



FACULTADE DE FILOLOXÍA
GRAO EN LINGUA E LITERATURA ESPAÑOLAS

Trabajo de Fin de Grado
Grado en Lengua y Literatura Españolas

La derivación como elemento de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera

Santiago de Compostela

Curso 2018-19

Ánxela Martínez Lomba

Autora

Inmaculada Mas Álvarez

Tutora



FACULTADE DE FILOLOXÍA
GRAO EN LINGUA E LITERATURA ESPAÑOLAS

Trabajo de Fin de Grado
Grado en Lengua y Literatura Españolas

La derivación como elemento de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera

Santiago de Compostela

Curso 2018-19

Ánxela Martínez Lomba

Autora

Inmaculada Mas Álvarez

Tutora

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. Los procesos de formación de palabras en español.....	3
2.1. La derivación	4
2.2. Relevancia de los procesos derivativos y su incorporación en el aula de ELE....	7
3. La morfología derivativa en ELE	8
3.1. La enseñanza de la morfología derivativa en ELE en la actualidad	9
3.1.1. La derivación en el MCER y en el PCIC.....	9
3.1.2. La derivación en manuales específicos de ELE.....	12
3.2. El conocimiento léxico en ELE (competencia léxica)	18
3.3. Los procesos derivativos como parte de la competencia léxica en ELE.....	21
3.4. La enseñanza de la formación de palabras mediante la sufijación	24
4. Propuesta didáctica	26
4.1. Contextualización.....	26
4.2. Los sufijos <i>-ismo</i> e <i>-ista</i>	26
4.2.1. El sufijo <i>-ismo</i>	27
4.2.2. El sufijo <i>-ista</i>	28
4.3. Guía didáctica	31
4.3.1. Análisis de necesidades	32
4.3.2. Objetivos.....	33
4.4. Explotación didáctica	33
5. Conclusiones	40
6. Índice de cuadros, imágenes y tablas.....	42
7. Bibliografía	42

CUBRIR ESTE FORMULARIO ELECTRONICAMENTE

Formulario de delimitación de título e resumo

Traballo de Fin de Grao curso 2017/2018

APELIDOS E NOME: MARTÍNEZ LOMBA, Ánxela

GRAO EN: Lingua e literatura española

(NO CASO DE MODERNAS) ITINERARIO EN:

TITOR/A: Inmaculada Mas Álvarez

LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA: Ensino do español como lingua estranxeira

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

Título:

La derivación como elemento de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera


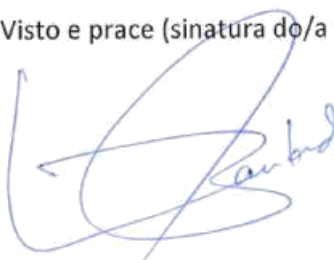

Resumo [na lingua en que se vai redactar o TFG; entre 1000 e 2000 caracteres]:

Este trabajo se centra en los procesos de derivación en español, en especial en los más productivos, aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Como es sabido, la derivación constituye uno de los recursos más utilizados por las lenguas romances para la creación de unidades léxicas, por lo que presenta un interés destacado también en español.

Por una parte, se desarrollará una presentación sobre la enseñanza del léxico, es decir, cómo se ha enseñado y se enseña el léxico. Al mismo tiempo se intenta hacer un acercamiento a la utilización e importancia de la derivación dentro de dicha enseñanza. Y, paralelamente, en qué punto la morfología derivativa está incluida o no en los programas de ELE, así como qué importancia tiene para las principales instituciones dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera y para los manuales de enseñanza del español.

Por otro lado, se pretende proponer una aplicación didáctica que tenga como finalidad aumentar la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz para el desarrollo de su vocabulario. Se trata de que el alumno llegue a conocer e interiorizar las reglas y procedimientos de creación de palabras del español para ser capaz de generarlas y asimilarlas por sí mismo. Todo esto aplicando un método inductivo, en el que sea el alumno el que elabore sus hipótesis y conclusiones mediante ejercicios guiados, y a continuación el profesor corrija, explique y profundice en los contenidos.

Santiago de Compostela, 18 de Outubro de 2017.

<p>Sinatura do/a interesado/a</p> 	<p>Visto e prace (sinatura do/a titor/a)</p> 	<p>Aprobado pola Comisión de Títulos de Grao con data</p> <p>5 NOV. 2017</p> <p>Selo da Facultade de Filoloxía</p> 
---	--	---

1. Introducción

Actualmente existe un panorama en el que podemos encontrar numerosas propuestas y materiales de todo tipo en cuanto a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Considerando los procesos derivativos como una herramienta que se puede explotar en gran medida para mejorar la competencia léxica de los aprendices de español, me resulta llamativa la limitación existente sobre estudios acerca de cómo enseñar la morfología derivativa de un modo reflexivo a los estudiantes de español.

El objetivo de este trabajo es presentar un acercamiento al desarrollo del componente léxico de los aprendices de español mediante mecanismos como la derivación. La derivación, como un proceso de formación de palabras, es una herramienta de mucho potencial para los hablantes nativos. La lengua española está formada por una gran cantidad de palabras derivadas. Por este motivo, me parece relevante que los aprendices de español como lengua extranjera interioricen las reglas de los procesos derivativos para ser capaces de aumentar su léxico de una forma más autónoma, además de para poder desterrar metodologías tradicionales como la memorización de listas de palabras descontextualizadas.

“Dale un pez a un hombre, y comerá hoy. Enséñale a pescar y comerá el resto de su vida”. Este proverbio chino me parece que expresa una enseñanza muy acertada en la reflexión sobre este tema. Extrapolándolo a este contexto, es posible enseñar al alumnado todo el vocabulario del español, pero puede resultar más eficaz para el desarrollo de su competencia léxica que conozcan la estructura interna de las palabras y se familiaricen con conceptos como palabra simple y derivada (términos que pueden no resultar del todo extraños en muchos casos, ya que existen en la mayoría de las lenguas). Adquiriendo herramientas adecuadas, como la derivación, serán capaces de aumentar su lexicón con procedimientos internos a la lengua y rellenar los vacíos léxicos que se produzcan en la comunicación, entre otras ventajas.

Para desarrollar este planteamiento, la realización de este trabajo está dividida en tres grandes apartados. Un primer apartado en el que expongo una breve definición de derivación, sus características y sus ventajas en la incorporación de este proceso en el aula de ELE. Considerando la importancia de la implantación de estos procesos en el aula de ELE, en el segundo apartado presento una panorámica de su situación en los principales documentos de referencia y manuales de didáctica de ELE. Además, teniendo en cuenta que una de las finalidades del aprendizaje de estos procesos es la mejora de la competencia léxica por parte del aprendiz, me ha parecido oportuno presentar de manera general las etapas por las que ha

pasado el componente léxico en la enseñanza de segundas lenguas. Así como todas las mejoras que tendrá el aprendiz en cuanto a su competencia léxica en español como lengua extranjera. Al final de este bloque introduzco una serie de consideraciones relevantes para el profesorado de ELE a la hora de proponer actividades centradas en la enseñanza de los procesos derivativos (más concretamente de la sufijación). Y, para terminar, en el último apartado pretendo explotar toda la teoría aportada para exponer un planteamiento práctico propio. Esta propuesta está pensada para un grupo meta en concreto y se centra en la interiorización de dos sufijos (-ismo e -ista) para su utilización como herramienta de formación de palabras. Partiendo de este objetivo, se desarrollan una serie de ejercicios con el fin de aumentar la competencia léxica de los aprendices, que obviamente variarían dependiendo de la fase del proceso de aprendizaje del alumnado, esto es, en función del nivel, las necesidades y las preferencias de los alumnos.

No pretendo afirmar que la enseñanza de los procesos derivativos es la única vía para aumentar el léxico de los aprendices, sino que es una de las muchas herramientas que se pueden incorporar en la didáctica del español como lengua extranjera para ayudar a la autonomía de los aprendices en el aprendizaje del vocabulario del español. Me parece interesante abordar este tema, ya que considero que se podría explotar mucho su potencial dentro del aula de ELE. Además, también expongo algunas desventajas que produce la incorporación de la derivación en la enseñanza del español como segunda lengua, como su difícil introducción por parte del profesorado o los posibles problemas que pueda tener el aprendiz a la hora de su aprendizaje.

2. Los procesos de formación de palabras en español

El léxico del español está formado por una cantidad significativa de palabras simples (*pan, azul, hacer*), que pueden aparecer invariables en su contexto o ser susceptibles de tener cambios flexivos (de número, género o persona-tiempo-modo). Por otro lado, existen voces, como *comedor*, en las que aparte de reconocerse distintos valores significativos (adj. ‘que come mucho’, m. ‘pieza destinada en las casas para comer’, m. ‘mueble del comedor de una casa’, etc., DEL, s. v. *comedor*) también es posible descubrir en su configuración otras formas significativas más pequeñas (*come(r)* y *-dor*). Estos elementos de las palabras son los que conocemos como morfemas (segmentos mínimos con significado). Mientras que *come(r)* puede actuar como palabra o forma libre, el morfema *-dor* debe aparecer siempre ligado a otra palabra. Palabras del tipo *comedor* son las que resultan de formar palabras derivadas en

español. El español se ha enriquecido, y sigue enriqueciéndose, con muchas palabras que se han formado mediante este tipo de procedimientos internos a la lengua.

La formación de palabras o lexicogénesis es «el conjunto de recursos que tienen el efecto de aumentar el caudal léxico de un sistema lingüístico a partir de unidades lingüísticas preexistentes en tanto ya pertenecientes a ese sistema» (Díaz Hormigo 2000: 7). Esto quiere decir que, gracias a diferentes mecanismos formales o morfológicos podemos crear nuevas palabras, las denominadas palabras complejas. Entre estos recursos de creación de palabras se encuentran, por ejemplo, la derivación, la composición, la parasíntesis, la sustitución o el acortamiento, entre otros.

2.1. La derivación

En este trabajo pretendo centrarme en uno de los procesos que comentaba anteriormente: la derivación. La derivación es uno de los procesos más productivos y más utilizados de nuestro idioma, entendiendo por productividad 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» (Almela Pérez 1999: 43). Mediante los procesos de derivación podemos crear palabras a partir de otras, por la adición, a una palabra ya existente (palabra primitiva), de un afijo. Dependiendo de dónde se coloque el afijo, con respecto a la palabra primitiva, podemos hablar de mecanismos distintos.

Hablamos de *prefijación* si el afijo se coloca delante de la palabra primitiva. Por ejemplo, en las palabras *rehacer* o *desconfianza*, los afijos *re-* y *des-*, que se agregan a las palabras primitivas *hacer* y *confianza* (respectivamente), son prefijos. Cabe destacar, en los casos de prefijación, que no hay integración con la raíz. Esto quiere decir que el prefijo está claramente delimitado con la base: *in-visible*, *a-típico*, etc. Por lo tanto, el prefijo no altera fonéticamente a la base (*clásico*>*pre-clásico*) ni varía ninguna de las características formales que presente.

Por otro lado, hablamos de procesos de *sufijación* si el afijo se incorpora detrás de la raíz, como lo hacen los sufijos *-ero* y *-ura* en las palabras derivadas *zapatero* y *dulzura*. Además, como sucede en este último ejemplo, es importante apuntar que, en algunas formas, se puede producir la eliminación de las vocales de la base que sean marca de palabra o de flexión (*dulc-(e)-ura*). Y, también puede suceder, que ambos mecanismos, la adición de un elemento prefijado y uno sufijado, se manifiesten de forma simultánea, como en *acomodar* o *entristecer*. Estos casos se conocen como procesos de parasíntesis o circunfijación. En las palabras derivadas mediante parasíntesis ambos afijos se aplican a la vez y de modo solidario a la base

de derivación, creando la palabra, de forma que si sólo empleáramos uno de los dos afijos la palabra no existiría en español: *comodar, *acómodo, *entriste, *tristecer. Todos estos son ejemplos de afijos derivativos, y forman, sobre las bases primitivas correspondientes, palabras derivadas.

Existen otros tipos de afijos en cuanto a su posición, como los infijos o los interfijos, pero estos no derivan palabras por sí solos. En primer lugar, los infijos son los afijos que se posicionan dentro de la palabra, como en *azuqu-ít-ar*. Cabe mencionar que no existe un acuerdo unánime entre los lingüistas acerca de la naturaleza o existencia de estos elementos, por lo que no voy a centrarme en ellos. Los interfijos, por su parte, son meros elementos de enlace entre la base de la palabra y el afijo que se añade, en el caso de que se necesite un nexo, como en *cafe-c-ito*.

Voy a prestar especial atención a los procesos de sufijación, ya que, junto con la prefijación, son los procesos que el español utiliza con más frecuencia. A continuación, presento una serie de características propias de los procesos derivativos, tomadas de Varela Ortega (2005).

Mediante la derivación, en concreto a través de la sufijación, es posible modificar la categoría gramatical de la base a la que se aplica el procedimiento. Esto es la denominada ‘derivación heterogénea’, y ocurre cuando se añade un sufijo que cambia la categoría gramatical de la palabra primitiva. De esta manera podremos crear sustantivos de adjetivales (sustantivo<adjetivo), como en *novatada* (<*novato*) o adjetivos provenientes de verbos, llamados adjetivos de verbales (*trabajar*>*trabajador*), entre otras combinaciones. En el caso de que se conserve la categoría gramatical de la base, como en *relojero* (sustantivo) derivado de *reloj* (también sustantivo), hablamos de ‘derivación homogénea’. Todas las palabras derivadas por medio de prefijación se enmarcan, en principio, dentro de la derivación homogénea, ya que no modifican la categoría gramatical de la palabra base. Como excepción tenemos los casos de parasíntesis que sí pueden cambiar la categoría gramatical al añadir el prefijo, pero también se añade un sufijo. Además, otra excepción que encontramos hoy en día es que algunos prefijos han desarrollado en los últimos años un tipo de formación especial. Me refiero a prefijos como *inter-*, *pos(t)-* y *pre-*. Estos afijos se adhieren a sustantivos y las palabras derivadas que surgen pueden actuar como adjetivos cuando acompañan a nombres. Esto se da en casos como: *acuerdos intersindicatos*, *entrevistas postpartido* o *mitin precampaña*.

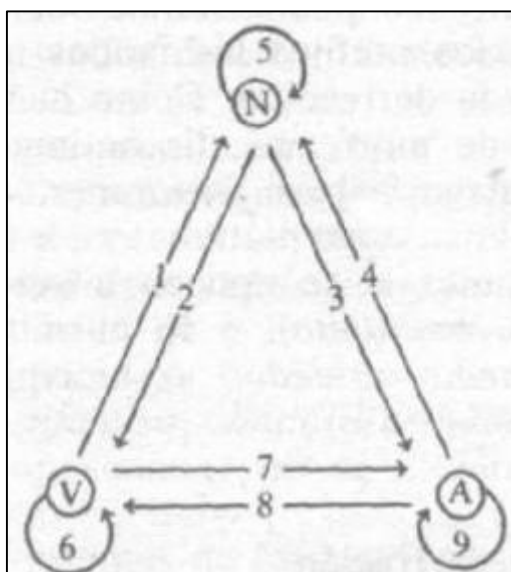


Imagen 1. Esquema de los procesos derivativos. Fuente: Bosque (1982: 116).

El esquema de la Imagen 1 nos permite apreciar las diferentes combinaciones resultantes de la derivación heterogénea y homogénea¹. Por ejemplo, en 1, encontraríamos los llamados sustantivos deverbales ya que se produce un cambio de categoría de un verbo a un sustantivo, como en *salida* (<salir) o en *actuación* (<actuar). En 2, podemos observar el cambio de categoría inverso: mediante la adición de sufijos a ciertos sustantivos obtendremos verbos, denominados verbos denominales, como los que tenemos en *golpear* (<golpe) o *archivar* (<archivo). Los números 5, 6 y 9 señalan los procesos de derivación homogénea. Como ya he comentado, en estos casos no existe cambio de categoría gramatical y esto ocurre en todas las palabras derivadas por prefijación (sin tener en cuenta los casos excepcionales) y algunos casos de sufijación. Por ejemplo, en 6 se nos indica la creación de verbos a partir de otros verbos (verbos deverbales), como en *releer* (<leer) o *deshacer* (<hacer); o en 9, donde se encuentran los adjetivos deadjetivales, creados a partir de la derivación de otros adjetivos, como en *antiartístico* (<artístico) o *extraplano* (<plano).

Otra característica de los procesos derivativos que apunta Varela (2005) es que la sintaxis de una oración no determina la elección de un morfema concreto (como sí que restringiría a la flexión). Es decir, si cambiamos una palabra simple por una derivada, la sintaxis no se ve necesariamente afectada. Por ejemplo, *ese coche es igual al nuestro* > *ese automóvil es igual al nuestro*. Como podemos ver, el cambio por una palabra derivada no afecta en absoluto al esquema sintáctico de la oración.

¹ Ejemplos tomados de Bosque (1982).

Sin embargo, existen también una serie de desventajas en la utilización de este proceso. A pesar de todo lo comentado, la derivación no es un proceso completamente productivo o automático. Esto se debe a que no todas las posibles derivaciones que podríamos crear en la lengua se actualizan, ni todas las normas del proceso de derivación se pueden aplicar a todas las formaciones de la misma clase. Y, en algunas ocasiones, también podemos encontrar irregularidades entre la relación semántica de la palabra primitiva y la derivada, lo que produce distintos significados: por ejemplo, en la palabra *movible*, el sufijo *-ble* significa ‘posibilidad de’ mover, en este caso, algún objeto; pero, en la palabra *amable*, el mismo sufijo hace referencia a la ‘cualidad’ de una persona.

Por último, también debemos tener en cuenta los casos en los que nos podemos encontrar con alomorfos. Se trata de las posibles diferentes realizaciones de un morfema. Un buen ejemplo de esto es el prefijo *in-*, que alterna con la realización *im-* ante vocal o cualquier consonante, a excepción de /r/ o /l/ que varía a *i-*. De este modo, tenemos las formas *ilegal* o *irregular*, frente a *intocable* o *imposible*.

2.2. Relevancia de los procesos derivativos para su incorporación en el aula de ELE

El español es una lengua formada por una gran cantidad de palabras derivadas y, además, todos los hablantes poseemos diversos recursos que nos permiten formar nuevas palabras ante la posible necesidad de nombrar nuevas realidades. Resulta una gran ventaja que, en el caso del proceso de derivación, no se trata de un mecanismo único del español, sino que podemos encontrarlo en otros idiomas. Hay dos aspectos que se tienen que tener en cuenta por parte del profesorado de ELE cuando se pretenda fomentar la autonomía del alumno en el desarrollo de los procedimientos de formación de palabras. A ellos me refiero en los párrafos siguientes.

Por un lado, es obvio que la utilidad de los procedimientos de formación de palabras para la enseñanza del léxico variará dependiendo de la lengua materna del aprendiz. Es decir, para los aprendices que tienen lenguas maternas cuyos cambios gramaticales no están regidos morfológicamente (chino, vietnamita, samoano, etc.) será más difícil la comprensión del vocabulario a través de estos procesos morfológicos. Tendrán más facilidad aquellos alumnos cuyas lenguas maternas presenten mayor riqueza morfológica (como el español). En los idiomas que presenten un mayor número de raíces o afijos de origen latino o griego como en las lenguas románicas podremos conseguir un mayor nivel de autonomía en los aprendices. Se trata de lenguas como el inglés, el francés o el italiano. Además, en algunos de estos idiomas podemos encontrar que algunos afijos mantienen la misma forma e, incluso, el mismo

significado. Por ejemplo, en inglés, existe el prefijo *im-*, con el mismo significado que en español (*possible>impossible*); y su alófono *un-* (*unbelievable*). Y otros que pueden ser reconocibles por su parecido, como en el caso del sufijo inglés *-ism* en palabras como *nationalism* o *activism*, que en español equivale al sufijo *-ismo* (*nacionalismo, activismo*).

Como ya comentaré, una de las ventajas de enseñar estos procesos en ELE es la posibilidad que se ofrece a los aprendices de, en situaciones comunicativas de necesidad, poder usar estos procesos para salvar faltas de léxico. Esto ocurre también en otros idiomas como los mencionados. En inglés, por ejemplo, para expresar el concepto de *sorrow*, si en el momento dado desconocemos la palabra, podemos crear a partir de otra palabra como *sad*, su palabra derivada: *sadness*.

Por otro lado, hay que tener en cuenta el dominio que los alumnos puedan tener de ciertos aspectos del español. Esto influye directamente en el éxito (o no) del proceso de autonomía en los alumnos. Si dejamos al aprendiz realizar por su cuenta las posibles relaciones morfológicas entre palabras, pero, no conoce el significado de ninguna de las palabras, su trabajo autónomo en el aprendizaje será inútil.

3. La morfología derivativa en ELE

Es innegable que el aprendizaje del vocabulario de una lengua es imprescindible para conseguir el progreso en el aprendizaje de una nueva lengua. Si tenemos en cuenta que el español es una lengua formada por una gran cantidad de palabras creadas mediante procedimientos internos a ella, debemos ser conscientes de que puede resultar productivo enseñar mecanismos, como la derivación, que permitan un aumento del léxico por parte del alumno de un modo más autónomo. De este modo, el aprendiz de ELE podrá desarrollar su competencia morfológica como una parte de la competencia lingüística a la que pretende acceder.

En la actualidad existe un panorama de diversas propuestas y materiales de todo tipo relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En este amplio abanico resulta llamativa la limitación existente a la hora de encontrar estudios sobre cómo enseñar los procesos derivativos de un modo reflexivo a los aprendices de español. Para demostrar esto, en los siguientes apartados realizaré un pequeño acercamiento a la presencia (o más bien ausencia) que tiene la derivación en los principales documentos de referencia y su tratamiento en distintos libros de didáctica del español. Junto a ello, también expondré ejemplos concretos con el fin

de comentar algunos planteamientos empleados para enseñar los mecanismos de la morfología derivativa a extranjeros.

3.1. La morfología derivativa en ELE en la actualidad

3.1.1. La derivación en el MCER y en el PCIC

Hoy en día, el ámbito de la morfología en general sigue cumpliendo un papel secundario tanto en el currículo como en los manuales de ELE o en las gramáticas descriptivas y pedagógicas. El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y su implementación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) son los dos documentos de descripción de competencias y política lingüística de referencia para la enseñanza de ELE. Podemos decir que son las dos obras que guían la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Si observamos qué lugar ocupa la morfología derivativa en ellos, podemos comprobar que resulta muy escasa en el caso del MCER o que no se tiene en cuenta para nada, como sucede en el PCIC.

En el primero de los documentos indicados, el MCER, observamos en el apartado de competencia léxica como esta se define de la siguiente manera: «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (Consejo de Europa 2001: 108), y a continuación se enumeran los elementos mencionados. Los elementos léxicos que aparecen son las expresiones hechas (modismos, frases hechas, ...) y las palabras polisémicas, mientras que los elementos gramaticales son aquellos que pertenecen a las clases cerradas de palabras (artículos, demostrativos, interrogativos, ...). En este apartado no encontramos ninguna referencia a las palabras derivadas, que bien podrían estar incluidas ya que forman parte del léxico de la lengua.

En otro punto del *Marco*, como podemos observar en el Cuadro 1, que presento a continuación, sí se incluye la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de la morfología. Esta aparece como un subcomponente de la competencia gramatical, diferenciado de la sintaxis². En la explicación que se realiza de la morfología se engloba la enseñanza de la formación de palabras, distinguiendo palabras simples, complejas y compuestas. La morfología derivativa aparece en los contenidos que se deben tratar, pero se plasma de una manera muy general. No

² “5.2.1.1. La competencia gramatical (5.2.1. Las competencias lingüísticas / 5.2. Las competencias comunicativas de la lengua)” (Consejo de Europa 2001: 111).

hay niveles de referencia para los contenidos ni escalas específicas para medir su dominio. Y la formación de palabras queda relegada de forma imprecisa al vocabulario.

Tradicionalmente, se establece una distinción entre la **morfología** y la **sintaxis**:

- La **morfología** se ocupa de la organización interna de las palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificados de la siguiente forma:

- Raíces.
- Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden:
 - Afijos de derivación (por ejemplo: *re-*, *-mente*, *-dad*).
 - Afijos de flexión (por ejemplo: *-aba*, *-ase*).

Formación de palabras:

Las palabras se pueden clasificar en:

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

Cuadro 1. Delimitación del estudio de la morfología por parte del MCER. (Consejo de Europa 2001: 111).

Por último, en este documento encontramos una última referencia a la formación de palabras. En el apartado “6.4.7. El desarrollo de las competencias lingüísticas”, se presentan, con respecto al vocabulario, diversas formas para que los aprendices desarrollen su vocabulario. Se enumeran distintos mecanismos que los aprendices pueden utilizar para ampliar su vocabulario, y en uno de los apartados (h) se apunta: «explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, (...))» (Consejo de Europa 2001: 148-9).

En mi opinión, teniendo en cuenta la enorme extensión del *Marco*, resulta bastante insuficiente la atención prestada a los procesos derivativos y las pocas referencias que se encuentran parecen bastante pobres para orientar a las personas dedicadas a la creación de recursos y materiales relacionados con la enseñanza de la competencia léxica de ELE.

Por otro lado, en lo que respecta al PCIC, ya encontramos en el inventario de la gramática la indicación explícita de la ausencia de la morfología derivativa:

No se ha incluido tampoco el tratamiento de la morfología derivativa o composicional, puesto que sería prácticamente imposible determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras habrían de incluirse en cada nivel. Se trata más de una cuestión léxica y metodológica que puramente gramatical. [Instituto Cervantes 2007³]

Es decir, se justifican considerando estos procedimientos de carácter léxico o metodológico y no gramatical. Con esta afirmación ya tenemos claro que los procesos derivativos no van a tener ningún tipo de peso, y que no se dedicará un apartado al análisis detallado de esta cuestión. Lo que podemos observar es como se han incluido estos procesos englobados en otros apartados. Por ejemplo, en el apartado “1.2. El género de los sustantivos” (nivel A2), encontramos que se hace referencia a distintos sufijos:

- Género diferente expresado con una terminación diferente: femenino en *-esa, -triz, -ina, -isa*
el príncipe / la princesa, el actor / la actriz, el rey / la reina, el poeta / la poetisa
- Sustantivos terminados en *-dor, -tor, -sor*
el gobernador / la gobernadora, el director, el secador, el profesor

Cuadro 2. Ejemplo de la enseñanza de la gramática de ELE por parte del PCIC en cuanto al género de los sustantivos (nivel A2). (PCIC 2007: 1.2. El género de los sustantivos)

Hay otro ejemplo en el apartado dedicado a los adverbios terminados en *-mente*. Se tiene en cuenta en los niveles B1 y B2 (apartado 8.2.) la creación de adverbios con el sufijo:

- Restricciones: adjetivos que no pueden formar adverbios en *-mente*
Relacionales
**alemanamente*
- Derivados de adjetivos deverbales terminados en *-ble, -do y -nte*.
Casos de permisividad
**evitablemente / inevitablemente* [con prefijo negativo]

Cuadro 3. Ejemplo de la enseñanza de la gramática de ELE por parte del PCIC en cuanto a la creación de los adverbios terminados en *-mente* (niveles B1 y B2). (PCIC 2007: 8.2. Adverbios en *-mente*)

Estos ejemplos nos permiten comprobar que tampoco el PCIC dedica ningún apartado específico a la explicación o descripción de los procesos derivativos y sus características. Se limita a incluir ejemplos de palabras derivadas en otros apartados sin seguir ningún tipo de criterio u orden. Como comentaba anteriormente, esto supondrá una dificultad para los docentes y los redactores de materiales de español para extranjeros, ya que no existe un espacio específico al que recurrir sobre indicaciones concretas en este tema.

³ *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, Gramática. Introducción. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm)

Podemos afirmar con esto que ninguno de los dos manuales reserva un apartado específico para la descripción y explicación de la morfología derivativa, sino que se limitan a ejemplificar con algunas palabras compuestas o derivadas. Que no aparezca este apartado en los documentos más importantes de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua española ya nos permite hacernos una idea del tratamiento que tendrán los procesos derivativos en los manuales de ELE.

3.1.2. La derivación en manuales específicos de ELE

En cuanto a los manuales, hoy en día tenemos una gran variedad de libros de didáctica de ELE para escoger. Debido a la proliferación de la enseñanza de español para extranjeros, contamos con una gran cantidad de manuales que varían en las metodologías, actividades, planteamientos, etc. Ya sabemos la postura del MERC y el PCIP en este ámbito, así que ahora pasaré a analizar la presencia de los procesos derivativos en algunos de los manuales que pueden encontrarse. He tomado como ejemplos varios manuales pertenecientes a distintas editoriales y niveles de referencia como son: *Sueña* (A1-A2), *Prisma Progresiva* (B1), *Prisma Avanza* (B2) y *Abanico* (B1)⁴. Se trata de una pequeña muestra que recoge los casos más representativos con el objetivo de mostrar un panorama general que no resulte demasiado extenso ni prolijo.

En primer lugar, tomo como modelo el manual de Anaya *Sueña*, adaptado a los niveles A1 y A2 del MCER. Este manual indica en su presentación que tiene como objetivo para los aprendices “lograr que alcancen una competencia lingüística básica (nivel de subsistencia) que les permita desenvolverse eficazmente en situaciones cotidianas”. En el índice nos encontramos con la presentación de todas las unidades didácticas (diez en total) y con el desglose de los distintos aspectos a los que se va a prestar atención: funciones, gramática, escritura, fonética, léxico y cultura. En este punto ya observamos que no hay ninguna referencia a los procesos derivativos, ni a ningún otro proceso de formación de palabras.

⁴ Álvarez Martínez, M. A. y Blanco Canales, A. (2000). *Sueña 2*, Nivel inicial. Madrid: Anaya.
Vázquez, R., dir. (Equipo Prisma). (2007). *Prisma progresiva: método de español para extranjeros: Prisma del alumno*. Nivel B1. Madrid: Edinumen.
Vázquez, R., dir. (Equipo Prisma). (2007). *Prisma avanza (B2): método de español para extranjeros: Prisma del alumno*. Madrid: Edinumen.
Chamorro Guerrero, M^a. D., y Sans, N. (2010). *Abanico*. Barcelona: Difusión. (Libro del alumno/ Libro del profesor).

Ya en el primer tema nos encontramos con el ejercicio que presento a continuación (Imagen 2), en el que aparecen distintas nacionalidades del mundo. Podemos ver que parecen los nombres de los distintos países del mundo y sus correspondientes nacionalidades, pero en ningún momento se hace referencia a que todos contienen sufijos que indican precisamente eso: ‘nacionalidad’. Este ejercicio no supone ninguna dificultad para los alumnos ya que las palabras derivadas ya están formadas y no se pide que intenten generar nuevas nacionalidades reutilizando los sufijos empleados. Esto se debe a que la finalidad de esta actividad está enfocada al aprendizaje de la flexión y no a la de la derivación.

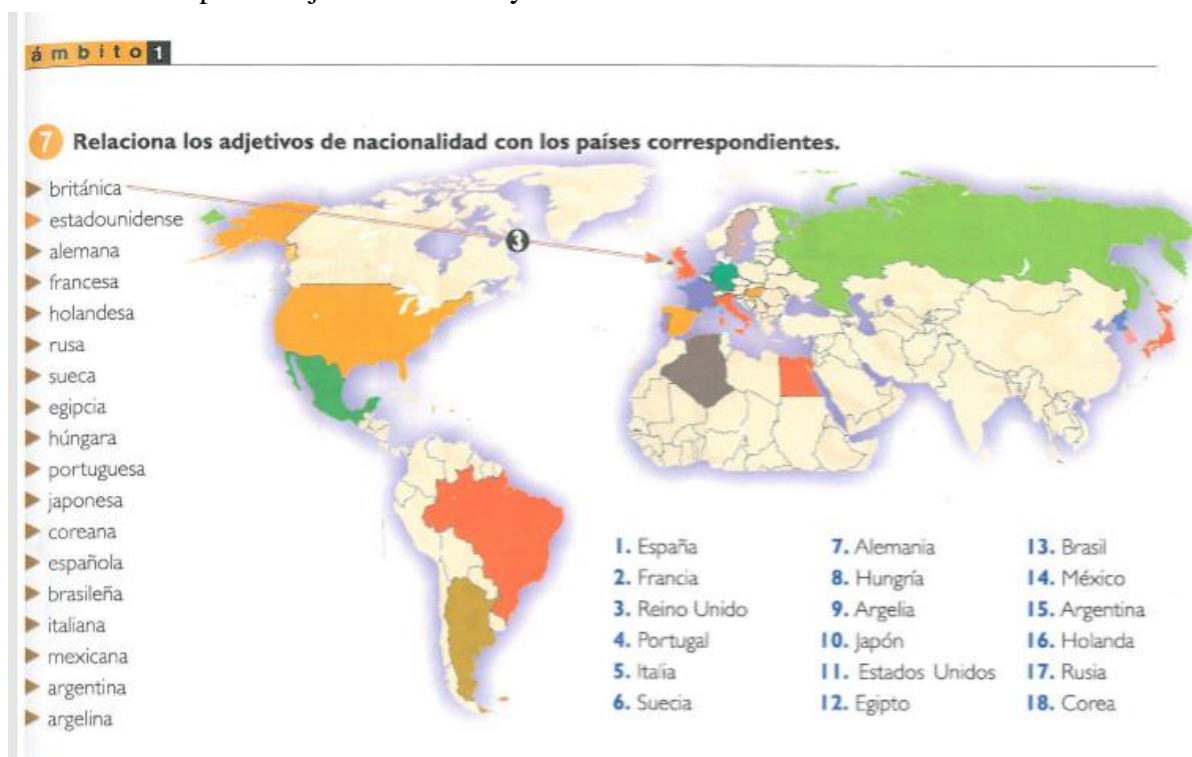


Imagen 2. Ejercicio sobre nacionalidades en el manual *Sueña 2*. (Álvarez Martínez 2000: 6)

Como aparece más adelante en este recuadro resumen del tema (Imagen 3), se presta atención a las diferencias en cuanto al género y al número, sin hacer ninguna referencia al término sufijo ni incluir ningún tipo de explicación de que lo correcto es ‘española’ y no *española, ya que el sufijo *-ana* se encuentra en una gran cantidad de gentilicios: *alemana*, *coreana*, *italiana*, *mexicana*, etc. En el resto del manual nos encontramos ejercicios similares en los que aparecen palabras derivadas con reiteración de sufijos, pero no se hace ninguna puntualización sobre los procesos por los que se crean estas palabras.

ESQUEMA GRAMATICAL

ADJETIVOS DE NACIONALIDAD

género	
masculino	femenino
▶ a	▶ -a
inglés	inglesa
español	española
▶ -o	▶ -a
italiano	italiana
mexicano	mexicana
número	
singular	plural
▶ vocal	▶ -s
chileno	chilenos
sueca	suecas
▶ consonante	▶ -es
alemán	alemanes
irlandés	irlandeses

Imagen 3. Cuadro resumen de la Unidad 1 del manual *Sueña 2*. (Álvarez Martínez 2000: 11)

A continuación, he examinado los manuales de la editorial *Prisma: Progres*a (B1) y *Avanza* (B2), ambos adaptados a los correspondientes niveles del MCER. En estos libros se explica al comienzo el desarrollo de las distintas unidades didácticas, dividiendo los apartados en cuatro apartados: contenidos funcionales, contenidos gramaticales, contenidos léxicos y contenidos culturales. En el apartado de gramática, podemos ver que el material



se presenta de forma inductiva y deductiva para que los estudiantes construyan las reglas gramaticales basándose en su experiencia de aprendizaje o dando una regla general que deben aplicar⁵.

A continuación, en el índice, de nuevo no encontramos ninguna referencia a la morfología derivativa o a los procesos de formación de palabras. En ninguno de los dos manuales hay indicaciones o ejercicios relacionados con los procesos morfológicos. A pesar de que hay apartados gramaticales dedicados a los adjetivos o contenidos léxicos como los ‘adjetivos de carácter’ o ‘léxico de descripción’, donde se podrían enmarcar muy adecuadamente contenidos de carácter morfológico, no encontramos ninguna referencia a la derivación.

En el manual *Prisma Progres*a se presenta el contenido léxico relacionado con la descripción de personas. Se proponen numerosos ejercicios en torno a esta unidad temática, y

⁵ (Vázquez, R., dir. 2007: 4) En ambos manuales: *Prisma: Progres*a y *Prisma: Avanza*.

en uno de estos ejercicios podemos observar que aparecen una serie de ejemplos de adjetivos para calificar a un supuesto cliente ideal:



8   **Estamos ahora en la fase más difícil del proyecto: decidir el perfil de nuestro cliente ideal. De esto dependerá el éxito comercial. Fíjate en los ejemplos:**

Ejemplo: Nos interesa gente **que sea** moderna y activa.
 Nuestro cliente debe ser alguien **que tenga** dinero y **que viva** en la ciudad.



- culto
- hogareño
- aventurero
- consumista
- esnob
- pijo
- sociable
- exigente
- obrero
- etc.
- activo
- conservador
- dinámico
- moderno

Imagen 4. Ejercicio con abundantes ejemplos de sufijación, en el manual *Prisma Progesa*. (Vázquez, R., dir. 2007: 158)

En este ejercicio observamos un gran número de sufijos que pueden reutilizarse en otras palabras para el uso de descripción de personas. Podría ser un buen momento para incluir algún ejercicio más en el que puedan poner a prueba los procesos derivativos. Por ejemplo, el uso del sufijo *-ero* que aparece en el ejercicio en los casos *aventurero* y *obrero* puede formar nombres de oficios, profesiones u ocupaciones como *barbero*, *cocinero* o *jardinero*. Sin embargo, no se hace ninguna alusión a la derivación o a la posible reutilización de estos sufijos en otras palabras.

3   **Ha llegado el momento de decidir qué personal vais a necesitar para poner en marcha vuestra empresa. Primero, buscad en esta lista los puestos que os puedan servir. Si tenéis alguna duda, el profesor os ayudará. Luego, añadid los puestos que falten.**

- Técnico de instalaciones
- Administrativo
- Secretaria
- Contable
- Informático
- Dependiente
- Comercial
- Recepcionista
- Servicio de limpieza
- Relaciones públicas
- Camarero
- Cocinero
- Profesor
- Masajista
- Psicólogo
- Animador
-
-
-
-

3.1.   **Junto a tu compañero, tienes que escribir anuncios para la prensa buscando el personal que necesitáis para vuestra empresa. Fijaos en las estructuras gramaticales de estos ejemplos y tratad de usarlas en vuestros anuncios.**

Necesitamos peluquero titulado que tenga amplia experiencia y que disponga de vehículo propio para desplazamientos.

Buscamos secretaria bilingüe que tenga conocimientos de diseño gráfico y que viva en Sevilla para inmediata incorporación a nuestra empresa.

Compañía de seguros busca vendedores que tengan vehículo propio, que hablen inglés y que conozcan bien el sector.

Parque de atracciones necesita actores y animadores que sepan cantar y bailar, que sean menores de 25 años y que tengan, además, experiencia en hostelería.

Empresa de publicidad

Busca modelos masculinos que tengan más de 40 años, que sean morenos, de complejión delgada y que sean aficionados a la bicicleta de montaña.

Imagen 5. Ejercicios de contenido léxico relacionado con profesiones y actividades, tomados del manual *Prisma Avanza*. (Vázquez, R., dir. 2007: 95)

En el manual *Prisma Avanza*, como comentaba anteriormente, tampoco encontramos un apartado específico dedicado a los procesos derivativos del español. Estos aparecen únicamente en ejemplos dentro de los ejercicios que se proponen en el libro. Podemos ver una muestra en la imagen anterior (Imagen 5) que se encuadra en el apartado relacionado con el contenido léxico de ‘profesiones y actividades’.

En este ejercicio se presentan una serie de profesiones con unos sufijos en común (-ero: *camarero, cocinero, peluquero*; -ista: *repcionista, masajista*; -dor: *animador, vendedor*). Sin embargo, es algo que no se tiene en cuenta a no ser que el docente explique algo al respecto o llame la atención sobre ello. Teniendo en cuenta el tema léxico que se está tratando, me parece que los procesos derivativos pueden tener una mayor importancia, ya que una gran cantidad de léxico de profesiones y actividades se forman mediante estos procesos.

Por último, me detengo a analizar el libro *Abanico (nueva edición)* de la editorial Difusión, adaptado al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia. En este manual encontramos en el índice, en la Unidad 1, un apartado que se dedica a la ‘formación de palabras’. No se le presta una gran atención, pero frente a otros manuales, es destacable la aparición de ejercicios de explotación de este campo. Una de las tareas que encontramos dice así:



d Hay palabras que no conocemos pero que podemos intentar deducir. ¿Lo probamos?
¿Cuáles crees que son las cualidades que corresponden a estos adjetivos?

sencillo	<i>sencillez</i>	generoso	
sensato		idealista	
sensible		impaciente	
sincero		superficial	
tacaño		inseguro	
creativo		inteligente	
ingenuo		loco	
débil		natural	
egoísta		objetivo	
espontáneo	<i>espontaneidad</i>	perezoso	
frío		pesimista	
fuerte		irresponsable	
viejo		dulce	
joven		tierno	

e ¿Por qué no nos dices tus mejores virtudes y tus peores defectos?

f ¿Por qué no tratas ahora de elaborar una lista con las terminaciones más frecuentes de este tipo de sustantivos?

Imagen 6. Ejercicio de formación de palabras mediante sufijación en el manual *Abanico*. (Chamorro Guerrero 2010: 24)

“Hay palabras que no conocemos pero que podemos intentar deducir. ¿Lo probamos? ¿Cuáles crees que son las cualidades que corresponden a estos adjetivos?”. A continuación, aparece un cuadro con distintos sustantivos y adjetivos y al lado un espacio para poder completar con palabras derivadas. Como ejemplos, vemos: *sencillo* > *sencillez* y *espontáneo* > *espontaneidad*. En este ejercicio se propone a los alumnos que deduzcan ellos mismos los posibles sufijos que indican las cualidades de los adjetivos que se proponen. Ya que el manual se basa en una metodología inductiva, esto ayuda a la propia autonomía del alumno que luego continuará después con el apoyo del profesor. Me parece un buen ejemplo de práctica de los procesos derivativos en un nivel como en el que se está planteando. Además, en los siguientes apartados del ejercicio, en la misma línea metodológica se pide a los alumnos que elaboren una lista con las terminaciones más frecuentes que podemos encontrar en los sustantivos del mismo tipo que el ejemplo expuesto.

b ¿Cuáles de las siguientes cualidades te parece que podrían convenir a cada personaje?

c Elige algunas para cada uno y escríbelas en forma de descripción (como adjetivos).

pragmatismo

Picasso	Dalí	Isabel Allende	Gaudí
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Imagen 7. Ejercicio de transcategorización de palabras derivadas en el manual *Abanico*. (Chamorro Guerrero 2010: 25)

Como vemos en las tareas propuestas en la Imagen 7, se juega con los mismos ejemplos que en los anteriores ejercicios, pero cambiando la perspectiva y la finalidad. Aparte de

relacionarlos con personajes culturales españoles (es decir, no se plantean de forma aislada), se pide que cambien su categoría gramatical. Resulta conveniente en este contexto explicar y practicar el fenómeno de transcategorización de sustantivo a adjetivo, consecuencia de los procesos derivativos de sufijación.

Se incluye en este apartado la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*. El tema de la unidad es la descripción física y de la personalidad. Se trata un buen tema, puesto que en numerosos ejercicios se pide que se describan cualidades físicas y caracteres emocionales, lo que permite practicar con muchas palabras derivadas como las que se aportan en los ejercicios. Por ejemplo, en otro de los ejercicios aparecen cualidades para identificar con diversos personajes, y se puede introducir la explicación del sufijo *-dad* (alomorfo: *-idad*), al aparecer los siguientes adjetivos: *sensibilidad*, *amabilidad*, *agresividad*, *frialdad* o *frivolidad*.

El manual está enfocado en una metodología inductiva, por lo que no aparecen explícitas las reglas de formación de palabras, que tendrán que ser deducidas por los alumnos y apoyadas por el profesor. Y, aunque sí que encontramos estos ejercicios relacionados con los procesos derivativos, se trata de la única muestra que se ofrece en todo el manual; y más aún, en todos los manuales editados ese año de la editorial. Esto quiere decir que estos procesos serán del todo desconocidos por los aprendices hasta llegar al nivel B2. Se entiende por este dato que se considera que los procesos de formación de palabras deben ser presentados a los aprendices en niveles altos del proceso de aprendizaje.

Como hemos podido observar, el tratamiento de los procesos derivativos en los manuales revisados es muy reducido. No sorprende la ausencia de herramientas para el desarrollo del léxico en los manuales de ELE, ya que viene determinada por la herencia de las teorías de adquisición del léxico y del papel que ha jugado el léxico en la didáctica de las lenguas. Los manuales se nutren de gramáticas tradicionales, estudios y metodologías que se han propuesto y realizado, y como consecuencia, no es de extrañar que, si durante muchas décadas el léxico se vio relegado a un segundo plano en la enseñanza de segundas lenguas, esto se siga reflejando en los manuales actuales. Por este motivo, me parece relevante presentar a continuación un esbozo de las distintas etapas por las que ha pasado el desarrollo del conocimiento del léxico en segundas lenguas.

3.2. El conocimiento léxico en ELE: etapas y actualidad

Como comentaba, se puede considerar que los estudios y manuales sobre la enseñanza y adquisición del léxico están escasamente desarrollados con respecto a otros ámbitos debido a

que en muchos aspectos el léxico es un componente desconocido. Debemos tener en cuenta la diferencia de perspectiva que con los años se ha tenido de la concepción del proceso de aprendizaje: en un principio se consideró como un proceso acumulativo en el que se aprendía de forma independiente mediante la memorización de listas de palabras, y hoy en día se considera más como un proceso cualitativo (sin olvidar que también es acumulativo) en el que se requiere una reorganización del lexicón mental.

En la explicación de este apartado tomo como referencia a Morante Vallejo (2005), que desarrolla la evolución que ha tenido el papel del aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de lenguas. Como dice la autora, «el vocabulario ha sido considerado hasta hace poco un aspecto secundario del aprendizaje de una lengua» (Morante Vallejo 2005: 11). De esta forma comienza Vallejo introduciendo el objetivo de su obra, y a continuación distingue tres etapas en el desarrollo del léxico en segundas lenguas.

En una primera etapa, que abarca desde los años treinta hasta los años 70, el léxico era considerado como secundario dentro del aprendizaje de una lengua. Debido a la teoría lingüística de referencia en la época, el estructuralismo, el léxico estaba relegado a un segundo plano en la didáctica de lenguas. La pronunciación y las estructuras gramaticales eran los aspectos más importantes a la hora de enseñar una lengua, puesto que se pensaba que aprender una lengua era «identificar y adquirir las estructuras que la configuran» (Morante Vallejo 2005: 13). Además, el léxico y la gramática se consideraban como compartimentos independientes, otorgándosele mayor importancia a la gramática, ya que se entendía que el léxico no participaba en la configuración de la estructura lingüística y lo verdaderamente relevante era el aprendizaje de las estructuras sintácticas. Por este motivo, el aprendizaje del vocabulario en esa época se relegaba a un segundo plano, considerando incluso que aprender grandes cantidades de palabras podría turbar el aprendizaje de las estructuras. Al aprendiz le bastaba con conocer una selección de piezas léxicas básicas con la finalidad de aprender las estructuras, que eran lo realmente relevante. Este método de enseñanza, el vigente en la época, es el denominado ‘enfoque tradicional’, y en la práctica se caracteriza por la memorización de las listas de palabras, la enseñanza de palabras en actividades descontextualizadas y de palabras específicas por parte del profesorado, sin ayudar al aprendiz a aumentar el vocabulario por su cuenta, entre otras.

Desde los años setenta y hasta mediados de los 80, la autora reconoce otra etapa, a la que denomina “hacia la revalorización del léxico”. En este momento, a comienzos de los años

setenta se introducen aportaciones por parte de la etnografía de la comunicación, la lingüística textual, o la lingüística cognitiva. Además, Hymes en 1972 (Hymes 1972: 269-285) introduce el concepto de “competencia comunicativa”, del que surgirían nuevas metodologías que tenían como finalidad principal que los aprendices fueran capaces de comunicarse. Por estas aportaciones, se deja a un lado la concepción de la didáctica de enseñar estructuras sintácticas y se piensa que se debe enseñar al aprendiz a comunicarse. Esto implica que la concepción del léxico en este punto se basa en que debe estar organizado de alguna manera y que sirve para transmitir significados. Debido a esta nueva perspectiva, el vocabulario se concibe ya como un ámbito independiente y pasa a necesitar un nuevo rol dentro del aprendizaje de lenguas. Se considera que «el significado del léxico es el producto de la situación de la palabra en el sistema léxico» (Morante Vallejo 2005: 23). Esto quiere decir que el léxico debe aprenderse en contexto, teniendo en cuenta además su estructura interna. De este modo se reconoce la necesidad de desarrollar estrategias que permitan a los aprendices aumentar y organizar su lexicón⁶, así como ser capaces de enfrentarse al vocabulario desconocido. En cuanto a los métodos de enseñanza, se continúa teniendo en cuenta el “enfoque tradicional”, pero predominan en la época “el enfoque comunicativo” y “el enfoque natural”. En el primero prima la fluidez y las actividades contextualizadas, relegando así la memorización de las listas de palabras y otros métodos empleados hasta ese momento. El “enfoque natural”, por otro lado, también considera el léxico como un aspecto muy importante en la adquisición de una segunda lengua y, basándose en su estructura interna, pretende potenciar su desarrollo mediante la instrucción.

Por último, podemos establecer una tercera etapa, que abarca desde mediados de los ochenta hasta la actualidad. A partir de estas fechas ya se comienzan a publicar muchos más estudios centrados en el desarrollo del léxico. El desarrollo de disciplinas como el análisis del discurso, la pragmática o la lingüística del texto renuevan el planteamiento que se tiene del léxico, esta vez considerando de mayor importancia el atender a su estructura interna para facilitar su aprendizaje. Se introduce en este momento el concepto de “reinterpretación del significado”, ya que se postula que el significado está asociado a otros factores (como la coherencia y la cohesión). Además, se tienen en cuenta otros aspectos léxicos, como que las unidades léxicas son polisémicas, que el léxico y la gramática son ámbitos interrelacionados, o que el léxico es considerado como «un todo estructurado que refleja la forma que tiene cada lengua de codificar el mundo» (Morante Vallejo 2005: 35). En cuanto a los métodos de

⁶ “lexicón mental”: volveré sobre este concepto en el apartado 3.3.

enseñanza, se pasan a considerar distintos enfoques para la realización de actividades: un aprendizaje a partir del contexto (el léxico solo se puede aprender dentro de un contexto concreto); un aprendizaje basado en el desarrollo de estrategias (para enfrentarse a un contexto el aprendiz necesita conocer diversas estrategias de aprendizaje); o un aprendizaje basado en actividades en el aula (de corte más tradicional); entre otros.

Además, es relevante tener en cuenta el surgimiento de un método de corte lexicalista: el *Lexical Approach*, desarrollado por Lewis (1994, 1997). Este autor propone tomar la unidad léxica como unidad de aprendizaje puesto que esta es la base del lenguaje (lo que denomina *lexis*). Basándose en la idea de que para dominar una lengua es necesario comprender y producir *chunks* (unidades léxicas globales no analizables en unidades menores de significado) tiene como finalidad que los aprendices sean capaces de combinar dominar el léxico y combinar las palabras.

Entre los principios básicos de este método, me interesan especialmente los tres siguientes (Morante Vallejo 2005: 33):

- la lengua consiste en *chunks* gramaticalizados, no en gramática lexicalizada
- la dicotomía gramática/vocabulario no es válida. La lengua consiste en cadenas de multipalabras (*multiwords, chunks*)
- un elemento clave en la enseñanza es hacer que el alumno tome conciencia de que existen los *chunks* y ayudarle a desarrollar la habilidad de producirlos

Para realizar metodologías en las que se puedan integrar procesos como los derivativos es necesario tener en cuenta la importancia de la enseñanza del léxico. Conviene servirse de métodos como el *lexical approach* en los que la finalidad sea «desarrollar el dominio léxico de los alumnos, es decir, la habilidad de combinar palabras» (Morante Vallejo 2005: 33), por ejemplo, para ser conscientes de las muchas ventajas que aportarán en la competencia comunicativa de los aprendices.

3.3. Los procesos derivativos como parte de la competencia léxica en ELE

Para un aprendiz de español como segunda lengua, uno de los aspectos que siempre está presente es la ampliación del lexicón mental. El lexicón mental o léxico mental es «el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario de una lengua» (DCVC, s. v. *lexicón mental*),

Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. Al hacer referencia al lexicón mental se suele distinguir el vocabulario receptivo del vocabulario productivo, aunque hay que considerarlo un continuum y no dos componentes discretos y separados. [DCVC, *s. v. lexicón mental*]

El lexicón suele ser comparado con una red en la que se encuentran todas las palabras que los hablantes (tanto aprendices como nativos) relacionamos entre sí. Los elementos léxicos que tenemos en esta red se pueden relacionar de diversas formas y esta red aumenta a medida que se progresa en el aprendizaje de la lengua. Una de estas formas de asociación que podemos establecer entre las unidades del lexicón es la asociación morfológica (además de fónicas, gráficas, semánticas, etc.). Esto nos lleva a que el conocimiento de una palabra como *pan* podrá ser relacionada en nuestra red con otras, relacionadas morfológicamente, como pueden ser: *panadero, panadería, panecillo*, etc. Por ello, conocer la estructura de las palabras y sus relaciones morfológicas puede ser de gran ayuda para aumentar el lexicón mental. «El efecto de la formación de palabras es la ampliación del vocabulario de una lengua a través de medios interiores al propio sistema» (Almela Pérez 1999: 18), esto es, el conocimiento de las reglas de formación de palabras ayudará al alumno a aumentar su lexicón mental gracias al conocimiento que ya posee del idioma, sin necesidad de aprender nuevas palabras.

En cuanto el alumno es consciente del mecanismo de estructuración, el conocimiento de los procedimientos de formación de palabras será un recurso que permitirá dominar y aumentar el léxico de ese idioma. La derivación, como uno de estos procesos de formación de palabras, es un recurso que nos permite ampliar el léxico de un idioma con mecanismos de tipo morfológico, partiendo de elementos ya existentes en el lenguaje. El conocimiento y la reflexión por parte del aprendiz de estos mecanismos pueden ser factores muy positivos para la ampliación de su lexicón mental. Les puede permitir llegar a ser capaces de crear palabras para ellos desconocidas, así como descifrar, decodificar, y codificar mensajes. El reconocimiento y aplicación de estos mecanismos por parte del alumno tendrá repercusiones en diferentes aspectos de su competencia lingüística en ELE, como explico a continuación.

En primer lugar, resultará beneficioso al aprendiz para mejorar la comprensión lectora. Esto significa que, a la hora de enfrentarse a un texto con palabras desconocidas, podrá prever el significado a través de la descomposición de la palabra en partes. Quizás el significado de alguna de esas partes sí es conocido por el alumno, y de ahí pueda inferir el significado de la palabra (y contando también con la importante ayuda del contexto).

Además, podrá enriquecer su producción. Ayudando al alumno a que emplee estos procedimientos con su léxico ya conocido, podemos aumentar su creatividad léxica y darle cierta libertad a la hora de producir nuevas palabras. Al conocer el significado de varios sufijos o prefijos, podrá intentar elaborar palabras con esos significados. Se le puede abrir una nueva posibilidad de crear nuevas palabras gracias a las reglas aprendidas. Si se encuentra ante una necesidad comunicativa, el aprendiz podrá crear a través de estos mecanismos (sufijación, prefijación) una nueva palabra, que, aunque no exista, se asemeje al significado que requiera esa necesidad concreta (casos en los que se pretende expresar una idea y se necesita llenar un vacío léxico en español).

Y, por último, consideramos la repercusión en la propia autonomía del alumno. El desarrollo de su competencia léxica en este campo le permite intentar conseguir el significado de una palabra sin tener que consultarlo; reconocer las estructuras internas de las palabras (sufijos o prefijos) y poder saber algo de ellas; identificar con mayor acierto las diferentes categorías gramaticales según el sufijo; etc. Es posible que desconozca la palabra base, y esto será un problema para poder aplicar los procesos derivativos, pero también puede ocurrir que conozca el significado de la palabra primitiva y no sepa aplicar dichos procesos. En este caso, lo esperable sería que el aprendiz creara palabras correctas pero inexistentes en el vocabulario del español, como *cosechamiento (<*cosechar*) o *silbación (<*silbar*). Aunque esto parezca una desventaja, puede constituir una ventaja para la asimilación del significado de los sufijos a través del error.

Obviamente no estamos ante la única herramienta para llegar a dominar el vocabulario del español, pero tampoco se puede dejar de lado, ya que el conocimiento y dominio de los mecanismos mencionados es un desencadenante muy potente para la ampliación sistemática y natural del vocabulario del aprendiz en español. Si pretendemos desterrar métodos como la memorización de las listas de palabras descontextualizadas en el aprendizaje de una lengua debemos valorar el potencial de estos mecanismos para la adquisición del léxico de una segunda lengua.

Pese a todo lo comentado, también existen ciertas desventajas que deben tenerse en cuenta a la hora de intentar incorporar los procesos derivativos en el aula de ELE. Hay que tener en cuenta que cuando se crea una palabra derivada (ya sea por prefijación o por sufijación) pasa a incorporarse en el curso dinámico de la lengua. Como consecuencia, esa palabra puede llegar a tener más significados del que le atribuíamos en primer lugar por los elementos que la

forman. Por ejemplo, el verbo *anteponer* tiene un significado deducible por los elementos que la conforman: ‘poner delante, poner inmediatamente antes’. Pero, hoy en día, este verbo se usa con otro significado no tan transparente que es ‘preferir, dar preferencia’. Este tipo de lexicalizaciones pueden darse, sobre todo a raíz de procesos metafóricos o de otro tipo. Es recomendable, por lo tanto, evitar en los niveles iniciales de aprendizaje estas palabras que no tengan un significado deducible directamente de los elementos que la forman, y presentarlos a aprendices con un mayor nivel.

3.4. La enseñanza de la formación de palabras mediante la sufijación

Como indica Serrano-Dolader (2018), cuando se pretende incorporar los procesos de derivación, y, en concreto de sufijación, dentro del aula de ELE, el profesorado de español debe tener en cuenta una serie de consideraciones.

En primer lugar, atender a la posible polisemia de ciertos sufijos. Existen muchos sufijos que no poseen significados únicos. Todo lo contrario, muchos de ellos tienen dos o más significados, dependiendo de la palabra primitiva a la que se aplique el proceso de sufijación. Esto puede suponer para el aprendiz tanto un obstáculo en la asimilación del sufijo como una dificultad en el correcto uso del mismo. Por ejemplo, en las palabras *camionero* o *pastelero*, el sufijo *-ero* añade el valor significativo de ‘ocupación u oficio’; mientras que el mismo sufijo aplicado a otras bases aporta otros significados: *limonero* o *melocotonero* (‘planta o árbol que produce el fruto’); *traicionero* (‘posee la característica o cualidad indicada por la palabra’) o *trastero* y *hormiguero* (‘residencia, paradero habitual o lógico de entes de una misma clase, cuyo nombre es usado para construir la palabra’).

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que muchos sufijos son sinónimos (o casi sinónimos). El sufijo *-ero*, como ya hemos visto, en palabras como *bombero* o *carnicero* hace referencia al significado de ‘ocupación u oficio’; pero este mismo significado se puede encontrar en otros sufijos, como es el caso de *vendedor* y *repartidor* (*-dor*) o *maquinista* y *dentista* (*-ista*). Otro buen ejemplo de estas características es el que encontramos en los gentilicios. Existen varios sufijos que se emplean para la formación de gentilicios, y su significado es el mismo: ‘procedencia, pertenencia o adscripción’; como pueden ser *peruano* (*-ano*), *salamantino* (*-ino*), *berlinés* (*-és*) o *canadiense* (*-ense*). En todos estos casos los sufijos que se adhieren a las palabras primitivas tienen un significado similar o muy parecido.

En tercer lugar, la existencia de alomorfos. Como ya se explicó dentro del apartado 2.1., existen casos en los que los afijos (tanto prefijos como sufijos) presentan variaciones

alomórficas. El problema en estas ocasiones es que pueden no existir unas razones lingüísticas concretas para explicarlos. Por ejemplo, con el prefijo *in-* (variaciones: *im-* e *i-*) sí que encontramos un criterio morfológico que permite su explicación y comprensión (el alomorfo depende de la vocal inicial de la palabra base). Sin embargo, como comentaba, existen muchos sufijos que no presentan criterios sencillos de explicación. Este es el caso de las diferentes realizaciones del sufijo *-dad*, que puede presentarse de las siguientes formas: *maldad* (*-dad*), *continuidad* (*-idad*), *necedad* (*-edad*) o *lealtad* (*-tad*).

En cuarto lugar, otra de las características de los procesos derivativos a la que el profesorado debe atender es la transcategorización. El cambio de categoría que se produce mediante la sufijación puede ser desconcertante para los potenciales aprendices. Muchos sufijos no modifican la categoría gramatical de la base, pero otros muchos sí. Además, las posibilidades de transcategorización son múltiples (sustantivo<verbo; adverbio<adjetivo; adjetivo<sustantivo; etc.). En esta línea también consideramos que muchos sufijos marcan más de una categoría gramatical: *bombero* (sustantivo) frente a *traicionero* (adjetivo). Es recomendable, por lo tanto, comenzar con sufijos que solo marquen una categoría gramatical. Y, de no ser así, especificar en todo momento la categoría gramatical con la que se está trabajando.

Por último, en muchas ocasiones resulta beneficioso que el alumnado se pueda basar en los procesos de derivación de sus lenguas maternas (por la semejanza que pueda existir), y lo apliquen de la misma forma en español. Esto ocurre en casos como los sufijos *-ismo* e *-ista* en español, inglés y otras lenguas (semejanza formal y equivalencia semántica), que explicaré a continuación. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el sufijo *-eza* en la equivalencia italiano-español. Por un lado, sí que se produce esta equivalencia en palabras como *tristezza* (*tristeza*), *bellezza* (*belleza*) o *ricchezza* (*riqueza*). Pero, no ocurre lo mismo con otros sufijos como *rinnovamento* (*renovación*), *insegnamento* (*enseñanza*) o *conoscenza* (*conocimiento*)⁷.

Todas estas consideraciones pueden ser tomadas como desventajas a priori, de ahí que tomemos los procesos derivativos como herramientas y no como objetos para bloques didácticos enteros. Una vez que los aprendices adquieran estos conocimientos podrán usarlos de manera productiva, ya que tomarán conciencia de que, en español, algunos sufijos son más frecuentes que otros, más productivos y más transparentes semánticamente. Es decir, se trata de mecanismos de soporte y ayuda para la adquisición y ampliación del léxico. Es tarea del

⁷ Ejemplos tomados de Serrano-Dolader (2018)

profesorado tener estas nociones en cuenta para poder enseñar a los aprendices los sufijos en el momento oportuno y con las explicaciones pertinentes.

4. Propuesta didáctica

4.1. Contextualización

Pueden existir diversos criterios en los que basarse para presentar los procesos derivativos en español en las clases de ELE. Es decir, no hay un único criterio para presentar estos procesos, aunque, como ya he comentado acerca de los métodos de aprendizaje, es preferible evitar ciertos métodos, como presentar listas de prefijos o sufijos por orden alfabético, pues se pretende desterrar la memorización de palabras descontextualizadas. En este caso he decidido escoger los sufijos *-ismo* e *-ista* en base a tres criterios.

En primer lugar, por su significativa afinidad. Como veremos a continuación, ambos sufijos tienen una gran afinidad semántica, puesto que en muchas ocasiones las palabras derivadas resultantes se crean a partir de la palabra derivada con el otro sufijo. Por otro lado, por su productividad en español. Esto se debe a que durante su evolución han ampliado en gran medida sus significados y sus posibilidades de combinación morfológica. Y, por último, en lo que concierne a la categoría gramatical, tanto de la palabra primitiva a la que se aplica el proceso de derivación, como de la palabra derivada que obtenemos al aplicarlo, encontramos muchas coincidencias (sustantivos y adjetivos, mayoritariamente).

4.2. Los sufijos *-ismo/ -ista*

Etimológicamente, los sufijos *-ismo* e *-ista* tienen ambos un origen griego. Proviene, respectivamente, de las formas griegas *-ισμός (-ismós)* y *-ιστής (-istés)*. Numerosos estudios (Muñoz Armijo 2007, 2010) sostienen una evolución paralela de ambos sufijos, así como gramáticas, entre ellas, la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, en la que podemos observar el tratamiento de los dos sufijos y su conexión en diversos aspectos, tanto formalmente: «es idéntico el comportamiento de *-ismo* e *-ista* para cada base léxica: *masoquismo*, *masoquista/ mecanicismo*, *mecanicista*» (Pensado 1999: 4477), como semánticamente: (en referencia al sufijo *-ista*) «la mayoría de los ejemplos poseen una base nominal o adjetival que puede ser directa (...) o indirecta, cuando presupone la existencia de un derivado en *-ismo*: (*Madrid* (>*madridismo*)> *madridista*, *social* (>*socialismo*)> *socialista*» (Santiago Lacuesta, 1999: 4570). Dicha evolución ha dado como resultado estos dos sufijos

cultos que, tras combinarse con las bases léxicas, permiten añadir al léxico español términos para nombrar distintas realidades de los ámbitos científico, político o cultural, entre otros.

4.2.1. El sufijo *-ismo*

Sufijo que se combina fundamentalmente con otros sustantivos o adjetivos, y en menor medida, verbos. Las palabras derivadas mediante este sufijo pueden tener varios significados:

- En primer lugar, los sustantivos creados mediante el sufijo *-ismo* pueden indicar ‘doctrina, teoría, sistema, escuela o movimiento de carácter político, social, filosófico, científico o religioso’. Para ejemplificar este significado tenemos las palabras: *dualismo*, *panteísmo*, *comunismo* o *empirismo*.
- Además, pueden hacer referencia a ‘propio de o inclinado a’ lo que expresa la palabra base, como en *aragonesismo* o *españolismo* (‘palabra o uso propio de los aragoneses o del español hablado en España’, respectivamente).
- En esta misma línea, podemos encontrar que estos sustantivos hagan referencia a voces en función de su origen (*italianismo*) o derivados de adjetivos gentilicios (*cultismo*, *arcaísmo*).
- Las palabras derivadas en *-ismo* también pueden significar ‘cualidad’ (*snobismo*), ‘deporte’ (*montañismo*), o ‘término científico o defecto’ (*tiroidismo*, *laísmo*).
- Por último, entre otros significados⁸, también pueden hacer referencia a ‘prácticas, actitudes o hábitos diversos’: *absentismo*, *amiguismo*, *consumismo*.

Formalmente, la palabra se crea al unir la terminación *-ismo* a la base léxica (*bud-a* > *budismo*). En la mayoría de los casos, se suprime la vocal final de la base (*propagand(a)* > *propagandismo*); aunque se mantiene la vocal final *-a* cuando esta es tónica. Ocurre en ejemplos como *dadá* > *dadaísmo* o *la* > *laísmo*. Y, cuando precede a la vocal final una *-i-*, se asimila a la *-i-* de *-ismo* (*utop-í-a* > *utopismo*).

Cabe destacar algunas irregularidades morfológicas, como ocurre cuando la palabra primitiva es un adjetivo de verbal terminado en *-ble*. En estos casos, se añade una */i/* ante la *//* final de la base, como en *probabl-e* > *probabil-ismo*. Por otro lado, si tenemos como base léxica un adjetivo terminado en *-ico*, es posible que se pierda la terminación (*erót-ico* > *erotismo*). Como ocurre con el sufijo *-ista* (lo veremos a continuación), los sustantivos cuyas

⁸ Para más significados, véase: “Nombres de cualidad, estado y condición (IV). El sufijo *-ismo*” 6.41-6.4s. (NGLE 2009: 442-445).

terminaciones son ‘vocal átona + /s/ o /θ/’, pierden dicha terminación como en *cervantes* > *cervantismo* o *Suárez* > *suarismo*. En *aragonés* > *aragonesismo* se conserva puesto que la vocal es tónica.⁹

-ismo	Sustantivo	%	Adjetivo	%	Total	%
sustantivo	636	99,8	1	0,2	637	46,7
adjetivo	686	99,9	1	0,1	687	50,3
Verbo	31	100,0	0	0,0	31	2,3
adverbio	2	100,0	0	0,0	2	0,1
Otra	8	100,0	0	0,0	8	0,6
Total	1363	99,9	2	0,1	1365	100,0

Tabla 1. Frecuencias de la transcategorización de *-ismo* (Santana Suárez *et al.* 2004: 116-117)

En este cuadro podemos observar las frecuencias de la transcategorización de *-ismo*. En la primera columna aparecen las categorías gramaticales de las bases de derivación; mientras que en la primera fila observamos las categorías gramaticales a las que pertenecen los resultados del proceso de derivación. Además, están reflejados en el cuadro datos como: los totales de las categorías en ambos aspectos (procedencia y resultado) y los porcentajes de frecuencia de todas las voces.

Como vemos, el mayor número de palabras derivadas creadas mediante este sufijo son sustantivos, un total de 1363 voces. Estas pueden proceder de otros sustantivos (636) o de adjetivos (686). Estos son los casos de voces como *revanchismo* (<*revancha*, sustantivo) o *fatalismo* (<*fatal*, adjetivo). Además, encontramos 31 casos en los que los sustantivos provienen de verbos (sustantivos deverbales) como en *dirigismo*, creada a partir del verbo *dirigir*. Y, excepcionalmente, se relacionan con voces de otras categorías gramaticales, como los incluidos en la categoría ‘otra’, como pueden ser: conjunción (*que* > *queísmo*), prefijo nominalizado (*ultra* > *ultraísmo*), grupo nominal (*corto plazo* > *cortoplacismo*) o, el propio sufijo nominalizado: *ismo*.

4.2.2. El sufijo *-ista*

El sufijo *-ista* permite la derivación de sustantivos y adjetivos principalmente. Este sufijo posee varios significados, dependiendo de la palabra base a la que se aplique el proceso de sufijación:

⁹ Para más características, véase: “69.2.24. El sufijo *-ismo*”, (GDLE 2009: 4569-4570).

- Los sustantivos creados a partir de este proceso hacen referencia, por un lado, a ‘oficio, profesión o escuela’, como en *dentista* o *bolandista*; mientras que los adjetivos suelen indicar ‘partidario de o inclinado a’ lo que exprese la palabra primitiva, esto es, *cervantista* o *unionista* significan ‘perteneciente o relativo a Miguel de Cervantes’ y ‘partidario del unionismo’, respectivamente.
- Además, a partir de sustantivos que denotan instrumentos musicales, podemos crear palabras derivadas en *-ista* que hagan referencia a las personas que los tocan, como ocurre en *guitarrista* (<*guitarra*), *flautista* (<*flauta*) o *pianista* (<*piano*), entre otros.
- Sucede lo mismo con los nombres de vehículos y las personas que los manejan: *taxista* (<*taxi*) o *maquinista* (<*máquina*); así como la creación de sustantivos que indican ‘persona que trabaja, fabrica o comercia’ con lo que designe la palabra primitiva (*ceramista* < *cerámica* o *marmolista* < *mármol*).
- Existen casos en los que la base de derivación son paráfrasis abiertas, como en *carterista* (<*ladrón de carteras*), cuyo significado es ‘persona especializada en algo’.
- Asimismo, en ocasiones, este significado se desdobra en: ‘persona que practica algo’ (*artista* < *arte*; *futbolista* < *fútbol*) o ‘persona que crea, fabrica, prepara, ofrece o logra algo’ (*columnista* < *columna*; *masajista* < *masaje* /ensayista, guionista).¹⁰

En lo que concierne al aspecto morfológico, como hemos visto con el sufijo *-ismo*, las palabras derivadas en *-ista* se forman al unir dicha terminación a la base léxica: *bud-a* > *bud-ista*. De la misma forma, los adjetivos deverbales terminados en *-ble* se modifican añadiendo una /i/ ante la /l/ final: *probabl-e* > *probabil-ista*; y si se trata de un adjetivo terminado en *-ico*, en la mayoría de ocasiones se pierde la terminación: *empír-ico* > *empír-ista*. Además de estas características, ambos sufijos también comparten la irregularidad de las terminaciones ‘vocal átona + /s/, que, como ya hemos dicho, se ve modificada, eliminando el segmento e incorporando una /i/: *Cánovas* > *canovista*. En algunas ocasiones, como consecuencia del proceso de derivación, se puede ver afectada: la raíz (*ley* > *leg-ista*), o el sufijo, alternándolo por su variante (*encomi-o* > *encomi-asta*).

¹⁰ Más significados: «El sustantivo de la base expresa aquello de lo que alguien es partidario en *reformista* o *progresista*; y el ámbito o especialidad en los que realiza su trabajo en *dentista*, *interiorista* o *publicista*. La base nominal hace referencia al lugar en el que alguien trabaja, estudia o reside en *galerista* u *oficinista*. Expresa aquello de lo que alguien forma parte o en lo que participa en *congresista* o *finalista*». (NGLE 2009: 473-478).

Cabe destacar que las palabras derivadas en *-ista* pueden tener raíces con alternancias vocálicas, como en *concierto* > *concertista* o *diente* > *dentista*. Y, además, existen muchos casos de haplogía¹¹. En este sentido, esto significa que, en las palabras derivadas de sustantivos esdrújulos con el segmento *-ic-*, este se pierde: *cerámica* > *cermista*, *crónica* > *cronista*; o también puede ocurrir con otras terminaciones como *análisis* > *analista* (**analista*).

-ista	sustantivo	%	Adjetivo	%	Total	%
Sustantivo	457	50,8	443	49,2	900	67,9
Adjetivo	87	23,1	290	76,9	377	28,5
Verbo	7	18,4	31	81,6	38	2,9
Adverbio	0	0,0	1	100,0	1	0,1
Otra	0	0,0	9	100,0	9	0,7
Total	551	41,6	774	58,4	1325	100,0

Tabla 2. Frecuencias de la transcategorización de *-ista* (Santana Suárez *et al.* 2004: 116-117)

Como ya hemos visto antes, en este cuadro encontramos las frecuencias de la transcategorización del sufijo *-ista*. En contraposición, en este caso, podemos ver como el mayor número de palabras derivadas mediante la adición de este sufijo son adjetivos (774). Estos provienen, en la mayoría de los casos de sustantivos (443), seguidos de otros adjetivos (290), y, en menor medida, de verbos (31). Como ocurre en *violinista* (<*violín*, sustantivo), *solista* (<*solo*¹², adjetivo) o en *transformista* (<*transformar*, verbo).

Por otro lado, los sustantivos como resultado del proceso de derivación suman un total de 551 voces. Las bases léxicas de los sustantivos son en la mayoría de casos otros sustantivos (457), como ocurre con las derivaciones de nombres de instrumentos para hacer referencia a las personas que los tocan (*guitarrista* < *guitarra*); y, con bastante diferencia, adjetivos (87).

Cabe destacar que la categoría gramatical que más tiende a ser derivada con el sufijo *-ista* son los sustantivos. Esto es, en 900 voces, la base léxica es un sustantivo. A diferencia de las derivaciones en *-ismo*, en las que las bases pertenecen casi de igual forma a sustantivos y a

¹¹ Haplogía: f. Ling. Eliminación de una sílaba semejante a otra contigua de la misma palabra; p. ej., *cejunto* por *cejijunto*, *impudicia* por *impudicicia*. (DLE, s. v. *haplogía*)

¹² Aunque es posible su uso nominal: ‘un solo de violín’; *malabarista* < *malabar* (‘hacer malabares’). (NGLE 2009: 473).

adjetivos. Como excepciones, tenemos la creación de adjetivos a partir de adverbios y otros (abreviaturas, pronombres personales, etc.), como en *le > leísta*.

Como comenté al comienzo del apartado, ambos sufijos han evolucionado paralelamente. Y, como consecuencia, en la mayoría de los casos se suelen relacionar los términos resultantes de la derivación con ambos sufijos. Tanto desde el punto de vista lexicográfico como desde el morfológico se suelen asociar los adjetivos derivados en *-ista* con los sustantivos terminados en *-ismo*. En estos casos, el criterio lexicográfico apunta al proceso *-ismo > -ista* (*socialista: 'perteneciente o relativo al socialismo'*). Por lo tanto, la interpretación que más suele tomarse de las palabras terminadas en *-ista* es la de: 'persona partidaria del N-ismo' (*marxista*). Este tipo de derivaciones, como en *absolutismo > absolutista* o *cubismo > cubista*, aparecen reflejadas en las definiciones de los diccionarios. Esto se debe a que se toma en consideración el criterio lexicográfico y se considera que tienen superioridad conceptual los sustantivos que indican 'tendencias, doctrinas, hábitos o movimientos' sobre los sustantivos que designan a los 'individuos que los practican, los siguen o se asocian con ellos'.¹³

Sin embargo, en algunas ocasiones son los sustantivos en *-ismo* los que se definen en referencia a los adjetivos derivados en *-ista*. Se pueden observar tanto en las definiciones como en los procesos morfológicos. Esto es, ocurre en el orden inverso al que hicimos referencia anteriormente en términos como '*protagonismo: 'condición de protagonista'*' (*protagonista > protagonismo*). Por último, hay que tener en cuenta que existen ciertas excepciones en las que derivaciones, tanto en *-ismo* como en *-ista*, pueden ser definidas por otros términos. Esto ocurre, por ejemplo, en *realista*, que puede remitir, además de a *realismo*, a sustantivos como *realidad* o *rey*; o *vanguardista*, vinculada, además de con *vanguardismo*, con *vanguardia* ('perteneciente o relativo al vanguardismo o a la vanguardia').

4.3. Guía didáctica

En este trabajo, como ya comentaba, no he pretendido realizar un estudio teórico sobre los procesos derivativos, sino su incorporación como herramienta eficaz dentro del aula de ELE. Una de las finalidades es la propuesta de una actividad didáctica centrada en la derivación (en concreto, la sufijación), con el fin de mejorar el desarrollo de la competencia léxica de los aprendices de ELE. Para presentar esta actividad, he tenido en cuenta una serie de factores que

¹³ "Ocurre lo mismo en las palabras derivadas que proceden de sustantivos que designan profesiones (*socorrista, urbanista*), especialidades (*cervantista, hispanista*) y un gran número de actividades no profesionales, así como actitudes, hábitos y muy diversas actuaciones o prácticas: *alarmista, terrorista, voluntarista*, etc." (NGLE 2009: 476).

se consideran imprescindibles para elaborar el diseño de un curso. Entre estos factores se encuentran: las necesidades de los aprendices, los objetivos que se pretenden conseguir y los principios sobre los que se sustenta dicha actividad.

4.3.1. Análisis de necesidades

En primer lugar, debemos tener en cuenta las variables que ofrecen los aprendices, y que nos afectarán directamente para sus necesidades, los planteamientos, y los contenidos que debemos elaborar. Es decir, las circunstancias particulares de cada uno de los aprendices que tenemos en el aula.

Por un lado, están las variables objetivas, esto es, los datos de identidad que nos ofrecen información relevante. El conjunto de actividades que presento a continuación está dirigido a un grupo específico, cuyas variables son: la edad de los aprendices, que en este caso oscila entre los 18 y 23 años; la nacionalidad de los alumnos es china, y su lengua materna, por lo tanto, es el chino (mandarín estándar). Se trata de un grupo de estudiantes que están realizando sus estudios en la Universidad de Santiago de Compostela, donde residen actualmente. En el nivel de español, todos ellos se encuentran estudiando un nivel intermedio, (B1 del MCER). Será importante en este caso los conocimientos que tienen nuestros aprendices de otras lenguas, porque como ya he comentado, los sufijos escogidos tienen cognados en otros idiomas, como el inglés. He escogido este nivel ya que creo que se trata de un buen momento de incorporar unas primeras nociones de lo que son los procesos derivativos. No considero que sean ejercicios difíciles para ellos, sino que lo que se pretende es que tengan una primera toma de contacto con las posibilidades de la sufijación. Como ya he comentado durante este trabajo, estamos ante una herramienta para el aprendizaje del léxico, no se pretende que de aquí en adelante utilicen únicamente estos procesos para el aprendizaje del vocabulario.

Por otro lado, también debemos tener en cuenta las variables externas, entre las que se encuentran: el ámbito, en este caso, académico (los estudiantes están estudiando en la universidad), y en este mismo contexto se encuadra la actividad que proponemos. También es importante anotar que la práctica es expuesta a un grupo de alumnos, y no de forma individual. Se debe añadir que para la realización de la actividad se estima una duración de aproximadamente unos 30 minutos (aparte de las explicaciones que cada docente desee realizar de las estrictamente necesarias para realizar la actividad).

Además de todo lo comentado, aparte de las variables que nos aporten los alumnos, están las necesidades que estos puedan tener: necesidades de aprendizaje y necesidades de

comunicación. Para diseñar una actividad didáctica es necesario conocer cuáles son las necesidades de los aprendices. En el caso del léxico, debemos saber qué unidades léxicas conocen y de qué tipo para poder extraer el léxico restante que necesitamos enseñar (cuáles necesitan saber).

4.3.2. Objetivos

El objetivo principal de esta actividad es intentar incrementar el léxico de los aprendices mediante la utilización de los recursos de los procesos derivativos de sufijación (con los sufijos *-ismo*, *-ista*). Además, tiene como finalidad que los alumnos sean conscientes de la existencia de la derivación, y de esta forma, poder ayudar a su autonomía, para que puedan tomar conciencia y realizar estos procesos por su cuenta. Para explicar mejor los objetivos, en la siguiente tabla recojo los contenidos que se pretenden presentar en esta explotación didáctica.

Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos Léxicos	Contenidos socioculturales
-Ser capaces de emplear los sufijos <i>-ismo</i> e <i>-ista</i> para crear nuevas palabras (sufijación)	-Segmentar palabras (distinguir sufijos) -Sufijación: adición de sufijos a palabras base	-Léxico relacionado con las profesiones -Léxico relacionado con corrientes ideológicas, movimientos artísticos, ...	-Movimientos pictóricos (vanguardias, ismos) -Religiones, corrientes ideológicas, ... -Profesiones y deportes

Tabla 3. Contenidos de los objetivos de la propuesta didáctica.

4.4. Explotación didáctica

A continuación, presento las actividades que he elaborado teniendo en cuenta todos los aspectos ya comentados. Este conjunto de actividades está dividida en tres bloques: un primer bloque, donde se presenta una lectura relacionada con un representante de la cultura española y a continuación un ejercicio que aborda los distintos movimientos artísticos y sus seguidores (ambos sufijos están conectados); un segundo bloque, que contiene tres ejercicios en los que se trata más en profundidad los significados del sufijo *-ista* como los relacionados con las profesiones y con los deportes; y un tercer bloque, que se compone de otros tres ejercicios, en

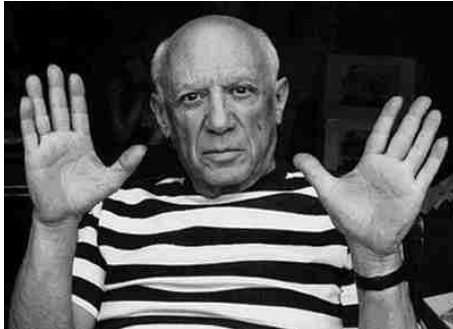
el que se pretende comprobar si se han asimilado los contenidos anteriores y se pretende poner a prueba al aprendiz.

BLOQUE 1

MOVIMIENTOS ARTÍSTICOS

1. ¿Conoces a Pablo Picasso?

Analizando varias clasificaciones de los mejores pintores de la historia, comprobamos que en la mayoría aparece Pablo Picasso como el más importante de todos los tiempos. Este malagueño universal cambió el curso del arte a nivel global. A partir de su obra la pintura ya nunca volvería a ser como antes.



Nacido en 1881, pasó la mayor parte de su vida en Francia, donde produjo una ingente cantidad de piezas y transitó por distintos estilos, ayudando a crear nuevas corrientes pictóricas. Reconocido por el cubismo, fue también maestro del surrealismo y el expresionismo. Al final de su vida había realizado 1.885 pinturas, 7.089

dibujos, 342 tapices, 30.000 grabados y litografías, 150 cuadernos de bocetos, 1.228 esculturas y 2.880 cerámicas. Murió en 1973, tras una larga vida en la que fue nombrado Director del Museo del Prado (1935), Premio Internacional de la Paz (1955), miembro del Partido Comunista Francés (1944) y Premio Lenin de la Paz (1962). Se hizo millonario en vida con la venta de sus obras y es el artista con más cuadros en el ranking de pinturas más caras jamás vendidas. Un genio reconocido tanto por el gran público como por la crítica especializada. A menudo nombrado como el artista más importante e influyente del siglo XX, en este artículo nos disponemos a repasar la obra de Pablo Picasso.

Para ello nos servimos de la clasificación habitual que los críticos hacen de su trayectoria. En un primer momento se diferencian sus cuadros por colores (Periodo Azul, Periodo Rosa, Periodo Negro) y luego se pasan a distinguir distintas corrientes bien definidas: Cubismo, Clasicismo, Surrealismo y Expresionismo. Finalmente, en su vejez, Picasso tuvo su llamado 'Periodo Vallauris', en el que se dedicó a realizar esculturas y cerámicas, y una etapa final de revisión de autores clásicos, en la que realizó interesantes versiones de obras de Velázquez o Delacroix.



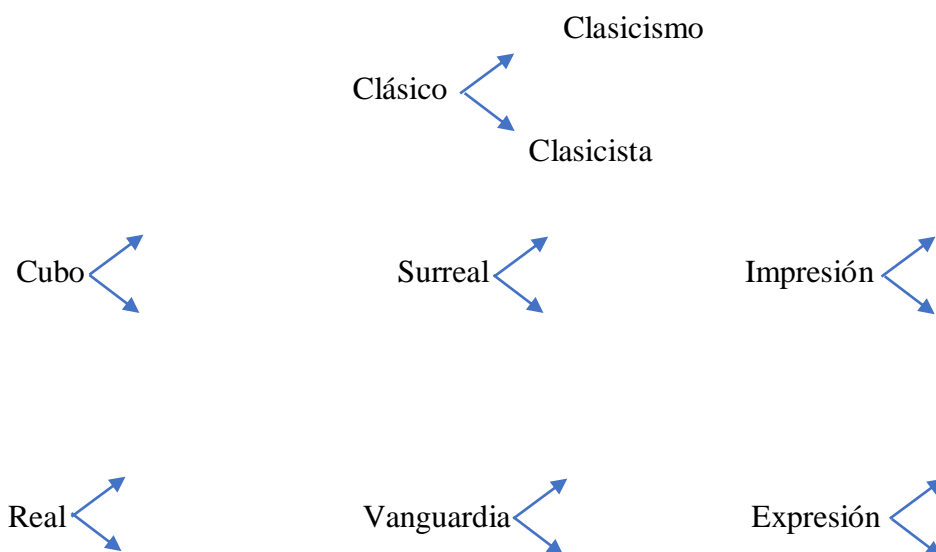
Como podremos comprobar, Picasso fue un innovador incansable. Su continuo proceso de renovación hace complicado determinar una constante. Todo lo contrario: es fácil identificar los cambios y las rupturas. Además, el paso de una fase a otra no implica que el autor deje encerrados estilos, sino que se toma la libertad de seguir abordándolos aun habiéndolos superado. De esta manera podemos encontrar cuadros cubistas en la etapa expresionista o mezclas entre el surrealismo y el cubismo. Lo que realmente caracteriza a Picasso es su búsqueda imparable de la libertad.¹⁴

¹⁴ Pérez Ventura, J. (12 de enero de 2018). Las etapas artísticas de Picasso. [Entrada en blog]. Recuperado de: <https://vaventura.com/cultura/arte/picasso-etapas-artisticas/>

- a. Completa la siguiente tabla con algunas palabras del texto, e intenta rellenar los huecos con las palabras derivadas que faltan.

Cubo		
	Surrealismo	
Expresión		
-		Comunista
	-	Artista
	Clasicismo	

- b. A continuación, a partir de las siguientes palabras simples, crea el movimiento artístico al que hacen referencia (sustantivos) y el nombre de sus practicantes o seguidores (adjetivos):



BLOQUE 2

PROFESIONES Y DEPORTES

2. ¿Sabes que el sufijo *-ista* puede crear adjetivos referentes a personas que tocan algún instrumento (con la base del sustantivo)? ¿Puedes formar los adjetivos de estos instrumentos?

Bajo + -ista = bajista



3. Además, con este sufijo podemos formar muchas profesiones. ¿Eres capaz de formar los adjetivos de profesiones correspondientes a las siguientes definiciones?¹⁵

1. Especialista en odontología (estudio de los dientes): _____
2. Persona que se dedica al periodismo: _____
3. Jugador de fútbol: _____
4. Persona que fabrica objetos de cerámica: _____
5. Persona que escribe comentarios: _____
6. Persona dedicada profesionalmente a la economía: _____
7. Persona especializada en instalaciones eléctricas: _____
8. Persona que elabora el guion de un filme o de un programa de radio o televisión: _____

¹⁵ Definiciones extraídas de la RAE (<https://dle.rae.es/index.html>)

- 9. Especialista en las enfermedades de los ojos: -----
 10. Persona encargada de atender al público en una oficina de recepción:

 11. Persona especialmente adiestrada para prestar socorro en caso de accidente:

**4. También existen muchos deportes que emplean el sufijo *-ista* para nombrar a las personas que lo practican.
 ¿Conoces a algunos de los deportistas españoles más importantes?**



Pau Gasol es un



Rafael Nadal es un



Azahara Muñoz es una



Lucia Muñoz es una

**¿Se te ocurren más deportes que puedan crear sus adjetivos con el sufijo *-ista*?
 Intenta encontrar alguno y discútelo en clase con tus compañeros y el/la profesor/a.**

Ejemplo: fútbol → futbolista

BLOQUE 3

RESUMEN DE LOS CONTENIDOS

5. Relaciona las siguientes palabras derivadas con su significado:

alpinismo comunista impresionismo vanguardismo florista
dentista madridista socialista atletismo marxismo
europeísta taxista renacentismo platonismo periodista
motociclismo clasicismo paracaidismo capitalismo cristianismo



6. Relaciona la siguiente lista de palabras con el sufijo *-ismo*, con el sufijo *-ista*, o con ambos:

periódico novela popular Cervantes surf social piragua fútbol
automóvil colonial dieta ecológico fanático republicano

-ISMO

-ISMO/-ISTA

-ISTA

7. Crea los adjetivos que pertenecen a cada sustantivo:¹⁶

Budismo Impresionismo Periodismo Racismo

a. ¿Podrías ahora relacionar los siguientes términos con las formaciones que se corresponderían con los siguientes sustantivos?

Bilingüismo Atletismo Compañerismo Montañismo Cristianismo

b. ¿Crees que son correctas las formaciones creadas? ¿Se te ocurren otras palabras más adecuadas en el léxico español?

SOLUCIONARIO

Bloque 1

1.a.

Cubo	Cubismo	Cubista
Surreal	Surrealismo	Surrealista
Expresión	Expresionismo	Expresionista
-	Comunismo	Comunista
Arte	-	Artista
Clásico	Clasicismo	Clasicista

1.b. Cubo: cubismo / cubista; Surreal: surrealismo / surrealista; Impresión: impresionismo / impresionista; Real: realismo / realista; Vanguardia: vanguardismo / vanguardista; Expresión: expresionismo / expresionista

Bloque 2

2. Guitarra: guitarrista; Trompeta: trompetista; Flauta: flautista; Clarinete: clarinetista; Piano: pianista; Violín: violinista; Guitarra: guitarrista; Saxofón: saxofonista

3.1. Dentista; 2. Periodista; 3. Futbolista; 4. Ceramista; 5. Comentarista; 6. Economista; 7. Electricista; 8. Guionista; 9. Oculista; 10. Recepcionista; 11. Socorrista

¹⁶ Ejercicio tomado de: Serrano-Dolader, D., Martín Zorraquino, M^a. A., y Val Álvaro, J. F. (2009). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ). (pp. 167)

4. Pau Gasol es un baloncestista; Rafael Nadal es un tenista; Azahara Muñoz es una golfista; Lucia Muñoz es una surfista. Otros: alpinista, ciclista, automovilista, ajedrecista, piragüista, etc.

Bloque 3

5. Deportes: alpinismo, paracaidismo, motociclismo, atletismo

Movimiento cultural / tendencia cultural: clasicismo, impresionismo, renacentismo, vanguardismo

Sistema, teoría o doctrina: platonismo, cristianismo, capitalismo, marxismo

Profesión, oficio: dentista, periodista, taxista, florista

Partidario de: europeísta, comunista, madridista, socialista

6. *-ismo*: cervantismo, atletismo, fanatismo, republicanismo

-ista: novelista, surfista, futbolista, dietista

-ismo/ -ista: periódico (periodismo/periodista), popular (populismo/populista), social (socialismo/socialista), piragua (piragüismo/piragüista), automóvil (automovilismo/automovilista), colonial (colonialismo/colonialista), ecológico (ecologismo/ecologista)

7. budista, impresionista, periodista, racista;

a./b. esperable: bilingüista, atleta, compañerista, montañista, cristianista;

correcta: bilingüe, atleta, compañero, montañero, cristiano

5. Conclusiones

Uno de los motivos por los que decidí realizar este trabajo, como ya he comentado en la introducción, es porque me resultó extraño que, dentro de un campo que hoy en día está tan explotado como es el de la didáctica de español como lengua extranjera, un procedimiento tan rentable como es la derivación estuviera tan poco explotado, sobre todo tratándose de uno de los procesos más productivos y más utilizados en español. He querido ver cómo se tratan los procesos derivativos por parte de los principales documentos de referencia en lo que concierne a la enseñanza de ELE y en algunos de los manuales de didáctica del español que tenemos al alcance.

Con esta propuesta he intentado dar cabida a los procesos derivativos dentro de la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera como elemento para la mejora de la adquisición del léxico de los aprendices. Para ello, he considerado tanto las ventajas que pueden existir para los aprendices como las complejidades a las que se enfrenta el profesorado para su incorporación en el aula de ELE. Creo que resulta fundamental que el profesorado dote a los aprendices de estrategias y recursos que fomenten el aprendizaje autónomo y la reflexión.

Me había propuesto, tomando como base un campo en concreto de la formación de palabras (la derivación), desarrollar una serie de actividades para su práctica en el aula y reconozco la dificultad que esto supone. No es una tarea fácil introducir estos procesos dentro del aula de ELE, y tampoco establecer cuánto y cómo debe enseñarse en cada nivel de aprendizaje. Requiere una gran implicación por parte del profesorado, que debe poner en práctica sus habilidades, conocimientos docentes y una gran creatividad para guiar a los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Pero sostengo que la interiorización de los mecanismos de formación de palabras por parte de los aprendices puede suponer una mejora dentro de su competencia léxica en español y creo que resulta beneficioso para aumentar la creatividad en la producción y en la interacción. Su uso por parte de los aprendices les permitirá alcanzar cierta autonomía en el aprendizaje al mostrar estrategias que les permitan aumentar su léxico de español tal como lo hace un hablante nativo e incrementar de esta forma su habilidad lingüística comunicativa. Tras la elaboración de este trabajo pienso que en algunos casos la introducción de la morfología derivativa en la didáctica de ELE puede fomentar la creatividad de los aprendices, aumentar la capacidad léxica de los estudiantes cuando interactúen en contextos comunicativos reales, o guiarlos hacia una reflexión sobre las estrategias y las prácticas conversacionales del español como futuros hablantes competentes.

La propuesta didáctica presentada en el apartado anterior es un ejemplo ilustrativo centrado únicamente en dos sufijos que pueden no suponer una gran complejidad para los aprendices debido a sus cognados existentes en muchas lenguas. De haber incluido otros sufijos, su tratamiento seguramente hubiera sido de otra manera. Debo señalar, además, que la propuesta que he presentado todavía no se ha puesto en práctica en el aula, por lo que no puedo describir su funcionamiento o aceptación. A pesar de esto, he querido corroborar de esta forma las dificultades que mencionaba anteriormente en cuanto a la incorporación de los procesos derivativos en el aula de ELE.

Finalmente, me gustaría apuntar que este trabajo ha servido para, por una parte, incorporar nuevas ideas dentro de la enseñanza/aprendizaje de la derivación, y, por otra, considerar que su aplicación podrá ser positiva para los aprendices que se han interesado por el estudio del español. Por todo esto me gustaría remarcar que, aun siendo consciente de que el tema presenta una complejidad considerable y que esta propuesta es una mera aproximación a lo que podría suponer un verdadero estudio exhaustivo de estos procesos y su correspondiente aplicación didáctica, se trata de un trabajo que pretende ser un punto de partida hacia un campo todavía escasamente explorado dentro de la didáctica del español como lengua extranjera.

6. Índice de cuadros, imágenes y tablas

Nº	CUADROS	PÁG.
1	Delimitación del estudio de la morfología por parte del MCER	10
2	Ejemplo de la enseñanza de la gramática de ELE por parte del PCIC en cuanto al género de los sustantivos (nivel A2)	11
3	Ejemplo de la enseñanza de la gramática de ELE por parte del PCIC en cuanto a la creación de los adverbios terminados en <i>-mente</i> (niveles B1 y B2)	11
IMÁGENES		
1	Esquema de los procesos derivativos	6
2	Ejercicio sobre nacionalidades en el manual <i>Sueña 2</i>	13
3	Cuadro resumen de la Unidad 1 del manual <i>Sueña 2</i>	14
4	Ejercicio con abundantes ejemplos de sufijación, en el manual <i>Prisma Progesa</i>	15
5	Ejercicios de contenido léxico relacionado con profesiones y actividades, tomados del manual <i>Prisma Avanza</i>	15
6	Ejercicio de formación de palabras mediante sufijación en el manual <i>Abanico</i>	16
7	Ejercicio de transcategorización de palabras derivadas en el manual <i>Abanico</i>	17
TABLAS		
1	Frecuencias de la transcategorización de <i>-ismo</i>	28
2	Frecuencias de la transcategorización de <i>-ista</i>	30
3	Contenidos de los objetivos de la propuesta didáctica	33

7. Bibliografía

MANUALES DE ELE CONSULTADOS

- Álvarez Martínez, M. A. y Blanco Canales, A. (2000). *Sueña 2*, Nivel inicial. Madrid: Anaya. (Libro del alumno/ Libro del profesor)
- Chamorro Guerrero, M^a. D., y Sans, N. (2010). *Abanico*. Barcelona: Difusión. (Libro del alumno/ Libro del profesor).
- Vázquez, R., dir. (Equipo Prisma). (2007). *Prisma progresa: método de español para extranjeros: Prisma del alumno*. Nivel B1. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, R., dir. (Equipo Prisma). (2007). *Prisma avanza (B2): método de español para extranjeros: Prisma del alumno*. Madrid: Edinumen.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>.
- Alarcos Llorach, E. (1983). *Consideraciones sobre la formación léxica*. SPhLC, I, Estudios de lingüística y lengua literaria (pp. 11-15).
- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Almela Pérez, R. (2005). *Frecuencias del español. (Diccionario y estudios léxicos y morfológicos)*. Madrid: Editorial Universitas.
- Alvar Ezquerro, M. (2002). *La formación de palabras en español* (Colección Cuadernos de Lengua Española). Madrid: Arco/Libros.
- Bajo Pérez, E. (1997). *La derivación nominal en español*. Madrid: Arco/ Libros.
- Bosque, I. (1982). “La morfología”. En *Introducción a la lingüística*. Coord. por Francisco Abad y Antonio García Berrio. Madrid: Alhambra (pp. 115-153).
- Bosque, I. y Demonte, V. (directores) (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, Calpe S.A.- Real Academia Española, colección Nebrija y bello. Vol. 3.
- Campillejo García, R. (2005). *La formación de palabras en los manuales de E/LE*. Memoria de máster inédita. Cáceres: Universidad de Extremadura.
<<https://morforetem.wordpress.com/2016/02/12/tfm-morfologia-en-el-aula-de-ele-la-formacion-de-palabras-en-los-manuales-de-ele/>>.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC: Anaya e Instituto Cervantes.
- Cruz Piñol, M. (2015). “Léxico y ELE: enseñanza/ aprendizaje con tecnologías”. *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2) (pp. 165-179).
<<http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518>>
- Díaz Hormigo, M^a. T. (2000). *Disciplinas lingüísticas y formación de palabras*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- DCVC = AA. VV. (2008).
- DLE = Real Academia Española (2001).
- Fiol Granés, G. (2015). *Los sufijos apreciativos en la enseñanza de ELE*. Memoria de máster inédita. Gerona: Universidad de Gerona.
<<http://morforetem.wordpress.com/2016/03/16/tfm-morfologia-en-el-aula-de-ele-los-sufijos-apreciativos-en-la-ensenanza-de-ele/>>.
- García Jérez, A. M. (2006). *Procesos de formación de palabras: la derivación en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Memoria de máster inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca. <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/GARCIA-J.html>>.
- García-Medall, J. (2002). *Aspectos de morfología derivativa del español*. Lugo: Tris Tram.
- GDLE = Bosque, I. y Demonte, V. (1999).
- Gómez Molina, J.R. (1997). “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”. *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)* 8 (pp. 69-93).
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm>.
- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Hymes, D. (1972). “On Communicative Competence”. En *Sociolinguistics* (eds. J. B. Pride y J. Holmes). Harmondsworth: Penguin (pp. 269-285).

- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. (Niveles de referencia para el español)* (PCIC). Madrid: Instituto Cervantes – Edelsa, 3 vols. <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>.
- Lewis, M. (1994). *The lexical approach: the state of ELT and way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- MCER = Consejo de Europa (2001).
- Mellado Prado, A. y Camus Bergareche, B. (Eds. D. Serrano-Dolader, M^a. A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro). (2009). “Morfología, pragmática, E/LE: la enseñanza de la derivación apreciativa”. En *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ) (pp. 91-116).
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Muñoz Armijo, L. (2007). “La recepción de los derivados en –ismo e –ista en la lexicografía española no académica de la primera mitad del siglo XIX”. En *Revista de Lexicografía, XIII* (pp. 75-104).
- Muñoz Armijo, L. (2010). *La historia de los derivados en -ismo e -ista en el español moderno*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Española, Universidad autónoma de Barcelona.
- NGLE = Real Academia Española y Asociación de la Lengua Española (2009).
- PCIC = Instituto Cervantes (2007).
- Pensado, M. C. (1999). “Morfología y fonología. Fenómenos morfofonológicos.” En *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa. Vol. 3. Cap. 68. (pp. 4423-4504).
- Pérez Serrano, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Madrid: Arco Libros.
- Quilis, A. (1970). *Sobre la morfonología. Morfonología de los prefijos en español*. RUM, 19 (pp. 223-258).
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.ª ed.)*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa Libros.
- Romero Gualda, M^a. V. (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco/ Libros.
- Santana Suárez, O., Carreras Riudavets, F.J., y Pérez Aguiar, J.R. (2004). *Relaciones morfológicas sufijales para el procesamiento del lenguaje natural*. Madrid: Mileto, D. L.
- Santiago Lacuesta, R. y Bustos Gisbert, E. (1999). “La derivación nominal”. En *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa. Vol. 3. Cap. 69. (pp. 4505-4594).
- Santos Muñoz, A. (2006). *Una propuesta didáctica para la enseñanza/ aprendizaje de los sufijos apreciativos en E/LE*. Memoria de máster inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/SANTOS-M.html>>.
- Serrano-Dolader, D. (Ed. E. T. Montoro del Arco). (2012). “Sobre la didáctica de la formación de palabras: el caso de la prefijación negativa”. En *Neología y creatividad lingüística* (Anexo 77 de *Quaderns de Filología*). Valencia: Universitat de València (pp. 183-215).

- Serrano-Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. London; New York: Routledge.
- Serrano-Dolader, D., Martín Zorraquino, M^a. A., y Val Álvaro, J. F. (2009). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ).
- Varela Ortega, S. (2001). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- Whitley, S. (2004). "Lexical Errors and the Acquisition of Derivational Morphology in Spanish". En *Hispania*, n^o 87 (1) (pp. 163-172). [Traducción española en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/whitley.htm>].