a los alumnos la utilidad que supone analizar la estructura interna de una unidad léxica para adquirir nuevo vocabulario. Además, es oportuno que les presente un panorama del abanico de posibilidades que ofrecen los afijos, poniendo especial énfasis en las relaciones de sustitución a las que dan lugar (*capital* → *capitalismo*<sub>N</sub> / *capitalista*<sub>A</sub>). Resulta conveniente que los alumnos aprecien que, a pesar de la opacidad de la morfología derivativa, también existen regularidades (por ejemplo, algunos afijos tienen un único significado morfológico y, por ende, lo mantienen independientemente de a qué base léxica se adjunten). Por lo tanto, los afijos deben funcionar como una herramienta para establecer relaciones semánticas entre palabras. Asimismo, el profesor debe asegurarse de que los alumnos comprendan que el valor semántico (o los valores semánticos) de un afijo puede variar en función del lexema que acompañe. Sin embargo, el factor más importante es que los alumnos jueguen con el lenguaje y traten de formar nuevas palabras sirviéndose de la morfología derivativa. Ello potenciará su creatividad y, aunque generen una unidad léxica no aceptada por el sistema, jamás se deberá penalizar su error, puesto que es una señal de que están aprendiendo. Del mismo modo, si se deja que el estudiante experimente por sí mismo, tomará conciencia de otros factores como el cambio gramatical, sintáctico y/o semántico que puede suponer la adición de un afijo.

### **2.2.3. La presencia de la morfología léxica en ELE**

En los últimos años, las investigaciones en torno a la morfología léxica de la lengua española se han multiplicado y todo apunta a que la cifra seguirá creciendo de ahora en adelante. No obstante, llama la atención la escasez de estudios que abordan su aplicación directa en el contexto de ELE (§ 3.3.). Paralelamente, la presencia de la morfología derivativa en los manuales actuales de ELE dirigidos a los niveles intermedio y avanzado es limitada y, en el caso de los niveles iniciales, es (casi) nula, lo cual resulta coherente teniendo en cuenta que, tanto en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

(*PCIC*), dos obras prestigiosas del ámbito de ELE, dicho contenido es prácticamente inexistente<sup>17</sup>.

### 2.2.3.1. *El reconocimiento léxico mediante la morfología derivativa*

Lázaro López-Villaseñor (2009) ofrece un panorama completo de las posiciones adoptadas por distintos autores en lo que concierne al procesamiento morfológico de las palabras complejas.

Para empezar, describe el *modelo de registro exhaustivo*, cuyo mayor exponente es Butterworth (1983). Esta teoría defiende que las palabras se reconocen a través de su forma global y no a través de los morfemas que las constituyen. Asimismo, plantea una visión unitaria de los vocablos y rechaza su procesamiento a partir de la descomposición de morfemas.

Por el contrario, Taft y Forster (1975) consideran que el reconocimiento léxico visual se basa en la identificación de las raíces y los afijos y de las reglas de formación de palabras. Esta teoría se conoce como *modelo de descomposición morfológica*. Además, Taft y Forster remarcan la necesidad de organizar el léxico de manera sistemática a partir de la morfología y proponen una clasificación que relacione entre sí las palabras vinculadas morfológicamente. Así, cada agrupación de palabras que tenga en común al menos un elemento morfológico recibirá el nombre de «familia morfológica» (Lázaro López-Villaseñor, 2009: 9).

La tercera propuesta es, actualmente, la que más partidarios reúne. Se trata de un *modelo híbrido* por el cual las palabras no se reconocen por los morfemas que las forman. No obstante, sí se aprecian las relaciones de carácter morfológico entre unos vocablos y otros.

A pesar de que estos modelos son los principales, resulta pertinente considerar las aportaciones de otros autores. Por ejemplo, Schreuder y Baayen (1997) consideran que, desde un punto de vista semántico y morfológico, las palabras pueden ser transparentes u opacas. Que un término sea transparente implica que se puede procesar a partir de sus componentes morfológicos. La palabra *trabajador* sería un buen ejemplo

---

<sup>17</sup> Las razones de ello las expone Martín García (2014: 58): «En el *PCIC* se justifica la ausencia de la morfología derivativa, por un lado, porque es imposible asignar a un nivel cada procedimiento de formación de palabras y, por otro, porque no se entiende la morfología derivativa como un contenido gramatical o léxico, sino más bien como una cuestión metodológica o estratégica [...]. En el *MCER*, por su parte, no hay niveles de referencia para los contenidos de morfología derivativa y la formación de palabras queda relegada de forma imprecisa al vocabulario».

porque su significado léxico se corresponde con la suma del significado de su raíz con el significado morfológico del sufijo *-dor*. En cambio, *vividor* sería una palabra opaca porque su significado no equivale exactamente a ‘persona que vive’, como falsamente refleja su forma, sino a ‘persona que vive a expensas de otros’ (Lázaro López-Villaseñor, 2009: 10). En resumen, «la transparencia formal y semántica de la palabra favorece su reconocimiento, así como la producción de unidades léxicas nuevas» (Martín García y Varela, 2009: 72).

Otra aportación interesante es la que presenta Lázaro López-Villaseñor en su tesis doctoral (2008), en la que afirma que los morfemas con un tamaño de familia grande (es decir, aquellos que se adjuntan a un mayor número de lexemas, como *-dor* o *-ura*) contribuyen a la transparencia de la palabra compleja y, por consiguiente, a la identificación del significado. Contrariamente, una palabra formada por morfemas con un tamaño de familia bajo (como *-eza* o *-uño*) presenta más rasgos de opacidad.

Cabe añadir que las palabras opacas, es decir, aquellas que cuentan con propiedades no predecibles tanto semántica como formalmente, se procesan por memorización (igual que las palabras simples), mientras que las transparentes se procesan por computación, que permite generar nuevas unidades léxicas (Martín García, 2014).

### 3. EL TRATAMIENTO DE LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA EN LOS MATERIALES DE ELE

Uno de los objetivos del presente trabajo radica en observar el peso de la morfología derivativa en los materiales de ELE. Para ello, se pretende llevar a cabo un análisis nuclear que consista en la comparación de diversos manuales con el objeto de constatar si, efectivamente, la presencia de la derivación es reducida. Como parte complementaria, se busca comprobar si ello coincide con la información recogida en diversos documentos de índole más teórica, como la *Gramática básica del estudiante de español (GBE)*, de Alfonso Raya *et al.*, revistas y estudios especializados o los Niveles de referencia para el español, desarrollados por el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

A continuación, se ofrece un análisis contrastivo<sup>18</sup> que muestra el tratamiento de la morfología léxica en cuatro manuales de ELE comunicativos y se cotejan los datos extraídos con los contenidos expuestos en los documentos teóricos mencionados.

#### 3.1. Manuales

Los manuales seleccionados para el análisis son el libro del alumno de *Aula Internacional 2* (nivel A2), *Gente 2* (nivel B1), *Redes 3* (nivel B2), y *Gente 3* (nivel B2). Como se indica entre paréntesis, los niveles que se trabajan se corresponden, respectivamente, con el usuario básico y el usuario independiente del *MCER*. Asimismo, los cuatro manuales se presentan como cursos comunicativos basados en un enfoque por tareas, lo cual significa que los contenidos que conforman cada unidad se han elegido específicamente con la finalidad de dotar al alumno de los conocimientos necesarios para realizar una tarea final.

En cuanto a su vertiente comunicativa, los manuales pretenden proporcionar herramientas a los estudiantes para que sean capaces de desenvolverse en situaciones comunicativas verosímiles, en las que el uso real de la lengua, donde realmente se aprecia la complejidad del sistema lingüístico, se convierte en objeto de estudio (Sánchez, 2009; Martín Sánchez, 2010). Por lo tanto, la enseñanza de la lengua está

---

<sup>18</sup> En el Anexo 2a, se incluye un corpus en forma de tabla contrastiva que ha sido elaborado como base empírica para el análisis del presente apartado. En él, se exponen los contenidos proporcionados en las siguientes páginas junto con otros aspectos de los manuales cotejados y se dividen en categorías.

orientada a asegurar la intercomprensión de los hablantes teniendo en cuenta el acto comunicativo en el que se encuentran, es decir, la información contextual (o extralingüística) y pragmática (Escandell, 2008). Así, se prioriza la adecuación a la situación comunicativa y la adquisición de la macrocompetencia comunicativa (incluye la subcompetencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, etc.). Ello implica que la semántica se considere un elemento clave para el fin comunicativo. En este método, el alumno ocupa el lugar central y todos los componentes que conforman la enseñanza y el aprendizaje de una lengua giran en torno a él. Los contenidos de las unidades deben adecuarse al nivel de interlengua del aprendiz y responder a sus necesidades de una manera dinámica que capte su interés, despierte su motivación, fomente su autonomía y promueva su participación (Martín Sánchez, 2010). Desde el punto de vista de la morfología derivativa, es indispensable que los alumnos visualicen el contenido semántico de los afijos y que estos se enseñen de forma significativa, evitando el uso de listas arbitrarias que fragmenten el valor prototípico del *input*.

### **3.1.1. Aula Internacional 2**

*Aula Internacional 2* es un manual publicado en 2013 que va dirigido a profesores de ELE y a estudiantes que aspiran a alcanzar el nivel A2 correspondiente al *MCER*.

El curso estructura su contenido en diez unidades que, a su vez, se dividen en secciones. El manual incluye, además, dos anexos: «Más ejercicios» (ejercicios de repaso que el alumno puede resolver de manera autónoma o bien con sus compañeros en el aula) y «Más gramática» (apartado en el que se profundiza en los contenidos gramaticales de las unidades y en el que se ofrecen modelos de conjugación verbal y tablas de verbos regulares e irregulares).

La adquisición de la gramática no figura como objetivo principal del manual. Su finalidad máxima estriba en que el estudiante aprenda a comunicarse de manera eficaz. No obstante, aunque resulta evidente que se trata de un curso comunicativo, en algunas unidades se incluye algún ejercicio de traducción, lo cual se relaciona con un método de enseñanza-aprendizaje anterior al comunicativo, el *método gramatical o de traducción* (Richards y Rodgers, 2003): «¿Entiendes las palabras marcadas en negrita? Tradúcelas a tu lengua» (p. 27)<sup>19</sup>. En lo que concierne a la morfología léxica, no es posible indicar si

---

<sup>19</sup> En adelante, cuando se citen ejemplos de los manuales, se indicará solamente la página de donde se han extraído.

también se le aplica un enfoque comunicativo debido a que su presencia es prácticamente inexistente.

Por último, el vocabulario se presenta contextualizado, de modo que el alumno puede retenerlo con menor dificultad que si estuviera estructurado en forma de lista.

### *3.1.1.1. Grado de presencia de la morfología derivativa*

El tratamiento de la morfología derivativa es nulo. Si bien en las actividades y los textos se emplean palabras derivadas como *besote* o *submarinismo* (p. 64) y el léxico se trabaja por campos semánticos (profesiones, partes de una vivienda, alimentos, emociones...) en ningún momento se remarca la presencia de afijos ni se menciona la frecuencia con que se usan para la formación de palabras. El modo en que se presenta el léxico, dividido por categorías según su significado, parece una técnica eficaz para introducir el concepto de derivación y, sobre todo, para relacionarlo con la noción de perspectiva asociativa o relacional (§ 2.1.1.1.4.). Sin embargo, se podría inferir que, como el nivel de lengua con el que se corresponde el manual es inicial, se ha optado por no incluir la morfología léxica, probablemente por considerarla demasiado compleja. De hecho, una posible razón por la que *Aula Internacional 2* no contempla el tratamiento de la morfología derivativa se puede encontrar en los Niveles de referencia A1-A2 del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. El *PCIC* es una obra que se basa en las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* para establecer sus criterios evaluativos. En ella, se encuentran los Niveles de referencia para el español, que determinan los conocimientos de los distintos componentes que corresponden a cada fase de interlengua. Aun así, como se ha mencionado previamente (§ 2.2.3.), el *PCIC* no incluye un apartado específico para el tratamiento de la morfología derivativa, a diferencia de otros elementos como el léxico, otros elementos gramaticales o las estrategias pragmáticas.

En cambio, en *Aula Internacional 2* la morfología flexiva sí se trabaja. En la unidad 1, por ejemplo, se presentan una serie de sensaciones que puede experimentar una persona: *sentirse ridículo/-a, seguro/-a, frustrado/-a...* (p. 13). Mediante las actividades y los ejemplos, el alumno aprende a formar el género masculino y femenino de un conjunto de adjetivos.

En los niveles iniciales (A1-A2) del *PCIC*, en el marco de la morfología, el léxico se trata desde la perspectiva de los cambios que provoca la flexión. Por lo tanto,



aunque en estos niveles los estudiantes ya entran en contacto con grupos de palabras que contienen un alto número de derivados formados por sufijos que se repiten (como los gentilicios, los rasgos de personalidad, las profesiones, los establecimientos, las religiones...), se cree conveniente reservar el estudio de la morfología léxica para los niveles intermedio y superior. A este respecto se puede añadir que, en el nivel A2, se dedica un apartado a las terminaciones que se añaden a algunos sustantivos para la creación de su femenino y a las terminaciones que, al cambiar el género de la voz, no sufren alteraciones. Aun así, no se muestra ninguna relación con la morfología derivativa (vid. Anexo 3, fig. 1).

Precisamente, *Aula Internacional 2* también cuenta con un apartado en el anexo «Más gramática» en el que la morfología flexiva se presenta de forma parecida (vid. Anexo 3, fig. 2).

A partir del análisis exhaustivo del manual *Aula Internacional 2*, que se corresponde con el nivel A2 del *MCER*, y de los contenidos que, según el *PCIC*, deben explicarse en los niveles A1-A2, se puede colegir que la morfología derivativa no suele tratarse en los niveles iniciales de ELE.

#### *3.1.1.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico*

No se establece ningún tipo de reflexión en torno a los morfemas derivativos. En cambio, la morfología flexiva está muy presente. Por ello, esta última parece cobrar especial relevancia en los niveles iniciales de ELE. En el diseño de las actividades que conforman *Aula Internacional 2*, no se aplica la segmentación morfológica ni el valor semántico de los morfemas, es decir, el significado morfológico. Por consiguiente, tampoco se concibe un enfoque asociativo o relacional.

#### **3.1.2. Redes 3**

*Redes 3* se publicó en 2003 con el objetivo de proporcionar a los estudiantes de cualquier nacionalidad los contenidos equivalentes a un nivel avanzado en ELE. En el prólogo se indica que el manual posee «un enfoque práctico cuyo eje de aprendizaje se basa en el ejercicio de la comunicación en el aula» (p. 3).

El curso consta de doce unidades y en todas ellas se aborda una temática distinta, destinada a la producción de una serie de tareas finales. Cada cuatro lecciones se incluye un repaso de todos los contenidos trabajados con la finalidad de capacitar al

alumno para llevar a cabo un proyecto que los integre en su totalidad. En los anexos de *Redes 3*, se reúnen los cuadros que han ido apareciendo a lo largo de las doce unidades con los recursos fundamentales que, de acuerdo con los fines comunicativos del curso, permiten al estudiante desenvolverse con éxito en cualquier contexto.

En el presente manual, que se distingue de *Aula Internacional 2* porque se corresponde con un nivel avanzado, se observa una diferencia notable con respecto a la morfología léxica: ya en el índice se indica su presencia, concretamente en la unidad uno (diminutivos), en la tres (sufijos *-or/-ora* y *-ero/-era*) y en la nueve (sufijo *-izar*).

En concordancia con el enfoque comunicativo del curso, tanto las explicaciones como las actividades que integran *Redes 3* fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa del usuario, así como su capacidad cognitiva, su espíritu crítico, sus habilidades interactivas, su autonomía, su intuición y su creatividad mediante el uso real de la lengua.

La morfología léxica también se trabaja de acuerdo con los presupuestos que se presentan en el prólogo, dado que se aborda desde una perspectiva semántica y contextual: el modo en que se trata la derivación posibilita la deducción de los distintos significados morfológicos de los afijos a partir de la contextualización del léxico.

Sin embargo, el manual contiene algún ejercicio de tipo estructural, como la ordenación de palabras para crear oraciones (vid. Anexo 3, fig. 3) o la conversión de proposiciones de estilo directo a indirecto de manera sistemática (vid. Anexo 3, fig. 4).

#### *3.1.2.1. Grado de presencia de la morfología derivativa*

Si bien el grado de presencia de la morfología derivativa en *Redes 3* no es muy elevado, el manual le dedica tres apartados breves en la unidad uno, la tres y la nueve. Además, la unidad cinco también incluye una actividad relacionada con la derivación.

En la unidad uno se trabaja la sufijación apreciativa a partir de algunos de los diminutivos que se emplean en distintas regiones de España (vid. Anexo 3, fig. 5). Por consiguiente, la morfología léxica se introduce desde el punto de vista de la variación diatópica. La lengua se presenta como un ente vivo en constante cambio que está constituido por un conjunto de variantes. Estas variaciones se localizan, sobre todo, en el plano léxico. *Redes 3* refleja este fenómeno desde una perspectiva geográfica y complementa la información con un mapa de España para que resulte más enriquecedor para el alumno. El primer ejercicio que se propone (vid. Anexo 3, fig. 5) tiene dos

finalidades: por un lado, mostrar al estudiante una serie de sufijos que se asocian con un significado, el de diminutivo, y, por otro, familiarizarlo con las distintas zonas geográficas del país. Por añadidura, la actividad ejemplifica de manera muy visual las redes asociativas que se crean en el vocabulario de la lengua española y, en concreto, las relaciones que se establecen entre los diminutivos y la variación diatópica. Puesto que la actividad se centra en la sufijación apreciativa, sería interesante que el manual o el docente enfatizaran la importancia de las connotaciones de algunos afijos y las percepciones de los hablantes y cómo ello se traslada al léxico y se manifiesta a través del mismo. En la segunda parte del ejercicio (vid. Anexo 3, fig. 6), se muestra al alumno que no todas las voces formadas por las terminaciones del ejercicio anterior son diminutivos y, para ilustrarlo, utiliza los ejemplos de *bombilla* y *castillo*. La siguiente actividad (vid. Anexo 3, fig. 7) ayuda al estudiante a entender que no necesariamente existe una relación biunívoca entre un sufijo determinado y un significado, sino que, en función de la situación comunicativa y de la intencionalidad del hablante, un mismo sufijo puede adquirir distintos valores. En resumen, aunque no se ofrece una explicación teórica acerca de la sufijación apreciativa, la noción de *significado morfológico* subyace de manera indirecta. Además, a partir de la elaboración de las actividades, el usuario del manual advierte que la sufijación es un procedimiento muy prolífico que se emplea con bastante frecuencia en el léxico del día a día.

En la unidad tres se agrupan dos sufijos (*-or/-ora* y *-ero/-era*) que comparten el mismo significado morfológico: ambos crean nombres de profesión y de utensilio (vid. Anexo 3, fig. 8). La razón por la que se llama la atención del alumno sobre la coincidencia semántica de dos sufijos distintos es para mostrarle, en primer lugar, el grado de polisemia y de productividad morfológica y, en segundo lugar, la utilidad de conocer el significado morfológico a la hora de identificar una palabra y tratar de deducir su valor.

La unidad cinco cuenta con una actividad que permite al alumno experimentar con las múltiples posibilidades que brindan los procedimientos derivativos (vid. Anexo 3, fig. 9). Asimismo, mediante el uso del diccionario, el estudiante puede constatar que algunas palabras derivadas cuentan con una entrada independiente. De esto último se puede inducir que todos los detalles que conforman una actividad pueden ser de utilidad para profundizar en el contenido que se está trabajando.

La unidad nueve dedica un apartado al estudio del sufijo *-izar* (vid. Anexo 3, fig. 10). En este punto, el aprendiz observa una relación entre el sufijo, la base a la que se

une y el significado. En otras palabras, es partícipe del funcionamiento de la perspectiva asociativa. Con el ejercicio que sigue a continuación (vid. Anexo 3, fig. 11), el alumno comprueba que conocer el significado morfológico de los sufijos ayuda no solo a reconocer el significado del léxico, sino también a formar un número considerable de términos que, por su contenido semántico, se pueden englobar en una misma categoría. En conclusión, el estudiante entra en contacto con la noción de productividad morfológica.

Paralelamente, en los niveles B1-B2 del *PCIC*, que se corresponden con el nivel de *Redes 3*, la morfología léxica empieza a estar presente y se aborda de manera directa, lo cual contrasta con los niveles A1-A2. En el *PCIC* figura que todo usuario independiente no solo debe identificar y saber utilizar determinados prefijos y sufijos derivativos, sino que también debe reconocer y poder trabajar la sufijación apreciativa. En concreto, en el nivel B1 el estudiante debe ser capaz de servirse de prefijos para crear adjetivos evaluativos (*agradable / desagradable*)<sup>20</sup>, formar el superlativo absoluto de diversos adjetivos mediante el sufijo *-ísimo* (*buenísimo*), transformar en negativos algunos verbos y adjetivos a partir de la adición de determinados prefijos (*desordenado*), emplear una serie de afijos para describir rasgos de personalidad (*impaciente*) y percibir el elevado grado de presencia del sufijo *-dor* en el ámbito de las profesiones (*entrenador*). En el nivel B2, se señala que el aprendiz debe estar familiarizado con los sufijos que suelen formar adjetivos derivados de los colores (*rojizo*), con algunos sufijos apreciativos (*-ón/-ona; -ajo/-aja*), con una serie de prefijos intensificadores (*super-, extra-, re-, archi-, ultra-*), con los valores del sufijo *-mente*, con los sufijos diminutivos *-illo/-illa*, con prefijos que marcan anterioridad (*ex-, pre-*), etcétera. En lo que concierne a la morfología flexiva, a pesar de que también forma parte del inventario de los niveles B1-B2, su grado de presencia es mucho menor que en los niveles A1-A2 (*PCIC*, B1-B2, 2006).

### 3.1.2.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico

Como se muestra en el apartado anterior, los sufijos se trabajan siempre tomando como base el léxico. Aunque en la parte teórica los fenómenos relativos a la morfología derivativa no se describen de manera directa, a partir de la resolución de las actividades, el alumno, sin necesidad de conocer la terminología específica, entiende y pone en

---

<sup>20</sup> El subrayado de todos los afijos de esta página es mío.

práctica las nociones de perspectiva asociativa y productividad morfológica. Puesto que, como se ha indicado, tanto el tratamiento del vocabulario como de la derivación se basa en un enfoque comunicativo (§ 3.1.2.), el contenido semántico adquiere gran relevancia. De ahí que el vínculo entre el significado morfológico del afijo y el significado léxico de la palabra se convierta en un elemento clave en la enseñanza del vocabulario y la morfología derivativa. La finalidad de los presupuestos por los que se rige el manual estriba en conseguir que el alumno encuentre en la morfología léxica un recurso práctico y operativo para el aprendizaje del léxico de la lengua que está aprendiendo.

En conclusión, se observa una correlación evidente entre los contenidos morfológicos que posee un manual de nivel avanzado como *Redes 3* y los que se incluyen en los niveles B1-B2 de una obra de referencia como el *PCIC*. Por consiguiente, teniendo en cuenta los datos recolectados hasta este punto, parece sensato sugerir que se produce una dinámica en el tratamiento de la morfología derivativa en ELE: la presencia de la derivación es menor en los niveles iniciales (*Aula Internacional 2*) y mayor en los niveles avanzados.

### **3.1.3. Gente 2**

*Gente 2* es un manual publicado en 1998 que también cuenta con una orientación comunicativa basada en un enfoque por tareas. Además, al igual que los manuales analizados previamente, el curso contempla las variaciones diatópicas que conforman la lengua española, de modo que el mundo hispánico en su totalidad está representado. El curso va dirigido a todos aquellos estudiantes que busquen adquirir un nivel intermedio (equivalente, de manera aproximada, al nivel B1 descrito en el *MCER*) en ELE.

El manual está formado por cuarenta y cuatro lecciones organizadas en once secuencias. El contenido de cada una de las unidades y secuencias se subdivide, a su vez, en cinco apartados, en los que se realizan actividades de distinta tipología.

Las actividades, de acuerdo con los presupuestos del manual, son de índole comunicativa, puesto que los contenidos aparecen contextualizados y las situaciones en las que se integran son verosímiles y reflejan el uso real de la lengua. Se prioriza la asimilación del significado de los elementos que se trabajan y se pretende que los estudiantes, a través de un aprendizaje dinámico y motivador, puedan aplicar los conocimientos adquiridos sirviéndose de criterios operativos.

Un aspecto que resulta interesante de *Gente 2* es que, en la mayoría de las lecciones, no se introduce léxico nuevo, sino que se repasan las palabras que ya han aparecido en las unidades anteriores. Asimismo, el curso tiene por objeto dotar al alumno de las herramientas necesarias para que aprenda a asociar significado con significante y a establecer vínculos entre sinónimos y antónimos.

En lo que respecta a la morfología léxica, puesto que su presencia es mínima, resulta complicado determinar si también se enfoca de manera comunicativa. Aun así, lo que sí se puede afirmar es que el contenido semántico constituye uno de los factores primordiales del manual, principalmente porque los distintos sufijos se agrupan en función de su significado morfológico.

#### *3.1.3.1. Grado de presencia de la morfología derivativa*

El grado de presencia de la morfología derivativa en *Gente 2* es muy limitado. Solamente aparece en una página para mostrar las terminaciones de un conjunto de sustantivos femeninos de adjetivos que sirven para expresar rasgos de personalidad (vid. Anexo 3, fig. 12). Estos sufijos se agrupan dentro de una misma temática según su significado morfológico.

#### *3.1.3.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico*

Como se ha indicado, la morfología derivativa aparece en una única página (vid. Anexo 3, fig. 12). Con ella, se pretende, por un lado, asociar un conjunto de terminaciones con un género determinado (se observa un paralelismo con *Aula Internacional 2* y los niveles A1-A2 del *PCIC* en el epígrafe § 3.1.1.2.) y, por otro, manifestar los cambios formales que han experimentado los adjetivos al convertirse en sustantivos. A pesar de que, en este caso, sí se ha señalado mínimamente la presencia de sufijos realizándolos en negrita, no se aporta mayor información sobre los procesos derivativos. Solamente se indica que el conjunto de sustantivos son de adjetivos y de género femenino. Así, de manera indirecta, se muestra al estudiante que la adición de una terminación a una base puede implicar un cambio en la categoría gramatical de la palabra original. Además, se tiene presente el significado morfológico de los sufijos porque se han reunido en función de su contenido semántico, puesto que todos expresan rasgos de personalidad. En el ejercicio que sigue a continuación (vid. Anexo 3, fig. 13), se emplean algunos de

estos términos con la finalidad de trabajarlos teniendo en cuenta su significado y no su morfología.

En conclusión, en lo que refiere a la presencia de la morfología derivativa, *Gente 2* se asemeja más a *Aula Internacional 2* (nivel A2) que a *Redes 3* (niveles B1-B2) porque el tratamiento de la derivación es reducido. En este sentido, también guarda una relación con los contenidos correspondientes a los niveles iniciales del *PCIC*. No obstante, *Gente 2* va un paso más allá que *Aula Internacional 2*, puesto que, aunque sea de forma implícita, muestra algunos rasgos de la morfología léxica, como la capacidad de los sufijos para cambiar la categoría gramatical de la palabra a la que se adjuntan o los vínculos entre el significado léxico de un término y el significado morfológico de los afijos que se unen a él. La inclusión en *Gente 2* de todos estos factores relativos a la morfología derivativa puede deberse al nivel de lengua (en este caso, el B1) en torno al cual se han seleccionado los contenidos. Por lo tanto, parece razonable que en *Gente 2* se profundice más en el tratamiento de la morfología léxica que en otro manual como *Aula Internacional 2*, dirigido a estudiantes que desean alcanzar un nivel más inicial, un A2.

#### **3.1.4. Gente 3**

El presente manual se publicó en 2001 y sustenta los mismos presupuestos comunicativos que *Gente 2*. La principal diferencia entre ambos reside, por un lado, en su destinatario (mientras que *Gente 2* ha sido diseñado para estudiantes que quieran alcanzar un nivel intermedio en español, *Gente 3* va dirigido a todos aquellos que pretendan obtener un nivel avanzado [aproximadamente, un B2 según los parámetros del *MCER*]) y, por otro lado, en el tratamiento de la morfología derivativa (en *Gente 3*, su grado de presencia es ligeramente más elevado).

El curso está formado por cuarenta y siete lecciones repartidas en doce secuencias. El contenido de cada una de ellas se distribuye en cinco apartados en los que se llevan a cabo actividades de tipología variada.

Al igual que en *Gente 2* (§ 3.1.3.), las explicaciones y las actividades de *Gente 3* son de carácter comunicativo y están orientadas a elaboración de las tareas finales, que engloban todos los contenidos de las distintas lecciones. Así, los elementos que se trabajan aparecen contextualizados y muestran situaciones comunicativas reales. En

definitiva, ambos cursos comparten las mismas características en cuanto al diseño de las explicaciones y las actividades.

Los ejercicios conducen a un aprendizaje significativo, fomentan el desarrollo de las destrezas comunicativas de los estudiantes y «tienen en cuenta el significado de la lengua y la realidad e identidad del alumno» (p. 6). Se incluyen abundantes textos de distintos géneros que persiguen propósitos variados, como presentar los fenómenos lingüísticos en un contexto, aumentar el léxico de los aprendices o promover la comprensión lectora en el aula.

Del mismo modo que en *Gente 2*, el aprendizaje del léxico no se lleva a cabo mediante listados de términos, sino que se trabaja de manera comunicativa junto con otras competencias. Además, en *Gente 3*, se incluyen en la programación didáctica el uso de expresiones idiomáticas del español y el reconocimiento de falsos amigos.

En el ámbito de la morfología derivativa, no obstante, las estrategias comunicativas no se aplican a todos los apartados. Por ejemplo, en uno de los casos, las palabras derivadas aparecen en forma de lista y no se agrupan por grupos semánticos, de modo que no se muestra ningún tipo de relación entre los significados de los afijos y los de las palabras (vid. Anexo 3, fig. 14). Puesto que la teoría no viene acompañada de actividades, los alumnos no pueden poner en práctica lo aprendido, lo cual dificulta su asimilación. Aun así, más adelante se incluye otro apartado con derivados que sí se trata desde un enfoque comunicativo, en especial porque se relaciona la morfología léxica con los registros y el uso de la lengua (vid. Anexo 3, fig. 15).

Cada lección se centra en una temática distinta. Sin embargo, esto no siempre es así en cuanto a la morfología derivativa (vid. Anexo 3, fig. 14). En este caso, las palabras que aparecen no guardan una relación semántica entre sí. Coinciden, solamente, en que pertenecen a la misma clase de palabras: todas son adjetivos. No obstante, en la página setenta (vid. Anexo 3, fig. 16), se aprecia una conexión entre los significados léxicos (conjunto de verbos y sustantivos relacionados con el ámbito de la manipulación de los alimentos) y los significados morfológicos (todos los sufijos [-ción, -te, -miento y -ado] adoptan el sentido de «acción»).

#### *3.1.4.1. Grado de presencia de la morfología derivativa*

A pesar de que el aprendizaje del léxico constituye uno de los ejes centrales de los objetivos de *Gente 3*, el grado de presencia de la morfología derivativa no es tan



elevado como cabría esperar teniendo en cuenta que el manual va dirigido a un nivel correspondiente al de usuario independiente del *MCER*.

#### *3.1.4.2. Relación entre la morfología derivativa y el léxico*

La primera aparición de la morfología derivativa se da en la página quince, en la que se presentan dos listados con ejemplos de derivados (vid. Anexo 3, fig. 14). En el primer listado, los vocablos se han agrupado de acuerdo con un criterio gramatical. Asimismo, los términos aparecen de forma descontextualizada y no se incluyen actividades para ponerlos en práctica. Un aspecto positivo del modo en que se presenta este contenido es que permite que el usuario del manual tome conciencia de que los sufijos pueden cambiar la categoría gramatical de la palabra a la que se unen. El segundo listado muestra cómo un conjunto de prefijos pueden formar el antónimo de la base a la que acompañan. De hecho, si se consultan los Niveles de referencia para el español del *PCIC* se puede comprobar que, efectivamente, el uso de prefijos para formar adjetivos y verbos negativos se corresponde con el nivel B2 (vid. Anexo 3, fig. 17).

Más adelante, se introducen algunos ejemplos de sustantivos deverbales que se forman mediante la adición de la terminación *-ción* (vid. Anexo 3, fig. 15). De nuevo, se aprecia un cambio en la clase de palabra. Esta explicación contiene un valor añadido con respecto a la anterior, debido a que recurre a la morfología derivativa para mostrar aspectos relacionados con el registro de la lengua. Dicho de otro modo, se establece una conexión entre la derivación y el uso lingüístico, lo cual responde a los fines comunicativos del manual. Los verbos que aparecen guardan una relación semántica y, además, su presencia es pertinente porque están vinculados, temáticamente, con la lectura que precede al cuadro explicativo (vid. Anexo 3, fig. 16).

Por último, si bien el grado de presencia de la morfología derivativa en *Gente 3* es poco acusado, las propuestas que ofrece para su enseñanza (en especial, la de relacionar la morfología léxica con el uso real de la lengua) tienen un impacto positivo en el proceso de aprendizaje del alumno, en especial por su gran utilidad práctica.

### **3.2. Gramática básica del estudiante de español**

En 2005, Alonso Raya *et al.* publicaron la *Gramática básica del estudiante de español* (*GBE*), una gramática didáctica dirigida, principalmente, a los estudiantes de ELE que

se sitúan entre los niveles A1-B1 del *MCER*, aunque también se considera una obra de consulta útil para los niveles superiores.

La *GBE* adopta un enfoque comunicativo, de modo que presenta los contenidos gramaticales «teniendo en cuenta siempre [...] el significado y el uso real de los distintos recursos» (Alonso Raya *et al.*, 2005: 10).

Las explicaciones y las actividades se complementan con abundantes elementos figurativos (imágenes, ilustraciones, gráficos, diferentes tipografías...) que ayudan al alumno a comprender el funcionamiento y el significado de los aspectos gramaticales que se trabajan. La enseñanza basada en estímulos visuales permite captar la atención del estudiante y motivarle para seguir avanzando en la adquisición de la lengua. Asimismo, gracias a dicho apoyo, se puede llevar a cabo un aprendizaje significativo, con el que se consigue que el alumno almacene los conocimientos en su memoria comprensiva.

Las actividades que figuran en la *GBE* son de respuesta cerrada, lo cual permite que los aprendices puedan corregirse ellos mismos consultando la clave de ejercicios).

### **3.2.1. Grado de presencia de la morfología derivativa**

Si bien en el índice temático se incluyen una serie de sufijos (*-ista*, *-or*, *-aje*, *-ción*, *-sión*, *-dad*...), una vez se analizan con detenimiento los apartados donde figuran se constata que, en realidad, el tratamiento de la morfología derivativa es inexistente. La razón de ello es que, al igual que en *Aula Internacional 2* (§ 3.1.1.1.), en los niveles A1-A2 del *PCIC* (§ 3.1.1.1.) y en *Gente 2* (§ 3.1.3.2.), para mostrar fenómenos relacionados con la flexión de algunos sustantivos y adjetivos, se utilizan palabras con sufijos sin incidir en su condición de derivados. Así, son las terminaciones de género y número de los distintos términos —y no los afijos que los forman— el *input* que se realiza. Se podrían aducir numerosos ejemplos de ello, pero tal vez los más ilustrativos son los que figuran en el Anexo 3 (vid. fig. 18 y fig. 19). Como se puede apreciar, lo que se resalta en negrita no es el sufijo *-dor*, sino las marcas de género y número. Habría sido beneficioso para el aprendizaje del alumno haber destacado la presencia, la función y la productividad del sufijo en cuestión para que este se fijara en el papel del significado morfológico y las conexiones que se pueden llegar a establecer entre el léxico y la morfología léxica. De forma similar, se agrupan un conjunto de sufijos que suelen formar sustantivos femeninos o masculinos (vid. Anexo 3, fig. 20). En este caso, se

asocian unas terminaciones concretas a un género en particular, de modo que, de nuevo, la morfología flexiva es el único componente que se trabaja.

Por otro lado, aunque muchas de las actividades se enmarcan en el campo semántico de las profesiones y la mayoría de los sufijos que forman los sustantivos se repiten, estos se presentan de manera desorganizada, sin seguir un patrón específico. Habría sido más enriquecedor agrupar los nombres de las profesiones según su terminación, resaltar el *input* para llamar la atención del estudiante e introducir la perspectiva asociativa: *pintor* - *actor* - *profesor* / *cantante* / *periodista* - *taxista* - *pianista* - *futbolista* / *policía* / *veterinario* (Alonso Raya *et al.*, 2005: 18)<sup>21</sup>.

En definitiva, a pesar de que en la *GBE* la morfología derivativa está presente en forma de ejemplos para reflejar aspectos relacionados con el género y el número de los adjetivos y los sustantivos, no forma parte de los contenidos que se abordan en la gramática.

### 3.3. Estudios y revistas

«Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno» es un artículo publicado en 2009 y escrito por Ventura Salazar que se centra en la enseñanza-aprendizaje del léxico y ofrece una panorámica muy completa de los distintos enfoques metodológicos utilizados en ELE para el tratamiento del vocabulario. Salazar subraya el alto grado de complejidad que caracteriza la adquisición de nuevos términos en una lengua extranjera: «El aprendizaje del léxico constituye sin duda uno de los aspectos cruciales en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, y, probablemente, el que mayores dificultades suscita [...]» (Salazar, 2009: 165). El mismo autor enumera los motivos principales por los que adquirir nuevo vocabulario se percibe como un proceso costoso: 1) el léxico que conforma una lengua es inabarcable, 2) a diferencia de los contenidos gramaticales y fonológicos, la sistematización del léxico resulta muy complicada, 3) las investigaciones que se centran específicamente en el significado son todavía muy escasas y 4) el léxico está sometido a cambios constantes como parte de la variación lingüística que se produce en la lengua.

Las observaciones relativas a la morfología derivativa que Asunción Gea (2009) aporta en su artículo «Nociones de morfología derivativa para aplicar en clases de ELE» coinciden con las conclusiones que se han extraído del análisis de la *GBE*. La autora

---

<sup>21</sup> La agrupación de las profesiones según su sufijo y la negrita son más.

señala que la presencia de los aspectos formales o morfológicos de la creación de palabras en las gramáticas pedagógicas es prácticamente nula y que, cuando aparecen, «se presentan a través de modelos, en los casos de las formas regulares, o a través de simples listados, en los de las irregulares» (Gea, 2009: 89). En lo que concierne a la enseñanza en general de la formación de unidades léxicas y de la morfología derivativa, se suelen adoptar estrategias comunicativas que incluyen la contextualización del *input* y que abogan por la primacía del significado, lo cual explica que, a menudo, los docentes distribuyan el contenido por bloques temáticos o campos nocionales (Gea, 2009). De hecho, los manuales analizados son claros ejemplos de ello (§ 3.1.). Finalmente, la lingüista añade que, para asimilar correctamente los diversos fenómenos que envuelven la morfología, es recomendable que el alumno se familiarice con algunos de los procedimientos de formación de palabras del español, lo cual se consigue «mediante el reconocimiento de los mismos en un texto y mediante la combinación lúdica de prefijos y sufijos con bases léxicas» (Gea, 2009: 92). Por consiguiente, tanto la contextualización de los elementos que se trabajan como la presentación dinámica y alentadora de la derivación constituyen dos factores clave para su correcto aprendizaje.

A fin de completar el análisis, se han consultado todos los números disponibles de seis revistas de ELE (*Cuadernos de Rabat*, *Azulejo para el aula de español*, *Tecla*, *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera [RedELE]*, *SinoELE* y *Doblele: revista de lengua y literatura*) para comprobar si la morfología derivativa está presente o no. De todas ellas, solamente dos, *Tecla* y *RedELE*, contienen información sobre morfología léxica.

Por un lado, la publicación n.º 1 de *Tecla*, de marzo de 2016, incluye un apartado de ejercicios y, en uno de ellos, se pide al alumno que, tras la lectura de un texto, escriba los derivados de un conjunto de palabras que figuran en él (vid. Anexo 3, fig. 21).

Por otro lado, en la revista *RedELE* se dedican dos artículos a la morfología derivativa. El primero de ellos es de Zineb Benyaya y lleva por título «La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos». Benyaya afirma que los errores más comunes que suelen cometer los estudiantes de ELE se dan en el ámbito de la morfología derivativa, puesto que es muy común que, en el momento en que experimentan con las posibilidades que ofrece la lengua para la formación de palabras, creen significantes que no existen en español. El segundo artículo se titula «Formación de palabras y ELE: una propuesta didáctica para la enseñanza de verbos por

prefijación en español a discentes italianos» y su autora es M.<sup>a</sup> Tadea Díaz Hormigo. En él se presenta un seminario en el que se profundiza en la formación de verbos mediante la adición de sufijos y prefijos y mediante el proceso de parasíntesis. Por añadidura, se abordan cuestiones teóricas y prácticas que se acompañan de actividades y ejercicios. Con este artículo, la autora pretende suplir las carencias del inventario de investigaciones sobre la formación de palabras en alumnos de español como lengua segunda, un campo en el que aún se requiere mucha investigación.

## 4. PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE UN PATRÓN DERIVATIVO

### 4.1. Consideraciones previas

#### 4.1.1. El aprendizaje de la morfología derivativa en ELE

Las palabras derivadas son más fáciles de adquirir que las palabras simples por una serie de características, como las asociaciones semánticas y las semejanzas formales que se crean entre vocablos de una misma familia léxica o un mismo morfema derivativo. Una palabra derivada transparente actúa como reflejo de su contenido semántico. Así, a partir de la forma, se puede acceder al significado. Por ejemplo, en el caso de *nadador*, si el hablante no nativo conoce la raíz y el sufijo, podrá deducir el significado léxico sin dificultad: ‘persona que nada’. Esta transparencia no se encuentra en las palabras simples.

La estructura de la palabra derivada transparente también es un elemento clave para obtener información sintáctica. Por ejemplo, «las palabras derivadas con el sufijo *-dor* pueden heredar el complemento directo del verbo base, pero no su sujeto (*Juan decora la casa > el decorador de la casa*)» (Martín García, 2014: 59). La presencia de sufijos también es útil a la hora de aprender una L2/LE porque el alumno puede predecir la categoría gramatical de la palabra derivada en cuestión. Por ejemplo, si una palabra acaba en *-ble* (*agradable, impresionable, etc.*), el aprendiz podrá asegurar que se trata de un adjetivo. Asimismo, observará que los derivados en *-ble* acostumbran a ser deverbales, lo cual le ayudará cuando tenga que poner a prueba su creatividad en la fase de producción.

El proceso de aprendizaje de los mecanismos de formación de palabras comprende tres factores que son determinantes. En primer lugar, cuanto más elevada sea la productividad de un afijo, más posibilidades tendrá el aprendiz de reconocerlo y, por ende, de identificar los demás constituyentes. En segundo lugar, en función del grado de transparencia de una palabra derivada, se procesará por computación o por memorización. Por último, si la unidad léxica compleja aparece de forma frecuente, el alumno la almacenará con mayor facilidad. Martín García (2014: 63) añade que «en la adquisición de la competencia morfológica pueden distinguirse cuatro fases: 1) reconocimiento de la forma derivada, 2) identificación de constituyentes, 3) asignación de significado a cada constituyente y 4) producción de formas». En la primera fase, la identificación de la palabra compleja se puede dar a través del reconocimiento de la

base léxica (el aprendiz ya ha tenido contacto con otras palabras con la misma base) o a través del reconocimiento de un mismo afijo en distintas palabras. La última fase es la más compleja de todas e implica necesariamente que el estudiante adopte una actitud más activa en clase<sup>22</sup>. Puesto que en esta etapa los alumnos ponen en práctica todo lo aprendido, el docente debe tomar nota de los errores de cada uno y, en caso de haberlos, no penalizarlos, sino corregirlos de manera que los aprendices entiendan la razón de la incorrección y puedan evitar, así, su fosilización.

Por último, es preciso tener presente que, al adquirir una nueva lengua, el alumno, inevitablemente, comparará los conceptos que está aprendiendo con su L1, lo cual puede ser positivo y negativo a la vez. En el caso del vocabulario, si la L1 y la L2 /LE son cercanas, es probable que algunas palabras se parezcan e incluso compartan significado. Si es así, el alumno recordará más fácilmente el contenido semántico porque lo relacionará con la palabra correspondiente de su L1. No obstante, si en la L1 existe una palabra semejante o igual formalmente a la de la L2/LE pero distinta respecto al significado, puede resultar problemático para el aprendiz, ya que el término de la L2 se puede convertir en un falso amigo. Si ese error no se corrige desde el primer momento, es probable que se acabe calcificando.

#### **4.1.2. La enseñanza de la morfología derivativa en ELE**

Respecto a la enseñanza del léxico, el docente debe evitar abrumar al estudiante con el mayor número de palabras nuevas posibles, puesto que dicho método no favorece su aprendizaje. Más bien, el docente debe procurar adaptarse a las necesidades y al ritmo de cada alumno y proporcionarle las herramientas necesarias para que gane autonomía y pueda servirse de sus propias estrategias ante las palabras desconocidas. Además, el aprendizaje tiene que ser significativo, es decir, el estudiante debe poder recurrir a su lexicón para asociar un término nuevo con uno ya almacenado y establecer, de nuevo, otro vínculo que le ayude a recordar la palabra en cuestión cuando se la vuelva a encontrar (Gómez Molina, 2004a). Este aspecto se vincula con la perspectiva asociativa o relacional (§ 2.1.1.1.4.).

En lo que concierne al tratamiento de la morfología léxica, conviene mostrar al alumno las diferencias entre las palabras simples y las derivadas para que comprueben que las segundas no son tan opacas como puede parecer en primera instancia por el

---

<sup>22</sup> Sin embargo, la lingüística cognitiva aboga por la implicación y la participación activa del estudiante no solo en la parte práctica sino en todas las fases del aprendizaje.

hecho de tratarse de unidades complejas. En realidad, como se ha indicado previamente (§ 4.1.1.), el contenido semántico de las palabras derivadas transparentes es, por lo general, más predecible que el de las palabras simples. Además, el profesor debe prestar atención al factor cognitivo y estudiar cómo se procesan las palabras derivadas antes de preparar la unidad didáctica (Lázaro López-Villaseñor, 2009).

En la enseñanza de la morfología derivativa en ELE, se debería empezar por lo más sencillo, es decir, por los aspectos a partir de los cuales los hablantes no nativos puedan establecer conexiones con los procesos de su L1. Por ejemplo, si el grupo de alumnos tiene como lengua materna el inglés, el profesor puede recurrir a sufijos o prefijos de la lengua española que guarden una relación evidente con los de la lengua inglesa: *pianista* / *pianist*. Los paralelismos entre ambos idiomas alentarán a los estudiantes a seguir prestando atención (Martín García, 2014). A fin de que los alumnos se mantengan motivados y no se desanimen como consecuencia de las dificultades que pueden ir surgiendo durante el proceso de aprendizaje, el profesor deberá reservar los contenidos más complejos (los sufijos menos productivos, por ejemplo) para cuando los conceptos iniciales ya estén asentados. No obstante, las situaciones descritas no son tan comunes en la realidad. De hecho, los grupos de estudiantes suelen ser muy heterogéneos en cuanto a la lengua materna e incluso a veces en cuanto al dominio de la lengua, lo cual pone de manifiesto la necesidad de pensar en alternativas que faciliten el aprendizaje en el aula de ELE.

#### **4.1.3. Presentación de las actividades**

La propuesta didáctica que se expone a continuación (§ 4.2.) se basa en un enfoque comunicativo y tiene como finalidad presentar la morfología derivativa desde una perspectiva asociativa a partir del vocabulario perteneciente al ámbito de las profesiones. La propuesta va dirigida a los alumnos con un nivel inicial (A1-A2) de español y se ha ideado con el objeto de demostrar que trabajar los procesos derivativos con estudiantes con un dominio de lengua básico también resulta factible e, incluso, beneficioso para el proceso de aprendizaje<sup>23</sup>. El material necesario para el docente se proporciona en los anexos (vid. Anexo 4), mientras que los estudiantes solamente necesitan papel y un bolígrafo o un lápiz.

---

<sup>23</sup> Para consultar la propuesta didáctica en sí junto con su ficha técnica, véase el Anexo 4.



La elección de la temática se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los contenidos léxicos que se suelen incluir en los distintos materiales de ELE correspondientes a los niveles iniciales. Tanto en los manuales *Aula Internacional 2* y *Gente 2* como en la *GBE* y los niveles A1-A2 del *PCIC*, las profesiones figuran como parte del vocabulario que debe enseñarse. En relación con ello, se ha seleccionado el patrón derivativo de los *nomina agentis* ('nombres de agente') (Rainer, 1993: 216) y, en concreto, algunos de los sufijos cuyo significado morfológico indica profesión. Por añadidura, la presente propuesta pretende incidir en los pequeños matices semánticos que diferencian unos sufijos de otros mediante el *mindmapping* o empleo de mapas mentales (Buzán, *apud* Gómez Molina, 2004a) (§ 2.2.2.) . De esta forma, se busca que los alumnos, al mismo tiempo que amplían su lexicón, trabajen con los significados morfológicos, las relaciones polisémicas, la *sinonimia sufijal*, la *competencia sufijal* o *rivalidad sufijal* (Bernal Leongómez y Rodríguez Ponce, *apud* Buenafuentes y Muñoz Armijo, 2013) y la *rivalidad léxica* (Garriga Escribano, *apud* Buenafuentes y Muñoz Armijo, 2013). Esta metodología, de carácter relacional, posibilita que los estudiantes construyan redes asociativas entre formas y significados, lo cual garantiza que el aprendizaje sea significativo y quede almacenado en la memoria comprensiva. Además, dicha aproximación permite trazar una analogía con el enfoque multidisciplinar heptagonal de Gómez Molina (2004a: 503) (vid. Anexo 1, fig. 1).

Las actividades también incluyen la confección de un diccionario personalizado que sirva como herramienta lexicográfica comprensiva de los sufijos en cuestión y que muestre todas las conexiones lingüísticas mencionadas entre los distintos morfemas.

Como se ha indicado, la propuesta se concibe como una iniciativa metodológica comunicativa, de modo que, en ella, se aplican los conceptos teóricos expuestos a lo largo del trabajo<sup>24</sup>. Ello se ve reflejado en su inclinación por establecer vínculos entre sufijos y entre significantes y significados. Asimismo, el léxico se muestra contextualizado y se enmarca en un conjunto de situaciones comunicativas verosímiles con las que los estudiantes se pueden identificar. En consonancia con el enfoque de las actividades, el elemento que prima es la lógica del significado, que se erige como componente esencial. Ello propicia que el alumno no sea plenamente consciente del esfuerzo cognitivo que está realizando y que, en consecuencia, el aprendizaje sea

---

<sup>24</sup> Si bien la propuesta didáctica constituye una muestra poco representativa, se ha procurado que integrara la mayor parte de los presupuestos teóricos planteados.

implícito. Además, la propuesta fomenta el desarrollo de la capacidad de deducción del estudiante, su creatividad y su autonomía a la hora de trabajar.

Por último, se emplean imágenes y distintas tipografías para captar la atención del aprendiz, realzar el *input* y, en definitiva, amenizar el proceso de adquisición.

## **4.2. Propuesta didáctica**


La propuesta didáctica se estructura en cinco actividades (vid. Anexo 4). En la primera, se presentan un conjunto de imágenes que muestran diversas profesiones. Al lado, se añaden dos denominaciones posibles (a y b) formadas a partir de dos sufijos distintos. El alumno debe deducir cuál es la correcta basándose en sus conocimientos previos. Por lo tanto, en este ejercicio, se insta al estudiante a indagar en su lexicón en busca de vocabulario relacionado con el ámbito laboral y a asociar significados con significantes. Así, las ilustraciones se convierten en un apoyo fundamental para la elaboración del ejercicio. El enunciado plantea una serie de preguntas con la intención de suscitar la reflexión en los aprendices y centrar su atención en aquellos elementos que distinguen una denominación de la otra, es decir, los sufijos. También se apunta que es probable que, en algún caso, ambos nombres sean correctos para referirse a una misma profesión o a una estrechamente relacionada (*pescador* y *pescadero*), lo cual da a entender al alumno que, en efecto, a una sola raíz se le pueden añadir terminaciones distintas (*rivalidad sufijal*) y, consecuentemente, ello puede alterar, en mayor o menor medida, su contenido semántico. Una vez finalizado el ejercicio, el docente deberá pedir a los alumnos que comenten sus impresiones y extraigan conclusiones.

La segunda actividad sigue en la misma línea que el ejercicio anterior, dado que se continúa fomentando la reflexión de los estudiantes en torno a los sufijos de profesión. En este caso, estos deberán escribir, en conjunto, un listado con otras profesiones que compartan (o no) los sufijos presentes en la primera parte. De esta forma, se trabaja de manera implícita la noción de productividad morfológica, puesto que los aprendices observan que unas terminaciones son más frecuentes que otras (por ejemplo, los sufijos *-ista* y *-dor* gozan de especial vitalidad en este ámbito). Asimismo, el profesor deberá insistir en la creación de redes asociativas entre los distintos morfemas y palabras formulando preguntas estratégicas que activen la capacidad cognitiva de los alumnos (por ejemplo, *¿se observa algún tipo de relación semántica entre las profesiones que comparten un mismo sufijo?*). En este punto, es pertinente que

los estudiantes vayan tejiendo conjeturas acerca de la *polisemia afijal* (por ejemplo, en los niveles A1-A2, es probable que ya conozcan algunas partes de la casa, como la voz *comedor*. Podría ser que el alumno llegara a la conclusión de que *-dor* no aporta el mismo significado morfológico en *vendedor* que en *comedor*, de modo que empezaría a ser consciente de que un sufijo puede presentar más de un valor).

La tercera actividad está diseñada de manera que se practique la comprensión lectora y que, además, el léxico aparezca contextualizado. Esta consiste en la lectura de las tarjetas de presentación de ocho personas de distinta edad, sexo, procedencia y profesión. Cuanto más atractivas visualmente resulten dichas tarjetas (se recomienda la inclusión de imágenes que ilustren la profesión de cada persona), más fácilmente se captará el interés del aprendiz. Puesto que el *input* puede quedar distorsionado si se trabaja a partir de un texto repleto de palabras complejas, sería conveniente realzarlo (en este caso, se ha optado por ponerlo en negrita y resaltar, en azul, el sufijo: *cartero*). Además, puesto que en las tarjetas figuran tanto hombres como mujeres, el aprendiz constata las (mínimas) modificaciones formales que sufren los sufijos en función del género que adopten (*leñador / boxeadora*). Paralelamente, descubrirán que hay sufijos invariables en cuanto al género (las formas *oculista* y *electricista* hacen referencia a ambos géneros). El enunciado formula, de nuevo, una serie de preguntas para llamar la atención de los alumnos sobre determinados aspectos de los morfemas derivativos. En primer lugar, se les pide que localicen los sufijos que se repiten (*productividad morfológica*). A continuación, que reflexionen sobre si se aprecian pequeñas diferencias semánticas entre unos sufijos y otros y que, de ser así, traten de fijar una clasificación agrupándolos siguiendo un patrón determinado (en una columna, las profesiones de índole más técnica; en otra, las de tipo más artesanal, etc.). En conclusión, con este ejercicio se pretende no solo presentar un conjunto de derivados relacionados con el ámbito de las profesiones, sino también señalar aquellas mínimas connotaciones que diferencian unos sufijos de otros. Aquí, también se promueve la reflexión conjunta y el trabajo en equipo. Además, en función del tiempo de que se disponga, el ejercicio podría ampliarse con la redacción —y la posterior lectura en voz alta— de tarjetas de presentación elaboradas por los propios alumnos. De esta forma, también se trabajarían la expresión oral y la expresión escrita.

La cuarta actividad cumple la función de recapitular y reunir los aspectos trabajados desde el inicio de la lección de manera esquemática. El empleo de variedades cromáticas resulta de gran utilidad para que, cada vez que aparezca un sufijo, se realce

de la misma forma (por ejemplo, *-ista* con color **rojo**) y facilite, así, su identificación. El presente apartado se fundamenta, básicamente, en dos procedimientos: observación y reflexión. Se muestra a los alumnos los sufijos de profesión más productivos (*-ista*, *-dor/a* y *-ero/a*) junto con una serie de ejemplos con el *input* destacado. Para ello, se dibujan dos esferas (una, para el sufijo *-ista* y, la otra, para los sufijos *-dor/a* y *-ero/a*) en función del grado de especialización con el que se asocia cada profesión. A continuación, los alumnos deben comparar la clasificación llevada a cabo por ellos mismos en el ejercicio anterior con la clasificación proporcionada por el enunciado y extraer conclusiones. El docente debe intervenir para señalar si las deducciones de los estudiantes son acertadas o no. Para que el ejercicio resulte más enriquecedor, se propone una fase de producción en la que los aprendices deben añadir en ambas esferas otras profesiones que contengan los sufijos en cuestión. Asimismo, de manera adicional, sería beneficioso que, llegados a este punto, los alumnos experimentaran con el lenguaje e intentaran formar nuevos nombres de profesiones con distintos sufijos (no tienen por qué ser *-ista*, *-dor/a* o *-ero/a*). Finalmente, con la ayuda de una herramienta lexicográfica o del profesor, se podrían clasificar dichas palabras derivadas en formaciones posibles y no posibles. Este apartado consta, también, de un pequeño recuadro cuya finalidad es fácilmente reconocible por un símbolo de alcance internacional: . Este pretende incidir en el concepto de *rivalidad sufijal* (*pescador* / *pescadero*; *florera* / *florista*) a partir de dos ejemplos extraídos de los ejercicios anteriores.

Por último, la propuesta metodológica finalizaría con una actividad que integrara todo lo aprendido y permitiera plasmar las relaciones contempladas. Así, se propone la confección de un diccionario con artículos lexicográficos representativos de los distintos sufijos trabajados. Por ende, se pide a los alumnos que, en grupos reducidos, recuperen las redes asociativas previamente trazadas y anoten, para cada sufijo, los casos de rivalidad léxica, rivalidad sufijal, sinonimia sufijal... que se producen a fin de que, siempre que lo precisen, puedan consultar e ir ampliando el conjunto de relaciones lingüísticas entre afijos. Para acabar, sería conveniente llevar a cabo una puesta en común con el resto de los grupos de clase para comparar los datos reunidos y proponer mejoras.

## 5. CONCLUSIONES

La derivación constituye uno de los recursos más utilizados para la formación de palabras en las lenguas romances y, en especial, en español, la sufijación apreciativa y la no apreciativa son los procedimientos más frecuentes. La perspectiva asociativa o relacional enfocada al estudio del léxico y la morfología derivativa ayuda a atenuar las dificultades, irregularidades y opacidades que subyacen a este ámbito mediante procesos de ordenación y clasificación sistemáticos. La productividad de los afijos, el grado de transparencia de una palabra derivada y la frecuencia con la que aparece son factores que influyen de forma decisiva en el proceso de aprendizaje de cualquier L2/LE.

Si bien la morfología derivativa de la lengua española ha sido objeto de estudio de un sinnúmero de investigaciones, el análisis de los manuales *Aula Internacional 2*, *Gente 2*, *Redes 3* y *Gente 3* (§ 3) —dirigidos a estudiantes con diferente nivel de español— ha permitido constatar que, en general, el grado de presencia de la morfología derivativa en estos materiales didácticos es limitado. Asimismo, se ha comprobado que, mientras que en los niveles iniciales prima la morfología flexiva y la derivación es o bien inexistente o bien ínfima, en los niveles intermedios y avanzados la morfología léxica empieza a cobrar más protagonismo.

Se podría colegir que la baja presencia de la derivación en los cursos analizados se debe a que, en todos ellos, se adopta una perspectiva comunicativa basada en un enfoque por tareas. De hecho, en los manuales *Curso breve de español para extranjeros (grado medio)* y *Curso breve de español para extranjeros (grado superior)*, basados en el método de gramática o traducción, se observa que el grado de presencia de la morfología derivativa es mucho más elevado, con independencia del nivel de lengua (vid. Anexo 2b). Podría ser que, como antiguamente el aprendizaje de la gramática era la finalidad primordial para dominar la lengua, la morfología se considerara más relevante. En cambio, puesto que, con las corrientes comunicativas, el plano formal ha quedado relegado y el plano semántico se ha convertido en un concepto esencial, es probable que ello haya influido en el nivel de importancia que se otorga a la morfología.

Por añadidura, resulta evidente que existe una analogía entre el tratamiento de la morfología derivativa en los manuales de ELE y los contenidos correspondientes a cada nivel de interlengua según el *PCIC*. En efecto, al igual que los cursos analizados, los Niveles de referencia para el español no contemplan la enseñanza de la derivación en un

A1 o un A2. En cambio, a medida que los conocimientos de los estudiantes se amplían, se van introduciendo, poco a poco, los usos más comunes de los sufijos y los prefijos. En un principio, parece lógico que el estudio de la morfología léxica se reserve para los niveles intermedio y superior, puesto que, en esta fase, los alumnos poseen un mayor dominio de la lengua y, por ende, una mayor competencia lingüística. Aun así, si la morfología derivativa se enseñara ya desde los niveles básicos de manera comunicativa y significativa para el estudiante, resultaría completamente enriquecedor porque agilizaría el proceso de aprendizaje. Ello sería todavía más provechoso si el tipo de estrategias utilizadas en los manuales *Redes 3* (por ejemplo, con el tratamiento del sufijo *-izar*) y *Gente 3* (con el vínculo que establece entre la morfología léxica y el uso de la lengua) se extrapolara a los niveles iniciales y si, al mismo tiempo, se potenciara en los niveles superiores.

Cabría destacar, también, la escasa presencia de la morfología derivativa tanto en las gramáticas didácticas como en las revistas de ELE y la imperiosa necesidad de seguir contribuyendo al estudio de este fenómeno lingüístico, enfocado, en particular, al aprendizaje del español como segunda lengua.

En la propuesta didáctica (§ 4) se han aplicado los presupuestos del método comunicativo. Para ello, se ha optado por promover un aprendizaje significativo, es decir, una metodología que permita al alumno construir redes asociativas y almacenar el contenido léxico en la memoria comprensiva. En el proceso de establecer conexiones entre palabras, el estudiante observa sus variaciones semánticas y su uso en función del contexto. Por lo tanto, se ha considerado preciso enmarcar las actividades en situaciones comunicativas verosímiles.

Si se tiene en cuenta que conocer los procesos de formación de palabras ayuda al aprendiz a identificar la estructura de las unidades léxicas y, por consiguiente, a entender el funcionamiento de la lengua, la inclusión de la morfología derivativa en el aula de ELE debería convertirse en prioridad.

Finalmente, alegar que la morfología derivativa es demasiado compleja como para tratarse en los niveles iniciales de ELE no es un argumento válido, dado que, en realidad, ello depende del enfoque que se adopte y de las estrategias que se empleen para su enseñanza. De ahí que la metodología y los recursos de los que se sirve el docente para mostrar los rasgos y el funcionamiento de la morfología léxica sean determinantes para construir la percepción de los alumnos sobre la noción de derivación.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO, R. J. (1948): «El anglicismo en el español contemporáneo» [en línea], *Thesaurus*, tomo IV, n.º 1, pp. 102-128. Disponible en PDF: <[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/04/TH\\_04\\_001\\_110\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/04/TH_04_001_110_0.pdf)> (última consulta: 24/4/2017).
- ALONSO RAYA, R. *et al.* (2005): *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.
- BAUER, L. (1983): *English Word-formation*, Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNAL, E. (2001): *La morfología derivativa, «El que sabem de...»*, Barcelona: Grup Promotor/Grupo Santillana de Ediciones.
- BUENAFUENTES DE LA MATA, C. y L. MUÑOZ ARMIJO (2013): «La rivalidad léxica en el patrón derivativo de los *nomina qualitatis*», *XXVII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Universidad de Nancy, 15-20 de julio. Disponible en PDF: <<http://www.atilf.fr/cilpr2013/programme/resumes/462f843e9a1cf388ad8acf214d8cd7c0.pdf>> (última consulta: 3/6/2017).
- BUTTERWORTH, B. (1983): «Lexical representations», en B. Butterworth (ed.): *Language production*, Londres: Academic Press, vol. 2, pp. 257-294.
- BYBEE, J. L. (1988): «Morphology as lexical organization» [en línea], en M. Hammond y M. Noonan (eds.): *Theoretical Morphology. Approaches in Modern Linguistics*, San Diego: Academic Press, pp. 119-141. Disponible en PDF: <<https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/Bybee1988MorphLexOrg.pdf>> (última consulta: 20/4/2017).
- (1996): «Modelo de redes en morfología» [en línea], *Actas del XI congreso internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, vol. I, pp. 59-74. Disponible en PDF: <<https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/Bybee1996ModeloRedesMorfologia.pdf>> (última consulta: 20/4/2017).
- CAMPOS SOUTO, M. Y J. PENA SEIJAS (2009a): «La morfología léxica ante los retos del siglo XXI» [en línea], entrevista a Jesús Pena Seijas, *Cuadernos del Instituto de Historia de la Lengua*, n.º 2, pp. 11-18. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=54314>> (última consulta: 10/2/2017).
- (2009b): «Propuesta metodológica para el establecimiento de familias léxicas en una consideración histórica: el caso de *hacer*» [en línea], *Cuadernos del Instituto de Historia de la Lengua*, n.º 2, pp. 21-52. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=54314>> (última consulta: 2/5/2017).
- CAPELLÁN DE MIGUEL, G. (dir.) (2016): *Tecla* [en línea], Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, marzo de 2016, n.º 1, disponible en:

- <<http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones.html>> (última consulta: 16/5/2017).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [título original: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*] [en línea], Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, disponible en PDF: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> (última consulta: 23/5/2017) [citado como *MCER* en esta obra].
- CORPAS, J., A. GARMENDIA y C. SORIANO (2013): *Aula Internacional 2. Curso de español*, nueva edición, Barcelona: Difusión.
- DÍAZ DE ATAURI, J. (2008): «La incorporación al léxico de las voces *bicicleta* y *ciclismo* y el grupo de palabras que traen consigo (ensayo de un corpus modular)» [en línea], *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 1, pp. 45-61. Disponible en PDF: <[file:///C:/Users/User/Downloads/Hispadoc-LaIncorporacionAlLexicoDeLasVocesBicicletaYCiclism-2932468%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Hispadoc-LaIncorporacionAlLexicoDeLasVocesBicicletaYCiclism-2932468%20(1).pdf)> (última consulta: 16/5/2017).
- DÍAZ HORMIGO, M.<sup>a</sup> T. (2004): «Restricciones del sistema y restricciones de la norma en la formación de palabras» [en línea], *Linred: Lingüística en la red*, n.º 2 (2004-2005), disponible en PDF: <[http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_28052004.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_28052004.pdf)> (última consulta: 8/3/2017).
- ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> V. (2008): «La pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras» [en línea], *Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE y la literatura española contemporánea: «La pragmática en la enseñanza»*, Sofía: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Editorial Universitaria San Clemente de Ojrid, 10-12 de abril, pp. 5-17. Disponible en PDF: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/d541e489-765b-43f8-8f55-78ac93d2d6da/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/lapragmaticaenlaensenanza.pdf>> (última consulta: 1/6/2017).
- FÁBREGAS, A. (2013): *La morfología: el análisis de la palabra compleja*, Madrid: Síntesis.
- FELÍU ARQUIOLA, E. (2009): «Palabras con estructura interna», en E. de Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*, Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ALBERDI, D. (dir.) (2004): *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (RedELE)* [en línea], Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid: Secretaría general técnica, números disponibles en: <<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele.html>> (última consulta: 14/5/2017).
- GARCÍA JEREZ, A. M.<sup>a</sup> (2006): *Procesos de formación de palabras: la derivación en la enseñanza del español como lengua extranjera*, [en línea], Salamanca: Universidad de Salamanca [Trabajo de final de máster], disponible en PDF: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->



- [RedEle/Biblioteca/2006\\_BV\\_06/2006\\_BV\\_06\\_05Garcia\\_Jerez.pdf?documentId=0901e72b80e2daee](#)> (última consulta: 16/3/2017).
- GARCÍA OLIVA, C. (2003): *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 3*, Madrid: Ediciones SM.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, J. y A. IGARRETA FERNÁNDEZ (coords.) (2016): *Doblele: revista de lengua y literatura* [en línea], Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona: Departamento de Filología Española, vol. 2, disponible en: <<http://revistes.uab.cat/doblele/issue/view/v2/showToc>> (última consulta: 2/6/2017).
- GEA, A. (2009): «Nociones de morfología derivativa para aplicar en clases de ELE», Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 89-98. Disponible en línea: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2008/09\\_gea.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/09_gea.pdf)> (última consulta: 28/4/2017).
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a): «La subcompetencia léxico-semántica», en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, V. Lara Casado (coord.<sup>a</sup>), Madrid: SGEL, pp. 491-510.
- (2004b): «Los contenidos léxico-semánticos», en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, V. Lara Casado (coord.<sup>a</sup>), Madrid: SGEL, pp. 789-810.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* [en línea], Madrid: Instituto Cervantes, disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)> (última consulta: 2/6/2017).
- JIMÉNEZ DE CISNEROS BAUDIN, C. (dir. y coord.) (1994): *Cuadernos de Rabat* [en línea], Consejería de Educación en Marruecos, Rabat: Secretaría general técnica, números disponibles en: <[www.mepsyd.es/exterio/ma/es/publicaciones/cuadernosrabat/cuadernosrabat.s.html](http://www.mepsyd.es/exterio/ma/es/publicaciones/cuadernosrabat/cuadernosrabat.s.html)> (última consulta: 15/5/2017).
- LANG, M. F. (1992): *Formación de palabras en español: morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid: Cátedra.
- LÁZARO LÓPEZ-VILLASEÑOR, M. (2008): *El tamaño de familia: correlatos conductuales y de respuesta cerebral del papel de la morfología en el reconocimiento léxico*, tesis doctoral, [en línea], Madrid: Universidad Complutense de Madrid, disponible en PDF: <<http://eprints.ucm.es/8684/1/T30733.pdf>> (última consulta: 20/3/2017).
- (2009): «El papel del procesamiento morfológico en el reconocimiento léxico: implicaciones de cara a una intervención logopédica en trastornos afásicos y lectores» [en línea], *Boletín AELFA/ Elsevier*, vol. 10, n.º 1 (abril 2010), pp. 8-11, disponible en PDF: <[file:///C:/Users/User/Downloads/X1137817410534820\\_S300\\_es.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/X1137817410534820_S300_es.pdf)> (última consulta: 12/3/2017).

- LÁZARO MORA, F. A. (1986): «Sobre la parasíntesis en español» [en línea], *Dicenda: cuadernos de filología hispánica*, n.º 5, pp. 221-238, disponible en PDF: <<file:///C:/Users/User/Downloads/14234-14313-1-PB.PDF>> (última consulta: 18/3/2017).
- LLAMAZARES, J. (13 de mayo de 1993): «Modernos y elegantes» [en línea], *El País*, disponible en: <[http://elpais.com/diario/1993/05/13/opinion/737244014\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1993/05/13/opinion/737244014_850215.html)> (última consulta: 5/5/2017).
- MARTÍN GARCÍA, J. (2014): «La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera» [en línea], en J. González *et al.* (eds.): *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, Madrid: Redele, pp. 57-72, disponible en PDF: <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/jomaga/Morfologia-ELE\\_UAM.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/jomaga/Morfologia-ELE_UAM.pdf)> (última consulta: 15/3/2017).
- MARTÍN GARCÍA, J. y S. VARELA ORTEGA (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)*, Conocimiento Lenguaje Comunicación 2, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 67-90.
- MARTÍN PERIS, E., N. SÁNCHEZ QUINTANA y N. SANS BAULENAS (2001): *Gente 3. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*, Libro del alumno, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS BAULENAS (1998): *Gente 2. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*, Libro del alumno, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2010): «Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática» [en línea], *Tejuelo*, n.º 8, pp. 59-76. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219208>> (última consulta: 2/6/2017).
- MELGAREJO, G. (11 de abril de 2011): «Préstamos legítimos y préstamos innecesarios» [en línea], *Fundación del Español Urgente (Fundéu)*, disponible en: <<http://www.fundeu.es/noticia/prestamos-legitimos-y-prestamos-innecesarios-6491/>> (última consulta: 28/4/2017).
- MOLL, F. de B. (1967): *Curso breve de español para extranjeros: grado superior*, 1.ª ed., Palma de Mallorca: Editorial Moll.
- (1970): *Curso breve de español para extranjeros: grado medio*, 4.ª ed., Palma de Mallorca: Editorial Moll.
- MUÑOZ ARMIJO, L. (2010): *La historia de los derivados en -ismo e -ista en el español moderno*, tesis doctoral, G. Clavería Nadal (dir.), Departamento de Filología Española, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, disponible en: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/4906>> (última consulta: 27/5/2017).
- (2012): «La representación lexicográfica de los sufijos de agente en los diccionarios españoles: propuestas de mejora», en E. Bernal (ed.): *Los afijos: variación, rivalidad y representación. Actas del VIII Encuentro de Morfólogos Españoles, Universidad Pompeu Fabra, 10-12 de mayo del 2012*.

- PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. y R. GARCÍA PÉREZ (2007): *Límites y horizontes en un diccionario histórico*, Salamanca: Ediciones de la Diputación de Salamanca.
- PAZ AFONSO, A. (2014): «Interlengua y competencia léxico-semántica en alumnos sinohablantes de ELE: aproximación y propuesta didáctica, en B. Ferrús y D. Poch (eds.): *El español entre dos mundos. Estudios de ELE en Lengua y Literatura*, Madrid/Fráncfort del Meno: Iberoamericana/Vervuert, pp. 121-138.
- PENA SEIJAS, J. (2003): «La relación derivativa» [en línea], en *ELUA*, n.º 17, pp. 505-517, disponible en PDF: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6189/1/ELUA\\_17\\_27.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6189/1/ELUA_17_27.pdf) (última consulta: 15/3/2017).
- PHARIES, D. (2002): *Diccionario etimológico de sufijos españoles y de otros elementos finales*, Madrid: Gredos.
- PUJOL PAYET, I. (2012): «Acuchillar, airar, amontonar: sobre los primeros verbos parasintéticos denominales con prefijo *a-* del español», M. Campos Souto, R. Mariño Paz, J. I. Pérez Pascual y A. Rifón Sánchez (coords.): *Assi como es de susodicho. Estudios de morfología y léxico en homenaje a Jesús Pena*, San Millán de la Cogolla: Cilengua, pp. 439-452.
- (2014): «“Abocar, embocar y desbocar”: polisemia regular en los verbos parasintéticos», *Revista de Historia de la Lengua Española*, n.º 9, pp. 127-150.
- RAINER, F. (1993): *Spanische Wortbildungslehre*, Tübinga: Max Niemeyer Verlag.
- (2007): «El papel de la analogía en la evolución de los patrones lexicogénicos» [en línea], *Seminario de la lengua española «La morfología en la confección de un diccionario histórico»*, Soria (23-27 de julio de 2007), pp. 1-37. Disponible en PDF: <file:///C:/Users/User/Downloads/FDS%20-%20La%20morfolog%C3%ADa%20en%20la%20confecci%C3%B3n%20de%20un%20diccionario%20hist%C3%B3rico.pdf> (última consulta: 17/5/2017).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* [en línea], disponible en: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> (última consulta: 16/3/2017).
- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, 2.ª ed. act., Madrid: Cambridge University Press.
- SAINZ GARCÍA, Á. M.ª (dir.) (2008): *Azulejo para el aula de español* [en línea], E. Tobar Delgado, M. Martínez Córdoba y V. Moratal Canales (coords.), Consejería de Educación, Lisboa: Secretaría general técnica, números disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/portugal/publicaciones-materiales/publicaciones.html> (última consulta: 14/5/2017).
- SALAZAR GARCÍA, V. (2009): «Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno» [en línea], en *MarcoELE*, n.º 8, pp. 165-203. Disponible en PDF: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_salazar.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_salazar.pdf) (última consulta: 29/4/2017).
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*, Madrid: Sociedad General española de Librería.

- (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- SERRANO DOLADER, D. (1995): *Las formaciones parasintéticas en español*, Madrid: Arco Libros.
- (2012): «Sobre los compuestos (para)sintéticos ¿en español?», *Los límites de la morfología: estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega*, pp. 427-442.
- SEVILLA MUÑOZ, M. y E. MACÍAS OTÓN (s.a.): «Terminología. Módulo III: formación de términos» [en línea], Universidad de Murcia, *Open Courseware*, disponible en PDF: <<http://ocw.um.es/cc.-sociales/terminologia/material-de-clase-1/modulo-iii.pdf>> (última consulta: 27/2/2017).
- SINOELE (2017a): *SinoELE*, disponible en: <<http://www.sinoele.org/>> (última consulta: 17/3/2017).
- (2017b): *SinoELE* [en línea], J. M. Blanco Pena, A. Sánchez Griñán y N. Arriaga Agrelo (dirs.), números disponibles en: <<http://www.sinoele.org>> (última consulta: 14/5/2017).
- TAFT, M. y K. FORSTER (1976): «Lexical Storage and Retrieval of Polymorphemic and Polysyllabic Words» [en línea], en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n.º 15, pp. 607-620. Disponible en PDF: <<http://www2.psy.unsw.edu.au/Users/mtaft/JVLVB1976.PDF>> (última consulta: 20/3/2017).
- VALLÈS BOTEY, T. (2004): *La creativitat lèxica en un model basat en l'ús: una aproximació cognitiva a la neologia i la productivitat*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- VARELA ORTEGA, S. (2005): *Morfología léxica: la formación de palabras*, Enseñanza y Lengua Española, Madrid: Gredos.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Figuras y tablas citadas en el capítulo 2

Tabla 1 | Formación de términos con recursos de la misma lengua

| Recurso utilizado | Aspecto modificado*    | Proceso de formación de nuevos términos  | Expresión resultante  |
|-------------------|------------------------|--|---|
| Formal            | Forma**                | Derivación<br>bases léxicas*** + afijos  | Palabra derivada  |
|                   |                        | Composición<br>bases léxicas + bases léxicas                                     | Palabra compuesta<br>Compuesto sintagmático                 |
|                   |                        | Parasíntesis<br>b. léxicas + b. léxicas + afijos<br>prefijo + b. Léxica + sufijo | Palabra parasintética                                       |
|                   |                        | Abreviación o Compresión<br>acortamiento de bases léxicas                        | Acortamiento<br>Abreviatura<br>Sigla<br>Acrónimo<br>Símbolo |
| Semántico         | Significado            | Ampliación de significado  | Palabra   |
| Funcional         | Categoría gramatical** | Cambio de categoría gramatical   | Palabra   |

\* Aspecto modificado de un término previamente existente para formar uno nuevo.

\*\* Los cambios de forma y categoría gramatical puede implicar un cambio de significado, pero el significado del nuevo término guarda relación semántica con el término a partir del cual se ha formado.

\*\*\* Las bases léxicas pueden ser palabras (completas o radicales) o elementos compositivos, excepto en el caso de los compuestos sintagmáticos, en los que sólo son palabras completas.

(Sevilla Muñoz y Macías Otón, (s.a.) : 7)

Tabla 2 | Comparación interlingüística 1  
Comparación entre el inglés y el español

| <i>Inglés</i> | <i>Español</i> | <i>Inglés</i>       | <i>Español</i> |
|---------------|----------------|---------------------|----------------|
| fist          | puño           | orange              | naranja        |
| dagger        | puñal          | orange tree         | naranjo        |
| stab N        | puñalada       | orange grove        | naranjal       |
| punch         | puñetazo       | orangeade           | naranjada      |
| fistful       | puñado         | orange coloured     | anaranjado     |
| grasp V       | empuñar        | orange seller       | naranjero      |
| stab V        | apuñalar       | blow with an orange | naranjazo      |
| sword hilt    | empuñadura     | small orange        | naranjito      |

(Lang, 1992: 52)

**Tabla 3 | Comparación interlingüística 2**  
**Comparación entre el francés y el español**

| <i>Francés</i>  | <i>Español</i> | <i>Francés</i>   | <i>Español</i> |
|-----------------|----------------|------------------|----------------|
| coup de pied    | patada         | tête             | cabeza         |
| petit ami       | amiguito       | coup de tête     | cabezazo       |
| mal de mer      | mareo          | incliner la tête | cabecear       |
| salle à manger  | comedor        | chef d'émeute    | cabecilla      |
| belle-mère      | madrastra      | tête du lit      | cabecera       |
| coup à la porte | aldabonazo     | de tête grosse   | cabezudo       |

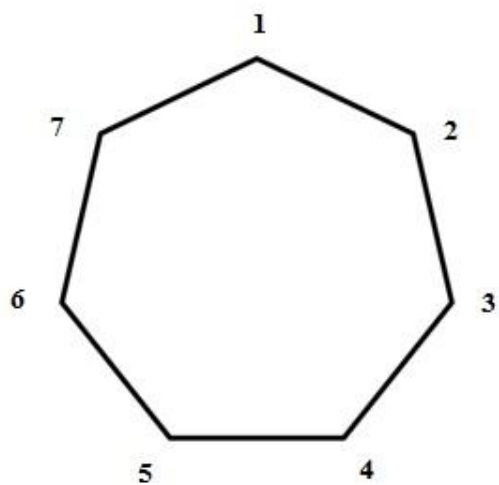
(Lang, 1992: 53)

**Tabla 4 | Diferencias y semejanzas entre la sufijación no apreciativa, la sufijación apreciativa y la flexión**

| <b>Sufijación no apreciativa</b>  | <b>Sufijación apreciativa</b>   | <b>Flexión</b>   |
|---|---|--|
| Significado denotativo<br>P. ej.: <i>reloj</i> 'aparato que mide el tiempo' > <i>relojero</i> 'persona que hace, arregla o vende relojes' | Significado connotativo (tamaño o aprecio/desprecio)<br>P. ej.: <i>reloj</i> > <i>relojito</i> 'reloj pequeño'/'reloj que aprecio mucho'              | Significado gramatical<br>P. ej.: <i>grande</i> > <i>grandes</i> 'grande + rasgo plural'   |
| Cambia la categoría de la base<br>P. ej.: <i>alto</i> <sub>A</sub> > <i>altura</i> <sub>N</sub>   | No cambia la categoría de la base<br>P. ej.: <i>alto</i> <sub>A</sub> > <i>altito</i> <sub>A</sub>  | No cambia la categoría de la base<br>P. ej.: <i>alto</i> <sub>A</sub> / <i>alta</i> <sub>A</sub> / <i>altos</i> <sub>A</sub> / <i>altas</i> <sub>A</sub> |
| Crea palabras nuevas<br>P. ej.: <i>escáner</i> > <i>escanear</i> > <i>escaneable</i>  | No crea palabras nuevas (salvo en los casos de lexicalización como <i>caseta</i> )<br>P. ej.: <i>casita</i> no aparece como entrada en el diccionario | No crea palabras nuevas<br>P. ej.: <i>casas</i> no aparece como entrada en el diccionario  |
| Más interna en la palabra compleja<br>P. ej.: <i>moned-er-ito-s</i>   | Intermedia entre la sufijación no apreciativa y la flexión<br>P. ej.: <i>moned-er-ito-s</i>   | Más externa en la palabra compleja<br>P. ej.: <i>moned-er-ito-s</i>  |

(Felú Arquiola, 2009: 65)

**Fig. 1 | Modelo didáctico multidisciplinar de Gómez Molina (1997)**



1. Referentes
2. Agrupaciones conceptuales y funcionales
3. Relaciones semánticas
4. Lexicogénesis
5. Niveles de uso (registros)
6. Unidades fraseológicas
7. Generalización

(extraído de Gómez Molina, 2004a: 503)

## Anexo 2

### Corpus de análisis para la elaboración del capítulo 3

#### Anexo 2a

| Manual   | Prólogo  |   |  | Número de unidades y anexos  | Aplicación de los principios expuestos en el prólogo   | Tipo de actividades  |
|--|--|---|--|--|--|--|
|  | Enfoque  | Destinatario  | Distribución del contenido   |  |  |  |
| <i>Aula Internacional</i> 2 (libro del alumno) | Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas: «[herramienta] con la que llevar al aula de español los <b>enfoques comunicativos más avanzados</b> » (p. 4). (La negrita es mía.) | Profesores de ELE y estudiantes que quieran alcanzar el nivel <b>A2</b> correspondiente al nivel plataforma del <i>MCER</i> . | Cada unidad divide su contenido en secciones: «Empezar» (introducción a la unidad y a la tarea final que tendrán que realizar los estudiantes, así como los contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos que emplearán), «Comprender» (textos de distinta tipología donde se | En primer lugar, cabe señalar que, en el índice, la morfología léxica no está presente. Hay diez unidades. En cada una de ellas, se distinguen tres recursos básicos: recursos comunicativos, recursos gramaticales y recursos | Sí, en cuanto al tipo de actividades se refiere. Las actividades se basan en situaciones comunicativas reales e incitan al alumno a expresarse oralmente de manera constante. No obstante, no se puede aplicar a la morfología léxica porque su presencia es | Actividades de muy <b>distinta tipología</b> en las que se trabajan <b>cuatro módulos</b> : expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales, comprensión auditiva y comprensión lectora. En especial, se otorga bastante relevancia a la <b>expresión e interacción</b> |



|  |  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p>contextualizan los contenidos de la unidad. Se trabaja la comprensión lectora), «Explorar y reflexionar» (puesta en práctica de lo aprendido a partir de la observación de distintos corpus. Se trabaja a nivel morfológico, léxico, funcional, discursivo y gramatical. También se incluyen esquemas gramaticales y funcionales para que el alumno pueda consultarlos → aproximación comunicativa), «Practicar y <b>comunicar</b>» (práctica</p> | <p>léxicos. Asimismo, los anexos incluyen dos apartados: «Más ejercicios» (ejercicios de repaso para fijar los contenidos aprendidos) y «Más gramática» (sección en la que se explica de forma más detallada el contenido gramatical de la unidad y en la que se proporciona a los alumnos modelos de conjugación verbal). Por último,</p> | <p>nula. Las actividades no son de tipo estructural, de respuesta automatizada.</p> | <p><b>orales y a la comprensión auditiva.</b> Las actividades tienen, claramente, un <b>enfoque comunicativo</b> y abordan temas de <b>rigurosa actualidad.</b> Fomentan, sobre todo, la <b>interacción</b> entre alumnos y su <b>aptitud para llegar a acuerdos.</b> Asimismo, promueven el <b>desarrollo de la creatividad</b> y de la <b>capacidad crítica de los estudiantes.</b> El papel del alumno cobra especial relevancia y el</p> |
|--|--|--|--|--|---|--|

|  |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>lingüística y <b>comunicativa</b> a través de «microtarear <b>comunicativas</b>» [p. 6] (la negrita es mía) y, finalmente, «Viajar» (contenido extralingüístico: aspectos culturales de los países hispanohablantes).</p> | <p>también figuran tablas de verbos regulares e irregulares.</p> | <p>papel del profesor se limita a convertirse en un apoyo para cualquier consulta y para proporcionar las herramientas necesarias durante el proceso de aprendizaje. En general, se aboga por la <b>autonomía del alumno</b>. Puesto que los ejercicios están compuestos por situaciones comunicativas reales y próximas a los estudiantes, estos son <b>atractivos</b> para el alumnado, de modo que despiertan su interés y motivación.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  | <p>En las actividades no solamente se trabaja un solo contenido, sino que <b>se mezcla el léxico, la gramática, los elementos culturales, etc.</b></p> <p>El aprendizaje de la gramática no es el objetivo principal del manual, sino que <b>la finalidad máxima</b> reside en que el alumno aprenda a <b>comunicarse de una manera eficaz.</b></p> <p>La mayoría de las actividades son <b>en grupo.</b></p> <p>Finalmente, si bien el enfoque es comunicativo, en algunas unidades</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|

|                                   |   |  |   |   |  |  |
|-----------------------------------|---|--|---|---|--|--|
|                                   |   |  |   |   |  | se incluye algún <b>ejercicio de traducción</b> , de búsqueda de equivalentes lingüísticos en la lengua materna del alumno, lo cual se relaciona directamente con un método de enseñanza-aprendizaje anterior, el <i>método gramatical o de traducción</i> . |
| <b>Redes 3 (libro del alumno)</b> | Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas: «tiene un <b>enfoque práctico</b> cuyo eje de aprendizaje se basa en el ejercicio de la | Estudiantes de cualquier nacionalidad que quieran obtener un <b>nivel avanzado</b> de español. | Hay doce unidades y, cada cuatro, se incluye un repaso de todos los contenidos (léxicos, gramaticales, culturales...) que se han aprendido con la finalidad de llevar a cabo un | Hay doce unidades «que aportan al alumno los contenidos necesarios para el desarrollo de la <b>tarea final</b> propuesta en cada una de | Sí. El conjunto de actividades fomentan el <b>desarrollo de la competencia comunicativa</b> del alumno presentando <b>situaciones verosímiles y cercanas</b> a él. | Hay <b>distintos tipos</b> de actividades: actividades de comprensión, actividades de práctica con apoyo y actividades de práctica sin apoyo o libres.   |

|  |   |  |  |   |   |   |
|--|---|--|--|---|---|---|
|  | <p><b>comunicación</b> en el aula» (p. 3). (La negrita es mía.)</p> |  | <p>proyecto. «Los tres proyectos del libro constituyen una “revista” sobre el <b>mundo latinoamericano y español</b>» (p. 3) (la negrita es mía). Estructura de los contenidos: «Presentación y práctica de contenidos» (<i>En primer lugar, A continuación y Para terminar</i>), «Contenidos socioculturales» (<i>A toda página y ¡Juega con el español!</i>) y «Tarea final». Además, se incluye un repaso de lo aprendido cada cuatro unidades mediante la elaboración de un <b>proyecto final</b>.</p> | <p>ellas» (p. 3) (la negrita es mía). Cada unidad trata una temática distinta, destinada a la producción de la tarea final. <b>Presencia de la morfología léxica en el índice:</b><br/> - Unidad 1 (diminutivo)<br/> - Unidad 3 (sufijos -or/-ora y -ero/-era)<br/> - Unidad 9 (sufijo -izar)</p> | <p>Las tareas no son de respuesta automatizada y tampoco son estructurales. La morfología léxica se trabaja también desde un enfoque comunicativo que permite a los estudiantes la <b>deducción de los distintos significados morfológicos a partir de la contextualización</b> del léxico.</p> | <p>En las actividades se trabaja la <b>comprensión auditiva, la comprensión lectora</b> (aunque esta última en menor medida), <b>la expresión e interacción orales y la expresión e interacción escritas</b>. Los ejercicios están planteados de forma que el alumno trabaje su <b>autonomía</b>. Las tareas finales que se proponen son <b>motivadoras</b> para el alumno, puesto que son cercanas a él y son de <b>utilidad para diversas situaciones de la</b></p> |
|--|---|--|--|---|---|---|

|  |  |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  |  |  | <p><b>vida cotidiana.</b><br/>Las actividades también se presentan de manera que el alumno <b>reflexione</b> sobre distintas cuestiones.</p> <p>Además, se intenta que el alumno <b>desarrolle su capacidad de deducción, de elaboración de hipótesis...</b> mediante la <b>asociación y el vínculo entre conceptos.</b></p> <p>La mayoría de las actividades son <b>en grupo.</b></p> <p>Además, se pretende que el alumno, aunque no posea un nivel superior de</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|

|  |  |  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  |  |  | <p>lengua, sepa <b>sacar el máximo provecho a sus conocimientos</b> y se sirva de <b>estrategias</b> para resolver todas las dificultades que puedan surgir en cualquier situación comunicativa.</p> <p>A pesar de que, en general, <b>el planteamiento de la mayoría de las actividades es comunicativo, hay algún ejercicio de tipo estructural:</b> por ejemplo, la ordenación de palabras para crear oraciones (p. 87) o la conversión de una oración en estilo</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|

|                                   |  |   |  |   |  |  |
|-----------------------------------|--|---|--|---|--|--|
|                                   |  |   |  |   |  | <p>directo a estilo indirecto de manera sistemática (p. 78). Asimismo, algunos contenidos gramaticales se presentan en <b>forma de reglas</b> dentro de un recuadro, lo cual no se corresponde con los presupuestos comunicativos del curso.</p> |
| <b>Gente 2 (libro del alumno)</b> | <p>Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas: «sigue la trayectoria iniciada por los cursos nocional-funcionales, pero rebasa sus</p> | <p>Estudiantes que quieran obtener un <b>nivel intermedio</b> de español.</p> | <p>Contiene once secuencias de cuatro lecciones (es decir, hay cuarenta y cuatro lecciones). Las secuencias se organizan en cinco pasos: «Entrar en materia»</p> | <p>El manual está formado por cuarenta y cuatro lecciones divididas en once secuencias. El contenido de cada una de</p> | <p>Sí. Las actividades son de <b>índole comunicativa</b>. Todos los elementos que se trabajan están <b>contextualizados</b> y muestran</p> | <p>Actividades <b>significativas</b> y <b>comunicativas</b> <b>muy diversas</b> que alientan al alumno a <b>participar</b> y que, además, despiertan su interés y su curiosidad.</p>   |



|  |   |  |   |  |  |   |
|--|---|--|---|--|--|---|
|  | <p>limitaciones al haber incorporado en su concepción los procesos de comunicación» (p. 2). Además, se tienen en cuenta las <b>distintas variantes</b> que conforman la lengua española, de modo que todo el mundo hispánico está representado.</p> |  | <p>(introducción a la secuencia: objetivos y actividades previas), «En contexto» (primera lección: conjunto de textos que reúnen los distintos componentes lingüísticos contextualizados para elaborar las tareas), «Formas y recursos» (segunda lección: <b>práctica de los aspectos formales</b> con la finalidad de preparar a los alumnos para las siguientes tareas), «Tareas» (tercera lección: punto álgido de la secuencia en el que se pone en</p> | <p>las lecciones y secuencias se divide en cinco apartados donde se realizan actividades de distinta tipología. No figuran anexos.</p> | <p><b>situaciones comunicativas verosímiles.</b> Se prioriza el <b>significado</b> y se busca que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos siguiendo <b>criterios operativos.</b> Además, tal y como se indica en el prólogo, los contenidos y las actividades de cada lección están <b>orientados hacia una misma dirección:</b> dotar al alumno de los recursos</p> | <p>Las actividades ayudan al <b>desarrollo de la comprensión lectora, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita.</b> Asimismo, promueven el <b>trabajo en equipo</b> y la <b>cooperación</b> entre los alumnos para llevar a cabo las <b>tareas.</b> «El trabajo de los contenidos lingüísticos [...] viene determinado por la selección de los recursos que los alumnos necesitarán tanto para la elaboración del</p> |
|--|---|--|---|--|--|---|

|  |  |  |   |  |  |   |
|--|--|--|---|--|--|---|
|  |  |  | <p>práctica la <b>competencia comunicativa</b>, afianzando lo aprendido y trabajado hasta este punto) y, por último, «Mundos en contacto» (cuarta lección: actividades para desarrollar la <b>conciencia intercultural</b> de los alumnos).</p> |  | <p>y herramientas necesarios para la elaboración de las <b>tareas</b>.</p> | <p>mencionado producto como para el desarrollo de las actividades previas» (p. 3). Algo que resulta interesante de este manual (y que en <i>Aula Internacional 2</i> y en <i>Redes 3</i> no pasaba) es que es habitual que, en la mayoría de las lecciones, <b>no se introduce léxico nuevo</b>, sino que <b>se repasan las palabras que ya han aparecido</b> en las lecciones previas. Además, la lección «Mundos en contacto» tiene como objetivo, por un lado, mostrar las</p> |
|--|--|--|---|--|--|---|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  | <p><b>características inherentes a los artículos periodísticos</b> y, por otro, <b>suscitar la reflexión</b> del alumno sobre asuntos vigentes de importancia global.</p> <p>También se fomenta la <b>creatividad</b> y la <b>imaginación</b> del alumno.</p> <p>Por último, una sola actividad <b>permite trabajar distintas competencias a la vez</b> (léxicas, gramaticales, pragmáticas, culturales...) <b>sin suponer una sobrecarga cognitiva</b> para el alumno, dado que</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|

|                                   |   |  |  |   |   |   |
|-----------------------------------|---|--|--|---|---|---|
|                                   |   |  |  |   |   | están muy bien integradas.<br>Por lo tanto, <b>el vocabulario no se trabaja de forma independiente.</b><br>Este aparece siempre contextualizado.  |
| <b>Gente 3 (libro del alumno)</b> | Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Al igual que <i>Gente 2</i> , el presente manual «sigue la trayectoria iniciada por los cursos nocional-funcionales, pero rebasa sus limitaciones al haber incorporado en su concepción los procesos de comunicación» | Estudiantes que quieran obtener un <b>nivel avanzado</b> de español. | Se estructura en doce secuencias de cuatro lecciones, salvo la última, que es de repaso y contiene solo tres (es decir, hay cuarenta y siete lecciones). Las secuencias se organizan en cuatro pasos: «En contexto» (primera lección: conjunto de textos que reúnen los distintos componentes lingüísticos | El manual está formado por cuarenta y siete lecciones repartidas en doce secuencias. El contenido de cada secuencia se distribuye en cinco apartados («tarea», «comunicación», «sistema formal», «vocabulario» y «textos»), | De la misma manera que en <i>Gente 2</i> , las actividades de <i>Gente 3</i> son de <b>índole comunicativa.</b> Todos los elementos que se trabajan también están <b>contextualizados</b> y muestran <b>situaciones comunicativas verosímiles.</b> Asimismo, también se prioriza el | Actividades <b>significativas</b> que se centran en el <b>desarrollo de las habilidades comunicativas</b> de los estudiantes y que «tienen en cuenta <b>el significado</b> de la lengua y <b>la realidad e identidad del alumno</b> » (p. 6) (la negrita es mía). Se fomenta la <b>cooperación</b> entre los compañeros y su <b>participación</b> |

|  |  |  |  |   |   |   |
|--|--|--|--|---|---|---|
|  | <p>(p. 6). En lo que concierne al tratamiento de las formas lingüísticas, <i>Gente 3</i> es un manual innovador porque «atiende a fenómenos propios de la dimensión textual de la lengua [...], así como a la presencia de marcas de registro [...]» (p. 7).</p> <p>Otro aspecto en común con <i>Gente 2</i> es que se tienen en cuenta las <b>distintas variantes</b> que conforman la lengua española.</p> |  | <p>contextualizados para elaborar las tareas. Lo que prima es la <b>exposición</b> a la lengua), «Formas y recursos» (segunda lección: <b>práctica de los aspectos formales</b> para preparar a los alumnos para las siguientes tareas), «Tarea» (tercera lección: punto álgido de la secuencia en el que se pone en práctica la <b>competencia comunicativa</b>, afianzando lo aprendido y trabajado hasta este punto) y, por último, «Mundos en contacto» (cuarta lección:</p> | <p>donde se realizan actividades de distinta tipología. No figuran apéndices.</p> | <p><b>significado</b> y se busca que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos siguiendo <b>criterios operativos</b>. Tal y como se indica en el prólogo, los contenidos y las actividades de cada lección están <b>orientados hacia una misma dirección</b>: dotar al alumno de los recursos y herramientas necesarios para la elaboración de las <b>tareas</b>.</p> | <p>en el aula. Las diferentes temáticas que aparecen en los ejercicios resultan <b>atractivas</b> para los alumnos. Todos <b>los contenidos vienen determinados por el tipo de tareas</b> que los estudiantes deberán llevar a cabo. Se incluyen <b>abundantes textos de distintos géneros</b> que persiguen <b>propósitos didácticos variados</b> (presentar los <b>fenómenos lingüísticos en un contexto</b>,</p> |
|--|--|--|--|---|---|---|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>actividades para dar a conocer aspectos culturales del mundo hispánico y para desarrollar la <b>conciencia intercultural</b> de los alumnos).</p> |  | <p><b>potenciar</b> la práctica de las <b>destrezas comunicativas</b>, etc.).<br/> Las actividades han sido diseñadas de manera que el alumno <b>desarrolle su autonomía</b> mediante el aprendizaje y la aplicación de recursos que le ayuden a solventar las dificultades que se puedan plantear en cualquier situación comunicativa.<br/> Otro elemento que comparte con <i>Gente 2</i> es que una sola actividad <b>permite trabajar distintas</b></p> |
|--|--|--|--|--|--|

|          |  |  |  |  |   |   |
|----------|--|--|--|--|---|---|
|          |  |  |  |  |   | <p><b>competencias a la vez</b> (léxicas, gramaticales, pragmáticas, culturales...) <b>sin suponer una sobrecarga cognitiva</b> para el alumno, dado que están muy bien integradas. Por lo tanto, <b>el vocabulario no se trabaja de forma independiente.</b> Este siempre aparece contextualizado.</p> |
| Manuales | Nivel de presencia de la morfología derivativa (apartados, capítulos...) | Relación de la morfología derivativa con el léxico (¿se tratan los conceptos de «perspectiva asociativa» y/o «significado morfológico»?) | ¿Se adopta un enfoque comunicativo (en relación con la morfología derivativa)? | ¿Se divide el contenido por temáticas? | ¿Se emplean recursos visuales para el aprendizaje del léxico? | ¿Figuran anexos?  |

|   |  |  |   |   |   |   |
|---|--|--|---|---|---|---|
| <p><b>Aula Internacional 2 (libro del alumno)</b></p> | <p><b>Nula.</b> El manual se centra en la enseñanza de aspectos relacionados con la flexión de las palabras. Es decir, la morfología flexiva cobra relevancia mientras que la morfología derivativa es inexistente. Cabría mencionar, no obstante, su mínima presencia en el capítulo «Más gramática» (pp. 194-211), concretamente en el apartado de formación de «Género» (p. 196), en el que</p> | <p>No se trabaja en ningún momento la morfología derivativa.</p> | <p>Puesto que la presencia de la morfología derivativa es nula, no se puede indicar el enfoque.</p> | <p>Sí. <b>En cada capítulo se trata una temática distinta.</b> En cuanto a la morfología derivativa, debido a su presencia nula, no se enmarca en ningún ámbito concreto.</p> | <p>Sí. El manual contiene <b>múltiples fotografías y dibujos</b> que ayudan al alumno a <b>asimilar</b> el nuevo vocabulario y a poder <b>asociarlo</b> fácilmente con una imagen. Los recursos gráficos se convierten, en muchos casos, en herramientas imprescindibles para el diseño de algunas actividades.</p> | <p>Sí. Al final del manual hay tres capítulos adicionales: «Más ejercicios» (la morfología léxica tampoco está presente), «Más gramática» (como se ha indicado, aparecen algunos sufijos en el apartado «Género», aunque no figuran como tales. Se emplean simplemente, para trabajar la morfología flexiva) y un conjunto de tablas con conjugaciones de verbos regulares e irregulares.</p> |
|---|--|--|---|---|---|---|



|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  | <p>el manual muestra los diversos fenómenos relativos a la morfología flexiva mediante palabras derivadas. En dicho apartado, en la parte de la formación del género en sustantivos y verbos, se resaltan en negrita y en color rojo múltiples sufijos (por ejemplo, <i>-aje, -ón, -ema, -oma, -sión, -or...</i>). No obstante, no se menciona en ningún momento que</p> |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|                                   |  |   |   |  |  |   |
|-----------------------------------|--|---|---|--|--|---|
|                                   | son sufijos ni que estos crean palabras derivadas con un significado léxico propio. Por lo tanto, tampoco se tiene en cuenta el concepto de significado morfológico.   |   |   |  |  |   |
| <b>Redes 3 (libro del alumno)</b> | Si bien el grado de presencia de la morfología derivativa no es muy elevado, el manual le dedica <b>tres apartados breves</b> en unidades distintas: la primera, la tercera y la novena. Además, la unidad cinco | <b>Unidad 1:</b> los diminutivos se trabajan tomando como base el <b>léxico</b> . La perspectiva asociativa está presente aunque de manera implícita, es decir, no se indica específicamente la relación forma-significado, pero esta sí se capta perfectamente a | Los ejercicios específicos para trabajar la morfología léxica (en concreto, algunos sufijos) son bastante escasos. En la unidad uno, las actividades no son de tipo estructural, sino que son de <b>naturaleza más bien comunicativa,</b> | Sí. En la primera unidad, se tratan los sufijos a partir de los distintos <b>diminutivos</b> que se emplean en las distintas regiones de España. En la tercera unidad, en cambio, se | Sí. Las actividades están acompañadas de <b>abundantes recursos gráficos</b> como imágenes, dibujos, cuadros informativos de distintos colores y tamaños, etc. Sirven para aportar | Sí. Al final del manual se reúnen todos los cuadros que han ido apareciendo a lo largo de las doce unidades con los recursos fundamentales para que el alumno pueda <b>comunicarse</b> con éxito. Asimismo, en lo que concierne a la <b>gramática,</b> se |

|  |   |   |  |   |  |  |
|--|---|---|--|---|--|--|
|  | <p>incluye una actividad para trabajar la derivación.</p> | <p>partir de la resolución de los ejercicios. En esta unidad, los diminutivos se introducen a partir de una perspectiva diatópica centrada en las comunidades autónomas de España. El concepto de significado morfológico tampoco se aborda directamente pero, definitivamente, se tiene en cuenta y, además, las actividades están orientadas de manera que el alumno tome conciencia de los distintos valores de cada sufijo y de la relevancia que</p> | <p>puesto que no se pide que el alumno asimile los conceptos mediante ejercicios repetitivos y automáticos, sino que las actividades pretenden suscitar la reflexión del aprendiz, <b>proporcionarle las herramientas</b> para que él, <b>por sí solo</b>, pueda <b>extraer conclusiones</b>, aprecie los distintos <b>matices semánticos</b> que subyacen a las palabras que comparten un mismo sufijo, etc. Asimismo, se pide al alumno que <b>indague en su</b></p> | <p>agrupan dos tipos de sufijos con el mismo significado morfológico: <b>profesión y utensilio</b>. En la quinta unidad, se pone a prueba la <b>capacidad creativa</b> del alumno y se propone que consulte cómo aparece representada la morfología derivativa en los <b>diccionarios</b>. Por último, en la novena unidad, los derivados que se presentan son ejemplos</p> | <p><b>dinamismo</b> al aprendizaje y para <b>captar el interés</b> del alumno. Con la ayuda de las imágenes, que, la mayoría de las veces, se emplean para representar gráficamente el vocabulario de la lección, los estudiantes pueden <b>identificar y memorizar más fácilmente cada término</b> (asociación de imágenes con palabras). En definitiva, la inclusión de recursos gráficos supone un <b>apoyo</b></p> | <p>incluyen distintas tablas con los elementos gramaticales trabajados en las unidades anteriores: formación de oraciones sustantivas, modales..., de construcciones con <i>cuanto más...</i>, de expresiones causales,/finales/c onditionales, etc. Por último, se recogen los usos y las <b>conjugaciones</b> de ciertos tiempos verbales.</p> |
|--|---|---|--|---|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>tiene la morfología léxica en el uso cotidiano de la lengua.</p> <p><b>Unidad 3:</b> se agrupan los sufijos <i>-or/-ora</i> y <i>-ero/-era</i> en función de su significado morfológico: ambos sufijos se utilizan para formar nombres de profesión y de utensilio.</p> <p><b>Unidad 5:</b> aparece un ejercicio en el que el alumno debe servirse de diccionarios para formar derivados de un conjunto de palabras.</p> <p><b>Unidad 9:</b> a partir de un texto (un anuncio de trabajo) donde</p> | <p><b>lexicón</b> para darse cuenta de que el uso de los sufijos es constante en la lengua española (<b>productividad morfológica</b>). Por consiguiente, los ejercicios no se han diseñado para explicar la morfología de la lengua, sino para <b>mostrarla</b> y para que el alumno, de manera autónoma, pueda ir <b>estableciendo conexiones</b> gracias a las orientaciones de las actividades. En la unidad tres, <b>solamente</b> figura <b>una actividad</b> relacionada con la derivación. En ella, se <b>llama la</b></p> | <p>de acciones que se llevan a cabo en el ámbito de los <b>negocios</b>.</p> | <p><b>fundamental para el aprendizaje</b> de la lengua y, en particular, del léxico.</p> |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  | <p>aparecen verbos acabados en <i>-izar</i>, los alumnos deben identificarlos y deducir por el contexto qué matiz semántico aportan a la palabra. A continuación, se les pide que sustituyan las expresiones con «hacer» del texto por un verbo que contenga el sufijo <i>-izar</i>. Gracias a este tipo de ejercicios, el aprendiz observa que, conociendo el significado morfológico de un sufijo, se puede deducir más fácilmente el significado léxico del verbo</p> | <p><b>atención</b> del alumno sobre dos tipos de sufijos que aparecen en el vocabulario que se ha trabajado en el ejercicio anterior y se le pide que anote todos los términos que recuerde que contengan dichos sufijos. Si bien requiere cierto <b>esfuerzo cognitivo</b> por parte del alumno, resulta insuficiente para su total asimilación. La unidad cinco contiene una sola actividad relacionada con la morfología léxica. En ella, se pide al alumno que <b>forme adjetivos</b></p> |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|

|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | <p>(<b>perspectiva asociativa</b>). Si bien el manual evita explicaciones teóricas para describir este tipo de fenómenos, ofrece las herramientas necesarias para que el alumno, por sí mismo, descubra la utilidad de la derivación y sienta curiosidad por las relaciones que se establecen entre el sufijo, el significado y la palabra. El objetivo estriba en que <b>el alumno encuentre en la morfología léxica un recurso práctico para el</b></p> | <p><b>derivados</b> de un conjunto de sustantivos y se le ofrece la posibilidad de consultar un diccionario en caso de que lo necesite. Al realizar este ejercicio, el alumno no solo <b>ejercita su creatividad y experimenta con las múltiples posibilidades que ofrece el léxico</b>, sino que, si se sirve de obras lexicográficas, también comprueba que la derivación consiste en la creación de nuevas palabras que suelen contar</p> |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|

|  |  |   |  |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|
|  |  | <p><b>aprendizaje del léxico</b> de la lengua que está aprendiendo. Además, cuando el alumno vea que puede crear un buen número de palabras con el sufijo <i>-izar</i>, comprobará que hay sufijos más presentes que otros en la lengua y, por ende, entenderá que algunos sufijos gozan de mayor vitalidad que otros (<b>productividad morfológica</b>).</p> | <p>con una <b>entrada independiente</b> en el diccionario. En la unidad nueve, el alumno, a partir de un texto, debe localizar todos los verbos formados con el sufijo <i>-izar</i> y tratar de extraer el matiz semántico que este les otorga. Se pone en práctica la <b>perspectiva asociativa</b> (el aprendiz percibe una relación entre el sufijo, la palabra a la que se une y el significado). A continuación, el enunciado pide que se sustituyan las expresiones con el verbo</p> |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|--|

|  |  |  |   |  |  |  |
|--|--|--|---|--|--|--|
|  |  |  | <p>«hacer» por verbos que contengan <i>-izar</i>. Así, el estudiante constata que las palabras derivadas (en este caso, formadas por el sufijo <i>-izar</i>) son abundantes y que conocer el significado morfológico de los sufijos ayuda no solo a <b>reconocer el significado del léxico</b>, sino también a <b>formar un número considerable de palabras</b> que, por su significado, se pueden englobar en una misma categoría. En definitiva, el alumno entra en contacto con el</p> |  |  |  |
|--|--|--|---|--|--|--|



|                                   |  |   |   |   |  |                                    |
|-----------------------------------|--|---|---|---|--|------------------------------------|
|                                   |  |   | concepto de <b>productividad morfológica</b> sin ser plenamente consciente de ello.   |   |  |                                    |
| <b>Gente 2 (libro del alumno)</b> | La morfología derivativa <b>aparece muy poco</b> en el manual. | En la página 13, en un cuadro explicativo, se indica que los sustantivos acabados en <i>-dad</i> , <i>-eza</i> , <i>-ura</i> e <i>-ía</i> son de género femenino. En la columna de la izquierda, se presenta la forma «base», el adjetivo, y en la columna de la derecha el sustantivo derivado de dicho adjetivo. Por consiguiente, de alguna forma se llama la atención | Puesto que la <b>presencia de la morfología léxica en el manual es mínima</b> , resulta complicado determinar si se adopta un enfoque comunicativo también en este aspecto. Lo que sí se puede asegurar es que las explicaciones y los ejercicios no se centran tanto en la parte formal de la derivación, sino que prefieren enfocarlo desde la <b>perspectiva semántica</b> . | Sí. <b>Cada lección se centra en una temática distinta</b> . No obstante, generalmente, el léxico de las lecciones anteriores se recupera para que el alumno lo pueda acabar de asimilar perfectamente. En cuanto a la temática de la morfología léxica, cabe decir que su presencia es | Sí. Los distintos recursos gráficos (imágenes, dibujos, cuadros...) y la <b>variedad cromática</b> de las páginas sirven, a veces, como <b>base para llevar a cabo las distintas actividades</b> y, otras veces, simplemente <b>actúan como un apoyo o una herramienta</b> | El manual no dispone de apéndices. |

|  |  |   |  |  |   |  |
|--|--|---|--|--|---|--|
|  |  | <p>del estudiante sobre el <b>cambio formal que se ha producido en cada adjetivo.</b> Solamente se indica que son <b>nombres de género femenino y de adjetivales</b> (se pone de manifiesto, pues, que, al añadir una terminación, <b>se ha cambiado la clase de la palabra</b>). <b>Se tiene presente el significado morfológico</b> de los sufijos (semánticamente, todos los que aparecen expresan <b>rasgos de personalidad</b>) y se agrupan teniendo en cuenta,</p> |  | <p>más bien escasa. Aun así, cuando aparece (por ejemplo, en la página 13, para mostrar las terminaciones de los sustantivos que provienen de adjetivos y que sirven para expresar rasgos que definen la personalidad de una persona), se agrupan dentro de una misma temática según su significado morfológico.</p> | <p><b>para facilitar la comprensión</b> de los contenidos por parte del alumno. La gran cantidad de ilustraciones del curso <b>refuerzan las explicaciones teóricas</b> haciendo del aprendizaje de ELE un <b>proceso mucho más ameno y atractivo</b> para el estudiante. En más de una ocasión, los alumnos tienen que <b>trabajar con las situaciones representadas</b> en las imágenes</p> |  |
|--|--|---|--|--|---|--|

|  |  |   |  |  |   |  |
|--|--|---|--|--|---|--|
|  |  | <p>precisamente, su <b>significado</b>.</p> <p>Además, <b>se realza el <i>input</i></b> (la terminación, el sufijo) usando la negrita.</p> <p>En los ejercicios que siguen a continuación, se utilizan algunas de estas palabras pero no con la finalidad de trabajarlas desde la perspectiva morfológica (por ejemplo, mediante ejercicios de segmentación), sino <b>desde la perspectiva semántica</b>.</p> |  |  | <p>y, a menudo, se les pide que relacionen una imagen con un texto que la describa.</p> |  |
|--|--|---|--|--|---|--|

|  |  |  |   |  |   |   |
|--|--|--|---|--|---|---|
| <p><b>Gente 3 (libro del alumno)</b></p> | <p>A pesar de que el aprendizaje del léxico constituye uno de los ejes centrales de los objetivos del manual, <b>el grado de presencia</b> de la morfología derivativa <b>es bastante bajo</b>. Aparece en pequeñas dosis, fundamentalmente en dos secuencias.</p> | <p>En la página 15 figuran dos listados con ejemplos de derivación. En primer lugar, se encuentra un grupo de voces que lleva por título «palabras derivadas». Estas no se han agrupado siguiendo un criterio semántico (los verbos y sustantivos que aparecen no guardan ninguna relación específica de significado entre sí), sino más bien siguiendo un <b>criterio gramatical</b> (en las columnas de arriba, se sitúan los verbos que, al</p> | <p>La morfología derivativa <b>no está muy presente en el manual</b>. Aun así, si, por ejemplo, se toman como referencia las palabras derivadas y los antónimos (creados a partir de la adición de un prefijo) de la página 15, se podría decir que el enfoque no acaba de ser de tipo comunicativo porque los derivados se presentan en <b>forma de listado</b> y, posteriormente, en las actividades, no se trabajan. Por lo tanto, <b>los alumnos no llegan a poner en</b></p> | <p>Sí. El vocabulario de cada lección se centra en una temática distinta. A pesar de ello, <b>la morfología derivativa no siempre se agrupa por temáticas</b>. Por ejemplo, en la página 15, las palabras <b>no guardan relación semántica entre sí</b> (<i>exagerado, ganador, sorprendente, decorativo/a, antinatural, desordenado/ a... p. 15</i>),</p> | <p>Sí. Como en <i>Gente 2</i>, los distintos recursos gráficos (imágenes, dibujos, cuadros...) y la <b>variedad cromática</b> de las páginas sirven, a veces, como <b>base para llevar a cabo las distintas actividades</b> y, otras veces, simplemente <b>actúan como un apoyo o una herramienta para facilitar la comprensión</b> de los contenidos por</p> | <p>El manual no dispone de apéndices.</p> |
|--|--|--|---|--|---|---|

|  |  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|--|---|--|
|  |  | <p>adjuntarse a un sufijo, se convierten en adjetivos y, en las columnas de abajo, se sitúan los sustantivos que, al adjuntarse a un sufijo, se convierten en adjetivos).</p> <p>Dicho listado aparece <b>de forma descontextualiza da</b>, y <b>no se practica</b> en las actividades que siguen.</p> <p>El <i>input</i> se realza en negrita.</p> <p>Por último, solamente se repite un sufijo en ambas columnas (-ivo), es decir, el alumno es consciente de que existe <b>una gran</b></p> | <p><b>práctica lo aprendido.</b> Asimismo, en el manual <b>no se prioriza el significado léxico</b>, es decir, las palabras derivadas se han agrupado de acuerdo con un <b>patrón gramatical</b> por el hecho de que <b>conforman una misma categoría gramatical</b> (adjetivo). No obstante, las palabras que aparecen no guardan ninguna relación semántica entre sí (<i>exagerar, ganar, sorprender, decorar, obligar, mundo, historia, deporte, broma...</i> p. 15).</p> | <p>solamente coinciden en que pertenecen a la misma clase de palabras: todas son adjetivos. Aun así, en los ejemplos de sustantivos derivados de verbos de la página 70, en cuanto a la semántica léxica se observa una relación (verbos y sustantivos relativos a la <b>manipulación de alimentos</b>) y en cuanto al significado morfológico</p> | <p>parte del alumno. La gran cantidad de ilustraciones del manual <b>refuerzan las explicaciones teóricas</b> haciendo del aprendizaje de ELE un <b>proceso mucho más ameno y atractivo</b> para el estudiante.</p> <p>En más de una ocasión, los alumnos tienen que <b>trabajar con las situaciones representadas</b> en las imágenes y, a menudo, se les pide que relacionen una imagen con un texto que la</p> |  |
|--|--|--|--|--|---|--|

|  |   |   |   |                  |  |
|--|---|---|---|------------------|--|
|  | <p><b>variedad de sufijos</b> que, al unirse a una palabra, <b>cambian su categoría gramatical</b>.</p> <p>Por otro lado, se presentan antónimos que se han creado mediante la adición de un afijo: en la columna de la izquierda aparecen los adjetivos «base» y, en la de la derecha, su correspondiente antónimo <b>formado a partir de un prefijo</b>.</p> <p>Se muestra un <b>inventario variado</b> de prefijos para que el estudiante cuente con</p> | <p>La forma en la que se muestran los sustantivos derivados de verbos se aproxima más al enfoque comunicativo porque se plantea desde una <b>perspectiva útil para las diversas situaciones comunicativas</b> en las que puede encontrarse el alumno. La razón de ello es que <b>es a partir de la morfología derivativa que se indica al alumno qué forma</b> (un sustantivo o un verbo en infinitivo) <b>es más apropiada en función de si se</b></p> | <p>también, puesto que todos los sufijos (<i>-ción, -te, -miento y -ado</i>) adoptan el sentido de <b>«acción»</b>.</p> | <p>describa.</p> |  |
|--|---|---|---|------------------|--|

|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | <p>ejemplos distintos. El <i>input</i> también se realiza en negrita. En este caso, el alumno puede constatar que <b>los prefijos no cambian la categoría gramatical de la palabra a la que se adjuntan</b>, puesto que, en ambas columnas, las palabras que aparecen son adjetivos.</p> <p>En la página 70, se retoma la formación de palabras con una serie de sustantivos que derivan de verbos y que se han creado a partir de la adición de un</p> | <p><b>encuentra en un contexto formal o coloquial.</b> Es decir, se tratan las marcas de registro o, en otras palabras, <b>el uso de la lengua</b>, desde la derivación.</p> |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>sufijo. Más concretamente, se <b>recurre a la morfología derivativa para mostrar aspectos relacionados con el registro de la lengua (relación entre la morfología derivativa y el uso de la lengua).</b></p> <p>Por lo tanto, se establece una relación entre la derivación, el léxico y las marcas de registro (qué forma es más propia en los <b>contextos formales</b> y cuál lo es más en los <b>contextos coloquiales</b>).</p> <p>Mediante la derivación, <b>se</b></p> |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|



|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | <p><b>indica cómo se forma el sustantivo de unos verbos determinados.</b></p> <p>Las palabras se <b>han agrupado en función de la terminación</b> (por un lado, se han reunido verbos que se han convertido en sustantivos a partir de la adición del sufijo <i>-ción</i> y, por otro lado, se han reunido verbos que se han convertido en sustantivos a partir de la adición de diferentes sufijos [<i>-te, -miento y -ado</i>]).</p> <p>Los verbos que aparecen <b>guardan una relación</b></p> |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  | <b>semántica entre ellos y, además, su presencia es pertinente porque están vinculados, temáticamente, con el texto que precede el cuadro explicativo.</b> |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

## Anexo 2b

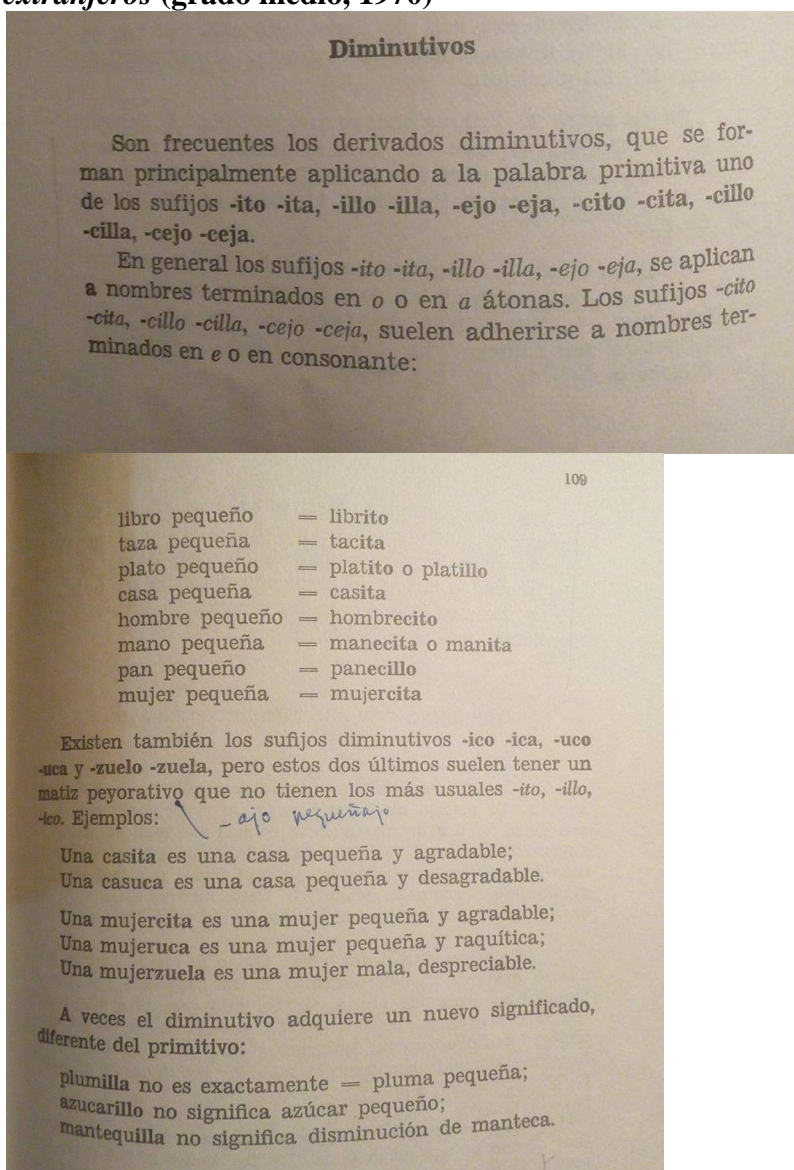
Figuras y análisis de dos manuales de enfoque gramatical o de traducción (F. de B. Moll)

Tabla 1 | Presencia de la morfología derivativa por lecciones en los manuales de Moll (1967, 1970)

| Lección | <i>Curso breve de español para extranjeros (grado medio, 1970)</i>     | <i>Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)</i>                                 |
|---------|--|---|
| 1       | Presencia nula   | <b>Sufijos de nombres femeninos abstractos</b><br>(vid. fig. 4)                                       |
| 2       |  | <b>Diminutivos</b> (vid. fig. 5)  |
| 3       |  | <b>Sufijos nominales (I)</b><br>(vid. fig. 6)   |
| 4       |  | <b>Sufijos nominales (II)</b><br>(vid. fig. 7) y<br><b>Compuestos parasintéticos</b><br>(vid. fig. 8) |
| 5       |  | <b>Sustantivos postverbiales</b><br>(vid. fig. 9)   |
| 6       |  | <b>Sufijos nominales (III) y Sufijos verbales (I)</b><br>(vid. fig. 10)                               |
| 7       |  | <b>Sufijos nominales (IV) y Sufijos verbales (II)</b><br>(vid. fig. 11)                               |
| 8       |  | <b>Sufijos nominales (V)</b><br>(vid. fig. 12)  |
| 9       |  | <b>Prefijos</b> (vid. fig. 13) y<br><b>Sufijos verbales (III)</b><br>(vid. fig. 14)                   |
| 10      | <b>Diminutivos</b> (vid. fig. 1)                                       | <b>Sufijos nominales (VI)</b><br>(vid. fig. 15)   |
| 11      | <b>Aumentativos</b> (vid. fig. 2)                                      | <b>Sufijos nominales (VII)</b><br>(vid. fig. 16)  |
| 12      | Presencia nula   | Presencia nula  |
| 13      |  | <b>Sufijos -azón, -udo, -eo y -mente</b> (vid. fig. 17)   |
| 14      | <b>Sufijos que forman nombres de árboles frutales</b><br>(vid. fig. 3) | Presencia nula  |
| 15      | Presencia nula   |   |
| 16      |  |   |
| 17      |  | <b>Sufijo -iego</b> (vid. fig. 18)  |
| 18      |  | Presencia nula  |
| 19      |  |   |

## Figuras

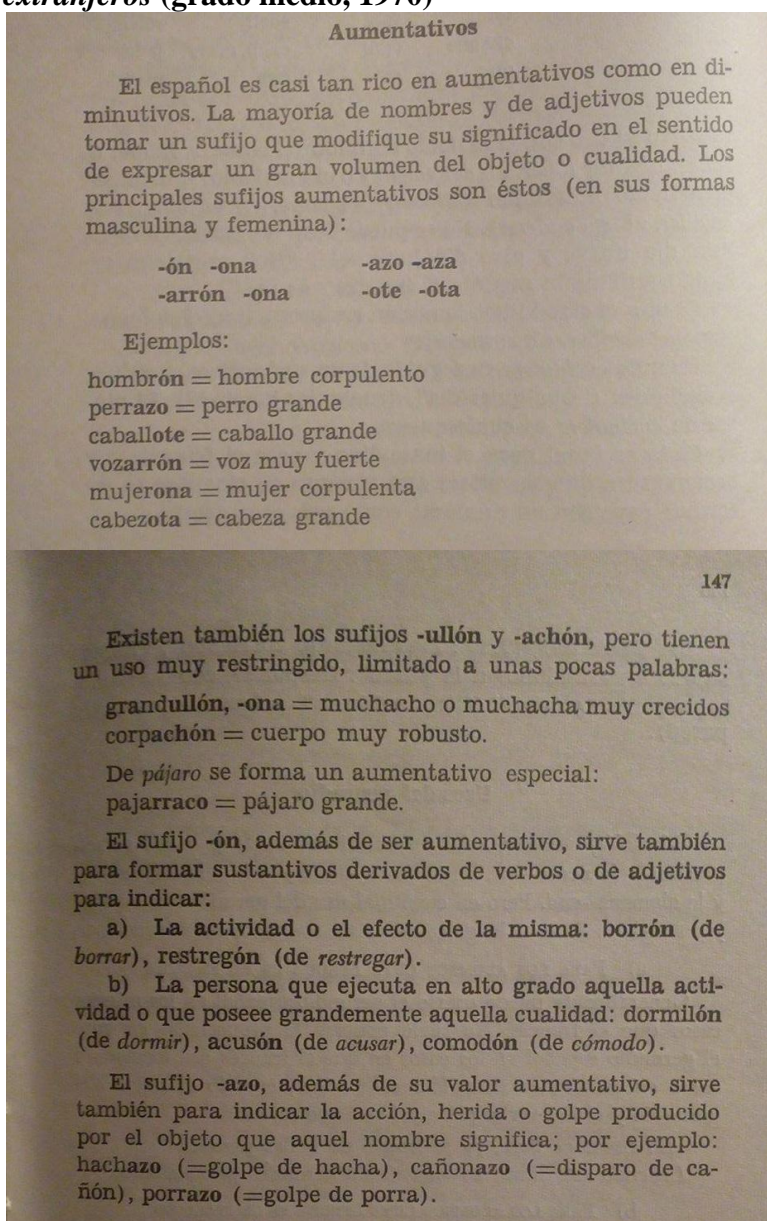
**Fig. 1 | Presencia de diminutivos en la lección 10 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado medio, 1970)**



(Moll, 1970: 108-109)

La explicación es más bien de carácter formal. Aun así, cabe señalar que, en este caso, la derivación se aborda desde una perspectiva semántica, puesto que se han agrupado los sufijos en función de su significado morfológico (diminutivos). Si bien el *input* se realza en negrita, no aparece contextualizado, de manera que la asimilación por parte del alumno se hace más complicada. Además, no se incluyen actividades para ponerlo en práctica.

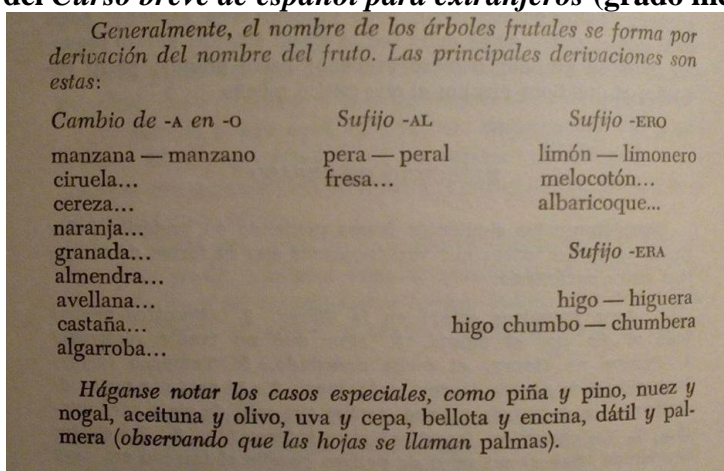
**Fig. 2 | Presencia de aumentativos en la lección 11 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado medio, 1970)**



(Moll, 1970: 146-147)

La información se presenta de la misma forma que con los diminutivos. En este caso, tampoco figuran propuestas didácticas para que el alumno ponga en práctica las explicaciones teóricas.

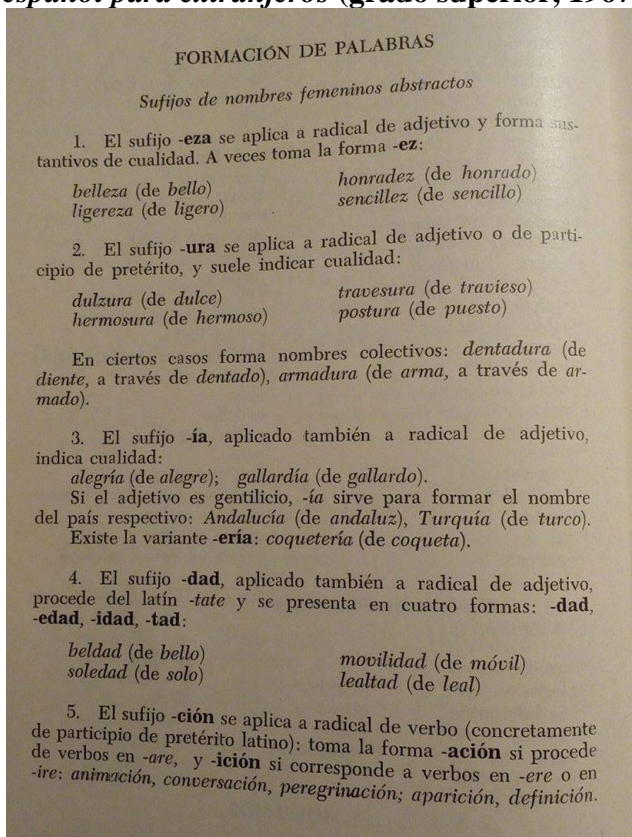
**Fig. 3 | Presencia de sufijos que crean nombres de árboles frutales en la lección 14 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado medio, 1970)**



(Moll, 1970: 152)

La información se presenta de la misma forma que con los diminutivos y los aumentativos. En este caso, tampoco figuran propuestas didácticas para que el alumno ponga en práctica las explicaciones teóricas.

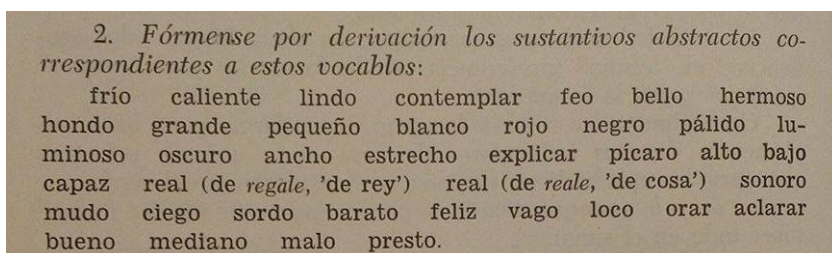
**Fig. 4 | Sufijos de nombres femeninos abstractos en la lección 1 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado superior, 1967)**



(Moll, 1967: 24)

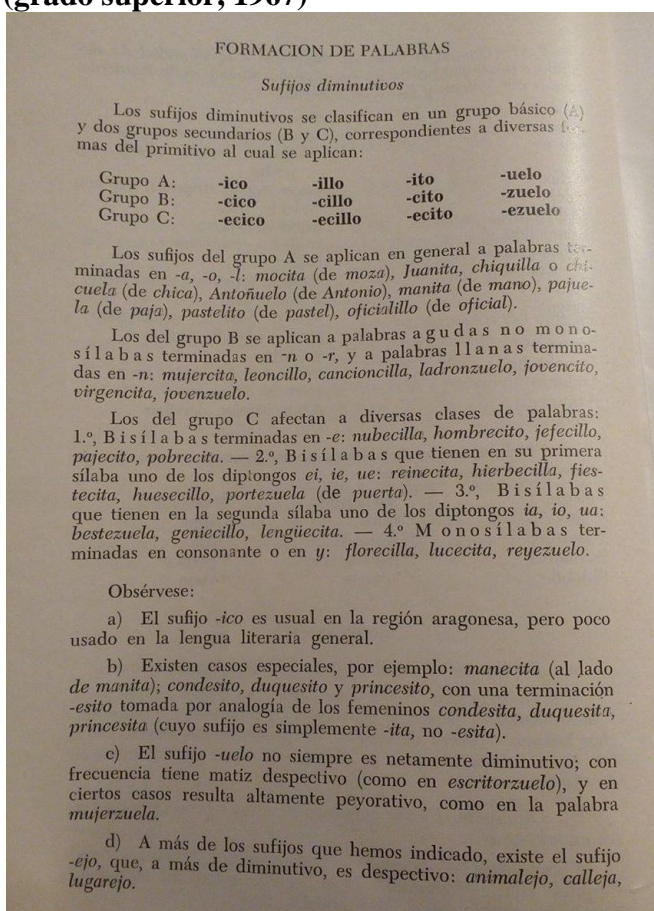
Se indica el significado morfológico de los sufijos, las distintas formas que pueden adoptar y la clase de palabras a la que se suelen adjuntar. Los sufijos no aparecen contextualizados, sino que se presentan de manera aislada.

A diferencia del *Curso breve de español para extranjeros* (grado medio, 1970), el presente manual cuenta con ejercicios para que los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos. En la primera lección, por ejemplo, se propone un ejercicio en el que el estudiante tiene que formar palabras sirviéndose de procesos derivativos y tomando como referencia la información teórica previamente leída:



(Moll, 1967: 26)

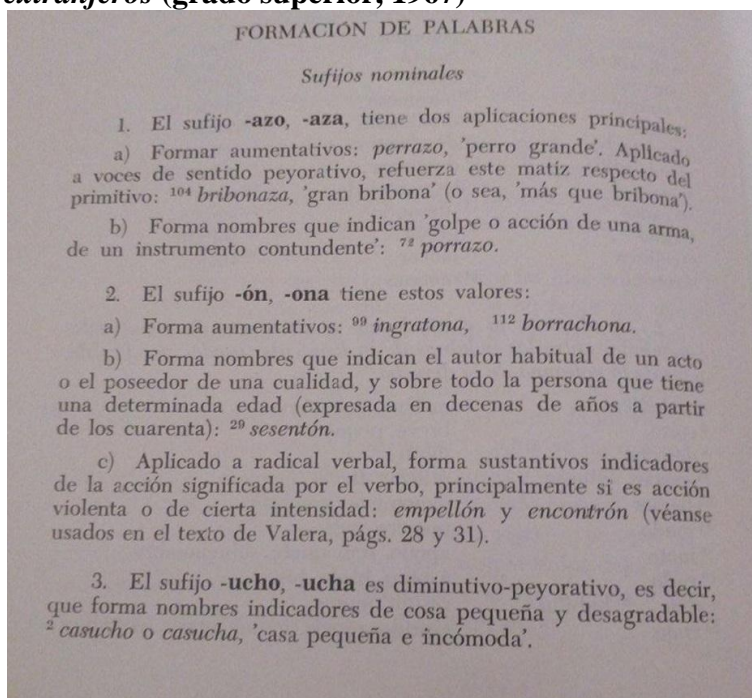
**Fig. 5 | Diminutivos en la lección 2 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado superior, 1967)**



(Moll, 1967: 34)

La explicación dedicada a los sufijos diminutivos es más exhaustiva que la que se ofrece en el manual dirigido a estudiantes con un nivel intermedio. En este caso, los sufijos se clasifican en función de a) la terminación de la palabra base, b) la acentuación y la terminación de la palabra base y c) el número de sílabas y la terminación de la palabra base. Asimismo, se incluye un apartado («Obsérvese») donde se mencionan particularidades relacionadas con la variación diatópica, fenómenos de analogía y connotaciones que los hablantes añaden al significado inicial de determinados sufijos diminutivos.

**Fig. 6 | Sufijos nominales (I) en la lección 3 del *Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)***



(Moll, 1967: 42)

Se seleccionan algunos de los sufijos nominales y se muestran todos sus significados morfológicos.



**Fig. 7 | Sufijos nominales (II) en la lección 4 del *Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)***

FORMACIÓN DE PALABRAS

*Sufijos nominales*

|   |   |   |
|---|---|---|
| -al   | { | Adjetivos de pertenencia: <sup>6</sup> <i>parroquial</i> .<br>Sustantivos de pertenencia: <i>dedal, cabezal</i> .<br>Colectivos: <i>arenal, dineral, naranjal</i> .<br>Nombres de vegetales: <i>peral, rosal</i> .  |
| -ero,<br>-era,<br>con<br>radical<br>nominal | { | Adjetivos de pertenencia: <i>prisionero, <sup>5</sup> rastrero, verda-<br/>dero</i> .<br>Sustantivos de profesional: <i>barbero, cabrero, herrero</i> .<br>Sustantivos de lugar o recipiente: <i>brasero, carbonera</i> .<br>Sustantivos de planta o árbol frutal: <i>higuera, limonero</i> .<br>Colectivos: <i>cabellera</i> . |
| -ero con<br>radical<br>verbal               | { | Adjetivos de posibilidad: <i>perecedero</i> .<br>Sustantivos de lugar: <i>abrevadero, <sup>21</sup> despeñadero</i> .   |
| -ío:  | { | Sustantivos colectivos: <sup>5</sup> <i>caserío, regadío, señorío</i> .   |
| -oso:                                       | { | Adjetivos indicadores del poseedor de la cualidad expresada<br>por el primitivo: <sup>60</sup> <i>frondoso, <sup>125</sup> furioso, <sup>83</sup> delicioso</i> .   |

(Moll, 1967: 54)

Al igual que el apartado de formación de palabras de la lección anterior, en esta se seleccionan algunos de los sufijos nominales y se muestran todos sus significados morfológicos, así como la clase de palabra a la que pertenece el derivado.

**Fig. 8 | Compuestos parasintéticos en la lección 4 del *Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)***

*Compuestos parasintéticos*

Sobre un radical nominal se forman verbos compuestos a la vez por prefijación y por sufijación (composición parasintética). Los prefijos más usuales para este fin son **a-**, **en-**, y **des-**.

**a-**: <sup>72</sup> *avivar* (de *vivo*), <sup>109</sup> *ablandar* (de *blando*).

**en-**: <sup>16</sup> *emborrachar* (de *borracho*), <sup>73</sup> *encarar* (de *cara*),  
<sup>50</sup> *endiablado* (de *diablo*), <sup>91</sup> *enmarañado* (de *mara-  
ña*), *enrojecer* (de *rojo*).

**des-**: *desfondar* (de *fondo*).

(Moll, 1967: 54)

**Fig. 9 | Sustantivos postverbiales en la lección 5 del *Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)***

FORMACIÓN DE PALABRAS

*Sustantivos postverbiales*

El español es rico en nombres derivados por simple aplicación de una terminación átona al radical de un verbo, como se hacía ya en latín (*dolus* de *dolore*, *pugna* de *pugnare*). Estos derivados,

llamados “postverbiales”, expresan la acción o el efecto de ella, y son de tres clases:

- 1.<sup>a</sup> Formados con la vocal -o: <sup>99</sup> *recuerdo* (de *recordar*), <sup>140</sup> *reposo* (de *reposar*).
- 2.<sup>a</sup> Formados con la vocal -e: <sup>35</sup> *choque* (de *chocar*), <sup>36</sup> *toque* (de *tocar*), <sup>62</sup> *goce* (de *gozar*), <sup>107</sup> *tizne* (de *tiznar*).
- 3.<sup>a</sup> Formados con la vocal -a: <sup>68</sup> *recompensa* (de *recompensar*), *siega* (de *segar*), *siembra* (de *sembrar*).

(Moll, 1967: 63-64)

Se da una explicación desde el punto de vista semántico y formal. De nuevo, las palabras derivadas no aparecen contextualizadas.

**Fig. 10 | Sufijos nominales (III) y sufijos verbales (I) en la lección 6 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado superior, 1967)**

FORMACIÓN DE PALABRAS

*Sufijos verbales*

-ear tiene significado factitivo; se aplica a radical nominal para formar verbos que indican: a) Posesión parcial o aproximada de la cualidad expresada por el nombre: <sup>14</sup> *blanquear* (aparecer blanco o blanquecino); b) Realización o puesta en acto de la cosa indicada por el radical: <sup>93</sup> *galantear* (ser galante, hacer actos de galán), <sup>132</sup> *llamear* (echar llamas).

También se aplica a radicales verbales, generalmente combinado con infijos intensivos, formando derivados en -*etear*, -*otear*, -*orrotear*, etc.: *corretear*, *bailotear*, *beborrotear*.

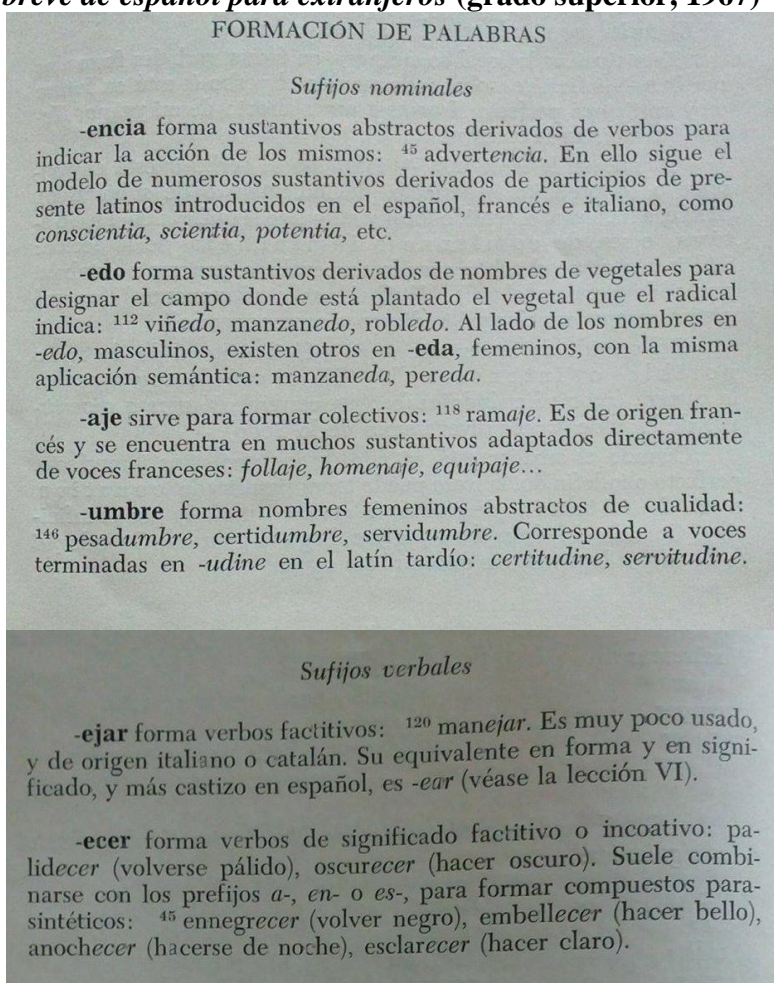
*Sufijos nominales*

**-miento:** se aplica a radicales verbales, tomando la forma -*amiento* para los derivados de verbos en -*ar*, y -*imiento* para los en -*er* o -*ir*. Sirve para formar sustantivos expresadores de la acción verbal abstracta indicada por el radical, o bien el estado, o el efecto y objeto que resulta de dicha acción: <sup>102</sup> *agradecimiento* (de *agradecer*), <sup>139</sup> *aturdimiento* (de *aturdir*), <sup>140</sup> *pensamiento* (de *pensar*).

(Moll, 1967: 74-75)

En este caso, la parte teórica solamente se centra en dos sufijos (-*ear* y -*miento*). Se explican sus valores y se ejemplifican.

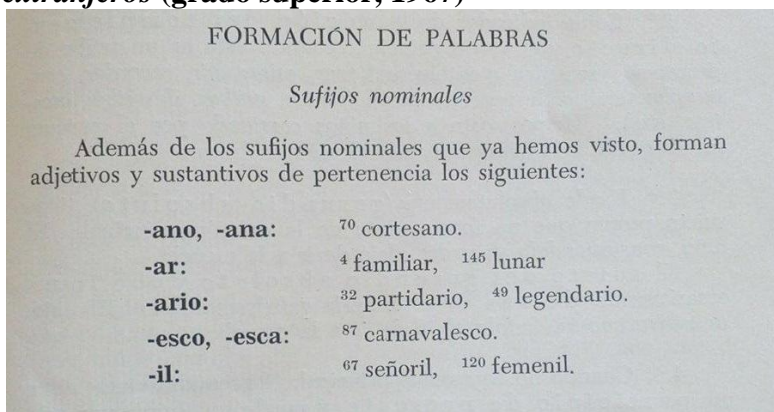
**Fig. 11 | Sufijos nominales (IV) y Sufijos verbales (II) en la lección 7 del *Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)***



(Moll, 1967: 85-86)

A las explicaciones de tipo semántico y formal, se añaden datos acerca del origen de algunos sufijos. También se realizan comparaciones interlingüísticas (se indica cuál es el equivalente de un determinado sufijo en una lengua distinta).

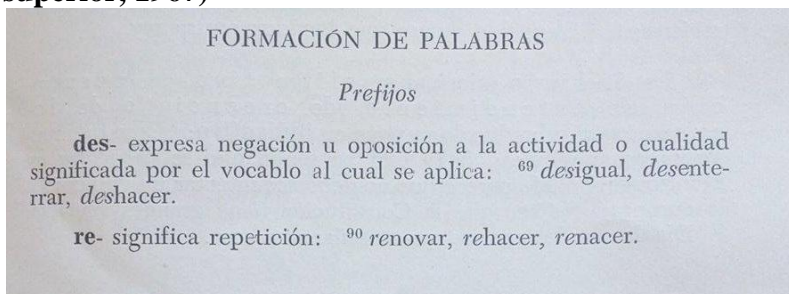
**Fig. 12 | Sufijos nominales (V) en la lección 8 del *Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)***



(Moll, 1967: 95)

En este apartado se tratan, únicamente, los sufijos nominales que forman palabras que indican pertenencia.

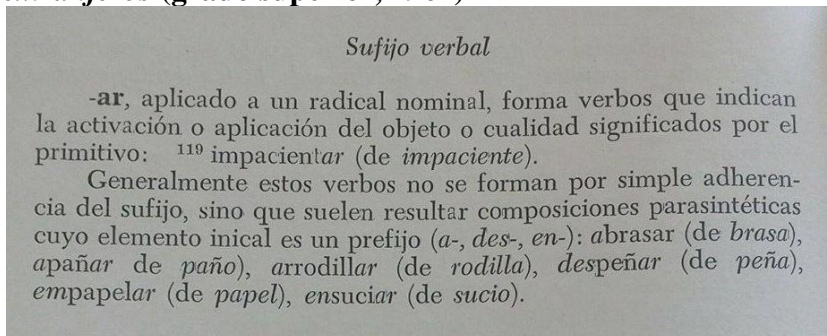
**Fig. 13 | Prefijos en la lección 9 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado superior, 1967)**



(Moll, 1967: 105)

A pesar de que la presencia de los prefijos en los apartados de formación de palabras del manual es escasa, se introducen dos de los más productivos en lengua española (*des-* y *re-*). Se indica su valor y se incluyen algunos ejemplos. En este caso, el *input* se realiza mediante el uso de la cursiva.

**Fig. 14 | Sufijos verbales (III) en la lección 9 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado superior, 1967)**



(Moll, 1967: 106)

**Fig. 15 | Sufijos nominales (VI) en la lección 10 del *Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)***

FORMACIÓN DE PALABRAS

*Sufijos nominales*

Los sufijos con que en español se forman los adjetivos indicadores de color aproximado (correspondientes al fr. *-âtre*, it. *-astro*, ing. *-ish*, al. *-lich*) son los siguientes:

**-áceo:** <sup>25</sup> grisáceo, rosáceo.  
**-ado** o **-eado:** azulado, <sup>96</sup> plañeado.  
**-iento** (o **-ento** cuando sigue a consonante palatal): <sup>25</sup> amarillento, <sup>36</sup> ceniciento.  
**-izo:** <sup>25</sup> rojizo, <sup>30</sup> plomizo.  
**-uzco:** <sup>30</sup> negruzco, parduzco.  
**-oso:** <sup>61</sup> terroso, verdoso.  
**-ino:** azulino.  
**-ecino:** blanquecino.

Aparte de *-uzco* (o *-usco*), que solo se aplica a algunos nombres de color, los restantes sufijos citados tienen también aplicación a nombres de otro orden.

**-áceo** es un cultismo que indica pertenencia o cualidad: *herbáceo, crustáceo, coriáceo*.

**-iento**, muy poco usado, indica modo o cualidad: *calenturiento, mugriento*.

**-izo** tiene diversos valores: a) Aplicado a radical de participio de pretérito, forma adjetivos que significan 'fácil o propenso (a la acción del verbo correspondiente)': *huidizo, quebradizo*. — b) Aplicado a radical nominal, forma adjetivos de modo, cualidad o semejanza: *enfermizo, calizo, primerizo*. También forma nombres de profesión referente a animales: *cabrerizo, porquerizo*, y en su forma femenina da origen a nombres que significan 'lugar de reunión o conjunto' (de animales o cosas): *caballeriza, porqueriza, pedriza*.

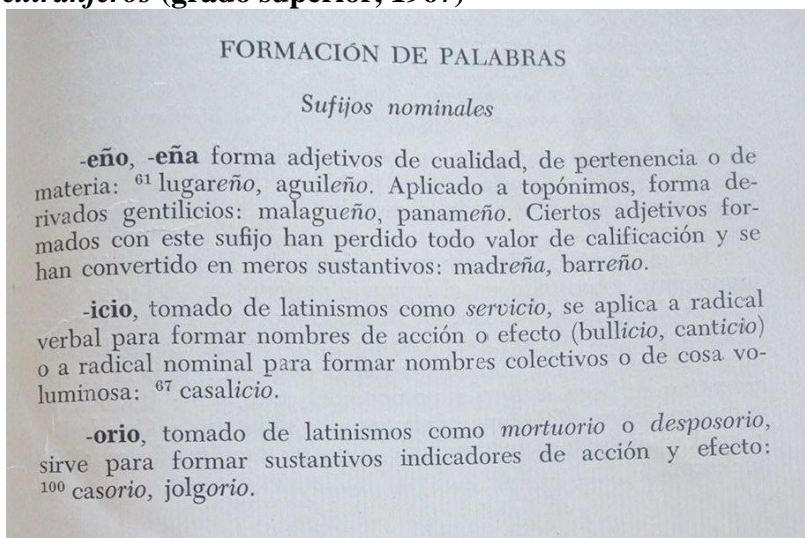
**-ino, -ina** se aplica a sustantivos para formar adjetivos que indican materia, cualidad o semejanza: *ambarino, argentino, marino, porquino*. Aplicado a ciertos topónimos, forma sus gentilicios: *alcalaíno, granadino*. Con terminación femenina y radical verbal, forma sustantivos indicadores de 'acción intensa': *degollina, chamusquina*.

Existe la variante **-ín**, de valor diminutivo: *cafetín, pequeñín*. Presenta formas combinadas intensivas, como **-arín, -anchín, -antín**, que forman derivados de verbos para indicar la persona que ejecuta la acción: *saltarín, parlanchín, labrantín*.

(Moll, 1967: 115-116)

Como en el resto de explicaciones teóricas, se indica el valor o los valores de cada sufijo. En algunos casos, también se muestra la clase de palabra a la que suelen adjuntarse o bien la clase de palabra que forman una vez añadirse a una base. La información se complementa con un conjunto de ejemplos. Aun así, el *input* no aparece contextualizado, de modo que la asimilación de los contenidos por parte del alumno resulta más complicada, en especial si la cantidad de datos que se presenta en una extensión tan reducida es tan elevada.

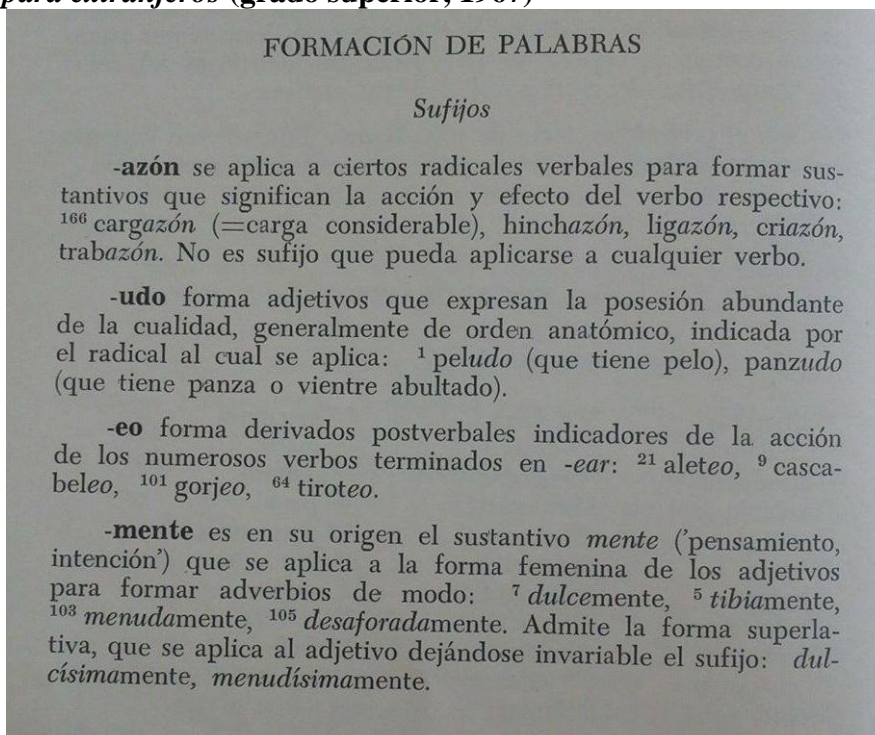
**Fig. 16 | Sufijos nominales (VII) en la lección 11 del *Curso breve de español para extranjeros* (grado superior, 1967)**



(Moll, 1967: 125)

La información expuesta en este apartado aporta todos los datos necesarios para realizar los ejercicios que se proponen. No obstante, la forma en la que está estructurada no facilita la asimilación porque no fomenta la asociación entre elementos. Tal vez resultaría más enriquecedor presentar la parte teórica de forma que se priorice el significado morfológico y que ello permita establecer vínculos entre morfemas, entre morfemas y términos y entre términos. Por ejemplo, en lugar de introducir cada afijo de manera independiente y comentar todos sus rasgos, se podrían agrupar todos los sufijos y prefijos a partir de su contenido semántico. En este caso, una opción consistiría en reunir todos los sufijos que, al adjuntarse a una base, forman gentilicios. De esta manera, el aprendizaje del alumno sería más significativo.

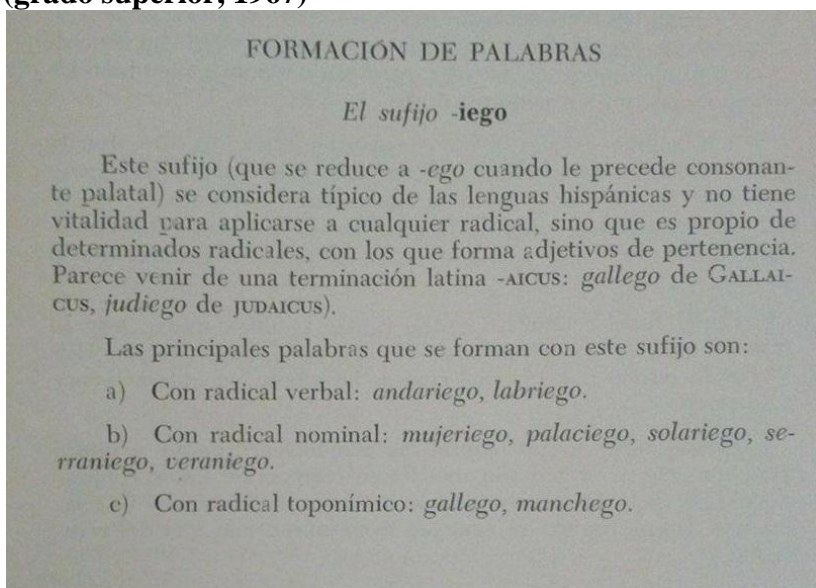
**Fig. 17 | Sufijos -azón, -udo, -eo y -mente en la lección 13 del Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)**



(Moll, 1967: 146)

Los sufijos seleccionados no se rigen por ningún patrón específico común, de manera que el *input* se presenta fragmentado. Por ello, carece de sentido tratar de trazar conexiones entre dichos morfemas. De nuevo, este es un factor que repercute en el modo en que el alumno concibe y trabaja la morfología derivativa.

**Fig. 18 | Sufijo -iego en la lección 17 del Curso breve de español para extranjeros (grado superior, 1967)**



(Moll, 1967: 187)

Como se puede observar, las explicaciones suelen emplear terminología relacionada con la morfología derivativa, lo cual supone una dificultad añadida para los aprendices, quienes dejan de centrarse en el *input* por no ser capaces de comprender aquello que lo envuelve.



## Anexo 3

### Figuras citadas en el capítulo 3

**Fig. 1 | Uso de palabras derivadas para tratar la morfología flexiva (PCIC)**

- Género diferente expresado con una terminación diferente: femenino en *-esa, -triz, -ina, -isa*  
*el príncipe / la princesa, el actor / la actriz, el rey / la reina, el poeta / la poetisa*
- Sustantivos terminados en *-dor, -tor, -sor*  
*el gobernador / la gobernadora, el director, el secador, el profesor*
- Sustantivos invariables: el género se sabe por el artículo
  - Nombres de persona terminados en *-ista*  
*el / la artista, el / la pianista*

(PCIC, A2, 2006)

**Fig. 2 | Uso de palabras derivadas para tratar la morfología flexiva (Aula Internacional 2)**

**GÉNERO Y NÚMERO**

**GÉNERO**

- ▶ En español, solo hay dos géneros: masculino y femenino.

**SUSTANTIVOS**

- ▶ En general, son masculinos los sustantivos que terminan en **-o, -aje, -ón y -r**. También son masculinos los sustantivos de origen griego terminados en **-ema y -oma**: **el problema, el cromosoma**. Son femeninos los terminados en **-a, -ción, -sión, -dad, -tad y -ez**. Sin embargo, hay muchas excepciones: **el mapa, la mano...**
- ▶ Los sustantivos que terminan en **-e** o en otras consonantes pueden ser masculinos o femeninos: **la llave, el norte, el o la paciente, el control, la paz**, etc.
- ▶ Las palabras de género femenino que comienzan por **a** o **ha** tónica llevan el artículo **el** en singular, pero el adjetivo va en femenino: **el agua limpia, el aula pequeña**. En plural, funcionan de forma normal: **las aguas limpias, las aulas pequeñas**.

**ADJETIVOS**

- ▶ El femenino de los adjetivos se forma, en general, cambiando la **-o** final por una **-a** o añadiendo una **-a** a la terminación **-or**: **alto, alta; trabajador, trabajadora**, etc.
- ▶ Los adjetivos que terminan en **-e, -ista** o en consonantes distintas de **r** tienen la misma forma en masculino y en femenino: **doble, realista, veloz, lateral**.

(Corpas, Garmendia y Soriano, 2013: 196)

**Fig. 3 | Ejercicio de tipo estructural en Redes 3 (I)**

b) Ordena estas palabras para formar una frase en la que se dice cuál es el récord que ha batido Juan Ibarzabal Urteaga.

Es persona en sexta del haber ochomiles  
los escalado del mundo catorce planeta la

(García Oliva, 2003: 87)

**Fig. 4 | Ejercicio de tipo estructural en Redes 3 (II)**

b) ¿Te acuerdas del cuento de *Los tres cerditos* que has leído? Transforma los diálogos usando el estilo indirecto.

(García Oliva, 2003: 79)

**Fig. 5 | Relación entre los diminutivos y el uso de la lengua (Redes 3) (I)**

**2. Casa, casiña, casina, casuca, casica...**

a) ¿Sabes que hay distintas terminaciones para formar el diminutivo en España según las zonas? Lee este texto y relaciona cada zona del mapa con la terminación correspondiente.

**EL DIMINUTIVO**

Como rasgo diferenciador, podemos hablar de las distintas terminaciones del diminutivo según las zonas. Aunque la terminación *-ito/-ita* es la más extendida, en otras regiones se emplean, además, otras. Por ejemplo *-in* es corriente en Asturias, *-ino* en Extremadura, *-iño* en Galicia y *-uco* en Cantabria. La terminación *-illo* se utiliza en Andalucía (sobre todo en Sevilla), *-ico* es común en Aragón, Navarra, Murcia, Almería y Granada; y *-ete* en Valencia y Cataluña.

|              |              |                |
|--------------|--------------|----------------|
| -iño/-iña: 1 | -ino/-ina: 2 | -ín/-ina: 3    |
| -uco/-uca: 4 | -ico/-ica: 5 | -illo/-illa: 6 |
| -ete/-eta: 7 |              |                |

(García Oliva, 2003: 13)

**Fig. 6 | Relación entre los diminutivos y el uso de la lengua (Redes 3) (II)**

b) La palabra *bombilla* termina en *-illa*, pero, en este caso, ha perdido la idea de diminutivo, ¿puedes encontrar otras palabras españolas con esta característica? Por ejemplo, *castillo*.

(García Oliva, 2003: 13)

**Fig. 7 | Los valores de los diminutivos (Redes 3)**

b) Comenta con tu compañero por qué crees que esta persona usa diminutivos.

- idea de pequeño
- idea de ironía
- cariño
- compasión
- idea de enorme
- burla
- enfado
- amabilidad

c) Escucha a unas personas que usan diminutivos y anota qué valor tienen en cada caso.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_

(García Oliva, 2003: 13)

**Fig. 8 | Sufijos con un mismo significado morfológico (Redes 3)**

**2. Exprimidor, licuadora**

¿Te has fijado en que muchos nombres de aparatos tienen las terminaciones *-or/-ora* y *-ero/-era*?, ¿cuántos puedes recordar sin mirar?

|                 |                  |
|-----------------|------------------|
| <i>-or/-ora</i> | <i>-ero/-era</i> |
|-----------------|------------------|

**VOCABULARIO**  
**Sufijos *-or/-ora* y *-ero/-era***

Son sufijos que sirven para formar nombres de profesión (*actor, camarera*) y de utensilio (*exprimidor, cafetera*).

(García Oliva, 2003: 30)

**Fig. 9 | Formación de derivados (Redes 3)**

b) Con un compañero escribe un adjetivo derivado de cada una de las palabras del punto 4. Podéis usar el diccionario.

*aburrimiento* → *aburrido/-a*

(García Oliva, 2003: 54)

Fig. 10 | Matices semánticos del sufijo *-izar* (Redes 3)

**1. Proyecto IZAR**

a) Lee este fragmento de un anuncio de trabajo y di a qué tipo de negocio crees que se refiere. Después, coméntalo con tu compañero para saber si piensa lo mismo que tú.

**PROYECTO IZAR**

Antes de que comiences a interesarte más por este negocio, queremos dejar claro que esta es una oferta para personas emprendedoras y serías que buscan la independencia económica. No ofrecemos un empleo con salario fijo, horas de trabajo marcadas y un jefe que te controla en todo momento. Si esto es lo que estás buscando, no te molestes en seguir leyendo.

**Requisitos:**

- Tendrás que hacer compatible tu tiempo de trabajo con tu tiempo de ocio.
- Deberás utilizar todas tus capacidades a fin de obtener el máximo rendimiento.
- Tendrás que mentalizarte de que, a partir de ahora, serás tú quien organice tu trabajo.
- Deberás hacerte responsable de tus obligaciones sin nadie que te marque unas directrices.
- Tendrás que realizar una mínima inversión sin ningún riesgo.

Las **ventajas** que te ofrece el Proyecto IZAR son muchas:

- Convertirás en óptimos tus resultados economizando tiempo y dinero.
- Harás más ágiles tus gestiones llevándolas a cabo desde tu casa sin necesidad de trasladarte a oficinas y otros centros ni esperar largas colas.
- Dispondrás de tu propia página web personalizada.
- Contarás con la posibilidad de flexibilizar tus horarios y, por consiguiente, dispondrás de más tiempo libre.
- Podrás hacerte independiente, ser tu propio jefe.
- Amortizarás el capital invertido en poco tiempo y después lo harás más rentable.
- Tendrás a tu disposición personal cualificado y con experiencia que te asesorará.

b) Busca en el texto del apartado anterior verbos terminados en *-izar* y escríbelos. ¿Cuál de estos matices crees que les aporta el sufijo *-izar*?

hacer, convertir en

repetir algo

empezar, comenzar algo

(García Oliva, 2003: 102)

Fig. 11 | Formación de derivados en *-izar* (Redes 3)

c) Localiza en el texto expresiones con el verbo *hacer* y sustitúyelas por un verbo terminado en *-izar*.

*hacer compatible* → *compatibilizar*

(García Oliva, 2003: 102)

**Fig. 12 | Sustantivos femeninos formados por los sufijos -dad, -eza, -ura e -ía (Gente 2)**

**SUSTANTIVOS FEMENINOS:  
-DAD, -EZA, -URA, -ÍA**

---

Los sustantivos acabados en -dad, -eza, -ura, -ía normalmente derivan de un adjetivo y son femeninos.

|           |               |
|-----------|---------------|
| bueno     | la bondad     |
| honesto   | la honestidad |
| bello     | la belleza    |
| blando    | la blandura   |
| tierno    | la ternura    |
| simpático | la simpatía   |
| pedante   | la pedantería |


(Martín Peris y Sans, 1998: 13)

**Fig. 13 | Ejercicio en el que aparecen sustantivos derivados de la parte teórica (Gente 2)**

**3 Cualidades y defectos**  
¿Cuáles de estas cualidades aprecias más? ¿Y qué defectos te parecen más graves? Elige dos cualidades y dos defectos para cada caso y coméntalo.

|                   | EN UNA RELACIÓN DE PAREJA | EN UNA RELACIÓN PROFESIONAL | PARA COMPARTIR PISO |
|-------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------|
| LO PEOR           |                           |                             |                     |
| LO MÁS IMPORTANTE |                           |                             |                     |

|                  |                 |                 |                    |                |             |
|------------------|-----------------|-----------------|--------------------|----------------|-------------|
| la simpatía      | la sensibilidad | la inteligencia | el egoísmo         | la ternura     | la belleza  |
| la insolidaridad | la fidelidad    | la sinceridad   | la infidelidad     | la generosidad |             |
| la hipocresía    | la modestia     | la estupidez    | la superficialidad | la coherencia  |             |
| la honestidad    | la pedantería   | la seriedad     | la tenacidad       | la bondad      | la avaricia |

 • Para mí lo peor en una relación de pareja es el egoísmo.

(Martín Peris y Sans, 1998: 13)

**Fig. 14 | Listados de palabras derivadas (Gente 3)**

| PALABRAS DERIVADAS     |               |
|------------------------|---------------|
| exagerar               | exagerado/a   |
| ganar                  | ganador/a     |
| sorprender             | sorprendente  |
| decorar                | decorativo/a  |
| obligar                | obligatorio/a |
| aconsejar              | aconsejable   |
|                        |               |
| mundo                  | mundial       |
| historia               | histórico/a   |
| deporte                | deportivo/a   |
| aventura               | aventurero/a  |
| broma                  | bromista      |
| ANTÓNIMOS              |               |
| con prefijos           |               |
| natural                | antinatural   |
| moral                  | amoral        |
| competente             | incompetente  |
| probable               | improbable    |
| ordenado/a             | desordenado/a |
| lógico                 | ilógico       |
| real                   | irreal        |
| con palabras distintas |               |
| aburrido               | divertido     |
| rápido                 | lento         |
| rico                   | pobre         |

(Martín Peris, Sánchez Quintana y Sans, 2001: 15)

**Fig. 15 | Relación entre la derivación y el uso de la lengua (Gente 3)**

| SUSTANTIVOS DERIVADOS DE VERBOS |   |       |                 |
|---------------------------------|---|-------|-----------------|
| Terminaciones en -ción          |   |       |                 |
| La acción de                    | obtener                                 | es la | obtención.      |
|                                 | elaborar                                |       | elaboración.    |
|                                 | fabricar                                |       | fabricación.    |
|                                 | realizar                                |       | realización.    |
|                                 | manipular                               |       | manipulación.   |
| Otras terminaciones             |   |       |                 |
| La acción de                    | transportar                             | es el | transporte.     |
|                                 | almacenar                               |       | almacenamiento. |
|                                 | envasar                                 |       | envasado.       |
| Más formal:                     |   |       |                 |
|                                 | - para su elaboración                   |       |                 |
|                                 | - por su larga conservación             |       |                 |
|                                 | - durante el almacenamiento             |       |                 |
| Más coloquial:                  |   |       |                 |
|                                 | - para elaborarlo                       |       |                 |
|                                 | - porque puede conservarse mucho tiempo |       |                 |
|                                 | - mientras se almacena                  |       |                 |

(Martín Peris, Sánchez Quintana y Sans, 2001: 70)

**Fig. 16 | Lectura acerca de los procedimientos relacionados con la manipulación del jamón ibérico (Gente 3)**

**1 Maneras de decir las cosas**  
**BELLOTAS** es una marca de jamón ibérico. El departamento de marketing está redactando un folleto de presentación. Hay dos propuestas para cada apartado. ¿Tú cuál elegirías en cada caso? Discútelo con un compañero.

**EL JAMÓN IBÉRICO**

**A** Uno de los más exquisitos productos de la gastronomía española es, sin duda alguna, el jamón ibérico. A pesar de ello, su consumo es todavía escaso fuera de España.

**B** Una de las cosas más ricas de la comida española es el jamón ibérico. Está claro. Pero todavía se consume poco fuera de España.

**EL CERDO IBÉRICO**

**A** El jamón se hace con carne de un tipo de cerdo que se llama cerdo ibérico. Es un cruce de varias razas de cerdos, pero sobre todo sale del cerdo *mediterraneus*, que parece ser que viene de África. La carne de esta raza es muy diferente de cualquier otro tipo de carne de cerdo.

**B** El embutido se elabora a partir del denominado cerdo ibérico, fruto del cruce natural entre distintas razas de cerdos con predominio del llamado *mediterraneus* que, según los expertos, procede de África. La carne de dicha raza presenta diferencias fundamentales con respecto a cualquier otro tipo de carne de cerdo.

**LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA**

**A** En la península ibérica se producen embutidos ibéricos en el Suroeste, en aquellas zonas donde abundan los bosques de encinas y de alcornoques. Esto es, en las comarcas de Andalucía Occidental, Extremadura y Salamanca, principalmente.

**B** En la península ibérica se hacen embutidos ibéricos en el Suroeste, donde hay muchos bosques de encinas y de alcornoques. O sea, las comarcas de Andalucía Occidental, Extremadura y Salamanca sobre todo.

**RECONOCER UN BUEN JAMÓN**



**A** Pueden distinguirse diferentes tipos de jamón ibérico en función de su calidad. Por tanto, es imprescindible conocer algunos signos identificativos: el aspecto del jamón y de su etiquetado. En cuanto al aspecto, se han de observar numerosas vetas de grasa y, por otra parte, la pezuña debe ser negra. Por último, las etiquetas indican la cosecha (o *año* del jamón). Un precinto inviolable rojo señala que se trata de jamón de bellota, esto es, procedente de ganado alimentado exclusivamente con bellotas. Un precinto amarillo significa que es jamón ibérico.

**B** Jamón ibérico, hay de muchas clases, o sea que hay que saber reconocerlos. Te tienes que fijar en el aspecto del jamón y en el etiquetado. El jamón ibérico tiene muchas vetas de grasa y la pezuña es negra. En las etiquetas se ve la cosecha (o año del jamón). Luego, también llevan como una especie de sello que no se puede quitar. Si es rojo, quiere decir que se trata de bellota, que está hecho con cerdos que solo han comido bellotas. El amarillo significa que es jamón ibérico.

**EL FUTURO DEL IBÉRICO**

**A** Efectivamente, en un futuro inmediato, la excelente calidad de nuestros embutidos, tanto desde el punto de vista dietético como gastronómico, hará que aumente sustancialmente su exportación. Y, por consiguiente, el sector tendrá un elevado crecimiento.

**B** Está claro que nuestros productos son buenísimos y muy sanos. Por eso, cada vez se exportarán más y el sector crecerá mucho.

(Martín Peris, Sánchez Quintana y Sans, 2001: 70)

**Fig. 17 | Prefijos que forman adjetivos y verbos negativos (PCIC)**

- (des)colocado
- (des)colocar

(PCIC, B2, 2006)

**Fig. 18 | Estudio de la morfología flexiva mediante palabras derivadas (GBE) (I)**

|            |  |             |   |
|------------|--|-------------|---|
| <b>-or</b> | <p>hablador • <i>Pepe</i> no es muy hablador, ¿verdad?</p> <p>trabajador • Pues <i>Javier</i> es muy trabajador.</p> | <b>+ -a</b> | <p>habladora • <i>Pepa</i> no es muy habladora, ¿verdad?</p> <p>trabajadora • Pues <i>Lucía</i> es muy trabajadora.</p> |
|------------|--|-------------|---|

(Alonso Raya *et al.*, 2005: 23)

**Fig. 19 | Estudio de la morfología flexiva mediante palabras derivadas (GBE) (II)**

Los adjetivos forman el plural siguiendo las mismas reglas que los sustantivos:

|   |  |
|---|--|
| SINGULAR TERMINADO EN <b>vocal</b> + -s       | <p>habladora → <i>habladoras</i></p> <p>importante → <i>importantes</i></p> <p>simpático → <i>simpáticos</i></p> |
| SINGULAR TERMINADO EN <b>consonante</b> + -es | <p>azul → <i>azules</i></p> <p>hablador → <i>habladores</i></p> <p>feliz → <i>felices</i></p>                    |

(Alonso Raya *et al.*, 2005: 24)

**Fig. 20 | Sufijos que suelen formar sustantivos femeninos o masculinos (GBE)**

Son generalmente masculinos los sustantivos que terminan en **-aje** y **-or**:

|   |  |
|---|--|
| <b>-aje:</b> <i>el masaje, el garaje, el paisaje, el pasaje, el peaje, el potaje...</i> | <b>-or:</b> <i>el amor, el dolor, el error, el olor, el sabor, el terror... (PERO: una flor)</i> |
|---|--|

Son **femeninos** los sustantivos que terminan en **-ción**, **-sión**, **-dad** y **-tad**:

|   |  |
|---|--|
| <b>-ción:</b> <i>la canción, la relación, la traducción...</i>  | <b>-dad:</b> <i>la bondad, la ciudad, la verdad...</i>     |
| <b>-sión:</b> <i>la expresión, la prisión, la televisión...</i> | <b>-tad:</b> <i>la amistad, la lealtad, la libertad...</i> |

(Alonso Raya *et al.*, 2005: 15)

**Fig. 21 | Ejercicio de derivación en la revista *Tecla***

4. Busca en el texto palabras derivadas de las siguientes:

|                |  |
|----------------|--|
| 4.1. despedir  |  |
| 4.2. abrumar   |  |
| 4.3. cine      |  |
| 4.4. seducir   |  |
| 4.5. Berlín    |  |
| 4.6. envejecer |  |
| 4.7. gravitar  |  |
| 4.8. aparecer  |  |
| 4.9. fin       |  |
| 4.10. vibrar   |  |

(Capellán de Miguel (dir.), marzo de 2016, n.º 1)



## Anexo 4

### Material correspondiente a la propuesta didáctica

#### FICHA TÉCNICA

##### «Diferentes profesiones en español»

**Niveles:** A1-A2

**Objetivo:** Dar a conocer un conjunto de palabras derivadas pertenecientes al ámbito de las profesiones y trabajar la perspectiva asociativa a partir de nociones como la rivalidad sufijal, la rivalidad léxica, la competencia sufijal o el significado morfológico.

**Tiempo de realización estimado:** Una hora.

#### ACTIVIDADES

**Actividad 1:** Observa las imágenes<sup>25</sup> que aparecen a continuación. ¿Tienen algo en común? Escoge la denominación que consideres correcta. ¿En qué se diferencian las dos opciones? Puede que, en algún caso, ambas estén bien. A continuación, comenta los resultados con el resto de la clase. ¿A qué conclusiones habéis llegado?



a) pescador

b) pescadista



a) dibujero

b) dibujante

<sup>25</sup> Todas las imágenes se han extraído de Google.



a) peluquera

b) peluquista



a) dentador

b) dentista



a) barrendero

b) barrendista



a) cocinero

b) cocinante



a) florera

b) florista

**Actividad 2: ¡Hora de reflexionar con tus compañeros! ¿Conocéis otras profesiones que también se formen con estos sufijos? ¿Guardan alguna relación semántica entre ellas? Anotadlas entre todos.**

**Actividad 3: Lee las tarjetas de presentación de este grupo de personas y fíjate en su profesión. ¿Hay algún sufijo que se repita? ¿Crees que todos expresan lo mismo o hay alguna diferencia en el significado? ¿Se podrían asociar determinados sufijos con profesiones de distinta índole (técnicas, artesanales, artísticas...)? Por parejas, intentad hacer una clasificación de las profesiones y compartid los resultados con los compañeros.**

**ALBERTO, 30 años**



¡Hola! Me llamo Alberto y tengo treinta años. Nací en Granada, pero hace dos años conocí al amor de mi vida y me trasladé a Bilbao. Aquí la gente también es muy

amable, pero a veces echo de menos el calor del sur... Desde que estoy en el norte, voy todos los días a pasear antes de ir a trabajar para hacer ejercicio. ¡Por cierto! Soy **pastelero** y cada día le traigo un trozo de pastel a mi novia. ¡Nos encanta el dulce!

#### **MARÍA, 42 años**



¡Buenos días! Soy María y tengo cuarenta y dos años. Vivo en Madrid, en el barrio de La Latina, con mi marido Víctor. Soy **oculista** y estoy enamorada de mi trabajo. Me paso muchas horas en la consulta, pero no me canso nunca. Me encanta cuidar a mis pacientes. Cuando llega el viernes me pongo triste porque durante los fines de semana me aburro mucho... Soy un poco rara, ¿verdad?

#### **JOAQUÍN, 31 años**



¡Buenas! Me llamo Joaquín, pero puedes llamarme Quino. Tengo treinta y un años y vivo con mis padres y mis cuatro hermanos en un pueblo de Galicia. Hace unos años, me mudé a la ciudad y estudié la carrera de Economía, pero me di cuenta de que, en realidad, quería seguir en el campo y ser **leñador**. Ahora soy mucho más feliz y trabajo en medio de la naturaleza junto con mis seres queridos.

#### **DAVID, 27 años**



¡Hola! Me llamo David y vivo en Buenos Aires. Soy un chico de veintisiete años y trabajo de **electricista**. La verdad es que no me gusta nada, pero es la única forma de

poder pagar las facturas a final de mes. A menudo sueño con que me toca la lotería y me voy un año a dar la vuelta al mundo. ¡Sería genial! Aparte de viajar, mis aficiones son ir al cine, jugar a cartas y escuchar música clásica.

### FRANCISCO, 60 años



Soy Francisco y tengo sesenta años. De lunes a viernes vivo en Barcelona, pero los fines de semana siempre me apetece ir a la montaña y alejarme del ruido de la ciudad. En Barcelona, trabajo como **dependiente** en una tienda de ropa para hombres. Vendo trajes, corbatas y camisas. Me apasiona el mundo de la moda y en mi bolsa nunca puede faltar una revista con las prendas más extravagantes de los diseñadores más famosos.

### DANIELA, 24 años



¡Hola a todos! Soy Daniela y tengo veinticuatro años. Soy peruana y me encanta mi país. Siempre que puedo, intento visitar alguna ciudad nueva para poder hacer muchas fotos y enseñárselas a mis amigos. Seguramente te sorprenderás cuando te diga que soy **boxeadora**: ¡nunca me cree nadie! Soy una chica muy energética y el boxeo es mi gran pasión. Después de una competición, lo que más me gusta es relajarme en casa y jugar con mi mascota, mi perro Max.

### JAVIER, 53 años



Me llamo Javier y soy **cartero**. Mi abuelo y mi padre también fueron carteros y siempre que voy a trabajar me acuerdo de ellos. Aun así, desde que Internet ha entrado en nuestras vidas, cada vez hay menos cartas que repartir. Esto me pone triste porque sé que al final mi oficio desaparecerá... Todos los días, cuando llego a casa, escribo en un diario las cosas buenas que me han pasado. Así, siempre recordaré los momentos de felicidad que viví trabajando.

**CLAUDIA, 36 años**



¡Hola! Soy Claudia y tengo treinta y seis años. Siempre tuve muy claro que quería tener una profesión relacionada con el arte y la cultura, de modo que fui a la universidad y ahora trabajo de **guía** en un museo de Salamanca. Para mí, poder dedicarme a lo que me gusta es un regalo y, por eso, no me cuesta estar de buen humor en mi día a día.

**Actividad 4: Ahora, observa los siguientes mapas conceptuales y comparte tus reflexiones con el resto de la clase. ¿Vuestra clasificación se parecía a la que se expone aquí? ¿Conocéis otras profesiones que se formen con estos sufijos? Anotadlas.**

Los sufijos más frecuentes en el ámbito de las profesiones son **-ISTA**, **-DOR/-A** y **-ERO/-A**. En función del **grado de especialización**, se pueden dividir en:

**-ISTA**

*Profesiones especializadas  
(por lo general, requieren  
formación específica)*

**dentista, oculista, oficinista,  
electricista, periodista,  
lingüista, recepcionista,  
telefonista...**

## **-DOR/-A y -ERO/-A**

*Profesiones con menor grado de especialización*

**boxeador, pescador, cazador,  
leñador, contador, vendedor,  
diseñador; camarero,  
pescadero, carnicero, cartero,  
fontanero, quiosquero,  
peluquero...**

### **¡ATENCIÓN!**

Una **misma raíz** puede ir acompañada de **sufijos distintos**:

*pescador / pescadero*

*florera / florista*

El significado puede cambiar ligeramente en función del sufijo que se añade a la base.

**Actividad 5:** A partir de los datos recolectados, y en pequeños grupos, elaborad un diccionario con el vocabulario de esta sección y prestad atención a las relaciones que se establecen entre los significados de los sufijos y los significados de las palabras. Anotad los casos en los que:

- un mismo sufijo se añade a raíces distintas
- el significado de dos (o más) sufijos coincide
- a una misma raíz se le añadan dos sufijos distintos

**Finalmente, poned en común los datos extraídos por cada grupo.**