

# ÍNDICE

## I. Introducción.

I.1. Objetivos e hipótesis iniciales.

I.2. Estado de la cuestión.

## II. Creación de unidades léxicas en español.

II.1. Formación de palabras.

II.2. La derivación.

II.2.1. La prefijación.

II.2.2. La sufijación.

II.2.2.1 Sufijos apreciativos.

II.2.2.2 Sufijos no apreciativos.

## III. La enseñanza del léxico en español.

III.1. Competencia léxica.

III.1.1. Unidades léxicas: qué y cuánto.

III.2. Adquisición y aprendizaje del léxico.

III.3. Actividades didácticas de léxico.

## IV. Propuesta didáctica.

IV.1. Guía didáctica.

IV.2. Explotación didáctica.

## V. Conclusión.

## VI. Bibliografía.

# I. INTRODUCCIÓN

## I.1. Objetivos e hipótesis iniciales

Esta memoria está centrada en la importancia y uso de la morfología léxica, en concreto, la derivación, para el desarrollo de la competencia léxica del aprendiz de español como lengua extranjera. En este trabajo se desarrolla la presentación y la aplicación didáctica de uno de los elementos del sistema lingüístico en los que más se basan las lenguas romances para formar palabras: la derivación. Con ello, se conseguirá desarrollar el aprendizaje y comprensión de vocabulario, estrategias de aprendizaje y creación de unidades léxicas<sup>1</sup>. El lenguaje es creativo y el profesor debe ofrecer a sus alumnos medios para comprender y generar mensajes que le proporcionen la posibilidad de comunicarse en el mayor número de situaciones posibles. En este sentido, la propuesta didáctica que he elaborado está centrada en explicaciones claras y significativas. Las actividades están centradas en la derivación y giran en torno a conseguir que el alumno descubra, asimile, interprete o asocie unidades léxicas del español; ya que, como señala Marita Lüning (1996; 134), *tenemos que diseñar actividades más creativas para que nuestros alumnos y nuestras alumnas aprendan de una manera más eficaz el vocabulario*. De esta manera, el alumno será capaz de comprender y generar nuevas unidades léxicas a través de un proceso creativo, reflejado muchas veces en el léxico de la interlengua de los estudiantes, donde el error es una muestra de la autonomía y la asimilación de la regla de formación de palabras.

En el capítulo dedicado a la enseñanza del léxico se desarrolla en profundidad diferentes cuestiones como por ejemplo: ¿qué léxico se debe enseñar en cada nivel?, ¿qué metodología seguir? ¿qué canales usar para la percepción de unidades léxicas? o ¿cuántas exposiciones son necesarias para que esa nueva unidad léxica sea incorporada en la competencia lingüística del hablante?

---

<sup>1</sup> El alumno de español como lengua extranjera participa de manera activa o pasiva, como un hablante nativo, en el proceso de renovación de la lengua; es decir, en el uso y comprensión de neologismos, en este caso léxicos que, indiscutiblemente, forman parte de la lengua.

La necesidad de estudiar morfología está apoyada en la idea de “continuo aprendizaje” y de autonomía del alumno como sujeto del mismo. La didáctica moderna concibe el aprendizaje como un proceso activo en el que el papel fundamental lo tiene el alumno. En este sentido, el profesor deberá fomentar el desarrollo de estrategias para la creación y aprendizaje de vocabulario; que le permitirá también al estudiante incrementar la habilidad lingüística comunicativa. Así, se conseguirá un aprendizaje más eficaz, individualizado y duradero gracias al proceso de exploración y descubrimiento por parte del alumno y habrá una atención consciente a los aspectos de la lengua y su uso. El alumno será capaz de utilizar los conocimientos de formación de palabras en español sobre la derivación, y así ampliar su vocabulario y el uso activo de la lengua. Un hablante tiene un conocimiento “intuitivo” en su lengua materna del proceso morfológico de su idioma; sin embargo, en la enseñanza de una segunda lengua se debe prestar mucha atención y conseguir una enseñanza eficiente para que el alumno pueda identificar partes dentro de las palabras, asignarles diferentes funciones y significados y usarlas correctamente.

En un principio, las interferencias que se producen con el idioma materno, sobre todo si nos centramos en la teoría contrastiva, son tratadas como elementos negativos en el aprendizaje. Sin embargo, el conocimiento que posee el alumno de su lengua materna, especialmente de las reglas de formación de palabras, le puede ayudar a la adquisición de una segunda lengua y animarle en su proceso de aprendizaje consiguiendo seguridad en sí mismo y motivándole (si queremos alcanzar excelentes resultados en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua debemos tener en cuenta dos de los principales factores: motivación y ganas de aprender). Úrsula Vences pone como ejemplo estudiantes que tienen conocimientos de inglés, francés o alemán. Según ella, los estudiantes pueden sacar conclusiones como la siguiente sobre el sufijo español *-ción*: los sustantivos formados con este sufijo son de género femenino, por analogía con el alemán, francés e inglés *-tion*. Úrsula Vences (1996; 154) piensa que:

*Este procedimiento cognitivo está en consonancia con la edad de los estudiantes y se realiza sin dificultades; los estudiantes, después de este proceso de concienciación, están en condiciones de indicar, en analogía con otras lenguas aprendidas y con la propia, toda una serie de palabras españolas sin haberlas aprendido antes.*

Aprender una palabra y desarrollar la competencia léxica no significa relacionar sólo forma con significado, sino usarla en registros adecuados; conocer su combinación con otras palabras y conocer su estructura interna; siempre teniendo como objetivo que el alumno consiga un dominio de la lengua que le capacite para la comunicación.

William E. Bull (1965) defiende claramente la necesidad de prestar atención a la morfología para conseguir una enseñanza-aprendizaje adecuados de una lengua extranjera:

*The student has had to learn a great deal by individual observation and by analogy. This needs to be changed. It is equally apparent that the whole word cannot be considered as the smallest operational unit in language teaching.*

*A word is a complex structure, in effect a kind of coalesced phrase, whose parts (morphemes) carry not only message content, but a great deal of information about its syntactic combinatory potential. Consequently, to teach a word, one must teach its structure. To know a word and how to use it, the student must know its meaning and what it combines with, and to know its meaning and what it combines with, and to know a word well, the student needs to know what parts tell him these facts.*

*For a language to be an efficient medium of communication, differences in objective reality must be paralleled by differences on the linguistic level.*<sup>2</sup>

La morfología es uno de los campos más discriminados de los estudios de español como lengua extranjera; sin embargo, algunos autores apuntan lo siguiente:

*A morphemic analysis of words is a major step in learning how a language works and a essential one in preparing teaching materials. (William E. Bull;1965.)*<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> “El estudiante ha tenido que aprender un gran trato a través de la observación individual y la analogía. Esto necesita cambiar. Es igualmente claro que una palabra completa no puede ser considerada la unidad operacional más pequeña en la enseñanza de una lengua.

Una palabra es una estructura compleja, con efecto en ciertas frases, cuyas partes (morfeemas) no aportan sólo un mensaje satisfactorio, sino un enorme trato de información sobre su posibilidad de combinación sintáctica. Por tanto, enseñar una palabra, supone enseñar su estructura. Para conocer una palabra y saber usarla, el estudiante debe saber su significado y con qué se combina y para ello necesita conocer las partes que le transmiten esos hechos.

Para que una lengua sea un medio de comunicación eficiente, las diferencias en objetivos realmente deben ser paralelas a las diferencias en el nivel lingüístico”

*There can be only two reasons for favoring a linguistic device such as a distinct morphemic level of description.*

*The device : . makes the learning of a language easier.*

*. once the language has been learned, it makes language use more effective. (Feldman; 1995; 366) <sup>4</sup>*

He escogido este campo de la enseñanza de español como lengua extranjera debido a la necesidad de los alumnos en adquirir vocabulario. Las lenguas nominalizan y el vocabulario es el elemento que estructura el conocimiento del individuo. Muchos estudiantes de segundas lenguas se frustran porque “no tienen las palabras para expresar lo que quieren”; en consecuencia, el profesor deberá enseñar los elementos necesarios que se adecuen a los intereses y expectativas de los alumnos. La importancia del estudio de este campo de la lengua ha sido muy significativa en los últimos años, especialmente en el estudio de la naturaleza del léxico. Algunos autores en los que me he basado como Krashen, Willis, Lewis o Bogaards defienden claramente la necesidad del conocimiento profundo del vocabulario, no sólo para segundas lenguas sino para la pedagogía de lenguas en general. Por un lado, el vocabulario es clave para conseguir una comunicación efectiva y fluida. Se ha llegado incluso a elaborar un *syllabus* que estaba completamente centrado en el léxico, como propuso Willis. Por otro lado, algunos lingüistas han llegado a afirmar que la gramática está sujeta al léxico, es decir, lo que existe es un léxico gramaticalizado. Por último, para Bogaards, el conocimiento de vocabulario constituye una parte esencial de la competencia en una lengua extranjera.

Siguiendo a Bogaards, debo decir que uno de los componentes necesarios para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera es la competencia lingüística, y, en concreto, la léxica y gramatical. La competencia comunicativa es el principal objetivo en la enseñanza de idiomas desde los años sesenta. Esta competencia engloba subcompetencias que son un conjunto de

---

<sup>3</sup> “Un análisis morfológico de las palabras es un gran paso para aprender cómo trabaja una lengua y es esencial para la preparación de materiales de enseñanza”

<sup>4</sup> “Sólo puede haber dos razones para favorecer un recurso lingüístico como un claro nivel de descripción morfológica. El recurso: hace más fácil la adquisición de una lengua y, una vez que la lengua ha sido aprendida, hace que el uso de la lengua sea más efectivo.”

conocimientos tanto psicológicos, sociales, lingüísticos y culturales que son necesarios para la comunicación. El aprendiz necesita una serie de conocimientos y destrezas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas para adquirir la habilidad de utilizar el sistema lingüístico de una manera efectiva y apropiada. Para ello, deberá adquirir, entre otros, un dominio léxico y gramatical de esa lengua extranjera.

## **I.2. Estado de la cuestión**

La morfología española siempre ha formado parte de los objetivos en la enseñanza de español como segunda lengua. Sin embargo, debemos distinguir qué morfología se ha enseñado; es decir, en numerosas ocasiones sólo se han centrado en aspectos de la morfología flexiva y no en la léxica. En este apartado voy a desarrollar cómo ha sido y es tratada la morfología léxica y la derivación, dejando la morfología flexiva para posibles futuros estudios. La competencia morfoléxica es un término moderno que no está lo suficientemente desarrollado y explicado. Son muchos los estudios que nombran este tipo de competencia pero que no explican claramente en qué consiste o, si lo hacen, aparece de una manera muy superficial.

Actualmente, los profesores de español como lengua extranjera tenemos a nuestra disposición una magnífica guía como es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Según el *Marco de referencia*, la competencia comunicativa; es decir, tener la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, se consigue a través de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Dentro de cada una de ellas existen subcompetencias. Para este trabajo, interesa especialmente la competencia lingüística. Uno de los elementos que se deben conseguir aprender y utilizar en esta competencia es la “organización interna de las palabras” (morfemas, alomorfos, raíces, afijos de derivación y flexión y la formación de palabras) En el *Marco de referencia* (2002; 112) se puede leer lo siguiente:

*...los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: -qué elementos morfológicos y procesos tendrá que dominar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

Por tanto, la morfología tanto flexiva como léxica es una parte esencial dentro de la competencia gramatical que, a su vez, está estrechamente relacionada con el vocabulario. Si nos centramos en la derivación, el *Marco* la incluye también como un elemento primordial para que los alumnos desarrollen su vocabulario.

A pesar de este interés por la morfología, a los usuarios del *Marco* nos da la sensación de que este tema sólo se nombra pero no se desarrolla en profundidad, mezclando, incluso, la morfología con la sintaxis dejando a la primera realmente en un segundo plano.

Por otro lado, Helen Goodluck también intenta explicar en qué partes se divide la competencia lingüística de un hablante. Ella habla de sintaxis, semántica y morfología. Respecto a ésta última, explica su función que es la de enseñar las reglas de formación de palabras pero también la de señalar el acuerdo entre los elementos en una oración.

Esta falta de claridad está relacionada con el concepto de gramática que se ha utilizado en la enseñanza de segundas lenguas. Enseñar gramática significa facilitar la comprensión del sistema, sus diferentes usos, tratar fenómenos de diferentes niveles de la lengua e informar sobre las diferencias de registros sociales. Históricamente, la morfología sólo tenía interés por su relación con la sintaxis como demuestran los estudios de lingüística generativa - transformacional . Según Noam Chomsky, la morfosintaxis es una parte de la gramática que se ocupa del estudio de la forma de las palabras y la manera de enlazarse y ordenarse en la oración. En el periodo de los 70, con la gramática generativa, la morfología quedó relegada a la sintaxis o a la fonología, a pesar de la gran importancia que había tenido en los años anteriores con el estructuralismo y la que tendrá después en la década de los 80. Aunque inicialmente el interés por parte de la gramática generativa estaba en la sintaxis y creatividad del hablante, no pudieron ignorar la importancia de la formación de palabras y la competencia léxica inherente del hablante. En *Observaciones sobre la Nominalización* se creó una teoría sobre el componente morfológico autónomo que no aparecía en los primeros trabajos.

Más tarde, el estudio de la morfología ocupó un lugar central en las investigaciones de la adquisición de segundas lenguas y en el análisis de errores. Tal y como apuntan Diane Larsen-Freeman y Michael H.Long (1994;65-66):

*(...) entre los primeros estudios que pueden denominarse análisis de la actuación (AA) se encuentran los que conocemos como estudios de morfemas. (...) Los primeros estudios de morfología llamaron enormemente la atención y entusiasmaron a aquellos investigadores que buscaban pruebas de la existencia de un programa generado por el aprendiz.*

La adquisición de una segunda lengua es un proceso creativo en el que se pone de manifiesto el orden de la adquisición de morfemas y los errores en la interlengua no son tratados como elementos negativos, sino que muestran la asimilación de las reglas. Selinker fue el primero en hablar de la existencia de la interlengua; es decir, el sistema interno que el alumno crea en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que es una muestra del nivel de aprendizaje. Respecto a este sistema creado por el alumno, uno de los primeros resultados fue la evidencia de un orden en el dominio del uso de morfemas, sobre todo, una vez que habían almacenado un número de palabras. Investigaciones como las de Bailey, Madden y Krashen confirmaron la existencia de un orden natural de morfemas.

El almacenamiento de esas palabras que le permite al hablante usarlas en una lengua se conoce como lexicón. Cada entrada léxica contiene información acerca del significado, la forma sintáctica, la estructura morfológica y las características fonéticas. En el lexicón se distinguen también raíces, afijos flexivos y derivativos y las reglas de combinación.

La gramática generativa-transformacional estudió el lexicón como base de la gramática; más tarde, se intentó mejorar este modelo y se empezó a estudiar y analizar los derivados nominales como partes del lexicón. Es decir, en los últimos años, han crecido las investigaciones específicas del plano morfológico y léxico con la llamada “hipótesis lexicalista”, que trató la formación de palabras en el lexicón.

Los hablantes de una lengua poseen una competencia morfoléxica que les permite la creación y comprensión de palabras mediante el conocimiento del léxico, de afijos y de reglas combinatorias. El componente morfoléxico está constituido por tanto de morfemas (palabras simples, afijos, temas) y de elementos relacionales, las reglas de formación de palabras (componente morfológico estrictamente hablando).



En los estudios sobre la competencia morfológica destacan las aportaciones de Marta Baralo, Claudia Fernández, Feldman o María Dolores la Torre Ródenas.

Sin embargo, debo destacar que son muy pocos los trabajos realizados específicamente sobre la competencia morfológica en español. Con esta memoria pretendo ampliar los estudios sobre la competencia morfológica y sobretodo su explotación didáctica. Para ello, es necesario conocer los procesos de formación de palabras y sus restricciones y de esa manera ofrecer al alumno las herramientas necesarias para la comprensión y creación de léxico.

Pero, ¿cómo se aprende una regla morfológica? Los estudios que hay hasta el momento para los hablantes nativos, se basan en el concepto de gramática universal. Es decir, un hablante nativo es capaz de intuir qué unidad léxica es primitiva, derivada o qué afijo se ha utilizado. Además, es capaz de saber el orden de las reglas derivativas. En este sentido, los psicolingüistas han asegurado que los oyentes pueden descomponer las palabras con una estructura morfológica compleja si ésta forma parte de su competencia morfológica.

Los niños analizan en una etapa muy temprana las unidades y afijos de las palabras que aprenden. Una vez analizado un conjunto de palabras, descubren las reglas morfológicas a las que se han sometido. Pero cuando nos centramos en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, debemos tener en cuenta que no podemos confiar sólo en la intuición del alumno, sino que debemos proporcionarle la información y la práctica necesarias para su correcto aprendizaje y uso.

Es cierto, que no existen numerosos ejemplos de errores sobre las restricciones categoriales que los afijos imponen en su base; sin embargo, es evidente que la enseñanza de lenguas actualmente pretende una atención consciente a los aspectos de la lengua y su uso. A principios de los años 80, Fairclough y Borg defendieron el “Critical Language Awareness”<sup>5</sup>; es decir, la necesidad del desarrollo de una conciencia explícita de la lengua para conseguir un aprendizaje más eficaz. Siguiendo esta teoría, María Dolores la Torre Ródenas elaboró un artículo en el que ofrecía una serie de actividades para la enseñanza de morfología. Esas actividades pretenden hacer que el aprendiz descubra las reglas de formación de palabras a través de un aprendizaje inductivo que

---

<sup>5</sup> Algunos investigadores, entre ellos Fairclough, trasladaron los planteamientos del análisis crítico del discurso a la enseñanza de lengua. El título de un artículo presentado a la British Association of Applied Linguistics era: *Critical Language Awareness* y en él se proponía una reflexión lingüística.

explora el español y la propia lengua del alumno. La Torre justifica la enseñanza de morfología basándose en la necesidad de potenciar estrategias para el aprendizaje de vocabulario.

Otros artículos sobre la enseñanza de la morfología derivativa tienen que ver con la formación de palabras y la adquisición de la lengua. Sonsoles Fernández hizo un estudio sobre la construcción del léxico dentro de la adquisición de una lengua extranjera y su influencia en la interlengua y en el análisis de errores. En ese trabajo se pone de manifiesto la capacidad de alumnos en crear nuevas unidades léxicas utilizando prefijos y sufijos españoles. Los errores analizados demuestran que existen una serie de sufijos muy rentables y que los aprendices han interiorizado las reglas de formación de palabras. A partir de las posibilidades del español, han creado nuevas unidades léxicas potencialmente existentes. Según Sonsoles Fernández, sería necesario fomentar los mecanismos de formación de palabras, apoyándonos en la creatividad del aprendiz, utilizando los afijos más rentables hasta llegar a los más específicos.

Otro ejemplo de la enseñanza de morfología en segundas lenguas (pero dirigido para el inglés) lo encontramos en *Working with words*. En ese libro, no se trata la morfología de manera muy extensa, pero, en él, sí aparecen algunas propuestas de aplicación didáctica de derivación, concretamente dos. En esas actividades se pretende que los alumnos sean capaces de generar y entender palabras potencialmente existentes usando los prefijos o sufijos ingleses. Según sus autores, Gairns y Redman (1992; 48):

*Focus on word building is likely to pay dividends for the learner both receptively and productively. With the receptive skills, an understanding of all three aspects of word building (affixation, compounding and conversion) is essential if the learner is to make informed guesses about the meaning of unknown items. (...) In terms of productive skills, a knowledge of some basic principle of word building and specific examples will serve to widen a learner's range of expression.*<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Centrarnos en la formación de palabras es como pagar dividendos a los aprendices tanto como receptores como productores. Con las habilidades receptivas, la comprensión de los tres aspectos de formación de palabras (afijación, composición y conversión) es esencial para que el aprendiz obtenga el significado de una palabra desconocida. Respecto a la habilidad productiva, unos conocimientos de algunos principios básicos de formación de palabras y ejemplos específicos, le servirán para ampliar una variedad de expresión.

El resto de los estudios e investigaciones como *Words in the mind* (Aitchison) se centran principalmente en el léxico y la adquisición de segundas lenguas. Aitchison habla sobre la formación de palabras y su repercusión en el léxico y en la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua. Este autor dedica varios capítulos a la creación de unidades léxicas y a ejemplificar los sufijos y prefijos más usados en inglés.

A pesar de que este tipo de estudios es muy útil para poder comprender mejor la lengua y, en consecuencia, el español, no hay investigaciones sólidas y extensas acerca de la morfología derivativa en relación con la enseñanza de español como lengua extranjera.

Todos los lingüistas y profesores están de acuerdo en señalar que la morfología y, especialmente, la derivación son esenciales en el estudio de una lengua y forma parte de los pasos que deben seguir los alumnos para alcanzar una competencia comunicativa. La morfología es importante ya que se ocupa de la estructura interna de las palabras y su combinación. La derivación, porque es el mecanismo de formación de palabras más usado en español y otras lenguas. La mayoría de los artículos sobre este tema son propuestas teóricas acerca de la adquisición del léxico y en relación a ella, la derivación. Sólo algunos, tratan muy ligeramente cómo poder enseñar a los alumnos de español como lengua extranjera esos mecanismos de creación y comprensión de unidades léxicas.

Las actividades dirigidas a los alumnos deberán seguir las pautas de un enfoque comunicativo y potenciar la creatividad del aprendiz. Teóricamente, esta afirmación no tiene réplica por mi parte, pero sí critico abiertamente la falta de manuales y libros que ofrezcan una propuesta didáctica adecuada para desarrollar la competencia morfoléxica de los alumnos.

En este sentido, los estudios acerca de este tema son muy escasos y existe una gran necesidad de profundizar y crear actividades adecuadas para que los alumnos de español como lengua extranjera sean capaces de alcanzar la competencia comunicativa en español atendiendo a todos los aspectos de la lengua necesarios para ello y, en concreto, a la competencia morfoléxica.

## II. CREACIÓN DE UNIDADES LÉXICAS EN ESPAÑOL

### II.1. Formación de palabras en español.

La realidad española está continuamente en proceso de cambio y este hecho se ve reflejado en el lenguaje y especialmente en el léxico, tanto escrito como oral. Ser un hablante competente de español significa, entre otras cosas, tener un dominio léxico de la lengua. En el lexicón aparecen almacenados las unidades y elementos léxicos que el hablante es capaz de reconocer y usar; así como las reglas de formación de palabras. Un hablante nativo puede comprender y generar nuevas unidades léxicas ya que posee una serie de conocimientos morfológicos y léxicos de su lengua materna. Al estudiante de español como lengua extranjera se le debe proporcionar esos conocimientos ya que la creatividad léxica representa una característica fundamental tanto en la expresión oral como en la escrita. Hay ejemplos, sobre todo literarios, científicos y periodísticos, de la productividad y la importancia de la formación de palabras. Crear nuevas palabras ha sido un recurso muy utilizado por autores como Cervantes<sup>7</sup> o Cela para alcanzar un estilo cuidado o simplemente humorístico. Por otro lado, debemos tener en cuenta que la mayoría de los ejemplos de formación de palabras son de tipo morfológico y aparecen en el lenguaje oral coloquial. Por tanto, el alumno de español como segunda lengua debe usar y conocer correctamente los mecanismos de formación de palabras para alcanzar la competencia comunicativa en las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral y escrita).

Para poder comprender y crear unidades léxicas, la lengua utiliza una serie de mecanismos para la formación de palabras, que podemos definirla como lo hace M<sup>a</sup> Isabel Rodríguez Ponce (2002; 17): *actividad ampliadora del léxico que utiliza elementos y relaciones morfológicas*. Aunque en este trabajo voy a prestar especial interés a aquellos procedimientos referidos al nivel morfológico (derivación y composición esencialmente), existen otros que no siguen criterios estrictamente gramaticales como por ejemplo la acronimia, las siglas, el acortamiento o los préstamos.

---

<sup>7</sup> Argamasillesco, tobosesco,...

De entre todos ellos, en las lenguas romances y, concretamente en español, la composición y la derivación han sido los más estudiados a lo largo de la historia.

El estudio acerca de la formación de palabras ha estado presente desde la primera gramática del español; aunque, bien es cierto que en la actualidad no son tantos como cabría esperar.

La primera formalización de la lengua castellana estuvo representada por la gramática de Nebrija en 1492. Para Nebrija, el proceso de formación de palabras era un aspecto fundamental en la gramática de la lengua. En su obra hizo un estudio de los procesos morfológicos de formación de palabras centrándose en la derivación y en la categoría gramatical de la palabra base. A los derivados resultantes los calificó como: denominativos, verbales, participiales y adverbiales.

La aportación de Nebrija fue esencial para la lengua y la enseñanza a extranjeros; sin embargo, no fue hasta el s.XX cuando la lingüística se constituyó como una disciplina científica. En los primeros años de ese siglo, 1902, Menéndez Pidal en su *Gramática* realizó un estudio diacrónico de los sufijos españoles en el proceso de formación de palabras. Menéndez Pidal centró la mayoría de la atención en los sufijos porque es el mecanismo de formación de palabras más utilizado en español. Sin embargo, se trata más de un estudio sobre la evolución de éstos que sobre la formación de palabras en español.

Uno de los primeros estudios centrados completamente en la formación de palabras en español es el realizado en 1920 por Alemany Bolufer en su obra *Tratado de formación de palabras*. La gran revolución que hizo fue la clasificación de afijos según el valor y cambio semántico que aportaba a la base a la que se añadían. También analizó la relación entre los afijos y la fonología y sus características.

En la siguiente década apareció la *Gramática* (1931) de la Real Academia Española. La Academia Española no siempre ha dado la misma importancia a la formación de palabras, ya que años más tarde en el *Esbozo* de 1973 apenas le dedica atención. En 1931, explica los mecanismos españoles para crear nuevas unidades léxicas, esos mecanismos son: derivación, composición y parasíntesis. Respecto a la derivación, la Academia hace un estudio etimológico de los afijos y el valor semántico de los sufijos. En la composición se centra en la división de compuestos ortográficos y sintagmáticos.

Más tarde, Narváez en su obra *Morfología* también clasificó los compuestos según el número de elementos que los formaban. La derivación se ocupaba de los afijos que modificaban o que transformaban la palabra base a la que se añadían.

Con el estructuralismo, la perspectiva cambió y se realizaron investigaciones sincrónicas sobre los diferentes aspectos del lenguaje. Saussure y sus seguidores no tuvieron como centro de interés la formación de palabras, sino que estudiaron los segmentos mínimos de éstas: morfemas y fonemas.

Fue sin duda la aparición de la gramática generativa-transformacional a partir de los años 50 la que revolucionó el concepto y la teoría de la formación de palabras. Las ideas de las estructuras de oraciones<sup>8</sup> fueron aplicadas también a las palabras. La estructura de las palabras se analizaba como la de las oraciones, como representación de una estructura sintáctica. La formación de palabras pasó a ser de tipo sintáctico y formar parte fundamental en la lingüística. Siguiendo las ideas chomskianas, en los estudios sobre la formación de palabras en español destacan los realizados por Monge, González Ollé y Nañez y Jaeggli, centrándose la mayoría de ellos en la sufijación y sus características dialectales y valores semánticos.

Pero este punto de vista fue reemplazado por la idea de incluir la formación de palabras dentro del componente léxico y morfológico, que se basa en la gramática de base y en el lexicón, como defendió Urrutia Cárdenas en 1978. En el lexicón están almacenadas la estructura morfémica de las palabras y las reglas para su combinación en lexemas.

Hoy en día continúa predominando esta teoría acerca de la formación de palabras, y los estudios acerca de su relación con el lexicón se han aplicado tanto en lingüística general como en lingüística aplicada.

Después de haber hecho una breve revisión de las principales tendencias y estudios acerca de la formación de palabras en español y su concepto, es necesario explicar los diferentes mecanismos con los que cuenta el español para la creación de unidades léxicas, a pesar de lo que afirma Lázaro Mora (1986; 221):

*Las denominaciones y definiciones de los procesos de formación de palabras son muy variadas según los distintos métodos lingüísticos y, aun en el seno de cada uno de éstos,*

---

<sup>8</sup> Toda oración tiene tres componentes: sintagmático (conjunto de cadenas iniciales y reglas), transformacional (conjunto de transformaciones) y morfofonémico (conjunto de reglas de reescritura)

*según los investigadores. Resulta difícil encontrar un acuerdo general, una opinión ampliamente compartida, que permita movernos con una cierta seguridad teórica en estas cuestiones.*

Las palabras de Lázaro Mora confirman las de otros autores como Almela que pone de manifiesto la falta de unanimidad a la hora de trabajar con la formación de palabras. Como principales mecanismos para crear unidades léxicas, algunos hablan de composición y derivación y otros, sólo, de derivación, que abarcaría prefijación, sufijación y composición. Aunque, también se defiende la idea de la existencia de tres procesos diferentes, como afirma Enma Martinell: semántico, sintáctico y morfológico.

Coseriu reaccionó frente a esta división e hizo una dura crítica de los anteriores planteamientos. Según él, los investigadores mezclan criterios formales y de contenido. Para solucionar esta situación, Coseriu propone un estudio sobre la formación de palabras basado únicamente en el contenido y, apoyándose en él, afirma que existen tres procedimientos de formación de palabras: modificación, desarrollo y composición. Esta propuesta ha sido aceptada por muchos de los lingüistas; sin embargo, en este trabajo voy a seguir el planteamiento de Almela ya que me parece más adecuado y no impide un análisis semántico. Almela sigue como referente el significante y dependiendo de él, los procesos de formación de palabras se clasifican en: adición (se añaden elementos a la base); modificación (se cambia la base); sustracción (se pierde algún elemento) y combinación (se pierden y se suman elementos).

Siguiendo la teoría de Almela, las palabras en español pueden ser primitivas o estar formadas por:

- Adición: composición, derivación (prefijación, sufijación e interfijación) y parasíntesis.
- Modificación: conversión, sustitución, suplencia y repetición.
- Sustracción: regresión y abreviación.
- Combinación: siglación y acronimia.

Voy a hacer una breve revisión de cada uno de ellos exceptuando la derivación ya que la desarrollaré en profundidad en un apartado independiente por ser objetivo de la propuesta de actividades didácticas del presente trabajo.

### La composición

Hablamos de compuesto cuando la unidad léxica está formada por dos o más bases léxicas y posee un significado único. A pesar de la aparente claridad de este concepto, son muchos los autores, desde Wartburg hasta Martinell, los que afirman la falta de nitidez en la diferenciación entre la composición y la derivación. Sin embargo, otros como Almela o Bustos Gisbert no están de acuerdo con esa afirmación a pesar de que existan palabras<sup>9</sup> que pueden crear duda, y dan razones para dividir la derivación de la composición. Según ellos, la diferencia entre composición y derivación radica en que en la primera se unen unidades libres (son elementos que existen fuera del compuesto con el estatus de “palabra”) y en la derivación lo hacen unidades libres y morfemas ligados<sup>10</sup>.

Otro tipo de discrepancia se presenta a la hora de clasificar los tipos de compuestos. Son numerosas las clasificaciones que se han hecho de ellos atendiendo a diferentes criterios. Las más destacadas son las de la Academia Española, Jesús Pena, Almela o Bustos Gisbert. Así, los compuestos pueden clasificarse por la categoría gramatical de los componentes, el grado de unión, la relación sintáctica que los une, etc...

En este trabajo me he basado en la clasificación de Almela, con alguna modificación y, sobretudo en la de Val Álvaro. Almela presenta tres tipos diferentes de compuestos basándose en un criterio morfológico. Según él, existen: compuestos gráficos, los separados sin nexo y los separados con una preposición intermedia. En mi exposición, he incluido los dos últimos en un mismo grupo, tal y como lo hace Val Álvaro; es decir, dentro de los compuestos sintagmáticos, ya que comparten el mismo concepto y la mayoría de las características; además, no es objetivo de esta memoria analizar en profundidad los compuestos en español. Por tanto, me voy a referir a dos tipos diferentes de compuestos: gráfico y sintagmático.

Los primeros son los que presentan fusionadas las unidades léxicas<sup>11</sup> y, por tanto, existe un solo acento principal. En algunas ocasiones, se pierde el elemento final de la

---

<sup>9</sup> *Personaje clave, punto clave, guerra relámpago, viaje relámpago...* Uno de los dos sustantivos que forman el compuesto puede constituir una serie, de ahí, su “carácter” derivativo.

<sup>10</sup> Almela, sin embargo, incluye las palabras formadas por unidades lingüísticas del griego o del latín como: hiper, meta, demo, etc... dentro de los compuestos llamados: “pro-compuestos”, aunque señala claramente la dificultad de esta clasificación ya que no pueden aparecer como unidades libres aunque sí combinarse entre ellos: fitografía.

<sup>11</sup> En este trabajo adoptamos un punto de vista diacrónico; es decir, sólo nos referimos a compuestos que hoy en día los hablantes reconocen como tales.



primera unidad léxica y se añade una vocal de enlace (p.e.: “maniatar”; de “mano” y “atar”). O incluso se llega a la pérdida de la sílaba final del primer elemento (p.e.: “norcoreano”, de “norte” y “coreano”), aunque normalmente se mantienen todos.

Estos compuestos gráficos tienen los mismos rasgos que las unidades léxicas simples; como por ejemplo, la formación del plural que, generalmente, la hacen siguiendo las pautas de las palabras simples: añadiendo *-s*, *-es* o permanecen invariadas.

Los compuestos gráficos pasan, normalmente, por diferentes fases, desde la unión a través de un guión hasta la unidad gráfica total. La mayoría de los ejemplos comienzan como sintagmáticos y, finalmente, se convierten en gráficos. Ejemplos: *parabrisas*; *limpiabotas*; *agridulce*; *bocacalle*, etc...

La composición gráfica en español es muy poco productiva<sup>12</sup> destacando sólo los formados por verbo + sustantivo (abrebotellas), aunque existen otras posibles combinaciones como: sustantivo + sustantivo (balompié), sustantivo + adjetivo (caradura), etc...

El segundo tipo de compuestos es el llamado compuesto sintagmático y se caracteriza por la separación gráfica que presentan sus constituyentes. Tal y como definió M.F.Lang (1990; 92), podemos decir que los compuestos sintagmáticos son *todos aquellos sintagmas cuyos constituyentes no están gráficamente unidos pero que, sin embargo, constituyen una unidad semántica y mantienen relaciones sintácticas semejantes a las que presenta una estructura drástica u oracional*. El principal problema es distinguir entre verdaderos compuestos sintagmáticos y frases hechas, modismos, expresiones fijas, etc... Para ello, Lang ofreció una serie de criterios que Urrutia Cárdenas también empleó para el español. Uno de ellos tiene que ver con la traducción de dicho compuesto a otras lenguas, cuyo resultado o equivalente debe ser un lexema simple.

En segundo lugar, el compuesto sintagmático debe tener una unidad semántica coherente que se refiera a nuevos conceptos u objetos. Es decir, en “patas de gallo” nos encontramos ante un compuesto cuyo significado no se deduce del de cada uno de sus elementos, sino que ya posee cohesión semántica. En otras ocasiones, sin embargo, los elementos no pierden su valor semántico y sólo pierde matices: “hilo musical”.

---

<sup>12</sup> Productividad, entendida como propone Kvikvik: capacidad para formar nuevos ítems o aportar variaciones a ítems ya existentes.

Por otro lado, un verdadero compuesto se puede sustituir por un sinónimo que sea un lexema simple (*cara de perro* por *enfadado*); en cambio, el constituyente núcleo jamás podrá sustituirse por un sinónimo: “guerra fría” - \*”lucha fría”. Además, no podrán aparecer los constituyentes sintácticamente separados ni por modificadores, artículos determinados o adyacentes para cada componente. Por último, el plural lo forma, generalmente, el núcleo del compuesto: *cara de perro* – *caras de perro*; es decir, la flexión es interna; excepto en algunos casos como cuando nos encontramos ante: nombre – adjetivo: *guardia civil* – *guardias civiles*.

Estas pruebas o criterios no son siempre válidas ya que para que un compuesto sintagmático se fije como tal, debe pasar por un periodo transitorio en la consolidación lingüística. A pesar de todo, el español tiende a una preferencia por los compuestos sintagmáticos.

### **La parasíntesis**

Según la definición del *Diccionario de la Lengua Española* (1992; 1528), la parasíntesis es la: *formación de vocablos en que intervienen la composición y la derivación; como encañonar*. Esta definición sigue la que dio en el *Esbozo*.

Sin embargo, no es tan clara como se puede pensar en un primer momento, ya que es muy discutible afirmar que se trata de composición y derivación, sino más bien, de prefijación y sufijación.

Las primeras referencias a la parasíntesis las encontramos en Darmesteter (referida al francés) y en Menéndez Pidal, quien la definió como el procedimiento de creación de palabras en el cual actúan a la vez un prefijo y un sufijo (prefijo + base + sufijo, estructura trimembre); por tanto, no se refería a la composición y derivación al mismo tiempo<sup>13</sup>. Respecto a la estructura; afijo + base + afijo, hay que señalar que está en conflicto con lo que Aronoff denominó *Hipótesis de Ramificación Binaria*; es decir, según este principio, una regla de formación de palabras sólo debe adjuntar un afijo cada vez. Como posibles respuestas a esta contradicción, se han propuesto diferentes teorías. Por un lado, se ha dicho que en la parasíntesis actúa un solo morfema, pero discontinuo. Por otro, se piensa que podría plantearse como un prefijo añadido a un lexema sufijazo o un lexema prefijado + un sufijo. En cualquier caso, me parece más

---

<sup>13</sup> Lo que planteó Menéndez Pidal fue la agrupación de la parasíntesis entre los prefijos y los compuestos.

adecuado defender la estructura trimembre ya que se ajusta de una manera más fiable a la definición y caracterización de lo que verdaderamente se entiende como “parasintético”. En la investigación sobre la parasíntesis, los autores no tienen un planteamiento común. Como ocurre en numerosas cuestiones, aquí también hay diferentes opiniones. Autores como Lang incluyen la parasíntesis dentro de la derivación en general y otros, como Lázaro Mora, piensan que la parasíntesis es un subgrupo de la prefijación.

Sin embargo, en lo que la mayoría están de acuerdo es en admitir que para hablar de un verdadero parasintético, en la lengua no deben existir con anterioridad ni la parte inicial ni la final. Es decir, en “*entronizar*” no existe \*”*entrono*” ni \*”*tronizar*”; por tanto, “*entronizar*” sería una palabra creada por parasíntesis: “*entronizar*”.

Las nuevas palabras que se forman por medio de la parasíntesis normalmente son verbos y se basan en un sustantivo o en un adjetivo (pueden ser también bases compuestas) y, excepcionalmente en verbos y adverbios. El sufijo es el encargado de cambiar la categoría gramatical de la base y normalmente suelen ser -ecer, -ar y -ear. Entre los prefijos que más aparecen, destacan: a-, en-, des-, etc... Ejemplos: “*ablandar*”, “*emborrachar*”, “*envejecer*”, “*engordar*”...

A pesar de que la parasíntesis, como he afirmado anteriormente, es típica en la creación de verbos, también es un proceso utilizado en la formación de adjetivos, como por ejemplo en el caso de “*arrubiado*”, “*desvergonzado*”, “*desmesurado*”, etc...

Al tratarse, como hemos comprobado, de una forma de derivación, la parasíntesis estará incluida en la propuesta didáctica de esta memoria.

### **La conversión**

Este proceso de formación de palabras está adscrito a lo que Almela llamó “modificación”. Está estrechamente relacionado con la derivación y, resulta difícil aceptar la separación de ésta si la aceptamos como un mecanismo de formación de palabras<sup>14</sup>. Por esta razón, autores como Alberto Miranda la estudian como un elemento más de la sufijación. De hecho, el propio Almela la denomina derivación cero o sufijación cero. Almela reconoce la dificultad de clasificación de este proceso y justifica

---

<sup>14</sup> En este trabajo no la considero una manera de derivación siguiendo así un punto de vista funcional y por este motivo no estará incluida en el apartado de “derivación en español” ni en la propuesta didáctica.

su propuesta en el hecho de que la conversión tiene que ver con la alteración, por lo menos funcional, y ese argumento es suficiente para incluirla en la modificación.

En realidad, la conversión hace referencia al cambio de categoría gramatical de un lexema sin que intervenga ningún sufijo; se cambia la categoría gramatical pero no la forma. Estamos, en realidad, ante casos que tienen que ver más con la sintaxis pura que con la morfología o la formación de palabras y reciben el nombre de “transposición”.

Normalmente, la conversión afecta a los verbos y a los adjetivos:

.- “*lavar*” (verbo) \_\_\_\_\_ “*el lavar*” (sustantivo)

.- “*dulce*” (adjetivo) \_\_\_\_\_ “*dulce*” (sustantivo)

Los infinitivos españoles pueden adquirir las características típicas de los sustantivos e, incluso, presentar flexión de número: “*cantar*” \_\_\_\_\_ “*El cantar de los pájaros es relajante*”. “*Los cantares de los pájaros son relajantes*”.

### **La sustitución y la suplencia**

En la sustitución se produce una modificación en la base del lexema que tiene que ver con su etimología. En numerosas ocasiones, el hablante no es consciente de que se trata de dos formas que están relacionadas formal y semánticamente pero basadas en la etimología, como por ejemplo: “*noche – nocturno*”; “*madre – maternal*”; sin embargo es así ya que no se cambia una forma en otra, sino que se modifica.

Este proceso está unido al de suplencia. En la suplencia sí se produce una nueva palabra con un cambio total de la base y sigue únicamente las reglas etimológicas. En la mayoría de los ejemplos las relaciones formales han desaparecido completamente o la diferencia fonética es tal que hace casi imposible relacionar las dos palabras; sin embargo, siguen existiendo relaciones semánticas entre las dos palabras.. Ejemplos de suplencia son los siguientes: “*hijo – filial*”; “*hermano –fraternal*”, etc...

Una vez más, su relación con los procesos derivativos es muy fuerte aunque es cierto que resultan artificiales, ya que debemos adoptar una visión histórica que no siempre resulta apropiada ni se debe mezclar con el estudio de la formación de palabras<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Por ese motivo, no está incluida en el presente trabajo en el apartado de “derivación en español” ni en la propuesta didáctica.

### La repetición

La repetición es uno de los procesos de formación de palabras más comunes en la lengua oral e infantil y que dan lugar a unidades léxicas muy originales. Esto es así debido a que se tratan de expresiones, normalmente compuestas<sup>16</sup> por elementos casi idénticos, que son onomatopéyicos o poseen características de éstos.

Con la repetición se obtienen palabras tales como: “*bulle-bulle*” (repetición pura); “*tiquismiquis*” (repetición con alternancia consonántica) o “*zig-zag*” (repetición con alternancia vocálica).

### La regresión

Almela Pérez se diferencia de otros autores como Miranda o Lacuesta y Bustos Gisbert a la hora de clasificar este proceso de formación de palabras tan común en el español actual. Al igual que ocurría con la conversión, la regresión puede concebirse como una manera de derivación y por tanto no estaría fuera de ella, sino que sería una derivación regresiva.

Almela reconoce este aspecto pero, para él, debe ser considerada como un proceso de sustracción ya que se produce una eliminación, una abreviación, no una adición como ocurriría con la derivación propiamente dicha.

Sin embargo, en palabras de Miranda (1994; 148): *mediante este tipo de derivación las nuevas palabras resultantes poseen un cuerpo formal inferior al que poseían en su forma primitiva, cuando lo habitual es que se produzca lo contrario.*” Aún así, no deja de pertenecer a la derivación.

Este tipo de derivación la vemos normalmente en la aparición de sustantivos que se basan en verbos (nominalización de verbal) y utilizan sufijos como *-a*, *-e*, *-o* y *-eo*<sup>17</sup> que se añaden a la raíz verbal que generalmente pertenece a la primera conjugación ya que es el modelo que sigue la mayoría de los verbos en español. Ejemplos: “*pelear*” – “*pelea*”; “*bailar*” – “*baile*”; “*tirar*” – “*tiro*”, “*flirtear*” – “*flirteo*”...

---

<sup>16</sup> No se trata de palabras compuestas propiamente dichas ya que no están formadas por dos o más bases léxicas que pueden aparecer separadas en la lengua con significado.

<sup>17</sup> El sufijo *-eo* se añade a verbos terminados en *-ear*. El sufijo *-ear* es uno de los más usados para formar verbos modernos como ya veremos más adelante en el apartado de “derivación en español”; por tanto, los sustantivos que se crearán también tendrán esta características y, en otras ocasiones tienen un claro uso humorístico.

En numerosas ocasiones coexisten el derivado regresivo y el estándar y dan lugar a pares sinonímicos; sin embargo, los regresivos tienen más auge en la actualidad porque crean nombres abstractos más adecuados y se adecuan a la economía y rapidez del lenguaje. Ejemplos: “*quemar*” – “*quemadura*” – “*quema*”; “*recibir*” – “*recibimiento*” – “*recibo*”... En estos casos, se establecen diferentes relaciones. Por un lado, ambos pueden mantener el mismo significado (es el caso de “*quemadura*” – “*quema*”); por otro, encontramos diferencias de sentido entre ellos, como ocurre en “*recibimiento*” y “*recibo*”.

Una cuestión que podemos plantearnos es cómo es posible diferenciar la derivación regresiva de la conversión. En teoría en la conversión no interviene ningún sufijo, mientras que en la derivación regresiva sí. Sin embargo, cuando nos encontramos formas como “*plancha*”, “*lija*”, “*debate*” o “*quema*”, no podemos afirmar claramente si se ha utilizado un sufijo o no. Para solucionar este problema podemos recurrir a la paráfrasis. Todos aquellos sustantivos que se puedan parafrasear por “acción de”, proceden del verbo y, por tanto, hablamos de derivación regresiva: “*quema*” es acción de “*quemar*”; pero “*plancha*” no es acción de “*planchar*”. Así, el primer ejemplo pertenece a la derivación regresiva y el segundo a la conversión.

Podemos decir que es, dentro del proceso derivativo, una de las maneras más comunes de formar palabras en el español hoy día.

### **La abreviación**

Otro proceso de creación de unidades léxicas se caracteriza por el acortamiento de la base en la que se apoya sin la intervención de ningún sufijo por razones tanto de economía del lenguaje como sociolingüísticas o afectivas. El acortamiento, por tanto, se caracteriza por la reducción de una palabra. Dentro del acortamiento de una palabra, se distinguen dos tipos: el fónico y el gráfico, dando lugar, por tanto, a dos resultados diferentes, en un caso es un abreviamento y en otro, una abreviatura.

El abreviamento es la unidad léxica que resulta después de la reducción fónica. El hablante omite sílabas de las palabras y supone una comprensión o fácil deducción por parte del oyente. Esas sílabas omitidas pueden ser las iniciales (aféresis), las intermedias (síncopa) o las finales (apócope). En español, la mayoría de los abreviamentos son

debidos a las apócope. Ejemplos: “*poli*”, “*profe*”, “*cole*”, “*depre*”, “*peque*”, “*bici*”, “*moto*”, *etc...*

Este tipo de palabras suelen ser muy populares y perdurables, lo que conlleva una fuerte tendencia a la lexicalización llegando incluso a la desaparición total de la unidad léxica de la cual partían. Cuando ocurre la lexicalización, es muy normal que pierdan las connotaciones afectivas o sociolingüísticas con las que aparecieron. Pero no sólo encontramos abreviamentos en los sustantivos, sino también en nombres propios, son los hipocorísticos: “*Tere*”, “*Javi*”, “*Lupe*”, *etc...*

Por otro lado, existen dos líneas para formar abreviamentos. La primera o tradicional es la aparición de unidades bisílabas del tipo: “*poli*”, “*profe*” o “*depre*”, con una dislocación acentual que se adapta al esquema acentual llano característico del español. Estos abreviamentos pueden también tener una sílaba final abierta o trabada, dependiendo de la base léxica aunque no sigan la distribución fonológica marca de género, como ocurre con los acabados en *-i*.

Sin embargo, la tendencia en la actualidad es crear abreviamentos trisílabos en los que sí encontramos alteración de la vocal final que normalmente tiende a terminar en *-a*. Ejemplos: “*analfa*”, “*anfeta*”, “*masoca*”,...

Hasta ahora he hablado de los acortamientos fónicos, pero existen otros muy usados también que se denominan abreviaturas y consisten en la reducción gráfica, de letras (excepto la inicial), de una palabra y se lee la palabra completa.

Al igual que en los abreviamentos, pueden estar formadas por síncope o apócope e, incluso, mezclando ambas. De esta manera hay ejemplos como: “*sr.*”, “*Lcda.*”, “*Km.*”, “*avda.*”, *etc...* Pero dos grandes diferencias respecto a los abreviamentos son que las abreviaturas nunca se lexicalizan y la correspondencia con la palabra originaria varía según los contextos.

Almela y Miranda incluyen las siglas como formas de abreviaturas compuestas o complejas. Sin embargo, no estoy de acuerdo con ellos ya que los ejemplos que dan: “*EE.UU.*”; “*S.A.R.*”, “*JJ.OO.*”, *etc...* se adaptan a la definición de “sigla” y no a la de “abreviatura”.

### **La siglación**

Según Almela la siglación consiste en la eliminación de fragmentos de un grupo de palabras y la, posterior, unión de ellos. Es decir, la sigla es el resultado de la unión de varias iniciales de palabras que forman una unidad sintáctica.<sup>18</sup> Éste es uno de los procedimientos más comunes en el español actual que se ve reflejado diariamente en la prensa y en la publicidad ya que, en algunas ocasiones, las siglas coinciden con otra unidad léxica preexistente (p.e.: *ARDE*, *PRISA*, *VERDE...*) y poseen expresividad y pronunciación cómoda. Las siglas, en principio, deben tener puntos de separación entre las letras y tienen que estar escritas en mayúsculas.

Pero lo más interesante acerca de las siglas para este trabajo es su fuerte tendencia a la lexicalización. Son muchas las siglas que no aparecen como tales en la conciencia de los hablantes y esto se debe al hecho de que esas siglas ya se han convertido en verdaderas palabras y actúan como ellas.

El proceso por el cual una sigla llega a lexicalizarse está dividido en varias fases. La primera es la pérdida de separación entre las letras y las mayúsculas; es decir, su grafía es igual que la del resto de palabras.

Una vez creada una sigla, el hablante la puede interpretar, deletrear o, simplemente leer. Cuando se produce la fase de lectura de la sigla, el hablante empezará a abandonar su concepto de sigla por el de palabra. En esta fase, la sigla adquiere todos los elementos que pueden adquirir las palabras; es decir, sufijos, prefijos, etc... y son muchos los ejemplos de derivados de siglas que encontramos en la actualidad como “*sidoso*”, “*ucedsita*”, etc...

Ejemplos de siglas son: “*Renfe*”, “*Unicef*”, “*O.N.G.*”, “*Sida*”, “*ONU*”, “*PSOE*”,...

### **La acronimia**

El último mecanismo de formación de palabras en español que voy a tratar es la acronimia. En el concepto de este proceso también hay discrepancias por parte de los lingüistas, siendo Guilbert el primero en hablar de acrónimo. Estas diferencias a la hora de definir y nominar este proceso se debe a que su aparición es relativamente reciente sobre todo a partir de la creación de textos publicitarios aunque ya hay ejemplos en obras de Lope de Rueda o Tirso de Molina. Se ha defendido la idea de que la acronimia

---

<sup>18</sup> La mayoría de las siglas están compuestas con letras aunque también encontramos otras en las que intervienen números, son combinaciones alfanuméricas como *R12*, *11-M*, etc...



es un proceso de composición, sufijación o, incluso, de siglación. Yo voy a seguir las palabras de Almela (1999; 206) que la define la como: *la combinación, en un lexema nuevo, de un fragmento inicial de una unidad léxica y de un fragmento final de otra unidad léxica*. Estos fragmentos quedan unidos gráficamente de manera inmediata entre sí y el significado de esa nueva palabra será la combinación del de las unidades en las que se basan. Ejemplo: “*teleñeco*” de “*televisión*” y “*muñeco*”: *muñeco con movimiento y voz de programas de televisión*.

Pero no siempre se utilizan dos bases léxicas, sino que encontramos acrónimos que han utilizado al menos tres como en el caso de “*Banesto*”. En este ejemplo, las dos primeras unidades aportan fragmentos iniciales y la tercera aporta su fragmento final (**banco español de crédito**).

Otra tercera posibilidad es la creación de un acrónimo en el que se conserve íntegramente uno de los elementos. Es decir, seguirían el siguiente esquema:

. fragmento + unidad completa: *morfosintaxis*.

. unidad completa + fragmento: *videófono*.

El uso continuo y duradero de algunos acrónimos hace que los hablantes no tengan conciencia de que están ante un acrónimo como es el caso de “*informática*” (*información + automática*).<sup>19</sup>

Este proceso también es muy usado hoy en día para formar los hipocorísticos de nombres compuestos: “*Marisa*”, “*Maribel*”, “*Luismi*”, etc...

Como hemos visto, la acronimía es uno de los procesos de formación de palabras con más éxito en español y en el lenguaje oral y escrito de hoy día.

Para concluir, quiero señalar que hasta ahora he hecho una relación de los diferentes mecanismos de creación de unidades léxicas para que podamos tener una visión global de los procesos que nos ayudarán a adquirir y desarrollar nuestra competencia morfológica en español. A continuación, desarrollaré en profundidad la derivación en español que es el mecanismo en el cual está centrada esta memoria.

---

<sup>19</sup> En este ejemplo hay un caso de haplología; es decir, se han unido en una sola dos sílabas iguales.

## II.2. La derivación en español.

El procedimiento más utilizado y productivo del español a la hora de crear unidades léxicas o modificarlas es sin duda la derivación. Se basa en añadir a una palabra ya existente (primitiva) un afijo que puede colocarse detrás o delante de la unidad léxica (sufijo o prefijo) o incluso se pueden añadir a otro derivado de primer orden.

Pero ¿por qué es productivo? La productividad en este caso la podríamos definir como la capacidad de dar nuevas palabras en la lengua. Es decir, no nos referimos al número de veces que aparece ese procedimiento sino a su capacidad de ofrecer nuevas unidades léxicas. En palabras de Almela Pérez (1999; 43), la productividad sería: *la capacidad de un elemento (mecanismo, afijo, esquema compositivo, regla, tipo, etc.) para generar nuevas palabras, su grado de disponibilidad para la formación de unidades léxicas derivadas.*

Así para saber si podemos hablar de alta productividad, debemos tener en cuenta algunos factores como los siguientes:

- 1.- Frecuencia: es evidente que cuanto mayor capacidad se tenga de crear nuevas palabras, mayor número de veces reconoceremos ese procedimiento. En este caso, las palabras formadas por derivación en español forman un número más alto que las otras creadas a partir de otros procedimientos.
- 2.- Versatilidad: la derivación tiene la capacidad de adaptarse a las circunstancias de la palabra y debido a ello su productividad es muy alta. Por ejemplo, el sufijo – *al* puede añadirse a una base que sea un sustantivo, un verbo o un adverbio: *dedal, delantal, recital...*
- 3.- Falta de restricciones: o más bien “pocas restricciones”. Todos los procesos de formación de palabras están atados a restricciones muy fuertes; sin embargo, la derivación tiene más libertad a la hora de crear sustantivos, verbos, etc... con los prefijos pero especialmente con los sufijos.

Como ya he apuntado, este procedimiento consiste en añadir afijos que son: sufijos y prefijos; cuando éstos se quedan en el interior de la palabra suelen denominarse “infijos” y se caracterizan además porque siempre añaden un valor léxico propio a la palabra a la que se añaden. Con respecto a los infijos, cabe señalar que los lingüistas aún no están de acuerdo ni siquiera en la existencia real de estos elementos. Almela Pérez

pone como ejemplo las afirmaciones de Elena Bajo que dice que los infijos tienen una dudosa naturaleza gramatical y que en rigor no son afijos. Sin embargo hay otros estudiosos como Martínez Celdrán que sí admiten la existencia de infijos concretamente en dos situaciones: en los adverbios (lejitos), en algunos sustantivos (problemita) y en algunos nombres propios (Osquítar). Lo que es cierto es que este asunto aún está lleno de dudas y son necesarios más estudios para aclarar la existencia y naturaleza de estos elementos que yo por el momento voy a reconocer como infijos.

Todos los afijos o añaden matices afectivos o modifican el significado de la palabra a la que se añaden y dan lugar a una palabra nueva y distinta. Sin embargo, cuando analizamos palabras derivadas podemos encontrar también una serie de elementos cuya única función es la de enlace entre la base y el sufijo y son sólo elementos fónicos, a éstos se les denominan “interfijos”.

Ejemplos:

BASE	DERIVADO	
<i>Perro</i>	<i>Perrera</i>	<i>Sufijo: -era.</i>
<i>Electoral</i>	<i>Poselectoral</i>	<i>Prefijo: Pos-</i>
<i>Beso</i>	<i>Besucón</i>	<i>Interfijo: -uc-</i>

Los prefijos y sufijos tienen diferentes características muy claras que resumo en el siguiente cuadro:

PREFIJOS	SUFIJOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Separación clara de la base.</li> <li>- Poca ambigüedad. (Normalmente un significado claro y constante)</li> <li>- No cambian el acento de la base.</li> <li>- No suelen cambiar la categoría gramatical de la base.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fusión absoluta con la base.</li> <li>- Ambigüedad. (Muchos significados)</li> <li>- Pueden alterar el acento de la base.</li> <li>- Pueden modificar la categoría gramatical de la palabra a la que se añaden.</li> </ul>

### II.2.1. La prefijación en español.

Cuando nos encontramos con una palabra derivada que ha utilizado un afijo añadiéndolo delante de la base, podemos hablar de prefijación. Los prefijos en español tienen unas características y una clasificación más sencilla que la de los sufijos; sin embargo, esto no impide que se planteen numerosos problemas a la hora de caracterizar a los prefijos.

En primer lugar, como en otros muchos aspectos de la formación de palabras, no existe unanimidad entre los lingüistas a la hora de afirmar si nos encontramos ante un verdadero prefijo o ante algo diferente. Y esto se debe a que una de las principales características de los prefijos es su “poca integración” con la base y su relación con las preposiciones. Es decir, algunos de los prefijos coinciden con determinadas preposiciones, incluso en su significado. Por ejemplo: *enmarcar*: *poner en un marco*. Por este motivo, se ha llegado a afirmar que estamos ante compuestos y no ante derivados porque existen dos formas libres unidas.

Podemos encontrar afirmaciones como las de Lloyd o Pottier que aseguran que el prefijo se usa como preposición o que algunas preposiciones se utilizan como prefijos. Como aclaración a este asunto, Almela propone hacer una distinción según la categoría; para él, el prefijo y la preposición tienen categorías diferentes y jamás, aunque coincidan en forma y significado, podrán tener todos los usos del otro. Por tanto la separación estaría clara.

Además existen los llamados *falsos prefijos*. ¿Por qué se llaman falsos? Bien, pues en estos casos nos encontramos con formas que algunas veces son y actúan como prefijos y en otras no; es decir, en determinadas ocasiones, forman parte de la base y en otras no lo hacen (los verdaderos prefijos). Ejemplo: **re-** en *repetir* (falso prefijo) y *revender* (verdadero prefijo).

Otra cuestión muy interesante respecto a los prefijos en español son los llamados *prefijoides*. Los prefijoides, al igual que pasará con los sufijoides, son elementos que se unen a una base léxica y tienen un origen griego o latino, teniendo en la actualidad un gran nivel de productividad. Ejemplo: *telesilla*, *telesquí*, *aerodinámico*, ...

La controversia está a la hora de afirmar si se trata de derivación o de composición, ya que muchos de estos elementos tienen autonomía sintáctica y semántica. Muchos autores, efectivamente, tratan estos elementos dentro de la composición y no dentro de

la derivación; para otros, están a medio camino entre la composición y la derivación. En mi opinión, es cierto que muchos de ellos se adaptan a las características de lo que es la composición; sin embargo, creo que, como afirma Martinet, la mayoría de los prefijos formaron parte en un primer momento de la composición, pero que con el paso del tiempo ahora han llegado a funcionar más como afijos.

Dejando a un lado todos estos problemas respecto a los prefijos en español, voy a apuntar los rasgos más sobresalientes de estos elementos. En primer lugar, los prefijos aportan una matización al significado de la base y esto es así sobretodo debido a su posición inicial. Ejemplo: **Contra-** (*oposición*) **contradecir**: *decir lo contrario de lo que otro afirma*. **Sub-** (*debajo de*) **subacuático**: *Que existe, se usa o se realiza bajo el agua*. Es cierto, que al igual que los sufijos, los prefijos en español pueden tener más de un significado (**extra-** : exterioridad, lo máximo) o un mismo significado puede estar expresado por varios prefijos (Debajo de: **hipo-** , **infla-** , **so-**, **sub-**)

Pero de manera destacada, puedo apuntar la gran “independencia” de la base; es decir, cuando un prefijo se añade a una base léxica, la separación está totalmente clara y eso se manifiesta sobremanera en los casos en los que dos vocales iguales se unen y en vez de fusionarse, se mantienen. Ejemplo: *contraatacar*. Por otro lado, una consecuencia más de esta falta de integración es el hecho de que la unión del prefijo no cambia ni altera el acento de la base ni ninguna de sus características formales. Por último, me gustaría señalar que el prefijo no modifica la categoría gramatical de la base; sólo cuando se trata de casos de parasíntesis, sí es posible que la base cambie su categoría.

Los prefijos en español pueden verse modificados fónicamente por la base a la que se añaden. Es decir, que depende del contexto fónico en el que aparezcan, los prefijos adoptarán una u otra forma fónica, es la llamada *alomorfia*. Así, el prefijo **in-** (negación) aparecerá de las siguientes formas: **im-** (delante de [p] o [b]) *imposible, imborrable...* o **i-** (delante de [l] o [rr]) *irreal, ilegal...* y el prefijo **an-** (negación, carencia) aparecerá como **a-** delante de consonante: *amoral, analfabeto...* Sin embargo, esta variación depende del tipo de prefijo que se utilice ya que no todos actúan de la misma manera a pesar de estar ante la misma situación. Por ejemplo, como hemos visto anteriormente, el prefijo **in-** tiene la variante **i-** delante de [l] o [rr]; sin embargo, el prefijo **en-** mantiene la **-n-** en los mismos contextos fonológicos que **in-**. Ejemplo: *enrabar, enlatar*.

A continuación, voy a presentar una breve lista de algunos de los prefijos del español apuntando tanto sus variaciones como su valor semántico y ejemplos.<sup>20</sup> Me he basado tanto en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* como en el listado de prefijos españoles que Almela Pérez (1999; 62) hace en su libro *Procedimientos de formación de palabras en español* ya que estoy completamente de acuerdo con él cuando afirma que:

“Adoptamos el punto de vista sincrónico para decidir si un prefijo actúa o no como tal. Consideramos prefijo la unidad lingüística **que está disponible para los hablantes como elemento susceptible de ser colocado al inicio de una palabra base.**”

<b>PREFIJO</b>	<b>VALOR SEMÁNTICO</b>	<b>EJEMPLOS</b>
<b>AB-</b> (abs)	.-SEPARACIÓN .-LOCALIZACIÓN (en cultismos))	Abnegar, absolver, abjurar, abstener
<b>AD-</b> <b>AN-</b> (a-) (ante consonante)	.- PROXIMIDAD . - NEGACIÓN, CARENCIA	Adjunto, adyacente. Amoral, anafrodisiaco, atípico
<b>ANTE-</b>	.-ANTERIORIDAD . - POSICIÓN (delante de)	Anteayer, antepasado, anteponer, antesala
<b>ANTI-</b>	.- ANTAGONISMO . - PROTECCIÓN	Anticoncepción, anticaspa, antípodas.
<b>PREFIJO</b>	<b>VALOR SEMÁNTICO</b>	<b>EJEMPLOS</b>
<b>ARCHI-</b> (arque/i-, arz-)	.- INTENSIDAD . -JERARQUÍA	Archifamoso, archipiélago, arquetipo, arzobispo
<b>BIS-</b> (bi- o biz-) delante de consonante	.- DOS VECES . - PARENTESCO	Bimestre. Bicameral, bisabuelo, biznieto
<b>CIRCUN-</b> (circu-) delante de vocal	.-ENVOLVIMIENTO	Circuncisión, circunscribir, circunvalación
<b>CONTRA-</b>	.- OPOSICIÓN . - ENFRENTÉ . - JERARQUÍA	Contradicción, contrabarrera, contra maestre
<b>DIA-</b>	.- A TRAVÉS	Diacrónico, diapositiva, diálisis
<b>DES-</b> (dis-, di-, de-)	.- PRIVACIÓN . - INTENSIDAD . - FACTITIVIDAD	Desocupado, discapacitado, degustar, disecar
<b>DIS-</b>	.- DIFICULTAD	Disfasia, dislexia, disfagia

<sup>20</sup> En la propuesta didáctica, cuando se trabaje con un prefijo señalaré a qué base léxica se le añade.

<b>ENTRE-</b>	.- EN MEDIO . - A MEDIAS	<i>Entreacto, entreoír, entrever</i>
<b>EX-</b> <i>(es-, e-)</i>	.- ALEJAMIENTO . - INTENSIDAD	<i>Excarcelar, exculpar, edulcorante, ex -marido</i>
<b>EXTRA-</b>	.- ANTERIORIDAD . - EXTERIORIDAD	<i>Extraconyugal, extraoficial, extrafino</i>
<b>HIPER-</b>	.- EXCESO . - LO MÁXIMO	<i>Hiperactivo, hipercrítico, hipertensión</i>
<b>IN-</b> <i>(i-) delante de rr, l (im-) delante de p o b.</i>	.- NEGACIÓN . - INTERIORIDAD	<i>Ilegal, inalámbrico, infiltrar, imponer</i>
<b>INFRA-</b>	.- DEBAJO DE . - DEFICENCIA	<i>Infraestructura, infrasonido, infrahumano</i>
<b>INTER-</b>	.- EN MEDIO	<i>Interponer, intercontinental, interurbano</i>
<b>INTRA-</b>	.- DENTRO DE	<i>Intramuscular, intravenoso, introvertido</i>
<b>MACRO-</b>	.- GRANDE	<i>Macrotexto, macroestructura</i>
<b>MICRO-</b>	.- PEQUEÑO	<i>Microchip. Microondas, microorganismo</i>
<b>MINI-</b>	.- PEQUEÑO	<i>Minicrisis, minifalda, minicumbre</i>
<b>MONO-</b>	.- UNA VEZ, SIMPLE	<i>Monocolor, monógamo, monopatín</i>
<b>MULTI-</b>	.- VARIO, MUCHO	<i>Multiforme, multinacional, multicopista</i>
<b>PREFIJO</b>	<b>VALOR SEMÁNTICO</b>	<b>EJEMPLOS</b>
<b>PER-</b>	.- INTENSIDAD	<i>Perjurar, pernoctar, perseguir</i>
<b>PERI-</b>	.- ALREDEDOR DE	<i>Perífrasis, perímetro</i>
<b>PLURI-</b>	.- VARIO, MUCHO	<i>Plurianual, pluriempleo, plurilingüe</i>
<b>POLI-</b>	.- VARIO, MUCHO	<i>Polideportivo, polifacético, polivalente</i>
<b>POS-</b> <i>(Post-)</i>	.- DESPUÉS DE . - DETRÁS DE	<i>Posfranquismo, posdata, posponer</i>
<b>PRE-</b>	.- DELANTE DE . - ANTERIORIDAD	<i>Predorso, prefabricado, predominio</i>
<b>SEMI-</b>	.- INTENSIDAD . - MEDIO	<i>Semifinal, semiabrir, semidormido</i>
<b>SOBRE-</b>	.- APROXIMACIÓN . - ENCIMA DE	<i>Sobreentender,</i>

<b>SUB-</b>	.- <i>EXCESO</i> .- <i>UN POCO</i> .- <i>OTRA VEZ</i> .- <i>MÁS ALLÁ</i> .- <i>DEBAJO DE</i> .- <i>INFERIOR A</i> .- <i>GRADO BAJO</i>	<i>sobrecarga, sobrebarrer, sobrehumano</i>
<b>TRANS-</b> ( <i>tras-, tra-</i> )	.- <i>A TRAVÉS DE</i> .- <i>AL OTRO LADO</i> .- <i>CAMBIO</i>	<i>Trasluz, transpirenáiico, transcribir</i>
<b>ULTRA-</b>	.- <i>AL OTRO LADO DE</i> .- <i>INTENSIDAD</i>	<i>Ultratumba, ultracorto, ultraligero</i>
<b>UNI-</b>	.- <i>UNA VEZ</i> .- <i>SIMPLE</i>	<i>Unifamiliar, unipersonal, unisex</i>

## II.2.2. La sufijación en español.

Puedo afirmar que la sufijación en español es una de las maneras más importantes de crear nuevas palabras añadiendo al final de la raíz de una palabra preexistente un sufijo.

Se debe especificar qué es exactamente un sufijo para no confundirlo con una terminación normal de una palabra. Es decir, en ocasiones existen palabras que acaban igual que otras derivadas por sufijación pero que sin embargo en un caso se trata de la terminación de la palabra y en otro de un sufijo añadido para formar esa palabra.

Ejemplo: *archivo* y *defensivo*. (En estas dos palabras el sufijo *-ivo* aparece sólo en *defensivo*)

Algunos estudiosos se han apoyado en el número de veces que esa terminación aparece en las palabras; sin embargo, esta condición no es suficiente para delimitar un sufijo. En mi opinión, Faitelson-Weiser hizo una de las definiciones de sufijo más claras que Almela (1999; 78 ) recoge de la siguiente forma:

*“El sufijo se identifica no solo por su forma, sino también, y sobre todo, por sus sentidos genéricos y específicos, así como por sus relaciones con otros sufijos, de tal forma que tales sentidos pueden ser recogidos y definidos por una paráfrasis definitoria.”*

El sufijo siempre se añade al final de la base léxica y antes de las desinencias morfológicas como las de género, número, modo, tiempo, etc... Respecto al género, el caso de los derivados por sufijación es muy llamativo. Dependiendo de la relación que se establezca entre la base y el sufijo, en algunas ocasiones los sufijos hacen que no coincidan en el género la palabra derivante y la palabra derivada. Ejemplos:



*La maleta – el maletín    El zapato – la zapatilla    La sal – el salero*

*La noticia – el notición*

Este hecho tiene que ver con el concepto de “determinante/determinado”; es decir, el determinante sería el elemento dentro de la derivación que domina e impone, como en este caso, el género.

Otro aspecto principal de los sufijos a diferencia de los prefijos, es que sí pueden modificar la categoría gramatical de la base a la que se añaden. Por tanto, como resultado tras el proceso de sufijación tendremos palabras *denominales, deadjetivales, deverbales, etc...* Un sufijo se puede añadir a un adjetivo y dar como derivado un sustantivo deadjetival. Ejemplo: *bajo – bajeza, crudo – crudeza...* De igual modo, no extraña, que un derivado formado por sufijación haya sufrido también un cambio acentual.

En el apartado anterior me he referido a la influencia del contexto fonético en el que se añadía un prefijo y que como resultado aparecía la alomorfía. Bien, pues en el caso de la sufijación también podemos hablar de variantes fonéticas de un mismo sufijo dependiendo de las condiciones fonéticas en las que se encuentre; de ese modo podemos encontrar:

*-ción, -sión- y -tión como variantes del sufijo -ión (acción, resultado, cualidad):  
educación, diversión, digestión, aplicación.*

Respecto al significado de los sufijos, “*todos los sufijos son significativos desde el momento en que el significado del derivado es siempre diferente del que poseía la base.*” como afirma Lang (1992; 166). Al igual que ocurría con los prefijos, se añade un significado o se modifica y un mismo sufijo puede expresar varios valores o varios sufijos pueden expresar el mismo valor. Ejemplo:

*-ino: relativo a; cualidad; color y origen. (canino; dañino; azulino; alicantino)*

*Acción: -ada; -aje; -ura; -ón; ... (pincelada; almacenaje; apertura; apagón)*

Según la modificación en el significado y en la base a la que se añaden, tradicionalmente los sufijos en español se han dividido en dos grandes grupos con propias peculiaridades y características. Esos dos grupos son: los sufijos apreciativos y los sufijos no apreciativos. La principal diferencia es que los primeros modifican pero de manera superficial el significado de la raíz; a diferencia de esto, los segundos, cambian por completo el significado e incluso pueden cambiar la categoría gramatical.

### II.2.2.1 Sufijos apreciativos.

Se conocen como sufijos apreciativos a aquellos que se añaden a una raíz modificando su significado de un modo subjetivo o emocional. Es decir, este tipo de sufijación lo que hace es que al significado de la palabra le añade un matiz relacionado con una valoración positiva, negativa, afectiva, con el tamaño, etc... sin cambiar, además, la categoría gramatical de la base. Por eso, la clasificación más aceptada dentro de la sufijación apreciativa es la de: diminutivos, aumentativos y despectivos.

Aparentemente, resulta fácil distinguir entre un sufijo apreciativo y otro que no lo es; sin embargo, esto no siempre es así. La razón es que muchos sufijos pueden ser a la vez apreciativos o no apreciativos, dependiendo del contexto y la base a la que se añadan. Por ejemplo: **-azo**: *cochazo / paraguazo*. (En este ejemplo el sufijo *-azo* una vez añade el valor de “grande, lujoso” y otra, cambia totalmente el significado de la base haciendo que se hable de “golpe dado con... un paraguas”)

Los sufijos apreciativos normalmente se añaden a bases nominales<sup>21</sup> pero esto no siempre es así ya que, en realidad, existe una gran libertad en este aspecto. Podemos encontrar sufijación apreciativa en bases adjetivales, adverbiales o en gerundios; como por ejemplo:

*Estrecho – estrechito Lejos – lejitos Callando – callandito.*

Esta misma libertad la encontramos en la acumulación de sufijos apreciativos sobre una misma base. Es muy común escuchar y leer palabras como *chiquitito*, que ha seguido la siguiente línea: *chico- chiquito-chiquitito*. Pero, a pesar de lo frecuente de la acumulación no podemos establecer un orden fijo a la hora de añadir sufijos apreciativos de esta forma. Es cierto que existen combinaciones más frecuentes pero no significa que sean obligatorias o las únicas.

Por otro lado, cuando hablamos de sufijos apreciativos, debemos tener presente siempre que en este sistema existe en altísimo grado de alomorfia que se manifiesta en la aparición, normalmente, de fonemas o sílabas. La variante alomórfica de un sufijo apreciativo en general tiene que ver con la forma fonológica de la base; sin embargo, existen ejemplos de alomorfia que las reglas morfológicas no pueden explicar e incluso la elección de una variante alomórfica u otra dependen exclusivamente de la región o

---

<sup>21</sup> Los sufijos apreciativos no suelen añadirse a nombres propios de ciudades y países aunque existen algunos que en su origen sí fueron diminutivos, como por ejemplo: Málaga – Malagueta. Por otro lado, los apreciativos tampoco se suelen adjuntar a bases que designan conceptos abstractos.

personalidad del hablante<sup>22</sup>. Es decir, en español, por ejemplo, el sufijo *-ito* tiene como variantes alomórficas: *-cito* y *-ecito*. En la palabra *jardín* podemos encontrar: *jardinito* o *jardincito*.

Por último, voy a comentar unos casos especiales de sufijación apreciativa que han dado pie a diversas explicaciones. Son los casos de *corretear*, *pisotear*, *lloriquear*, etc... En estos ejemplos tenemos verbos que han sido formados añadiendo morfemas apreciativos entre la raíz y su terminación. Tradicionalmente, estos casos han sido explicados gracias a la infijación ya que el sufijo aparece en el interior de la palabra y no al final. Pero, para otros estudiosos se trata simplemente de un caso de sufijación apreciativa no productiva, pero sufijación. La explicación que se da para afirmar lo anterior es que el sufijo apreciativo se añade entre la base y los morfemas flexivos, como ocurre en la derivación estándar. De esta manera, aunque no sea el modelo más productivo en español, los ejemplos como *gimotear* quedan explicados a través de la sufijación apreciativa.

Antes de ver los principales sufijos apreciativos en español, debo señalar que este sistema está continuamente renovándose y que existe un amplio abanico de posibilidades dentro de la sufijación apreciativa; sin embargo, teniendo en cuenta lo anterior, voy a presentar una tabla con los más frecuentes en español.

Como ya he señalado, los sufijos apreciativos se pueden dividir en tres grupos: diminutivos, aumentativos y despectivos.

¿Qué sufijos podemos señalar como diminutivos? ¿Añaden siempre el significado de “pequeño”? ¿Todas las palabras admiten un sufijo diminutivo?

En primer lugar me gustaría señalar que hay algunas palabras que no admiten los sufijos diminutivos. Esas palabras tanto por su significado como por problemas de pronunciación no aparecen con terminaciones diminutivas. Me refiero a:

- 1.- Nombres propios de fiestas y de lugar (topónimos). En español a palabras como *Navidad* o *Murcia* jamás se les añaden un sufijo diminutivo; no decimos: *Navidadita* ni *Murcita*.
- 2.- Puntos cardinales, términos de orientación o accidentes geográficos: *sur*, *levante*, *marr...*
- 3.- Nombres de idiomas: *español*, *alemán*.

---

<sup>22</sup> En Hispanoamérica y en Canarias el uso de los diminutivos se diferencia bastante del resto del español de la Península.

4.- Nombres de profesiones acabados en *-ista*. *Dentista, no dentistita*.

5.- Nombres abstractos y de acción acabados en *-ancia, -encia, -anza, -ción y -aje*.

*Competencia, venganza, hospedaje...*

6.- La mayoría de las palabras que acaban en *-s*: *virus, lunes ...*

Cuando un hablante utiliza una palabra con un sufijo diminutivo no siempre quiere expresar el tamaño pequeño de lo que se refiere la base; sino que en numerosas ocasiones se usa simplemente de manera afectiva y peyorativa. Si oímos a alguien decir: *ventanita*, no necesariamente se refiere a una ventana pequeña, sino que dependiendo del contexto, etc... el hablante puede referirse con un tono afectivo a una ventana o quizás con un tono peyorativo, negativo. Según Lang (1992):

*“Si bien todos los diminutivos conllevan tonos peyorativos, algunos lo exigen en mayor medida que otros.(...) La peyoración queda siempre atenuada por el sentido diminutivo.”*

Por otro lado, en el español existen diminutivos que ya están lexicalizados y tienen su propia entrada en el diccionario; son palabras como: *bastoncillo, bombilla, ventanilla, mesilla*, etc... todas estas palabras ya se han perdido casi por completo el sentido del diminutivo y tienen su propio significado.

Los principales **sufijos diminutivos** en español son los que a continuación están en la siguiente tabla:

SUFIJO	VARIANTES ALOMÓRFICAS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
<b>-ITO/A</b>	-cito/a -ecito/a	.- Es el más usado. .- Añade el sentido de pequeño y muchas veces afecto. .- Se añade a sustantivos, adjetivos y nombres propios. .- Propicia la lexicalización.	Pajarito, pequeñito, solecito, Carmencito, centralita, cochecito
<b>-ICO/A</b>	-cico/a - ecico/a	.- Se usa principalmente en: Aragón, Andalucía oriental, Murcia y América central. .- Añade el sentido de “tamaño	Cartica, malico, dedico, cremica, sillita, acusica, miedica, quejica

Procesos de formación de palabras: la derivación en la enseñanza de ELE .

SUFIJO	VARIANTES ALOMÓRFICAS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
<b>-ÍN/A</b>	-ino/a	<p>.- Se usa principalmente en: León y Asturias.</p> <p>.- Añade el sentido de “tamaño pequeño” y tiene un valor altamente afectivo.</p> <p>.- Se añade a todas las bases pero sufre muchas restricciones.</p> <p>.- Propicia la lexicalización.</p>	Niñín, guapín, pequeñino, besín, futbolín, bombín, botiquín
		<p>pequeño”, principalmente. Y peyorativo cuando la terminación es -ica.</p> <p>.- Se añade a todas las bases.</p>	
<b>-ILLO/A</b>	-cillo/a    -ecillo/a	<p>.- Añade el sentido de: tamaño pequeño, afectivo y en lenguaje coloquial: despectivo.</p> <p>.- Se añade sobre todo a sustantivos y adjetivos.</p> <p>.- Propicia la lexicalización.</p>	Arbolillo, amorcillo, sueldecillo, librilla, bastoncillo
<b>-ETE/A</b>	-cete/a    -ecete/a	<p>.- Añade el sentido de “tamaño pequeño”, es muy raro que tenga un valor afectivo.</p> <p>.- Se añade a todas las bases excepto a los adverbios.</p> <p>.- Propicia la lexicalización.</p>	Palacete, clarete, Antoñete, bragueta, alete, cuneta
<b>-UELO/A</b>	-zuelo/a    -ezuelo/a	<p>.- Añade un sentido de “tamaño pequeño” y despectivo.</p> <p>.- Se añade a sustantivos y adjetivos.</p> <p>.- A veces, se lexicaliza.</p>	Tontuelo, mozuelo, ratonzuelo, lentejuela, castañuela, pañuelo

Otros sufijos diminutivos del español menos frecuentes pero no por eso menos importantes son:

En conclusión, quiero resaltar una vez más que el uso de los sufijos diminutivos y sus variantes alomórficas depende en una gran medida de la zona regional del hablante, siendo *-ito/a* el sufijo menos marcado dialectalmente. También es importante resaltar el alto grado de lexicalización de los diminutivos en español que, en ocasiones, provoca un radical cambio de significado.

Respecto a los sufijos apreciativos aumentativos, es destacable el hecho de que su uso es muchísimo menor que el de los diminutivos. El significado que añaden de “tamaño grande” se asocia en numerosas ocasiones a un sentido peyorativo<sup>23</sup> o positivo, dependiendo del contexto y la intención del hablante. En algunas ocasiones también se puede observar que hay un sentido diminutivo en ciertas palabras como *isla – islote*, *barra- barrote*.

Un mismo sufijo puede ser una vez apreciativo aumentativo y en otras no apreciativo dando el significado de “acción o golpe”. Esta característica es típica de los sufijos aumentativos. Es el caso de *-ón* y *-azo*. *Resbalar - resbalón*, *puño – puñetazo*.

*Casa – casona* , *sortija – sortijón*.

En el ejemplo de *sortija – sortijón* podemos observar también el cambio de género. Es

SUFIJO	VARIANTES ALOMÓRFICAS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
<b>-IL</b>		.- Añade un sentido de “tamaño pequeño” y peyorativo. .- Se añade sobre todo a sustantivos.	Mujeril, tamboril, moceril
<b>-OIDE</b>		.- Añade un sentido de “tamaño pequeño” y peyorativo. .- Se añade a bases adjetivas.	Negriode, humanoide, sentimentaloides
<b>-ULO</b>		.- Añade un sentido de “tamaño pequeño”. .- Se añade a bases nominales. .- Fuerte lexicalización.	Gránulo, montículo, versículo

muy frecuente (más que con los diminutivos y peyorativos) que los sufijos aumentativos provoquen un cambio de género de la base<sup>24</sup> especialmente cuando se trata de los sufijos: *-ón* y *-azo*.

Otra diferencia importante respecto a los diminutivos es que los sufijos aumentativos no tienen tantas variantes alomórficas y las pocas que presentan no son productivas.

Por último, como ya he apuntado anteriormente de manera general para los sufijos apreciativos, los aumentativos, especialmente, suelen tender a la acumulación; es decir que es muy frecuente encontrar palabras que estén formadas por:

Aumentativo + aumentativo: *Nubarrón, chicarrón*.

Aumentativo + peyorativo: *Ricachón, fortachón*.

Es también importante el hecho de que todos los sufijos aumentativos pueden añadirse a todas las bases y, en principio, no tienen ninguna restricción. Además, los aumentativos tienen la característica de poder cambiar la categoría sintáctica de la base y lo hacen con mayor frecuencia que los diminutivos. Ejemplo:

*Cabeza – cabezudo* (sustantivo – adjetivo)

Al igual que he hecho con los sufijos diminutivos, a continuación he hecho un listado con los **aumentativos** más importantes del español.

SUFIJO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
<b>-AZO/A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el más usado en español.</li> <li>- Añade tanto el sentido de “tamaño grande” como un sentido positivo o peyorativo.</li> <li>- Se añade a todas las bases.</li> </ul>	Cochazo, concierto, golazo, jefaza, boca, (bocazas) <sup>25</sup>
<b>-ÓN/A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Añade el significado de “tamaño grande”, “acción reiterativa” y “cantidad abundante”.</li> <li>- Es frecuente en hipocorísticos y en bases adjetivas.</li> <li>- Tendencia a la lexicalización.</li> </ul>	Juanón, maquinón, alegrón, telón, sillón.

<sup>24</sup> Esto sucede con las bases que se refieren a objetos no animados.

<sup>25</sup> *-azos* y *-azas* en la actualidad se usan para dar un sentido jocoso y su característica es que convierte a bases no animadas en animadas. Están lexicalizadas.

<b>-OTE/A</b>	.- Añade el significado de “tamaño grande” y, especialmente, tiene un sentido peyorativo y jocoso. .- En Hispanoamérica no es muy frecuente. .- Se añade a todas las bases.	Muchachota, seriote, Juanote, bailotear, orejotas
<b>-UDO/A</b>	.- Fuerte tono peyorativo. .- Se añade a bases nominales y normalmente da un derivado con la categoría de adjetivo.	Velludo, panzudo, forzudo, melenudo.
<b>-ACO/A</b>	.- Destaca el sentido peyorativo. .- Se añade a bases nominales.	Pajarraco, libraco, bicharraco.

Como hemos visto, el sentido negativo o peyorativo, en realidad, no se puede separar claramente de los otros. Es decir, tantos los sufijos diminutivos y en especial los aumentativos añaden a su significado de “pequeño” o “grande”, una valoración negativa de lo que se dice en la base.

Sin embargo, en español contamos con una serie de sufijos que son única y exclusivamente peyorativos. Estos sufijos se utilizan también de manera humorística. La mayoría de ellos no presentan alomorfia.

Es muy común que se produzca un cambio en el género de la base cuando nos encontramos con derivados peyorativos. Como por ejemplo:

*La hierba – el hierbajo; la ventana – el ventanuco.*

Las bases a las que normalmente se añaden este tipo de sufijos suelen ser nombres, adjetivos y verbos. Al contrario que ocurría con los diminutivos y los aumentativos, en el caso de los sufijos peyorativos, un mismo sufijo suele añadirse siempre a una misma base; es decir que si tenemos *gentuza* no es normal que se use *\*gentacha*.



En la lista de los sufijos diminutivos y aumentativos ya he señalado los que tenían un valor marcadamente peyorativo; por tanto, a continuación trataré sólo los sufijos que

**expresan un valor negativo y humorístico**

SUFIJO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
<b>-ACHO/A</b> (-aracho/a)	.- Se añade a bases sustantivas o adjetivas animadas.	Ricacho, populacho, vivaracha
<b>-AJO/A</b> (-arajo/a, -arrajo/a, -strajo/a)	.- Es el más productivo. .- Se añade a bases no animadas.	Hierbajo, pequeñaza, espumarajo
<b>-ASTRO/A</b>	.- Suele añadirse a bases animadas. .- Tendencia a la lexicalización.	Policastro, medicastro, hijastra
<b>-ORRO/A</b> (-arro/a, -urro/a)	.- Es extremadamente despectivo. .- Se añade fundamentalmente a bases adjetivas.	Viejorro, calentorro, pitorro
<b>-ALES</b>	.- Se añade a bases adjetivas. .- Carácter popular.	Rubiales, vivales,
<b>-UCHO/A</b>	.- Se añade básicamente a adjetivos que indican carencia, es decir, sin contenido semántico positivo.	Feúcho, malucho, flacucho.
<b>-ALLA</b>	.- Se añade normalmente a bases sustantivas. .- No es muy productivo.	Antigualla, clerigalla
<b>-UZO/A, -UCO/A, -UZCO/A, -UTE</b>	.- Se añaden normalmente a una base única y se establece un alto grado de unión.	Gentuza, mujeruca, blancuzco, franchute.

Lo que más llama la atención de los sufijos peyorativos es que:

“(…) *presentan una paradoja gramatical: aunque su productividad individual es escasa, como grupo observan una productividad elevada, conocida la predilección del español por la peyoración de nombres y adjetivos de uso común, especialmente en el registro coloquial.*” (Lang 1992; 164)

### **II.2.2.2 Sufijos no apreciativos.**

El último apartado sobre la derivación en español está dedicado a la sufijación no apreciativa que consiste en la utilización de un sufijo que modifica en gran medida el significado de la base o lo cambia totalmente.

Son muchas las características de este grupo de sufijos; sin embargo una de las más importantes es que pueden cambiar, y lo hacen con mucha frecuencia, la categoría gramatical de la base a la que se añaden. De este modo un sufijo se puede añadir a una base nominal, adjetival o verbal; la palabra derivada podrá ser por ejemplo un sustantivo denominal : *brazada* (*brazo –brazada*) (el derivado es un nombre y la base era otro nombre); un sustantivo deadjetival: *chulería* (*chulo – chulería*) (el derivado es un nombre y la base era un adjetivo) o un sustantivo deverbal: *creación* (*crear – creación*) (el derivado es un nombre y la base era un verbo).

Mediante la sufijación no apreciativa se pueden crear nuevas unidades léxicas tanto nominales, adjetivales, adverbiales como verbales y para ello, el sistema español cuenta con un numeroso grupo de sufijos. Es de esperar que la sufijación no apreciativa haya presentado y presente numerosos interrogantes al igual que otros aspectos de la derivación; pero en este caso este problema es aún mayor por la cantidad de sufijos, alomorfos, polisemia, etc... que encontramos en este tipo de formación de palabras.

Ya a la hora de clasificarlos, podemos encontrar diversas posturas y divisiones. Se han clasificado los sufijos no apreciativos según fueran cultos o populares; según la categoría gramatical de la base o según el cambio de categoría gramatical que producen. La clasificación que yo he seguido se basa en la categoría gramatical del derivado y el cambio en su base. Así, si queremos crear un sustantivo y tenemos como base un adjetivo, podremos recurrir a los siguientes sufijos: *-ancia*, *-ismo* o *-ería*, por ejemplo.

# Derivados nominales

## Base nominal

## Base adjetival

## Base verbal

### SUFIJOS

-ADA	-ISTA
-ADO (-ATO)	-ISMO
-AJE	-ERO/A
-AL (-AR)	-ERÍA

### SUFIJOS

-ENCIA	-EZ/A
-ANCIA	-ISMO
-(E/I)DAD, -TAD	
-ERÍA/-ÍA	

### SUFIJOS

-ADO/A	-(A, E, I)DOR, -TOR
-AJE	-(A, I)DURA
-ANTE	-IDO
-(I)ENTE	
-	-(A, I)MIENTO
(A, I)CIÓN -SIÓN	-MENTO
-(E, I)DERO -EDERAS	

# Derivados adjetivales

## Base nominal

### SUFIJOS

- <b>(I)AL</b>	- <b>IL</b>
- <b>ARIO</b>	- <b>ISTA</b>
- <b>ERO</b>	- <b>ÍSTICO</b>
- <b>ESCO</b>	- <b>OSO</b>
- <b>IENTO</b>	

## Base verbal

### SUFIJOS

- <b>(I)ABLE</b>	- <b>(A, E, I)DIZO</b>
- <b>ANTE</b>	- <b>(A, E, I)DOR</b>
- <b>(I)ENTE</b>	

# Derivados verbales

**Base nominal**

**Base adjetival**

**SUFIJOS**

-EAR	-IFICAR
-ECER	-IZAR

**SUFIJOS**

-EAR	-IFICAR
-ECER	-IZAR

## Nominalización

El estudio de la derivación nominal ha sido tratado en numerosos estudios de formación de palabras. Es uno de los apartados que han recibido mayor atención especialmente en la teoría generativa-transformacional.

En mi trabajo, sólo he escogido algunos de los sufijos principales; teniendo en cuenta que, como dicen Ramón Santiago Lacuesta y Eugenio Bustos Gisbert en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999; 4507):

*“El análisis de la derivación nominal en español plantea no pocas dificultades (...) Problemas especialmente complejos son los siguientes: a) la determinación del repertorio de sufijos y de sus características formales, b) su segmentación, c) la morfofonología de la derivación, d) su semántica general y específica, e) las restricciones y alternancias entre sufijos de significado general y f) la variación dialectal, especialmente en relación con las variedades americanas del español.”*

### *La base es un sustantivo*

#### **-ADA.**

La base a la que se añade puede sufrir una modificación y los diptongos desaparecen debido al cambio acentual que provoca el sufijo:

Los sustantivos formados por este sufijo pueden significar:

- 1.- *Acción propia de...: chiquillada*
- 2.- *Golpe dado con o en...: pedrada*
- 3.- *Conjunto, contenido o periodo: vacada*

#### **-ISTA.**

Este sufijo se utiliza cuando queremos formar sustantivos que se refieran a:

- 1.- Profesiones. *Lingüista.*

#### **-ADO (-ATO)**

Se trata del mismo sufijo que por razones históricas conserva las dos variantes:

-ado y -ato.

Se refiere a:

- 1.- Colectividad: *campesinado.*
- 2.- Cargos y oficios: *decanato.*

### **-ISMO.**

Es uno de los sufijos más productivos del español. Se usa para formar nombres que se refieren a:

- 1.- Movimientos políticos: *socialismo*.
- 2.- Acciones: *compañerismo*.
- 3.- Aficiones culturales y deportivas: *montañismo*.

### **-AJE.**

Los significados que puede tener este sufijo son varios:

- 1.- Colectividad: *ramaje*.
- 2.- Oficio: *caudillaje*
- 3.- Medida, proporción: *kilometraje*
- 4.- Acción: *almacenaje*

### **-ERO/A**

Este sufijo es uno de los más usados en Hispanoamérica y puede llegar a tener muchos significados:

- 1.-Profesión: *balseiro*
- 2.- Recipientes, muebles, utensilios: *monedero*
- 3.- Árboles: *limonero*
- 4.- Aficionado a: *cerveceros, futboleros*

### **-AL (-AR)**

Es muy productivo en el campo léxico de los árboles. Pueden aparecer tanto *-al* como *-ar*, siendo el primero mucho más productivo.

- 1.- Conjunto de cultivo de productos agrícolas: *patatal, platanal, pinar*

### **-ERÍA**

- 1.- Lugar de venta o fabricación: *carnicería, librería*.
- 2.- Colectivo (tono peyorativo): *brujería, palabrería*

## La base es un adjetivo

### **-ENCIA/ -ANCIA**

Este sufijo casi no modifica el significado del adjetivo al que se añade.

*Tolerancia, importancia, insistencia, opulencia, vilencia.*

### **-EZ/A**

Si la base es bisílaba se añade el sufijo *-eza*; en cambio si es trisílaba se añade *-ez*.

*Belleza, riqueza, rigidez*

### **-(E,I)DAD, -TAD**

La aparición de uno u otro alomorfo depende de la base léxica a la que se añade; de ese modo:

.- Base (acabada en diptongo o en [e]) + -edad: *seriedad*

.- Base (acaba en *-able*; acaba en *-oso*; bases de más de dos sílabas generalmente):

*inestabilidad; tenebrosidad; objetividad*

### **-ISMO**

Hace referencia a la cualidad del adjetivo pero en forma sustantiva:

*Pasotismo, egoísmo, individualismo*

### **-ERÍA, -ÍA**

La variante *-ía* se añade cuando la base termina en *-ero* o en *-ano*.

1.- Sustantivos abstractos que se refieren a defectos: *pedantería, tacañería*.

## La base es un verbo

Todos los sufijos que vamos a ver a continuación tienen la característica de que comparten en su mayoría la función y el contenido semántico como por ejemplo el de “agente” de la acción del verbo. También vamos a poder comprobar cómo no existen muchas restricciones a la hora de añadirse a un verbo; es decir, la mayoría van a formar sustantivos partiendo de verbos tanto de la primera como de la segunda y tercera conjugaciones. Es curioso comprobar que algunos de ellos se usan con diferentes sentidos en España e Hispanoamérica dando lugar a sustantivos que, por lo menos, resultan extraños en el español de España.



### **-ADO/A**

Se usa con verbos de acción y verbos que se refieren a procesos industriales.

*Encendido, lavado, frenada, sentada, llegada*

### **-(A,E,I)DOR.**

Este sufijo es uno de los más productivos en español. Sus variantes dependen de la conjugación a la que pertenezca el verbo que sirve de base. Con *-(a,e,i)dor* se forman la mayoría de los sustantivos que indican:

1.- Agente: *nadador, secuestrador*

2.- Instrumento: *Lavadora, destornillador*

### **-AJE**

Este sufijo es uno de los más utilizados actualmente. Tiene la características de que se añade sólo a verbos de la primera conjugación y especialmente a aquellos que terminan en *-izar*.

1.- Efecto de la acción: *almacenaje, aterrizaje, hospedaje*.

### **-(A,I)DURA**

En América se usa este sufijo para indicar:

1.- Golpe y su efecto: *azoteadrura, lastimadura, bofetadura*.

En el español de España, normalmente se usa para formar sustantivos que significan:

2.- Efecto de la acción del verbo: *atadura, chaladura*

3.- Sustantivos relacionados con la tecnología: *ensambladura, soldadura*

### **-ANTE;-(I)ENTE**

Las variantes se usan dependiendo de la conjugación del verbos; así, *-ante* se añade a verbos de la primera conjugación; *-ente / -iente* a los de la segunda conjugación e *-iente* a los de la tercera.

Los sustantivos que se crean con este sufijo tienen el significado de:

1.- Agente: *firmante, atacante sirviente, dependiente*

### **-IDO**

Los verbos a los que se une suelen ser de la primera y tercera conjugación y se refieren a ruidos o sonidos naturales. Los sustantivos formados con *-ido* significan:

1.- El sonido emitido: *ladrido, estallido, gemido*

### **-(A,I)CIÓN; -SIÓN**

Sus variantes dependen de la conjugación del verbo al que se añaden<sup>26</sup>. En Hispanoamérica se crean sustantivos con este sufijo que no son formaciones usuales en España, como por ejemplo: *aburrición, movención*. En España para formar estos sustantivos usaríamos el sufijo *-miento*.

La mayoría de los sustantivos están relacionados con el léxico político, tecnológico o comercial y tienen el sentido de:

1.- Acción o efecto: *recaudación, fundición, reducción*.

### **-(A,I)MIENTO; -MENTO**

Es uno de los más utilizados hoy en día y sus variantes dependen de la conjugación del verbo al que se añaden.

El significado que aporta es el de:

1.- Acción : *acercamiento, llamamiento, atrevimiento*

2.- Resultado: *empobrecimiento*

3.- Instrumento: *pegamento*

### **-(E,I)DERO; -EDERAS**

Se añade a verbos de las tres conjugaciones. El significado que aporta este sufijo puede ser:

1.- Lugar: *embarcadero, atracadero*

2.- Recipiente: *tapadera, escurridero*

---

<sup>26</sup> Es muy productivo con los verbos acabados en *-izar* e *-ificar*. *Europeización, santificación*.

## Creación de adjetivos

La creación de adjetivos en español no es tan destacada como la de los sustantivos. Contamos con un grupo más reducido de sufijos que se añaden a bases nominales y verbales. Es cierto que es muy raro que un adjetivo se forme a partir de otro adjetivo, aunque sí existen algunos ejemplos que más tarde veremos.

### *La base es un sustantivo*

#### **-(I)AL**

Con este sufijo se crean adjetivos que significan:

1.- Relativo a, propio de: *laboral, policial, editorial, cultural*

#### **-IL**

Aporta el sentido de:

1.- Cualidad: *varonil, monjil*

2.- Relativo a: *estudiantil, pastoril*

#### **-ARIO**

Se añade especialmente a las palabras terminadas en *-dad* y relacionadas con el léxico político y económico.

1.- En relación con: *comunitario, utilitario, bancario.*

#### **-ISTA**

Este sufijo, como el anterior, suele añadirse a sustantivos relacionados con la política y la economía.

1.- Seguidor de un movimiento: *castrista, zapatista*

#### **-ERO**

En Hispanoamérica suele significar:

1.- Afición: *coquero, gallero*

En el español de España normalmente añade el siguiente significado:

2.- Carácter: *embustero, sincero, verdadero*

### **-ÍSTICO**

Su uso no es tan alto como el de otros sufijos y los adjetivos formados con él significan:

1.- Relación con: *periodístico, propagandístico, estilístico*

### **-ESCO**

Las bases a las que se añade suelen ser de seres animados o nombres propios.

1.- Relativo a: *quijotesco, dantesco, pintoresco*

### **-OSO**

-*Oso* es uno de los sufijos más productivos y suele significar:

1.- Abundancia: *lluvioso, arenoso, saleroso*

### **-IENTO**

No es muy usado en España, sin embargo, en Hispanoamérica su uso es frecuente y tiene un valor peyorativo.

Los significados que aporta son:

1.- Estado físico o condición moral: *hambriento, calenturiento, mugriento*

## *La base es un verbo*

### **-(I)ABLE**

Es muy productivo y se puede añadir con verbos de las tres conjugaciones aunque muestra especial predilección por aquellos que acaban en *-izar* e *-ificar*.

1.- Posibilidad de realización: *codificable, practicable, contruible*

### **-(A,E,I)DIZO**

Se añade a verbos de las tres conjugaciones y aporta el significado de:

1.- Capacidad para realizar...: *quebradizo, escurridizo, pegadizo*

### **-ANTE / -(I)ENTE**

Se añade a los verbos de las tres conjugaciones. El significado que normalmente aporta es el de:

1.- Agente: *caminante, traumatizante, sugerente*

### **-(A,E,I)DOR**

Se puede añadir a verbos de las tres conjugaciones excepto a aquellos que son verbos de estado. Los adjetivos creados con *-dor* tienen un tono elevado y culto y se refieren a:

1.- Agente o instrumento: *vendedor, civilizador, conciliador*

Existen además una serie de derivados adjetivos que se han formado partiendo de otros adjetivos. Esto no es muy común en el español aunque existen algunos ejemplos con sufijos como *-oide*, *-oso*, *-enco* e *-izo* que aportan el significado de “aproximación”. *Intelectualoide*, *amargoso*, *rojizo*

Por otro lado, algunos autores hablan también de adjetivos de adjetivos formados por *-ísimo* aunque debemos tener en cuenta que este sufijo intensificador superlativo es más bien un sufijo apreciativo.

## Creación de verbos

Por último voy a ocuparme la creación de verbos en español, la verbalización. Lo primero que nos puede llamar la atención es el número de sufijos con los que cuenta el español para crear un verbo nuevo. No son muchos los sufijos que pueden verbalizar y dentro de ellos, hay algunos especialmente muy productivos. La mayoría producen verbos de la primera conjugación y sólo uno de la segunda.

Otro factor que debo señalar es que si queremos crear un verbo en español, utilizamos bases sustantivas o adjetivas, muy raramente otro verbo.

Los sufijos a los que me refiero a continuación se pueden añadir tanto a sustantivos como a adjetivos.

### *La base es un sustantivo o un adjetivo*

#### **-EAR**

Es el sufijo más productivo en la actualidad a la hora de crear verbos nuevos en español. Normalmente suele unirse a bases sustantivas aunque no faltan ejemplos con las adjetivas también.

1.- Acción reiterada: *mariposear*, *patear*, *gandulear*, *amarillear*

#### **-ECER**

Es el más usado cuando la base es un adjetivo. *Fortalecer*, *humedecer*, *floreecer*.

#### **-IFICAR**

Se usa con igual intensidad tanto con bases sustantivas como adjetivas. Los verbos formados con este sufijo tienen la idea de:

.- Hacer: *pacificar*, *simplificar*, *dignificar*

### **-IZAR**

Este sufijo es muy productivo para formar verbos del lenguaje científico y técnico junto con *-ificar*; pero también se une a nombres propios.

*Vaporizar, europeizar, agudizar, fecundizar*

En este apartado he querido presentar de manera general con qué mecanismos cuenta el español para la creación de unidades léxicas. Tengo que reconocer que no he pretendido hacer un estudio crítico de todos ellos, aunque bien es cierto que me he centrado más en la derivación porque es el procedimiento que trabajo en la explotación didáctica. Hay aspectos que no he mencionado o tratado ya que me ha parecido que no entraban dentro de mi objetivo en este apartado, porque son aspectos específicos, concretos de la formación de palabras.

Como ya he explicado en la introducción, uno de los objetivos de mi memoria es que el alumno sea capaz de reconocer y crear unidades léxicas en español; por eso, me ha parecido indispensable presentar de manera global los mecanismos de formación de palabras en nuestra lengua.

### III. LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN ESPAÑOL

En el capítulo anterior he hablado sobre los diferentes procedimientos de formación de palabras en español que nos ayudarán a producir y a entender unidades léxicas conocidas y, especialmente, nuevas para el hablante/oyente.

Pero, ¿cómo enseñar y aprender léxico<sup>27</sup> en las clases de español como lengua extranjera?

Esta pregunta y muchas más relacionadas con el qué y el cuánto han sido centrales y han tenido un papel destacado desde los primeros enfoques y métodos de enseñanza de una segunda lengua.

Sin duda alguna, el vocabulario es el elemento estructurador del pensamiento humano y, por tanto, su enseñanza y aprendizaje resultan claves para alcanzar un dominio de la lengua 2 que se aprenda. Esta idea ha estado muy clara desde el comienzo de la enseñanza de una lengua extranjera y “el léxico y la gramática” eran los ejes de los manuales y métodos de enseñanza.

Hasta el siglo XIX, la línea de enseñanza que se siguió fue muy similar y encontramos pocas diferencias o “revoluciones”. Hay que tener en cuenta que la lengua extranjera que se enseñaba en occidente era, principalmente, latín que servía como medio de comunicación en los ambientes académicos y culturales. Más tarde con el desarrollo e importancia de las lenguas nacionales y su necesidad de aprenderlas tanto comercial como académicamente, surgieron las primeras gramáticas e iniciativas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Los primeros ejemplos de la enseñanza de lenguas extranjeras siguen, como es de esperar, el modelo de enseñanza y metodología de una lengua muerta ya como era el latín. Esto implica que se trabaja exclusivamente la gramática y el léxico a través de la memorización y repetición con textos escritos.

Respecto a la enseñanza del léxico, los libros y manuales presentaban un glosario al final donde aparecían las palabras y su equivalencia léxica en diferentes lenguas; es decir, podríamos afirmar que se acercaban más a lo que es un diccionario bilingüe. Normalmente, seguían un orden alfabético y no se daba absolutamente ningún tipo de información más.

---

<sup>27</sup> Conjunto de unidades léxicas simples y complejas.

Pero no todos los ejemplos de gramáticas para extranjeros son así. Existieron otras obras para la enseñanza de lenguas extranjeras que se centraron en el uso y la práctica. Aquilino Sánchez (1992; 49) habla de este modo sobre una de esas obras:

*La obra de Sotomayor (1565), “Gramática con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer la lengua francesa y escriuir la lengua francesa conferida con la castellana”, no es ni una gramática típica ni una gramática sistemática; el énfasis recae sobre la vertiente práctica y el uso de la lengua, a la vez que abunda en lo que hoy denominaríamos “contextualización” de formas y elementos léxicos.*

Los antiguos aprendices de lenguas extranjeras contaban también con otros materiales que le podían servir de gran ayuda; eran los llamados *Vocabularios* o *Libros de diálogos* que se centraron en las necesidades de los hablantes en aquella época y debido a eso, presentaban situaciones cotidianas y de comunicación real, con el vocabulario más usual y usado dentro de su contexto.

Esa preocupación por ofrecer a los aprendices el medio suficiente para comunicarse en una lengua extranjera, hizo que la enseñanza del vocabulario se abriera a otros caminos y metodologías; pero no fue hasta hace apenas un siglo cuando cobró mayor importancia y atención.

A partir del siglo XX los estudios acerca de la adquisición de una segunda lengua y la aparición de enfoques y métodos<sup>28</sup> dieron lugar a una extensa y variada gama de posibilidades de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los métodos con mayor repercusión en el siglo XX fueron:

<i>MÉTODO DE GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN</i>
<i>MÉTODO DIRECTO</i>
<i>MÉTODO AUDIOLINGUAL Y SITUACIONAL</i>
<i>MÉTODO COMUNICATIVO</i>

---

<sup>28</sup> Por *enfoque* me refiero al concepto teórico de la lengua y su aprendizaje y por *método* a la puesta en práctica de esa teoría.



Todos esos métodos siguen un orden cronológico y coexisten sin que la aparición de uno signifique la desaparición del anterior.

### *Método de gramática y traducción*

Desde mitad del siglo XIX hasta mediados del XX, los profesores de lenguas se guiaron por el llamado *método de gramática y traducción*. En español tenemos dos libros de los años 50 llamados *Español para extranjeros* (1949) de Martín Alonso y *Curso breve de español para extranjeros* (1954) de Francisco de Borja Moll.

Este método basa la enseñanza en el conocimiento de la gramática y sus reglas (y excepciones). Está muy influenciado por la metodología que se seguía en la enseñanza de latín y griego; por tanto, la lengua es un conjunto de reglas que se deben aprender de manera deductiva y luego se ponen en práctica formando frases.

El papel del alumno es completamente pasivo y no existe posibilidad de un aprendizaje participativo e interactivo.

El vocabulario forma junto con la gramática uno de los conocimientos indispensables; y en este método se presenta la mayoría de las veces descontextualizado. Se le pide al aprendiz que mediante un ejercicio de práctica memorística, sea capaz de recordar largas listas de palabras que aparecen en glosarios con su correspondiente traducción en otra lengua.

El vocabulario en el método de gramática o traducción pertenece siempre a un registro culto de la lengua y por lo tanto se trabaja con textos literarios o que siguen la norma culta. El aprendizaje del léxico está destinado a que el aprendiz sea capaz de realizar traducciones; al igual que ocurría con los primeros ejemplos de enseñanza de lenguas extranjeras que seguían la del latín.

En conclusión, con este método el alumno sólo es capaz de repetir lo que ha memorizado y saber la equivalencia semántica en su lengua de cada una de esas unidades léxicas sin dejarle opción a un aprendizaje creativo, autosuficiente y abierto. Por otro lado, el hecho de que esté centrado en la traducción de textos cultos escritos supone que el aprendiz, entre otras deficiencias, desconozca el léxico coloquial de la lengua que le causará graves problemas a la hora de la comunicación real en esa lengua.

### *Método directo*

Completamente opuesto al anterior, a finales del siglo XIX apareció un nuevo método para la enseñanza de lenguas extranjeras, es el llamado *método directo*. Este método forma parte de los *métodos naturales* que se basan en la observación de la adquisición de la lengua materna.

No podemos referirnos al método directo sin nombrar al alemán Maximiliano Berlitz que fue una de las personas con más influencia en el campo de la educación. A partir de sus propuestas, se elaboraron en el mundo numerosos manuales que seguían las mismas directrices. En España apareció el *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos: PARTE ESPAÑOLA*. En este método la prioridad la tiene la lengua oral y hay un rechazo absoluto de la traducción.

Como características generales, se puede señalar el papel de la gramática y los textos escritos. Las reglas gramaticales no se explican sin haber adquirido previamente un dominio del idioma; y, aún así, siempre tienen un papel secundario y se tratan según la situación comunicativa. Por otra parte, el tipo de textos que interesan a este método son los orales, no los escritos; ya que se apoya en la idea de que el orden natural del aprendizaje es primero la lengua oral y más tarde la escrita.

¿Y qué ocurre con el léxico? Pues, evidentemente la enseñanza/aprendizaje de las unidades léxicas tiene un gran cambio. En primer lugar, el vocabulario pertenece al lenguaje coloquial y familiar. Siempre aparece contextualizado dentro de las situaciones habituales de la vida cotidiana.

Ahora ya no se hacen listas de palabras con su traducción a otra lengua, sino que los aprendices llegan al significado de las nuevas unidades léxicas a través del uso de imágenes, gestos u objetos y cuando esto no facilita la comprensión de esa unidad, se recurre a la sinonimia, paráfrasis, etc... La traducción se rechaza completamente.

Esta manera de enseñar y aprender léxico tiene aspectos positivos como por ejemplo seleccionar el vocabulario partiendo de las situaciones comunicativas, cotidianas y que no se tenga que memorizar listas de palabras sin contextualizar y sólo con la traducción.

### ***Método audiolingual y situacional***

Este nuevo método surgido en los años 50 en Estados Unidos se conoce como *método audiolingual* y como *método situacional* años más tarde en Europa.

Los estudios estructuralistas en los Estados Unidos<sup>29</sup> fueron los que influyeron y contribuyeron a la aparición de este método que se basa en el aprendizaje a través de la repetición de estructuras, especialmente de forma oral. Los manuales siguen el mismo esquema y estructura. En primer lugar se presenta un diálogo con el vocabulario y las estructuras, más tarde hay un cuadro de esas estructuras y, por último, ejercicios a partir de modelos.

Respecto al vocabulario destaca el hecho de que sigue un criterio científico por primera vez; es decir, se selecciona el léxico según los estudios y estadísticas de frecuencia. Para alcanzar el significado de las unidades léxicas; ni el profesor ni los aprendices usan la traducción, sino que muchas veces recurren a signos no lingüísticos para entender las unidades léxicas.

La variante europea del método audiolingual es la situacional. La diferencia es que a pesar de que los dos tienen una base estructural, la versión europea añadía el concepto de “situación”; es decir, que cada estructura se presentaba y practicaba dentro de una determinada situación.

Las actividades seguían siendo de repetición y, por tanto, muchas de ellas podían realizarse sin conocer el significado de la unidad léxica.

En España el primer manual que apareció siguiendo esta corriente fue: *Español en directo, nivel 1* (1974) de A. Sánchez, M. Ríos y J. Domínguez.

### ***Método comunicativo***

Veinte años después de la aparición del método audiolingual, surgió en los años 70 el *método comunicativo* que tenía como eje la idea de la lengua como comunicación. La enseñanza de una lengua extranjera debía basarse en el uso comunicativo, en el desarrollo de la llamada *competencia comunicativa*. Esta nueva visión partió del conocimiento de otras ciencias como la sociolingüística, la antropología, la filosofía del lenguaje, etc... De esta manera, el aprendiz debería adquirir y aprender una competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y social para ser un hablante competente de una lengua.

---

<sup>29</sup> Que se centran en la búsqueda de las estructuras fundamentales de la lengua.

En lo que al vocabulario se refiere, el léxico se selecciona según las necesidades comunicativas que tendrá el aprendiz de segunda lengua, y los factores que influyen en eso son esencialmente la rentabilidad y la productividad de las unidades léxicas seleccionadas.

Como desarrollo y derivación del método comunicativo apareció otro llamado *Enfoque por tareas* que se basa en una enseñanza comunicativa a través de tareas. Dentro de una situación comunicativa concreta, se debe realizar una tarea final mediante una serie de actividades intermedias.

La tarea intenta mostrar los procesos comunicativos de la vida real y el vocabulario está planificado y seleccionado según el campo temático de la situación comunicativa con la que se trabaje.

En español son dos los manuales que destacan en el enfoque por tareas: *Gente y Planeta*.

El léxico a lo largo de todos los diferentes métodos ha sido tratado de diversas maneras, pero el que le ha dado una posición central y única ha sido, en los últimos años, el llamado *enfoque léxico* (The Lexical Approach) de Lewis. La gramática y el léxico se acercan y se borra la fuerte línea de separación entre ambos. La unidad léxica en este enfoque es la unidad de aprendizaje; es decir, el objetivo de este método es desarrollar el dominio léxico de los aprendices. Los aprendices deben ser capaces de reconocer y producir los llamados *chunks* (fragmentos); es decir, unidades léxicas que no se pueden analizar en unidades menores de significado. Lo importante es que el léxico se enseña promoviendo diferentes estrategias para que el aprendiz sea capaz de reconocer los diferentes fragmentos.

En conclusión, podemos observar que la concepción del léxico cambió a partir de los años 70. En principio, el léxico era considerado con una parte secundaria de la lengua y en su aprendizaje sólo se tenía en cuenta la forma de las palabras; el aprendiz debía memorizar enormes listas de palabras. Sin embargo, en los años 70 se concibe la enseñanza de vocabulario desde otra perspectiva y el léxico pasó a ocupar un papel principal en la enseñanza de segundas lenguas. En el aprendizaje del léxico se debía reflexionar sobre su estructura y sobre el contexto en el que aparecen las unidades léxicas.

### III.1. Competencia léxica

En primer lugar me gustaría señalar que, tanto para un hablante nativo como para un aprendiz de segunda lengua, el vocabulario supone uno de los factores más importantes que les permitirá desarrollarse tanto cognitiva como socialmente. Es decir, tener una suficiente y buena *competencia léxica*, junto con otras competencias, nos permite ser capaces de expresar nuestro mundo interior y comunicarnos con éxito.

Por tanto, como profesores de una lengua extranjera debemos hacer que nuestros aprendices adquieran la competencia léxica adecuada; es decir, que tengan, reproduciendo las palabras del *Marco común europeo de referencia* (2002;108): “(...) *el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo...*”

Pero conocer una unidad léxica encierra una serie de conocimientos. El aprendiz deberá saber su pronunciación y ortografía; es decir, tendrá que reconocer los sonidos y fonemas que la forman así como su correcta pronunciación y escritura. Por otra parte, deberá conocer el valor semántico de la unidad léxica. Eso significa saber las diferentes acepciones, los usos figurados, denotativos, connotativos y relacionarlas semánticamente con otras unidades léxicas y poder usarla dentro de un contexto (pragmática). La sociolingüística es otro factor a tener en cuenta; se debe conocer en qué registro y qué valor dialectal tiene una palabra. Por último, el aprendiz deberá poseer un conocimiento morfológico de esa unidad léxica que implica tanto su flexión como su composición: sufijos, prefijos, etc... Este punto es el que quiero destacar y en el que se basa la competencia morfológica de los aprendices; es decir, en el conocimiento de cómo está formada una unidad léxica que le permite crear y comprender otras palabras. El aprendiz podrá desarrollar y mejorar su vocabulario gracias al conocimiento de la formación de palabras; como indica José R. Gómez Molina (1997;74):

*“El vocabulario formado por palabras de clase abierta<sup>30</sup> puede incrementarse tanto por nuevos términos que van incorporándose como por el conocimiento de reglas de inflexión y derivación morfológicas (...)”*

Es evidente que “conocer una palabra” no puede resumirse en “conocer su equivalencia semántica” en otra lengua, sino que, implica mucho más. Es labor del

---

<sup>30</sup> El grupo de palabras de clase abierta es aquel formado por sustantivos, adjetivos y verbos.

profesor, en mi opinión, hacer y ayudar al aprendiz a tener una competencia léxica adecuada, explicando y practicando los factores implicados en ello. En el caso de mi memoria, he querido proponer una serie de actividades didácticas centradas en el componente morfológico; concretamente en uno de los procedimientos de formación de unidades léxicas en español: la derivación. De este modo, los aprendices podrán alcanzar y practicar una parte de los factores necesarios para el conocimiento apropiado de una unidad léxica.

Otra cuestión que nos podemos plantear es cómo podemos medir la competencia léxica de nuestros aprendices. Para ello, una vez más, me voy a referir al *Marco común de referencia* e ilustrar así el grado de dominio léxico que debería tener un aprendiz en los diferentes niveles<sup>31</sup>. Según el *marco de referencia (2002;109)*, las escalas serían:

	<b>Riqueza de vocabulario</b>	<b>Domino de vocabulario</b>
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.	No hay descriptor posible.
A2	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia. <hr/> Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas pueden provocar vacilación y circunloquios.	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.

<sup>31</sup> Los niveles A1 y A2 corresponden al llamado “usuario básico”; B1 y B2 sería el usuario independiente y, por último, C1 y C2 se refieren a los usuarios competentes.

	Riqueza de vocabulario	Domino de vocabulario
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.

El *Marco* nos ofrece una guía para poder saber el grado de dominio léxico de nuestros aprendices; sin embargo, me gustaría apuntar que esas orientaciones son muy generales y que no señalan ni qué ni cuántas unidades léxicas son las que formarían el vocabulario básico, suficiente, etc... Es decir, queda en manos del profesor decidir qué tipo de vocabulario va a conocer su aprendiz en cada nivel.

### III.1.1. Unidades léxicas: qué y cuánto

Sin duda, son numerosos los estudios y propuestas que se han hecho sobre qué y cuántas unidades léxicas deben estar presentes en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

En primer lugar quiero decir que yo, en todo momento estoy hablando de “unidades léxicas” y no de “palabras”; es decir, siguiendo las tendencias actuales, el vocabulario de un aprendiz de lengua extranjera debe estar formado por unidades léxicas, que es un término que incluye tanto palabras, por ejemplo: sustantivos, verbos, adjetivos,... como frases hechas, expresiones, locuciones, combinaciones sintagmáticas,...

Es decir, que el aprendiz tendría en su vocabulario unidades léxicas como por ejemplo las siguientes:

*Casa, gato, amable, correr, por, para, sin embargo, ¡que aproveche!, caja de ahorros, cara de perro...*

Según Marta Higuera García (1997;35-36):

*“Nuestro punto de partida es que la enseñanza del léxico a extranjeros no debe descansar sólo en palabras, sino en unidades léxicas, un concepto más amplio que incluye tanto lo que tradicionalmente entendemos por palabras, como otras combinaciones(...): las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas.”*

Las razones por las cuales es preferible enseñar unidades léxicas y no sólo palabras son numerosas.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que en la comunicación usamos a diario un gran número de expresiones idiomáticas que para un hablante no nativo suponen una gran dificultad para comprenderlas, pero no sólo eso, sino que muchos aprendices de lenguas extranjeras no pueden producir ese tipo de combinaciones y expresiones ya que, en muchos casos, no basta con conocer el significado de cada una de las palabras que forman esa expresión, sino que tienen un significado propio. En el caso, por ejemplo de: *cara de perro*, el significado de este compuesto sintagmático no es la suma de los significados de las palabras que lo forman, sino que su significado es algo ya completamente diferente.

En definitiva, la competencia comunicativa de nuestro aprendiz mejorará y le ayudaremos en su aprendizaje.

Todas las unidades léxicas forman parte de los llamados: vocabulario básico, léxico frecuente, etc... pero ¿qué unidades léxicas forman cada uno de ellos?, ¿cómo se obtiene ese corpus?

Tanto el profesor como los autores de los manuales seleccionan el vocabulario guiados por los listados o compilaciones léxicas que han realizado muchos investigadores. Es decir, la planificación del vocabulario que se va a enseñar en cada nivel parte de estos listados que siguen, principalmente, el siguiente parámetro: la frecuencia y su productividad.

Existen varios tipos de vocabulario y el que en primer lugar se debería enseñar y aprender sería el llamado: *léxico básico*. Este listado de unidades léxicas incluye aquellas que el hablante utiliza en situaciones comunicativas habituales y serían unas 2000. Se han utilizado dos parámetros para construir este léxico básico; la frecuencia y la dispersión; es decir, se divide el léxico en, normalmente, cinco mundos y se comprueba la aparición de cada unidad léxica en cada uno de ellos y en diferentes tipos



de textos. Así las primeras unidades léxicas que formarían el léxico básico serían aquellas más generales y de mayor alcance.

Siguiendo los criterios de frecuencia y dispersión, existe otro tipo de vocabulario: *vocabulario usual* formado por unas 13000 -15000 unidades léxicas. El vocabulario usual es el formado por el básico más otros términos técnicos y concretos de diferentes áreas.

Por otro lado, si tomamos sólo el parámetro de la frecuencia, podemos hablar de *léxico frecuente*: aquel formado por vocablos que, estadísticamente, más aparecen en el discurso, especialmente en el escrito.

Por otro lado, teniendo en cuenta la disponibilidad de las unidades léxicas, también tenemos el *léxico disponible*; es decir, las unidades léxicas que se utilizan en determinadas situaciones comunicativas y que no son especialmente frecuentes pero que acuden a la mente del hablante en primer lugar dentro de un determinado contexto. Para establecer este tipo de léxico se emplean los denominados “centros de interés”. Las unidades léxicas que utilicen los hablantes dentro de un determinado tiempo para cada uno de los centros de interés, serán las unidades léxicas que estén en el léxico disponible. Pero para determinarlas se deben tener en cuenta otros parámetros como por ejemplo la frecuencia, el número de encuestados, etc...

La suma del léxico frecuente y el disponible forman el *léxico fundamental* de un hablante.

Hacer un listado de vocablos basándose en la frecuencia presenta algunos problemas como Nation<sup>32</sup> (1990;20-21) indica en su libro:

*“Frequency counts provide useful information about the frequency and range of words. But they do not give us enough information and there are several problems associated with them.*

1. *The most serious problem with word-frequency lists is that certain useful and important words do not occur in the first or second 1000 words.(...)*

---

<sup>32</sup> *El índice de frecuencia nos da una información útil sobre la frecuencia y la gama de palabras. Pero no nos da suficiente información y tiene algunos problemas asociados:*

1. *El problema más serio con las listas de palabras frecuentes es que algunas palabras importantes y útiles no aparecen entre las primeras o segundas 1000 palabras (...)*
2. *Otro problema es que algunas palabras que no son adecuadas para el vocabulario de principiantes están entre las primeras 1000 palabras de las listas de palabras más frecuentes.(...)*
3. *Las listas de las palabras frecuentes a menudo se diferencian.(...)*
4. *Normalmente el orden de palabras en la lista de palabras frecuentes no es el mejor orden en el que enseñar las palabras.(...)*
5. *Las listas de las palabras frecuentes no son fiables en algunos niveles.(...)*

2. *Another problem is that some words that are not suitable for a beginner's vocabulary come in the first 1000 words of most frequency lists.(...)*
3. *Word-frequency lists often disagree.(...)*
4. *Usually the order of the words in a frequency list is not the best order in which to teach the words. (...)*
5. *Word-frequency lists are not reliable above a certain level.(...)"*

Teniendo en cuenta estos problemas, el profesor será el encargado de seguir o no las listas de vocabulario frecuente.

Otra clasificación del vocabulario que se ha hecho ha sido la de vocabulario activo, pasivo y potencial. El primero está compuesto por aquellos vocablos que el hablante usa. El vocabulario pasivo sería el formado por las unidades léxicas que, aunque no las usa, las conoce. Y, por último, el vocabulario potencial es el vocabulario que el hablante aún no conoce.

En definitiva, es el profesor quien, a la hora de planificar el vocabulario que se enseñará en clase, decide qué unidades léxicas deberá conocer su aprendiz<sup>33</sup>. Para ello, tendrá que tener en cuenta factores como la frecuencia, la disponibilidad, unidades léxicas con posibilidades combinatorias, las que se relacionen con los intereses de los aprendices,...

### **III.2. Adquisición y aprendizaje del léxico**

Nuestros aprendices de español como lengua extranjera deben adquirir y aprender el vocabulario español. ¿A qué me refiero cuando digo “adquirir”? La adquisición es el procedimiento indirecto y espontáneo y el aprendizaje es aquel intencional y consciente; ambos entran en funcionamiento cuando estamos enseñando una lengua extranjera. Los aprendices organizarán y estructurarán todas las unidades léxicas en el llamado *lexicón mental*; es decir, crearán e interiorizarán una red de asociaciones a la hora de incorporar una unidad léxica nueva.

En el caso del léxico, debemos tener presente los siguientes puntos:

- 1.- La competencia léxica se debe desarrollar tanto en el plano escrito como oral. Es decir, las unidades léxicas deben ser presentadas tanto en textos hablados como escritos.

---

<sup>33</sup> No hay unanimidad respecto a la cantidad de unidades léxicas, pero muchos afirman que con 4000 unidades se pueden cubrir las necesidades léxicas básicas en un 95%.

- 2.- Las nuevas unidades léxicas deben presentarse contextualizadas; es decir, se debe trabajar con *realia*, con situaciones comunicativas reales.
- 3.- Para el reconocimiento del léxico se debe explicar la categoría gramatical a la que pertenecen las unidades léxicas explicando también sus estructuras.
- 4.- Actualización del léxico en textos o actividades posteriores.
- 5.- Uso del diccionario.

Existen además numerosas técnicas que ayudarán a nuestro aprendiz a memorizar e incorporar una unidad léxica a su lexicón mental. De esta manera, los aprendices serán capaces de reconocer y usar las nuevas unidades léxicas apropiadamente en las diferentes situaciones comunicativas. Pero antes de ver esas técnicas, me gustaría señalar qué aspectos necesarios apunta Nation<sup>34</sup> (2001; 63) para que una palabra sea recordada:

*“There are three important general processes that may lead to a word being remembered. These comprise noticing (through formal instruction, negotiation, the need to comprehend or produce, awareness of inefficiencies), retrieval, and creative (generative) use.”*

En principio podemos dividir las técnicas para conocer y memorizar una unidad léxica en dos: verbales y no verbales.

VERBALES	NO VERBALES
1.- Definir y describir.	1.- Soportes visuales.
2.- Ejemplificar.	2.- Objetos reales.
3.- Parafrasear.	3.- Mímica, gestos.
4.- Contexto.	4.- Sentidos sensoriales.
5.- Sinónimos y antónimos.	5.- Onomatopeyas y sonidos.
6.- Analogías	
7.- Agrupaciones de palabras.	
8.- Traducción.	
9.- Similitud.	
10.- Conocimiento sobre la formación de palabras.	

<sup>34</sup> Hay tres procesos importantes y generales que pueden hacer que una palabra sea recordada. Constan de: encuentro (a través de una instrucción formal, negociación, la necesidad de comprenderla o producirla, conciencia de ineficiencia), recuperación y uso creativo.

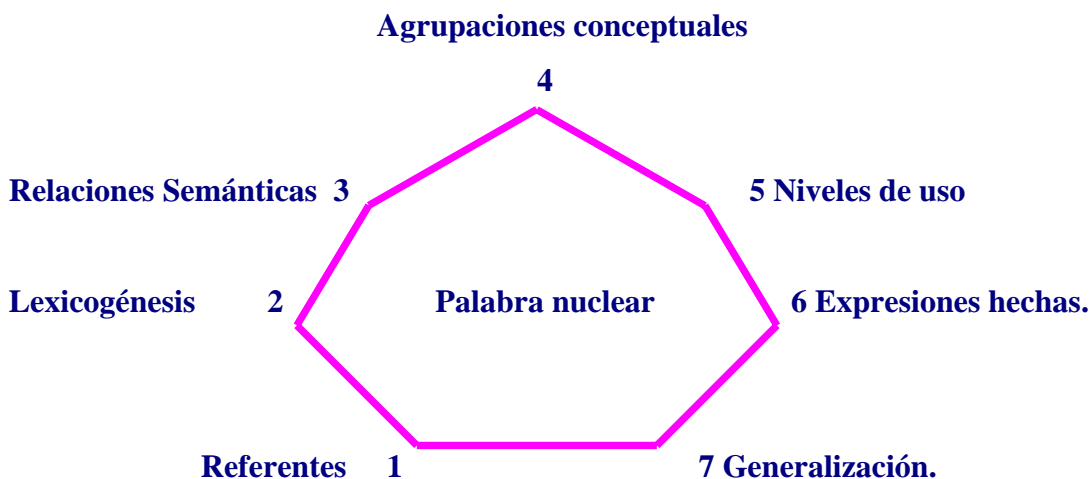
De entre todas ellas, a mí me interesa la técnica verbal: el “conocimiento sobre la formación de palabras”. Es cierto que se puede llegar a saber el significado de una palabra gracias al conocimiento sobre los procesos de formación de palabras como la derivación o la composición. Según Nation<sup>35</sup> (2001; 47):

*“There is value in explicitly drawing learner’s attention to word parts. In particular, an important vocabulary learning strategy is using word parts to help remember the meaning of a word. This strategy is using requires learners to know the most frequent and regular affixes well, to be able to recognise them in words, and to be able to re-express the meaning of the word using the meanings of its word parts.”*

Evidentemente, en mi memoria este punto es clave y central. Es decir, desarrollando la competencia morfológica, la capacidad de reconocer y usar los diferentes afijos que aparecen en las palabras, será mayor y, por tanto, contribuirá al desarrollo del lexicón mental del aprendiz.

Si el profesor explica y realiza actividades para que el aprendiz pueda llegar a ese conocimiento morfológico de las unidades léxicas; no sólo se conseguirá incrementar el léxico del aprendiz, sino que le daremos las herramientas para un aprendizaje libre, independiente y autosuficiente.

Por otro lado, siguiendo el triángulo semántico de Ullmann, se desarrolla el siguiente esquema tal y como indica Gómez Molina (1997, 76):



<sup>35</sup> Hay un valor en hacer que se preste atención explícita a las partes de la palabra. En concreto, una importante estrategia de aprendizaje de vocabulario es usar las partes de la palabra para ayudar a la memorización del significado de la palabra. Esta estrategia requiere que los aprendices conozcan bien los afijos más frecuentes y regulares, sean capaces de reconocerlos en palabras, y ser capaces de volver a expresar el significado de la palabra usando el significado de cada una de las partes de la palabra.

La palabra clave actúa como estímulo. El primer paso es el de los *referentes* que son aquellas palabras relacionadas con la palabra clave.

La *lexicogénesis* hace referencia a la formación de palabras. Me parece esencial para esta memoria reproducir las palabras de Gómez Molina (1997; 77) respecto a la lexicogénesis:

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

Y es que ésta, precisamente, es mi idea principal; es decir, debemos, como profesores, explicar y practicar la formación de palabras en español, si no lo hacemos, nuestros aprendices no alcanzarán un buen dominio de la lengua ni tendrán un aprendizaje completamente significativo.

El resto de los puntos del octágono hacen referencia a las tareas de significación (relaciones semánticas 3); a la creación de campos léxicos (agrupaciones conceptuales 4); a la conciencia de diferencias de registro (niveles de uso 5); a la interpretación del lenguaje figurado (expresiones hechas 6) y, por último, a la realización de tareas que complementen a las anteriores (generalización 7).

Como vemos, se queda claro el papel fundamental del conocimiento del proceso de formación de palabras en la enseñanza/aprendizaje de una lengua y, concretamente, en el desarrollo de la competencia léxica.

### **III.3. Actividades didácticas de léxico**

Son infinitos el número y el tipo de actividades didácticas que se pueden realizar; todo depende de la imaginación del profesor o creador del material y del método que siga. Por supuesto, debemos tener en cuenta factores de todo tipo como: necesidades de los aprendices, características de los aprendices, el lugar, el nivel, etc...

Si hacemos una visión general de las actividades que se han ido utilizando en diferentes manuales de español, comprobaremos que la mayoría de ellas podrían caber dentro de las que, a continuación voy a explicar:

## Lúdicas

¡A todos nos gusta jugar! y qué mejor manera de practicar con las unidades léxicas aprendidas que jugando con ellas; de esta manera nuestros aprendices no sólo disfrutarán aprendiendo sino que en este tipo de actividades, claramente verán que las unidades léxicas tienen un sentido funcional y comunicativo.

Existen en el mercado libros que contienen diferentes juegos para practicar el vocabulario; de entre todos los juegos, voy a nombrar algunos de los cuales más se han usado y se usan en clase de lengua extranjera:

<b>Crucigramas/ Sopas de letras.</b>	<b>Cambiar una letra.</b>
<b>Ahorcado.</b>	<b>Bingo de palabras.</b>
<b>Tabú, Pictionary, Scrable.</b>	<b>Sustituir en un texto cada vocablo por su definición y luego adivinar qué palabra era.</b>
<b>Adivinar el intruso.</b>	<b>Palabras encadenadas.</b>
<b>Respuesta rápida.</b>	<b>Relacionar palabras que rimen.</b>
<b>Adivinar palabras gracias a la mímica.</b>	<b>"Pitufar".</b>
<b>Adivinar la definición correcta.</b>	<b>"Memory".</b>

### Crucigramas / Sopas de letras

En los dos juegos practicamos la escritura. En el caso de los crucigramas, se trabaja con las unidades léxicas y su significado. El aprendiz debe completar las casillas con las letras correspondientes de cada vocablo que se define.

Con las sopas de letras podemos practicar con unidades léxicas que pertenezcan a un mismo campo semántico; por ejemplo, el aprendiz deberá reconocer y encontrar 7 unidades léxicas relacionadas con "los deportes".

Estos juegos se pueden adaptar a cualquier nivel y el grado de dificultad dependerá del nivel de nuestros aprendices. También pueden crear en grupos sus propios crucigramas y sopas de letras e intercambiarlos con los compañeros.

### **Ahorcado**

En este juego también practicamos la escritura, la ortografía de las unidades léxicas. Un aprendiz escribe una raya horizontal por cada letra que forma la unidad léxica que hay que adivinar y el resto de los compañeros deben averiguar esa unidad léxica haciendo preguntas sobre las letras que la forman. Cada error supone dibujar una parte de la figura del ahorcado. Se pierde cuando la figura del ahorcado esté completa.

### **Tabú, Pictionary, Scrable**

Éstos son juegos de vocabulario que se pueden adquirir en el mercado. Son muy interesantes y, por ejemplo, en el caso del “Tabú”, los aprendices tendrán que definir una palabra sin utilizar otras relacionadas con ellas. En este juego el aprendiz tendrá que desarrollar sus estrategias y además se practica no solo con el significado de la unidad léxica sino también con las palabras relacionadas con ella.

### **Adivinar el intruso**

Se les da a los aprendices una serie de palabras relacionadas semántica o morfológicamente y tienen que adivinar cuál de ellas no encaja, cuál es el intruso.

### **Respuesta rápida**

Los aprendices tienen un cuadro con diferentes campos léxicos: comida, lugares, etc... y tienen que completarlos con unidades léxicas que comiencen por la misma letra en un periodo de tiempo fijado.

### **Adivinar palabras gracias a la mímica**

Uno o varios alumnos deben expresar con gestos el significado de una unidad léxica y el resto tiene que averiguar de cuál se trata.

### **Adivinar la definición correcta**

Este juego se hace en grupos. Eligen una unidad léxica y cada uno de ellos escribe una definición. El otro grupo debe adivinar cuál es la correcta.

### **Cambiar una letra**

Se da una unidad léxica y deben escribir otras (el mayor número posible) cambiando sólo una letra de la palabra inicial.

### **Bingo de palabras**

Se juega al bingo pero los cartones no tienen números sino dibujos. Un alumno saca de una bolsa un papel con una unidad léxica y el resto debe tachar el dibujo que corresponda.

### **Sustituir en un texto cada vocablo por su definición y luego adivinar qué palabra era**

Se hace por grupos. Un grupo sustituye algunas unidades léxicas por su definición y el resto debe adivinar qué unidades léxicas eran.

### **Palabras encadenadas**

A partir de la sílaba final de una palabra se tiene que decir otra que comienza por esa sílaba; así sucesivamente.

### **Relacionar palabras que rimen**

Se les da unas frases y los alumnos tienen que construir pareados.

### **“Pitufar”.**

En este juego unos alumnos sustituyen determinados verbos por “pitufar” y el resto tiene que adivinar de qué verbo se trata.

### **“Memory”**

Se tiene que reunir pares correspondientes; para ello, tenemos varias cartas boca abajo y los alumnos descubren dos. Si las dos cartas que descubren no forman pares se vuelven a poner del revés y así hasta conseguir reunir todos los pares.

Estos juegos sólo son algunos de los muchos que podemos realizar en nuestra clase. Podemos modificar cada uno de ellos según las características de nuestros aprendices y de nuestro curso. Es cierto que los manuales de lengua extranjera no suelen incluir muchos juegos; sin embargo, el profesor podrá incluir tantas actividades lúdicas como crea necesarias e, incluso, los aprendices podrían crear los propios materiales para esas actividades trabajando en grupo.



## Ejercicios de vocabulario

Otro tipo de actividades de léxico que resultan muy motivadoras y con las que los aprendices comprueban de manera directa el uso comunicativo de las unidades léxicas son las actividades creadas con *realia*. Es decir, en clase se trabaja con textos reales y se practica el uso oral y escrito.

Se puede trabajar con cualquier texto auténtico, real, ya sea un folleto de publicidad, un impreso de correos, periódicos, objetos, etc... El aprendiz entrará en contacto con “el mundo real” en el que se usa la lengua que está aprendiendo. Se pueden hacer actividades sobre familias de palabras, sinónimos, denotaciones, etc...

Una vez más, es el profesor el encargado de buscar el material y crear él mismo cada actividad según el texto que haya seleccionado y según los objetivos que se haya planteado. Por tanto, en este sentido, este tipo de actividades creadas con materiales auténticos, muchas veces, se dan gracias a la imaginación e interés del profesor y a las características de cada grupo de alumnos.

En los manuales de lengua extranjera suelen aparecer otro tipo de actividades destinadas al léxico única y exclusivamente y que no suelen aparecer contextualizadas.

La mayoría de estas actividades tienen que ver con algunas de las siguientes:

1.- Relacionar:

- Imágenes y unidades léxicas.
- Unidades léxicas y definiciones.
- Unidades léxicas y sus sinónimos o antónimos.
- Vocablos que suelen aparecer juntos.

2.- Definir: hay una serie de unidades léxicas y los alumnos tienen que escribir su definición.

3.- Clasificar:

- Según las connotaciones.
- En campos semánticos o asociativos.
- Según el acento.
- Según las dificultades ortográficas.

4.- Discriminar los significados de una unidad léxica.

5.- Establecer derivaciones.

6.- Constelaciones léxicas. A partir de una palabra inicial, los estudiantes van diciendo palabras relacionadas con ella, así se trabaja la sinonimia, la derivación, la composición,

la antonimia,... Se pueden escribir las palabras de diferentes categorías léxicas en mayúscula, subrayado, etc... para fijarlas visualmente.

A pesar de la importancia de la formación de palabras para el desarrollo del léxico mental, no son muchas las actividades que giren entorno a ello en los diferentes manuales de español como lengua extranjera. Y las que hay, normalmente son del mismo tipo: completar palabras, derivar palabras, etc...

Gómez Molina (1997; 86) propone una serie de actividades siguiendo el esquema visto en III.2. Las actividades para practicar la lexicogénesis son:

- 1.- Clasificación de palabras: derivadas o compuestas.
- 2.- Crear nuevas palabras una vez explicada la composición.
- 3.- Completar según el modelo: “(...) *objeto (libro), agente (librero), lugar (librería)*”

En esta actividad explicaría y ejercitaría el valor de los prefijos y sufijos.

Por otra parte, sí es cierto que algunos manuales actuales como *Aprende gramática y vocabulario 3* dedican varias páginas a la explicación y ejercitación de la formación de palabras en español. Este manual, en la sección de *vocabulario* trata la prefijación y la sufijación. Los ejercicios que presenta van desde relacionar unidades léxicas y definiciones hasta completar frases.

No existe ninguna “fórmula mágica” para la enseñanza /aprendizaje del léxico. Las actividades que he revisado anteriormente deben complementarse unas con otras y siempre deben estar orientadas a las necesidades concretas de nuestros aprendices.

Como profesores deberemos decidir qué y cómo van a aprender nuestros alumnos. El *Marco* (2002; 149) nos ofrece, una vez más, unas orientaciones generales sobre esas cuestiones respecto al vocabulario:

*Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *qué riqueza de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué alcance de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc... estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.*
- *Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo.*

## V. CONCLUSIÓN

Decidí hacer esta memoria sobre la enseñanza de la derivación en español como lengua extranjera cuando en una de las clases del Máster *La enseñanza de ELE*, una de nuestras profesoras puso como ejemplo un error de uno de los aprendices. El error que cometió este aprendiz fue “inventarse” la palabra *patatista* para referirse a la persona que vende patatas. Esto despertó en mí una gran curiosidad por saber cómo los estudiantes de ELE aprenden a crear palabras en español y a conocer significados de otras palabras nuevas para ellos con el conocimiento que tienen de la formación de palabras en español. También reflexioné sobre lo que hago yo cuando aprendo una segunda o tercera lengua; y, tengo que reconocer que muchas veces utilizo los procedimientos que conozco en esa lengua para crear palabras o entenderlas. Por este motivo, comencé a trabajar en esta memoria con toda mi ilusión, porque me parece un tema fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. He querido justificar la necesidad de la enseñanza /aprendizaje de la formación de palabras porque tenía la impresión (y he podido comprobar) que a pesar de la importancia y el peso capital que tiene este tema en la enseñanza de lenguas, no son muchos los estudios acerca de ello si lo comparamos con otros de diferentes campos de la enseñanza de una lengua extranjera. Aunque, bien es cierto que cada día son más los artículos en revistas especializadas o ponencias en congresos que giran entorno a este tema.

Por otro lado, me quise centrar única y exclusivamente en la derivación, sin dejar de exponer de manera general otros procesos de formación de palabras en nuestra lengua, porque es uno de los procedimientos más productivos y rentables en español y, por tanto, me parece necesario que nuestros aprendices lo conozcan. Es cierto que eso no quiere decir que dejemos a un lado la enseñanza de la composición, la siglación, etc... pero preferí acotar el tema de mi memoria y que fuese un trabajo no de carácter general, sino concreto.

Respecto a mi propuesta de actividades didácticas, debo señalar que aún no he tenido la oportunidad de llevarlas al aula y, por tanto, en esta memoria no puedo hacer una descripción de la aceptación o no por parte de los aprendices o de los posibles problemas que se pueden plantear una vez presentadas a nuestros estudiantes. Sin

## Procedimientos de formación de palabras: la derivación en la enseñanza de ELE.

embargo, espero que sean útiles para aquellos docentes de español como lengua extranjera y, por supuesto, para aquellas personas que desean aprender español.

Por último, me gustaría señalar que me ha parecido un tema apasionante y en el que todavía podemos y debemos seguir investigando y mejorando. Por mi parte, estoy convencida de que continuaré trabajando en ello y espero que sean muchas las personas que se interesen también por este tipo de estudios.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera edición. Madrid.
- ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid. Espasa.
- AITCHISON, J. (2003): *Words In Mind: An Introduction to the mental Lexicon*. Oxford, Blackwell publishing [Third edition]
- ALMELA PÉREZ, R. (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona, Ariel, Practicum.
- BAJO PÉREZ, E. (1997): *La derivación nominal en español*. Cuadernos de lengua española. Arco/Libros, S.L.
- BETH FELDMAN, L. (1995): *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- BULL, W. E. (1965): *Spanish for teachers. Applied Linguistics*. New York, The Ronald Press Company.
- CABELLERO RUBIO, M.C. y CORRAL HERNÁNDEZ, J.B. (1998): “Integración de sufijos apreciativos en los niveles avanzados de L2” en Moreno, F., Gil M. y Alonso, K. (ed.) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Universidad de Alcalá.
- CABRERA MORALES, C.L. (2000): “Sobre la derivación en el español actual. Los sufijos” en *Anacleto Malacitana. Revista de la sección de filología de la facultad de filosofía y letras*. Universidad de Málaga, XXIII,1.
- CARRATALÁ TERUEL, F. (2006): *Manual de vocabulario español. Enseñanza y aprendizaje*. Madrid, Castalia.
- CASTRO VIÚDEZ, F. y DÍAZ BALLESTEROS, P. (2006): *Aprende gramática y vocabulario 3*. Madrid, SGEL.
- CELIS, A. y HEREDIA, J. R. (1997): “Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros.” Colección estudios. *Actas del VII Congreso de ASELE*.
- CHOMSKY, N. (1977): *Ensayos sobre forma e interpretación*. Madrid, Ediciones Cátedra.

- CLARK, E. V. (1995): *The lexicon in acquisition*. Cambridge Studies in linguistics.
- DÍAZ HORMIGO, M. T. (2003): *Morfología*. Servicios de publicaciones Universidad de Cádiz.
- FELDMAN, L. B., (1995): *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- FERNÁNDEZ J. y DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (1998): *Language acquisition. A Linguistic introduction and Learning*. Eds. Lynx. A Monographic Serie in Linguistics and World Perception.
- FEU GUIJARRO, M.J. y MOLINA PLAZA, S. (1999): *Estudios funcionales sobre léxico, sintaxis y traducción. Un homenaje a Leocadio Martín Mingorance*. Cuenca, Serie Homenajes. Ed. de la Universidad de Castilla La Mancha.
- GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1992): *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press.
- GARCÍA, S., MEILÁN, A. y MARTÍNEZ, H. (2004): *Construir bien en español. La forma de las palabras*. Oviedo, Ediciones Nobel, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- GARCÍA HOZ, V. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Tratado de Educación Personalizada*. Madrid, Ediciones Rialp, S.A.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica” en *REALE*, NÚMERO 7.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros” en *REALE*, NÚMERO 8.
- JUFFS, A. y BENJAMINS, J. (1996): *Learnability and the lexicon. Teachers and Second Language Acquisition. Research*. Company Amsterdam /Philadelphia.
- LANG, M. F. (1990): *Spanish Word Formation Productive derivational morphology in the modern lexis*. Rotledg. London and New York.
- (1992): *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Cátedra.
- LARSEN- FREEMAN y LONG, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez. Madrid, Gredos.

- LA TORRE RÓDENAS, M. D. (2000): “La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE” en Franco, M., Soler, C., De Cos, J., Rivas, M. y Ruiz, F. (ed.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. II*. Universidad de Cádiz.
- LITTLEWORD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- LÓPEZ, A. et alli (1994): *Lingüística general y aplicada*. Universitat de València.
- LÜNING, M. (1996): “Aprendizaje creativo del vocabulario” en Segoviano, C. (coord.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Frankfurt am Main: Vervuert.
- MARTINELL GIFRE, E. y PIÑOL, M. C. (1998): *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Edicions Universitat de Barcelona.
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- MIRANDA, J.A. (1994): *La formación de palabras en español*. Salamanca, Colección problemas fundamentales del español. Colegio de España.
- MORENTE VALLEJO, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid, Arco Libros.
- MUÑOZ, C. (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- NATION, I.S.P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Boston, Heinle and Heinle Publishers.
- (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NIQUE, C. (1989): *Introducción metódica a la Gramática Generativa*. Madrid, Cátedra.
- PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de lingüística. Anexo I. Universidad de Alicante.
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid, Editorial La Muralla, S.A.



- PIT CORDER, S. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- RODRÍGUEZ PONCE, M.I. (2002): *La prefijación apreciativa en español*. Cáceres, Colección extremos, Universidad de Extremadura.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, SGEL.
- SCALISE, S. (1987): *Morfología generativa*. Madrid, Traducción de José Pazó. Adaptación al español Soledad Valera. Alianza Editorial.
- SOTO, P., SEBASTIÁN, M.V., GARCÍA, E. y DEL AMO, T. (1994): *Las categorías y sus normas en castellano*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- VARELA, S. (1993): *La formación de palabras*. Madrid, Taurus Universitaria.
- VENCES, U. (1996): “Al principio ya existía la palabra” en Segoviano, C. (coord.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Frankfurt am Main: Vervuert.
- VV.AA. (2002): *Marco común europeo de regencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerios de Educación, cultura y deporte. Instituto Cervantes. Anaya.
- VV.AA (1990): *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo, 2,3 y 4 de Mayo de 1990. Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- VV.AA. (1995) : *Comprendre les langues, aujourd’hui*. Collection Paroles et Actes La TILV, éditeur.. SGEL.
- VV.AA (1998): *Metodología y didáctica del español como lengua extranjera, orientaciones y actividades para la clase*. Madrid, SGEL.

### **Recursos en internet y en otros medios:**

[www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)

[www.hispania.org](http://www.hispania.org)

[www.adesasoc.com](http://www.adesasoc.com)

[www.todoele.net](http://www.todoele.net)

Revista *Diez minutos*, número 2855.

Publicidad IKEA.

*Voces de Ultratumba*. Canción 07. Estopa.