

MORFOLOGÍA LÉXICA Y ELE EN PORTUGAL: DIRECTRICES CURRICULARES, MANUALES Y PRÁCTICA LECTIVA

BIODATA:

Mirta Fernández Santos es lectora de lengua española en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, donde imparte asignaturas de ELE, de formación de profesores, de cultura y lingüística españolas y de poesía hispanoamericana. Es doctora en Filología por la UNED y tiene un DEA en Filología Española, un Máster en Análisis Gramatical y Estilístico del Español y otro en Formación de Profesorado (especialidad de lengua castellana y literatura). Ha publicado artículos relacionados con sus principales intereses de investigación: la enseñanza del español en Portugal y la poesía hispanoamericana contemporánea escrita por mujeres en el ámbito geográfico del Cono Sur. mfernandez@letras.up.pt

Andrea Rodríguez Iglesias es lectora de lengua española en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, donde imparte asignaturas de ELE y de traducción. Es licenciada en Filología Románica por la Universidad de Oviedo, realizó los cursos de doctorado de Filología Española y Comunicación Artístico-literaria y es doctoranda en la FLUP en Ciências da Linguagem. Tiene publicaciones en el ámbito de ELE. aiglesias@letras.up.pt

RESUMEN

Hoy en día la enseñanza de LE en contextos reglados en Portugal se basa en presupuestos metodológicos que priorizan la comunicación o el uso de los vocablos en contexto en detrimento de enfoques de corte más formalista o estruc-

turalista (Ministério da Educação de Portugal, 1997). Así, a pesar de que, de acuerdo con Richards (1985), el conocimiento de una palabra consiste también, entre otros aspectos, en “conocer su raíz, así como las derivaciones y las palabras compuestas a la que da lugar”, lo cierto es las reglas que rigen la morfología léxica apenas se abordan a lo largo del proceso de formación de los futuros profesores de ELE en el país luso. En ese sentido, el principal objetivo de este artículo es presentar una serie de propuestas didácticas basadas en lo preconizado por Varela (2003), Serrano-Dolader (2005) y Llanos Casado (2014), entre otros, a través las cuales pretendemos ilustrar cómo se puede trabajar la morfología léxica de forma reflexiva y, a la vez, motivadora en las clases de ELE.

Palabras clave: morfología; derivación; composición; profesorado ELE; Portugal

**I. MORFOLOGÍA LÉXICA Y ELE:
UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA**

En este artículo vamos a abordar el papel que ocupa y el que creemos que debe ocupar la morfología léxica en la formación de los futuros profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Portugal. La pertinencia de abordar esta temática surgió de la constatación de que, frente a la morfología flexiva, la léxica parece ser el *pariente pobre* de la gramática, puesto que es en la actualidad “el campo lingüístico más descuidado en los manuales y en la investigación de ELE” (Llanos Casado, 2014, p. 59). Una de las posibles causas de esta subestimación de la morfología léxica radica en que, en el seno del enfoque comunicativo actualmente predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en el ámbito de la enseñanza secundaria portuguesa, los aspectos pragmáticos y las funciones comunicativas adquieren mucha más relevancia que los contenidos puramente léxicos o gramaticales, que tienden a diluirse o a integrarse en otros

componentes. Como señala de Carvalho Pereira (2008), citada por Silva Soares (2016, p. 23):

(...) Há uma tendência dos livros didáticos em organizar suas lições reunindo aspectos relativos ao ensino e aprendizagem do vocabulário de forma limitada. Frequentemente, as palavras supostamente desconhecidas pelo aluno são tratadas em um glossário, definidas em uma única acepção, aquela que faz sentido no texto e seu entendimento é assegurado de forma linear e contextual.

A este propósito, Varela (2003) apunta que la morfología (entendida en términos de gramática interna de las palabras) como recurso para la adquisición de léxico complejo por los aprendientes de LE no es considerada dentro de la enseñanza comunicativa porque esta metodología no se asienta en principios gramaticales sino pragmáticos. Cabe señalar, no obstante, que la escasez de ejercicios de morfología en los manuales no es un fenómeno que afecte solo al ámbito de la adquisición de LE, sino que se trata de un área deficitaria también en la enseñanza de lenguas maternas (LM), como señala García-Page (2008), a propósito del español como lengua materna: “Es mucha, y a veces muy dispersa, la teoría vertida sobre la gramática española (...), pero muy escasa la confección de tablas de ejercicios” (p. 9). Asimismo, este autor advierte que, en el seno de la gramática, la teoría sobre sintaxis es mucho más abundante que sobre morfología.

En ese sentido, la cuestión de la presencia o ausencia de teoría y ejercicios sobre morfología léxica en los manuales de LE, constatada por Minguell y Masih (2011) o Silva Soares (2016), entre otros autores, es pertinente porque, como sabemos por nuestra experiencia como tutoras de prácticas de futuros profesores portugueses de ELE, el libro del alumno es la principal herramienta de trabajo de los docentes de lenguas extranjeras (especialmente en la enseñanza básica y secundaria), de modo que todo lo que no está contenido en el manual tiende a invisibilizarse en el proceso de adquisición de la lengua meta.

No queremos decir con esto que la marginalización de la morfología léxica en la enseñanza de

ELE en Portugal sea solamente culpa de la desidia de los profesores de enseñanzas medias o de los autores de manuales, pues lo cierto es que, durante la formación universitaria de estos futuros profesores de español, casi no se abordan tampoco los procesos de formación de palabras como contenido curricular. Y no se abordan porque los profesores universitarios que enseñamos ELE en el país luso nos vemos igualmente limitados para trabajar este contenido por la falta de materiales didácticos ya creados a la que hemos hecho referencia previamente.

En este artículo queremos reivindicar la conveniencia de dar el destaque debido a la morfología léxica en el aprendizaje de ELE. Para ello es necesario dotar a los futuros profesores de español que ejercen su labor en el sistema educativo portugués de las herramientas necesarias para adquirir y posteriormente transmitir adecuadamente este contenido, resaltando su indiscutible potencialidad en aras de aumentar el caudal léxico de los aprendientes.

Así, aunque el principal objetivo de este trabajo es la presentación de propuestas didácticas concretas, en términos de organización textual, en el cuerpo de este artículo explicaremos, en primer lugar, qué se entiende por morfología léxica y repasaremos los principales procesos de lexicogénesis de la lengua española; después, enunciaremos algunas ventajas e inconvenientes de trabajar este contenido en las clases de ELE que los futuros profesores tienen a lo largo de su formación universitaria; más adelante, analizaremos qué dicen al respecto los documentos de referencia para la práctica lectiva de los futuros profesores portugueses de ELE (*MCERL, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, PCIC, Plan Curricular del Instituto Cervantes* y programas lectivos del Ministério da Educação de Portugal); a continuación, examinaremos la presencia y el tratamiento que recibe la lexicogénesis en algunos manuales de ELE analizados y presentaremos las tales propuestas que creemos que pueden servir de orientación para la creación de más material didáctico sobre los procesos de formación de palabras del español; por último, ofreceremos las principales conclusiones de lo expuesto en este artículo.

2. MORFOLOGÍA LÉXICA Y PROCESOS DE LEXICOGÉNESIS DEL ESPAÑOL

De acuerdo con Díaz (2000, p. 7), la morfología léxica o formación de palabras 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”. En efecto, como señala Varela (2003, p. 575), “el conocimiento de palabras con morfología derivativa o composicional es vicario del conocimiento del léxico simple”, es decir, las palabras simples deben aprenderse por sí solas y, por ello, los manuales suelen presentarlas de forma secuencial, a menudo organizadas por campos semánticos. No obstante, la composición de palabras forma parte de un sector estructurado dentro del lexicón, que permite “detectar numerosas (sub) regularidades”, tanto desde el punto de vista formal como semántico. Así pues, en las palabras compuestas o derivadas se establece una relación semántica y sintáctica entre los formantes que las integran, relación que el aprendiente de la lengua percibe claramente y puede reproducir en otras combinaciones, ampliando así su caudal léxico.

En el ámbito de la lexicogénesis, dichos formantes se dividen fundamentalmente en lexemas (parte invariable de la palabra portadora de significado, base no segmentable sobre la cual se aplica la primera operación morfológica) y en afijos, que, a su vez, se escinden en prefijos, sufijos, interfijos, infijos y circunfijos. De entre los afijos, que también reciben el nombre de morfemas derivativos, los más conocidos son los prefijos (que se anteponen al lexema o a otro prefijo) y los sufijos (que se posponen al lexema o a otro sufijo). Por su parte, los interfijos son segmentos a menudo carentes de significado léxico que suelen intercalarse entre lexema y un prefijo (ej. “inenarrable”) o entre el lexema y un sufijo (ej. “pedregal”), mientras que los infijos, lingüísticamente más escasos, se incrustan en el lexema y lo seccionan, rompiendo su continuidad (ej. “Victítor”). En cuanto a los circunfijos, son una suerte de morfema discontinuo que rodea al lexema y actúa en simultáneo

sobre él, dando origen a las palabras parasintéticas (ej. “aterrizar”).

Estas unidades lingüísticas se acoplan siguiendo padrones más o menos regulares y, en función de las diferentes posibilidades combinatorias, dan origen a los diversos procedimientos de formación de palabras del español, a saber: la derivación, la composición, la parasíntesis y otros procedimientos menores como la siglación, la acronimia, las creaciones onomatopéyicas, los acortamientos y las formas hipocorísticas.

La *derivación* consiste en la adición al lexema de prefijos, sufijos e interfijos, de modo que una determinada palabra puede ser derivada por prefijación o sufijación, con o sin interfijación. Un ejemplo de palabra derivada solo por prefijación es “in-fiel”; por prefijación con interfijación, “en-s-anche”; solo por sufijación, “flor-ero”; por sufijación con interfijación, “café-c-ito”. Dentro de la derivación ocupa un lugar diferenciado la *sufijación apreciativa o valorativa*, dado que los sufijos apreciativos (aumentativos, diminutivos y despectivos), frente a la mayor parte de los sufijos restantes, conservan la categoría de la palabra a la que modifican y son más sistematizables al formar paradigmas definidos. Además, la adjunción de un sufijo apreciativo a un lexema no crea propiamente palabras nuevas, sino que añade matices de aprecio, desprecio o tamaño a una palabra ya existente. A modo de ejemplo, un “padrazo” no deja de ser un “padre”. El único matiz significativo que aporta el sufijo “-azo” es el hecho de que el hablante lo considera un buen padre, es decir, le añade un matiz afectivo al sustantivo.

Por su parte, la *composición* es un procedimiento léxico de creación de palabras basado en la unión de dos o más bases léxicas o lexemas. La composición en la que existe soldadura gráfica de los formantes (*composición léxica o por yuxtaposición*) es la más frecuente en español. Se crean así palabras como “abrelatas” o “cantamañanas”. Con todo, en el ámbito de la lexicogénesis también tiene especial destaque la *composición sintagmática* que engloba procesos como la *sinapsia* (los dos lexemas se unen por medio de la preposición “de”), la *disyunción* (los dos lexemas poseen unidad de sentido, pero gráficamente se presentan separados por blanco espacial) y la *contraposición* (los

dos lexemas semánticamente opuestos se unen mediante guion ortográfico). Un ejemplo de sinapsia es “col de Bruselas”; de disyunción, “montaña rusa”, y de contraposición, “físico-químico”.

En cuanto a la *parasíntesis*, se trata de un procedimiento de creación de nuevas palabras que surge cuando un afijo anterior y otro posterior actúan sobre el lexema de forma simultánea, como en el caso del infinitivo “embellecer”. Como refiere García-Page (2000, p. 542), en las palabras parasintéticas, el afijo anterior y el posterior “son, pues, interdependientes; se exigen mutuamente”.

Autores como Pei (1966), Urrutia (1978) y Dubois (1983) consideran que la parasíntesis es un tipo de derivación, ya que en la constitución de la nueva palabra también intervienen afijos, pero, a diferencia de los prefijos y sufijos, que dan origen a palabras derivadas y tienen valor nocional autónomo (negación, repetición, tiempo, acción abstracta, etc.), el afijo anterior y el posterior (cuya aglutinación también recibe el nombre de “circunfijo”, como ya hemos apuntado) no tienen significado independiente, a no ser que actúen al mismo tiempo sobre un lexema dado. Pese a lo expuesto, se puede intuir un cierto valor aspectual incoativo independiente en algunos afijos anteriores que dan origen a infinitivos como ocurre, por ejemplo, en las palabras “atardecer” o “ensombrecer”. No obstante, no es posible generalizar esta regla, como sucede con la mayor parte de los prefijos. Por este motivo, estimamos que la parasíntesis es un proceso de lexicogénesis autónomo, no supeditado a la derivación.

Cabe señalar, además, la existencia de otro tipo de palabras parasintéticas, que son aquellas que tienen apariencia de compuestas por yuxtaposición, pero uno de cuyos lexemas está derivado. Es lo ocurre, por ejemplo, en vocablos como “cumpleañero” o “aguamarina”. Con todo, este tipo de parasíntesis, como procedimiento de formación de palabras, no es muy habitual en español, sobre todo si lo comparamos con la cantidad de vocablos que se han creado y se siguen creando en el idioma con recurso a afijos anteriores y posteriores en torno a un lexema.

Por último, como en otros idiomas, existen en español otros procedimientos de creación de

palabras menos productivos y regulares, como la siglación (ej. “CEE”), la acronimia (ej. “informática”), el acortamiento (ej. “profe”), las creaciones onomatopéyicas (ej. “cuco”) y los hipocorísticos (ej. “Nacho”).

Partiendo de la premisa inicial de que este contenido se trabaja, por lo general, poco en las clases de idiomas, los profesores que sí lo hacen suelen abordar sobre todo los procesos de derivación (por prefijación y sufijación) y la composición léxica porque son más sistematizables, lo que facilita su adquisición por parte de los estudiantes.

3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE TRABAJAR LA MORFOLOGÍA LÉXICA EN LAS CLASES DE ELE

Como venimos defendiendo, la inserción de la lexicogénesis en la formación de los futuros profesores de español es ventajosa porque, en primer lugar, como apunta Serrano-Dolader (2005), los alumnos suelen estar predispuestos a aprender este contenido, dado que, por el conocimiento que tienen del funcionamiento de su lengua materna, saben intuitivamente que existen formas de crear nuevas palabras a partir de elementos ya existentes en la lengua meta. De modo que no les va a resultar un procedimiento extraño o ajeno. Por otra parte, las reglas de la morfología léxica permiten que los estudiantes adquieran vocabulario sin tener que recurrir a la tediosa memorización de un listado de palabras, listas a menudo organizadas por campos semánticos (Silva Soares, 2016). Es decir, la enseñanza explícita de la morfología léxica fomenta la autonomía en el aprendizaje y eso, indudablemente, contribuirá a aumentar el caudal léxico del alumnado.

No obstante, existen también algunos inconvenientes que hay que tener en cuenta a la hora de ponderar la inclusión de este contenido en la programación, como el hecho de que los alumnos creen, con arreglo a la combinación de elementos, palabras posibles pero que no existen en la lengua. En virtud de lo establecido por la morfología generativa, el conjunto de las palabras posibles conformaría lo que se denomina *léxico*, mientras que la suma de las palabras

efectivamente existentes conformaría el *vocabulario*. Marta Baralo (2001, p. 12) explica así la diferencia entre ambos conceptos: “Llamamos ‘lexicón’ a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto (...) de ‘vocabulario’, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos”.

Con todo, es importante subrayar que tampoco todas las creaciones léxicas de los hablantes nativos están recogidas en el diccionario (piénsese, si no, en los neologismos). Por consiguiente, la sobregeneración léxica que puede resultar de los intentos de aplicación de los procesos de formación de palabras en la clase de ELE no debe abrumar al profesor, ya que, como apunta Serrano-Dolader (2005, p. 2), “será la práctica comunicativa en español la que irá filtrando esas posibles pero inexistentes palabras en nuestro idioma”.

Otro inconveniente que podría explicar la escasa presencia de este contenido en los materiales didácticos es que resulta muy difícil graduarlo o sistematizarlo. Al profesor se le plantean cuestiones como: ¿Debo enseñar primero las palabras compuestas o las derivadas? ¿Cómo organizo los sufijos para enseñarlos? ¿Cuántas palabras nuevas he de enseñar por sesión de clase? Aunque no existe una receta mágica que dé respuesta a todos los interrogantes que puedan surgir, consideramos que lo importante es enseñar este contenido de forma contextualizada dentro de las diferentes unidades didácticas, ya que de este modo la adquisición de las nuevas unidades léxicas y de los

procedimientos de formación de palabras se llevará a cabo natural y gradualmente. Por ejemplo, en un nivel inicial, dentro de una unidad didáctica dedicada a las profesiones y lugares de trabajo, se pueden enseñar a través de ejercicios los sufijos “-ero/a”, “-ista”, “-ería”, “-eca”, etc.; en otra unidad didáctica que aborde el tema del carácter y la personalidad, en un nivel más avanzado, se pueden incluir algunos compuestos léxicos coloquiales como “correveidile” o “metomentodo”; si la unidad didáctica va de aparatos e inventos, por ejemplo, podemos insertar otros compuestos como “lanzacohetes” o “telescopio”.

4. LA MORFOLOGÍA LÉXICA EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA PRÁCTICA LECTIVA EN ELE

Como punto de partida, podemos afirmar que, en general, en los documentos que sirven de guía para la práctica lectiva de los futuros profesores de español no se perfila tampoco un camino claro a seguir en lo que atañe al proceso de enseñanza-aprendizaje de la morfología léxica. Así, como se puede apreciar en la Figura 1, en el *MCERL* la morfología se considera, junto con la sintaxis, una subcompetencia dentro de la competencia gramatical, por lo que la formación de palabras se presenta tan solo como uno de los contenidos gramaticales que se deben estudiar. No obstante, autores como Varela (1993) defienden la adscripción de la morfología al componente léxico, como un subcomponente autónomo, lo que pone de manifiesto el carácter interdisciplinario de la morfología como área del conocimiento lingüístico.

– 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 léxias complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: *rompehielos*, *cascanueces*, *vestido de noche*, *cuello de botella*).

Figura 1. *La formación de palabras en el MCERL (p. 111)*

El *MCERL* no incluye siquiera escalas ilustrativas que permitan a los usuarios medir el grado de dominio de esta parcela de la lengua. Por ello y también por las imprecisiones metalingüísticas (se usa, por ejemplo, el concepto de “raíz” en vez “lexema” y se mezclan los morfemas flexivos con los derivativos, usando el concepto “afijos” para referirse a ambos) cogimos que, teniendo en cuenta la extensión del *MCERL*, el tratamiento que allí se hace de la morfología léxica es muy limitado y confuso.

Centrándonos ahora en el *PCIC*, que suele contener orientaciones más específicas para la práctica lectiva en ELE, en la introducción al inventario de gramática se dice lo siguiente:

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 y requiere, por ello, un tratamiento de carácter pedagógico que trascienda el ámbito de la definición de contenidos. Lo que no es óbice para que en el inventario, al hilo del desarrollo de determinadas categorías, exista alguna mención a la formación de un elemento en particular (por ejemplo, los adverbios en *-mente*). (Instituto Cervantes, 2007, p. 104)

De la cita anterior se infiere que no encontramos tampoco en el *PCIC* un apartado en el que se analice detalladamente la formación de palabras (su estructura, significado, usos, valores, etc.), sino que, por el carácter transversal de esta, va a aparecer dispersa en los diferentes inventarios, siempre y cuando venga a colación, en función de la categoría gramatical concreta que en ellos se trabaje.

Por último, la consulta de los *Programas de Español* del Ministério da Educação de Portugal nos ha permitido llegar a la conclusión de que la morfología léxica del español solo se aborda en los estadios superiores de enseñanza-aprendizaje, es decir, en los denominados niveles de

continuación (10.º y 11.º cursos), que equivalen aproximadamente a los niveles B1.2 y B2.1 del *MCERL*. Teniendo en cuenta lo que venimos exponiendo en relación con la falta de información y de materiales didácticos para trabajar este contenido, el hecho de que su enseñanza se reserve para los niveles superiores de la educación secundaria es una constatación que no nos sorprende, puesto que en las clases de español de nivel universitario también se suele abordar la morfología léxica a partir del nivel B2, ya que los manuales que contienen ejercicios sobre este tema son de nivel superior.

Así, en el programa de español del 10.º curso (nivel de continuación), elaborado por Sonsoles Fernández (2002b), respecto a la formación de palabras, se prevé el análisis y sistematización de los procesos de formación de palabras. En concreto, se mencionan, por este orden, la composición (ortográfica y sintagmática) de sustantivos y adjetivos; la derivación (por sufijación y prefijación) de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios; la parasíntesis (solo las palabras que son a la vez compuestas y derivadas, como “sietemesino”); la acronimia; y el acortamiento. Se aportan, además, ejemplos de la mayoría de los procedimientos de lexicogénesis citados.

En este programa, la morfología léxica se incluye en el inventario de los contenidos lingüísticos morfosintácticos de tipo lexical y se prevé la enseñanza de prácticamente todos los procedimientos de lexicogénesis del español en este curso, lo que puede resultar excesivo. Además, son evidentes algunas carencias, como el hecho de que no se den ejemplos de sufijación apreciativa (cuando se aportan de los restantes procedimientos) y que esté previsto trabajar solo una de las posibilidades de la parasíntesis (la de las palabras con apariencia de compuestas por yuxtaposición), pese a que este es, como ya hemos apuntado, el tipo de parasíntesis menos frecuente en español. Por otra parte, se considerarán acrónimos términos como “elepé”, que no es más que la adaptación ortográfica al español de una sigla extranjera.

En cuanto al programa de español del 11.º curso (nivel de continuación), también de la autoría

de Sonsoles Fernández (2002a), la formación de palabras se incluye, asimismo, en los contenidos lingüísticos morfosintácticos de tipo lexical y se hace de nuevo referencia al análisis y sistematización de los diversos procesos de formación de palabras. Sin embargo, pese a la “diversidad” anunciada en el programa de este curso en lo tocante a los procedimientos de lexicogénesis a enseñar, al detallar los contenidos, se recomienda exclusivamente, sin ofrecer ningún tipo de justificación, la enseñanza de la composición léxica y sintagmática de sustantivos y adjetivos, obviando la formación de otras clases de palabras, y sin distinguir entre composición propiamente léxica por yuxtaposición (“vanagloria”, “agridulce”) y composición sintagmática por contraposición (“económico-social”). De hecho, ambos tipos de compuestos se incluyen en la categoría “composição ortográfica”, un término metalingüístico que no se utiliza en español.

No obstante, lo que más llama la atención es la falta de graduación de los contenidos, puesto que, a nuestro juicio, carece de sentido contemplar la enseñanza de prácticamente todos los procesos de formación de palabras del español en 10.º curso y reservar para 11.º un único proceso que, además, en teoría, ya se ha trabajado también en el curso lectivo anterior. En definitiva, por lo expuesto podemos afirmar que los *Programas de Español* del Ministério da Educação de Portugal tampoco sirven de gran ayuda ni a los profesores ni a los autores de materiales en lo que respecta a la inclusión de la lexicogénesis entre los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje en las clases de ELE.

5. LA PRESENCIA Y EL TRATAMIENTO DE LA MORFOLOGÍA LÉXICA EN LOS MANUALES DE ELE ANALIZADOS

A pesar de las ventajas que trae consigo la explotación didáctica de la lexicogénesis para la mejora de la competencia léxica y del alcance de los estudiantes de ELE, la investigación que hemos realizado nos ha permitido constatar que los manuales más utilizados para la enseñanza del español como lengua extranjera en Portugal

apenas se ocupan de este contenido. Las causas de esta ausencia manifiesta pueden ser, o bien el “desprestigio” general que ha sufrido en los últimos años la enseñanza y aprendizaje del léxico y de la gramática en el ámbito de las lenguas extranjeras, o el hecho de que la morfología no haya gozado tradicionalmente de la misma reputación que otras áreas lingüísticas que, consecuentemente, no han visto tan mermada su presencia en los manuales o en otro tipo de materiales didácticos.

En el siguiente epígrafe presentamos los principales resultados del estudio que hemos llevado a cabo, basándonos en el método descriptivo: pretendíamos averiguar, en primer lugar, la presencia o ausencia de este contenido en los manuales de ELE objeto de análisis, y, en segundo lugar, describir las actividades y comentar el tratamiento que recibe la morfología léxica en los manuales consultados que la trabajan.

En cuanto a la selección de manuales de ELE, hemos optado por analizar algunos de ámbito general y de nivel avanzado publicados por editoriales españolas (Difusión, SM y SGEL) y otros, también de nivel avanzado, creados *ex profeso* para el mercado luso (en concreto, para la enseñanza de ELE en la secundaria y en el bachillerato del sistema educativo de Portugal), creados por autores portugueses y publicados por editoriales del propio país (Porto Editora y Areal). Cabe señalar que estos manuales de ELE editados en Portugal son los más utilizados por el profesorado luso de ELE de enseñanzas medias, ya que afrontan la enseñanza de la lengua meta desde una perspectiva contrastiva (comparación entre los sistemas lingüísticos del español y del portugués). En las universidades portuguesas, en cambio los profesores de ELE preferimos trabajar con los manuales editados en España porque existe una mayor diversidad y son más genéricos y aptos para públicos más amplios. A través del análisis de manuales de ELE publicados por editoriales españolas y portuguesas pretendíamos averiguar si existían o no diferencias significativas en cuanto a la inclusión y explotación del contenido objeto de estudio (la morfología léxica).

Respecto al nivel, nos hemos restringido al análisis exhaustivo de manuales de nivel superior (B2 y C1) porque en los niveles previos, atendiendo a las recomendaciones del *MCERL* y del *PCIC* y a las orientaciones de los *Programas de Español* del Ministério de Educação de Portugal, no se suele trabajar la lexicogénesis. Por consiguiente, en el caso de los manuales elaborados en Portugal, nuestro análisis se limitó a tres: *Contigo.es*, de Porto Editora (para el 10.º curso, nivel de continuación), y *Endirecto.com 4 y 5* de Areal (para el 10.º y 11.º curso, nivel de continuación, respectivamente). Por su parte, en lo que respecta a los libros de texto de ELE publicados por editoriales españolas, han sido objeto de nuestro análisis los siguientes manuales que representan los que más se utilizan en las clases de ELE impartidas en la Universidad de Oporto.: *Abanico B2* (DIFUSION), *El ventilador C1* (DIFUSION), *ELE Actual B2* (SM) y *Agencia ELE Avanzado* (SGEL).

5.1. EL TRATAMIENTO DE LA MORFOLOGÍA LÉXICA EN LOS MANUALES DE ELE ANALIZADOS

Empezando por el análisis de los manuales de ELE editados en Portugal, observamos que en el manual *Contigo.es* la morfología léxica no se explota en ninguna de las unidades didácticas, a pesar de que este contenido sí forma parte del programa de 10.º curso (nivel de continuación), tal como ya hemos comentado.

En cuanto a los manuales de Areal, encontramos en la tercera unidad del manual de 11.º (*Endirecto.com 5*), un ejercicio en el que se le pide a los alumnos que identifiquen palabras derivadas y compuestas, pero sin ningún tipo de explicación teórica o de actividades inductivas previas en el libro del alumno.

En lo concerniente a los manuales de ELE publicados en España, comenzamos por el manual *Abanico B2* de Difusión. Hemos constatado que en este libro se trabaja la formación y palabras en la primera unidad didáctica, que tiene como tema principal la descripción física y de personalidad: se plantea en las páginas finales una

actividad para formar sustantivos a partir de los adjetivos (para que cada estudiante enuncie sus mejores virtudes y los peores defectos), debiendo posteriormente elaborar una lista con las terminaciones más frecuentes de este tipo de sustantivos; el manual vuelve a abordar el tema de la formación de palabras en el tema 11, cuyo título es “De colores”, con una actividad en la que el alumno debe clasificar en una lista una serie de adjetivos y sustantivos abstractos, en función de su terminación.

Asimismo, en otro manual de Difusión, *El ventilador* de nivel C1, encontramos una unidad didáctica completa dedicada a la morfología léxica: se trata de la sesión 5.1, “Saber Palabras”. En la subsección llamada “Fábrica de Palabras”, se aborda la composición y la derivación de vocablos a través de una breve explicación teórica sobre el funcionamiento de ambos mecanismos, para que luego el estudiante pueda aplicarlos en la creación de palabras.

En cuanto a la editorial SM, en el manual *ELE Actual B2*, se explota la lexicogénesis en tres unidades didácticas: en la unidad didáctica n.º 6 hay una actividad en la que se propone la formación de sustantivos a partir de verbos mediante sufixación (se trata de un único ejercicio que remite al apéndice gramatical); en la unidad didáctica n.º 9 se trabaja el uso de los prefijos (*in-* y *des-*) para formar contrarios a partir de una serie de adjetivos propuestos; en la unidad didáctica n.º 10 se parte también de los adjetivos, pero en esta ocasión para explicar la formación de sustantivos abstractos, aportando el ejemplo de tres sufijos que suelen formar parte de este tipo de nombres; posteriormente, en la misma unidad se aborda la formación de adjetivos y participios a partir de verbos, para hablar de estados físicos o anímicos. Cabe señalar que este es el único manual en el que hemos podido hallar (concretamente en la sección de resumen gramatical) una explicación más estructurada y concreta sobre los procesos la formación de palabras. Se trata de un resumen que pretende unificar los contenidos morfológicos trabajados en las unidades 6, 9 y 10, si bien no se abordan explícitamente las estrategias lingüísticas de formación de palabras.

Finalmente, en el manual *Agencia ELE Avanzado* de la editorial SGEL, se trabaja la formación de palabras tomando como pretexto una actividad de comprensión auditiva que da paso a un ejercicio dedicado a las “terminaciones especiales que dan un nuevo significado a determinadas palabras”. Se refieren a los sufijos apreciativos, que clasifican en “diminutivos, aumentativos y despectivos” sin extenderse en más explicaciones o ejercicios complementarios.

En definitiva, de nuestro análisis se infiere que, frente a los manuales de ELE elaborados en Portugal, los publicados por editoriales españolas abordan de forma más frecuente y sistemática la formación de palabras, siguiendo los postulados del *MCERL* y del *PCIC*, si bien se echan en falta explicaciones teóricas claras que complementen los ejercicios de práctica inductiva.

6. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LA LEXICOGENÉISIS EN LAS CLASES DE ELE

Partiendo de la idea de que “las palabras creadas por procedimientos morfológicos resultan de un proceso regular de formación, son productivas y muy fáciles de crear y procesar porque, en general, suelen ser transparentes desde el punto de vista semántico” (Lavale, 2013, p. 132) y teniendo en cuenta la escasez de materiales didácticos que aborden este contenido, en este apartado presentamos algunas sugerencias prácticas de explotación didáctica de la lexicogénesis del español, de elaboración propia o propuestas por diferentes autores. Estas actividades, que pueden dar orientaciones o ideas a los docentes que conduzcan, en última instancia, a la creación de más actividades relacionadas con este contenido lingüístico, deberán complementarse, a nuestro entender, con una explicación de las reglas de formación de palabras, de tal forma que los estudiantes tengan claro, antes o después de realizar los ejercicios correspondientes, cuáles son y cómo funcionan los procedimientos de formación de palabras en español.

Empezando por las propuestas de elaboración propia, podemos recurrir, por ejemplo, a ejerci-

cios de reconocimiento de forma y significado de vocablos, como el que mostramos a continuación: mediante la presentación a los estudiantes de una serie de oraciones con algunos sintagmas destacados (en cursiva, negrita, etc.), se les pide que sustituyan dichos sintagmas por una única palabra, como en los siguientes ejemplos:

- (1) Las películas de miedo *causaban horror* a la muchacha
Verbo: *Horrorizar*
- (2) El abuelo *llamó con el teléfono* a su nieto desde Buenos Aires
Verbo: *Telefonear*
- (3) Para ganar algo de dinero, el chico *metía pro paganda en los buzones* a la salida del instituto
Verbo: *Buzoneaba*

De esta forma pueden inferir la formación de verbos a partir de sustantivos (construcciones denominales), a la vez que reflexionan sobre la estructura interna de las nuevas palabras.

Otra actividad de elaboración propia que utiliza el mismo recurso para la formación de palabras (la derivación), pero de forma inversa, consiste en presentar una lista de verbos denominales a los estudiantes, pidiéndoles que señalen, por un lado, el sustantivo base sobre el que se ha formado cada verbo y, por otro, que subrayen el sufijo empleado en la formación del verbo, tal y como indicamos a continuación:

- (4) hospitalizar: hospital + -izar
- (5) angustiar: angustia + -ar
- (6) silabear: sílaba + -ear

En lo que atañe a la formación de verbos parasintéticos, un ejercicio interesante, propuesto por Minguell y Masih (2011, p. 9), consiste en ofrecer a los estudiantes una serie de definiciones en la que se repita un mismo verbo para que creen nuevos verbos parasintéticos que engloben dichas definiciones: por ejemplo, partiendo del verbo “poner” en definiciones del tipo “poner un pájaro en la jaula”, “poner a alguien en la cárcel”, “poner algo en la carpeta”, los estudiantes, aplicando estrategias inductivas, deben

crear los verbos parasintéticos “enjaular”, “encarcelar” y “encarpetar”, respectivamente.

A partir de estos ejercicios de reconocimiento de forma y significado, en los que se pretende que el estudiante sea capaz de identificar formalmente los constituyentes que conforman la palabra y de asignarles un significado, podremos plantear actividades de producción o creación de formas nuevas, “puesto que el estudiante ya habrá realizado las inferencias necesarias para saber cómo se forman estos verbos y habrá interiorizado el proceso de construcción de un verbo denominacional y parasintético” (Lavale, 2013, p. 140).

Por otra parte, el profesor puede recurrir también a actividades de carácter más lúdico, como “La superescoba”, propuesta por Sánchez y Murillo (2006, pp. 15-18). Se trata de una actividad que plantea una reflexión sobre los mecanismos de formación de palabras en español y sobre las estrategias de aprendizaje necesarias para su aplicación, llevando al aula una variante del tradicional juego de cartas español llamado “La escoba”. En la versión original del juego, el que reparte entrega tres cartas a cada jugador y, del conjunto de cartas restantes, extrae otras cuatro que se colocan boca arriba sobre la mesa. En la versión gamificada del juego de “La escoba” que proponen Sánchez y Murillo se juega con unas “cartas especiales”: en vez de usar la baraja española, se utilizan 40 cartas creadas *ad hoc* por los profesores: 10 de color rojo con prefijos y 30 verdes con sustantivos, verbos, adjetivos, etc. Con ellas los estudiantes deberán formar una palabra combinando una de las cartas que tienen en la mano con una de las cartas que hay boca arriba sobre la mesa; al mismo tiempo que forman una palabra nueva deben decir “escoba” y enunciar una frase correcta que contenga dicha palabra.

En este apartado más lúdico también tienen cabida aquellas actividades que persiguen la comprensión de textos literarios que incluyen palabras que, o bien no pertenecen al vocabulario más general y conocido del ámbito hispano, o bien han sido directamente inventadas por el escritor, tal y como nos explica Sanz Pastor (2006, p. 19-21) a propósito de la actividad

“Noemas, hidromurias y otras incopelusas”: en esta original actividad se parte de un fragmento muy conocido de la novela *Rayuela* de Julio Cortázar, en el que el autor juega con el lenguaje para describir una escena erótica, con el propósito de criticar el desgaste del lenguaje amoroso, lleno de clichés y plagado de lugares comunes. Como apunta Varela (2003, p. 581), “en este caso, las palabras cobran su significado por las marcas morfológicas —flexivas y derivativas— que contienen, ya que la raíz o lexema solo tiene un contenido fonético vagamente evocador, por asociación con otras palabras generales de la lengua o por simbolismo fónico”. De esta manera, el alumno trabaja microscópicamente el texto, tratando de inferir significados, para llegar a comprender de qué trata su contenido.

Como colofón a este epígrafe, hemos seleccionado una actividad de Castillo López (2006, p. 22-23) denominada “Rompecabezas” cuyo objetivo es la creación de palabras compuestas por yuxtaposición: se les presentan a los estudiantes dos columnas de palabras, una con sustantivos y otra con verbos. A partir de la combinación de elementos de las dos columnas, los alumnos deberán crear palabras compuestas existentes en español, contextualizándolas posteriormente en una oración o en un pequeño texto. A través de este procedimiento no solamente activarán su creatividad, sino que, además, interiorizarán de forma práctica las reglas de funcionamiento de uno de los procesos de formación de palabras más productivos del español: la composición léxica.

En suma, lo que hemos tratado de demostrar a través de la presentación de esta serie de propuestas didácticas es que existen muchas formas de trabajar la formación de palabras en las clases de ELE y que el hecho de que nos manuales no incluyan muchas actividades sobre este contenido no debe limitar o desanimar a los docentes, puesto que está demostrado que la activación de los procesos de lexicogénesis, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, mejora la competencia léxica (y, por ende, la competencia comunicativa) de nuestros estudiantes, y ese debe ser el objetivo último de nuestra actividad docente.

7. CONCLUSIONES

En este artículo hemos querido poner de manifiesto que, pese a la falta de materiales didácticos y de orientaciones metodológicas en este ámbito, existe la necesidad de abordar, de forma explícita o inductiva, la enseñanza de los procedimientos de lexicogénesis en las clases de ELE, pues incluir este contenido en nuestras clases es útil y relevante porque contribuye a mejorar el alcance de los estudiantes, enriqueciendo su vocabulario. Además, como defiende Varela (2003), conocer las reglas de la formación de palabras favorece la interpretación de textos escritos, ayuda a comprender mejor textos orales y contribuye a evitar lagunas en la interacción oral con otros hablantes de español.

En el contexto específico de la enseñanza del español en Portugal a estudiantes de secundaria y bachillerato, a pesar de que los programas oficiales de Español del Ministério da Educação contemplan la impartición de este contenido, en la práctica los manuales de ELE editados en Portugal apenas lo incluyen entre sus propuestas, lo que hace que los profesores no lo impartan en sus clases, ya que, al ser el manual su principal herramienta de trabajo, todo aquello que no está incluido en el mismo tiende a ignorarse.

Por otro lado, pese a que las ventajas de incluir este contenido en las programaciones didácticas son muchas, el profesor, al planificar, también debe tener en cuenta algunos inconvenientes que puedan derivar de dicha inclusión, como, por ejemplo, la sobregeneración léxica o las dificultades inherentes a la graduación o sistematización de este contenido lingüístico. En ese sentido, como apuntan autores como Serrano-Dolader (2005) o Llanos Casado (2014), los diferentes procedimientos de formación de palabras se deben enseñar de forma contextualizada y progresiva, fundamentalmente a través de ejercicios, aunque sin obviar la exposición teórica siempre que sea necesario, evitando, en cualquier caso, que nuestros alumnos tengan que recurrir a la memorización. De esta forma estaremos promoviendo la adquisición del léxico del español como lengua extranjera de una forma motivadora, rentable y eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARALO OTONELLO, M. (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de gramática". En VV. AA. (Eds.), *Estudios de Lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, 1 (pp. 5-40). Alicante: Universidad de Alicante.
- CASTILLO LÓPEZ, A. (2006). "Rompecabezas". En VV. AA. (Eds.), *DidactiRed II: léxico y aspectos sociolingüísticos* (pp. 22-23). Madrid: SM-Ele.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Anaya.
- DE CARVALHO PEREIRA, S. (2008). "A importância dos campos léxicos no ensino de língua portuguesa". *Revista InterteXto*, 1, 186-208.
- DÍAZ HORMIGO, M. T. (2000). *Disciplinas lingüísticas y formación de palabras*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- DUBOIS, J. et al. (1983). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ, S. (2002a). *Programa de espanhol. Nível de continuação. 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- FERNÁNDEZ, S. (2002b). *Programa de espanhol. Nível de continuação. 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2000). "El análisis morfológico (II). Análisis morfológico de la palabra". En Gómez Manzano, P. et al. (Eds.), *Ejercicios de gramática y de expresión (con nociones teóricas)*, 2.ª edición (pp. 537-559). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008). *Cuestiones de morfología española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Tomo I. Madrid: Edelsa.
- LAVALLE ORTIZ, R. M. (2013). "La formación de verbos denominales por derivación: morfología y semántica en la clase de ELE". *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 12, 131-145.

- LLANOS CASADO, L. (2014). "La morfología léxica en clase de ELE: el caso de los compuestos de sustantivo + adjetivo con vocal de enlace". *Marcoele*, 18, 58-69.
- MINGUELL, A. E. y MASIH, M. I. (2011). *Léxico y morfología en la enseñanza de español, lengua extranjera*. Recuperado de <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/minguellmasih.pdf>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Inglês para o 3.º ciclo do Ensino Básico*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf.
- MOREIRA, L., MEIRA, S. y RUIZ PÉREZ, F. (2016). *Contigo.es, 10.º ano (continuação)*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, L. y SÁ, D. (2017). *Endirecto.com 4, 10.º ano (continuação)*. Porto: Areal Editores.
- PACHECO, L. y SÁ, D. (2017). *Endirecto.com 5, 11.º ano (continuação)*. Porto: Areal Editores.
- PALENCIA, R. y BOROPIO, V. (2012). *ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- PEI, M. (1966). *Glossary of linguistic terminology*. New York y London: Columbia University Press.
- RICHARDS, J. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ CASADO, E. y MURILLO ESTEBAN, N. (2006). "La superescoba". En VV. AA. (Eds.), *DidactiRed II: léxico y aspectos sociolingüísticos* (pp. 15-18). Madrid: SM-Ele.
- SANZ PASTOR, M. (2006). Noemas, hidromurias y otras incope-lusas. En *DidactiRed II: léxico y aspectos sociolingüísticos* (pp. 19-21). Madrid: SM-Ele.
- SERRANO-DOLADER, D. (2005). "La formación de palabras y el español como lengua extranjera: reflexión y aplicación". *Frecuencia L (Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera)*, 28, 11-15.
- SILVA SOARES, C. (2016). *(Des) cobrir as palavras: a morfologia como estratégia para aumentar o capital lexical dos alunos*. Porto: Universidade do Porto.
- URRUTIA CÁRDENAS, H. (1978). *Lengua y discurso en la creación léxica*. Madrid: Planeta.
- VARELA ORTEGA, S. (1993). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- VARELA ORTEGA, S. (2003). "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Estudios de Lingüística*, 17, 571-588.
- VV. AA. (2006). *El ventilador: curso de español de nivel superior C1*. Barcelona: Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- VV. AA. (2010). *Abanico (nueva edición). Libro del alumno*. Barcelona: Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- VV. AA. (2014). *Agencia ELE Avanzado. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.