

La morfosintaxis como estrategia de adquisición de vocabulario en ELE

Ocarina MASID BLANCO
Universidad Complutense de Madrid

Laura GUERRA MAGDALENO
Escuela Inhispania de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las líneas metodológicas tradicionales han otorgado una mayor importancia a la enseñanza y aprendizaje de la gramática, relegando el léxico a un estadio inferior. Sin embargo, en las últimas décadas los lingüistas se han percatado de la necesidad de dar al significado una crucial importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la formulación de cualquier enunciado se sustenta en el conocimiento léxico y es esencial tanto para la comunicación efectiva como para el proceso de adquisición. Para transmitir un mensaje el léxico es fundamental, de hecho, el grado de comprensión de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que en la corrección gramatical. La necesidad del aprendiente de conocer el léxico es crucial, ya que le permite designar la realidad que le rodea para poder comunicarse en diferentes situaciones.

En 1993 Lewis con el enfoque léxico abre un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras al concebir la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales, en lugar de como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas. La gramática puede

explicarse desde el mismo léxico ya que “la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada” (Lewis 1993: 51).

En el *Marco Común Europeo de Referencia*¹ no se plantea una escisión entre la competencia léxica y la gramatical ya que la competencia léxica se define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (2001: 108). Las dos competencias que tienen que ver con el dominio del léxico y del significado de las palabras son la léxica y la semántica. Los elementos léxicos comprenden expresiones hechas, regímenes semánticos, polisemia y los elementos gramaticales a los que pertenecen clases cerradas de palabras (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.). Por otro lado, la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno y se subdivide en semántica léxica (significado de las palabras: relación de las palabras con el contexto y relaciones semánticas), gramatical (significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales) y pragmática relaciones lógicas como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.). Por lo tanto, la competencia léxica que necesita adquirir el aprendiente incluye tanto una parte lingüística de las unidades léxicas y su funcionamiento en el discurso, como otra extralingüística, que engloba todo lo relacionado con la adecuación estilística, cultural, etc., lo que la convierte en una competencia transversal.

En el proceso de adquisición del léxico intervienen factores cognitivos conscientes e inconscientes a los que se debe prestar atención con el fin de presentar los contenidos y las destrezas de la forma más estructurada posible para favorecer el aprendizaje. Los aprendientes no solo deben conocer el significado de las palabras, sino también el uso y las restricciones de cada unidad léxica, de ahí la necesidad de prestar una mayor atención a la presentación del léxico en clase de una forma explícita, proporcionando siempre un contexto (situación extralingüística) y un co-texto (entorno lingüístico).

El estudio del léxico desde una perspectiva cognitivo-discursiva evidencia que el vocabulario no se aprende de manera aislada o en forma de lista, sino básicamente en relación con la comprensión y con el contexto. Al reconocer los morfemas que conforman una palabra y, con ello, extraer información que permita inferir el significado de la palabra como parte de un contexto mayor, las palabras se

1. En adelante *MCER*.

conceptualizan desde una perspectiva contextual generada por el sentido del texto como unidad. En este artículo se tratan estrategias morfosintácticas, se presentan sugerencias de actividades relacionadas con la observación, experimentación y retención para trabajar el vocabulario, incidiendo en la necesidad de enseñar estas estrategias de forma explícita en el aula para facilitar el desarrollo tanto de la adquisición como de la autonomía del alumno.

2. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO

A mediados de los 60 del siglo pasado, con la llegada del método comunicativo y el desarrollo de la lingüística textual, empieza a cambiar la concepción del aprendizaje del léxico. En contraposición a los métodos basados en listas de palabras elaboradas según el criterio de frecuencia, aparece el aprendizaje contextualizado y la selección de vocabulario por criterios de rentabilidad. El enfoque estructuralista describe el léxico como una estructura organizada a través de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y sugiere un tipo de aprendizaje que centre la atención sobre el paradigma como requisito para la adquisición del sintagma. El léxico se enseña a través de gráficos de orden (matrices, series, ciclos, jerarquías). El enfoque lexicalista considera el léxico como un conjunto de unidades que es posible descomponer según sus diferentes acepciones; resulta útil en los métodos centrados en el proceso de traducción y en la formación de un lexicón interrelacionado. El enfoque multipalabra introduce la noción de colocación en la enseñanza de las lenguas extranjeras y privilegia la noción de contexto semántico. Los métodos basados en la concepción del léxico como estructurador del mensaje lingüístico, se inician en 1993 con Lewis y su *Lexical approach*. Lewis habla de la secuencia natural de combinación de palabras, una unidad de extensión superior a la palabra que denomina *chunks*. Estas *chunks* o unidades léxicas son el principio organizador de la lengua, es decir, fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*). Lewis propone llamar la atención de los aprendientes de un número determinado de expresiones y colocaciones en el texto con el fin de aprenderlas en un contexto situacional y en un co-texto. Una vez aceptada la existencia de la agrupación léxica, desaparece la dicotomía entre vocabulario y gramática.

La Lingüística Aplicada ha tratado el tema de la descripción del lexicón mental en multitud de ocasiones y desde diferentes perspectivas.

Algunas de las definiciones que se han dado de lexicón mental son:

el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario (Martín Perís et al 2008)
 [...] un conjunto de elementos léxicos; básicamente, una lista de elementos que constituyen las unidades atómicas de la sintaxis. Cada ítem contiene un sistema articulado de rasgos que debe especificar las propiedades fonéticas, semánticas, morfológicas y sintácticas que son idiosincrásicas para él. En particular, cada entrada especifica las relaciones temáticas en las que interviene, o que puede establecer con otros elementos. (Baralo 1997: 59).

Higuera (2000: 16) define el lexicón mental como un *almacén inteligente* en el que se encuentran los elementos léxicos interrelacionados de diferentes maneras. Lo compara también con una base de datos relacional que el aprendiente va completando a lo largo de los años. Higuera, igual que Lahuerta y Pujol (1996: 121), emplea también la metáfora del *ordenador*, ya que permite búsquedas rápidas, múltiples referencias cruzadas entre palabras, posibilidades casi sin límites y almacenar gran cantidad de información.

Según Aitchison (1994) los niños adquieren el vocabulario mediante tres tareas distintas interconectadas entre sí: etiquetado (ponen una etiqueta, palabra, a un concepto), empaquetado (categorizan las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y construyen una red (realizan conexiones de diferentes niveles entre las palabras). Aitchison concibe el lexicón como un complejo de nódulos (unidades léxicas) conectados entre sí. Esta y otras teorías de las redes asociativas, describen los procesos relacionales entre unidades léxicas, pero no responde al tema del almacenamiento y recuperación del léxico en L2/E.

Nan Jiang (2004) plantea un modelo de adquisición del léxico dividido en tres etapas: asociación léxica entre L1 y L2, el aprendiente asocia la estructura fonética y ortográfica de las palabras que aprende a los significados interiorizados de su L1 y la entrada ya almacenada de su L1 transfiere la información sintáctica y semántica a la entrada de la L2; entrada de la L2, se enlaza con el resto del lexicón mediante el uso y, paulatinamente, desaparece la activación de la entrada de la L1 y, por último, integración completa, la información específica de la L2 domina la entrada de la L2, las conexiones entre las entradas L2 y su traducción en L1 desaparecen o se debilitan.

El lexicón mental se encuentra organizado y, por lo tanto, se pueden reconocer y/o utilizar unidades muy rápidamente. Las asocia-

ciones que establecen las unidades son de todo tipo: fónicas, gráficas morfológicas, semánticas, discursivas, incluso pueden ser de carácter no lingüístico (imágenes visuales, auditivas, conocimiento del mundo, conocimientos culturales, relaciones subjetivas...). Por supuesto, la existencia de una unidad léxica en el lexicón mental no supone necesariamente un conocimiento completo a todos los niveles, ni correcto. El conocimiento sobre las unidades es incrementable. La naturaleza del *input*, la cantidad de ocasiones en que se oye o lee una unidad, etc., contribuyen a ampliar la información disponible por los hablantes. Los distintos *inputs* proporcionan información variada que contribuye a ampliar el conocimiento que se tiene sobre las distintas unidades, lo que permite entender y utilizar palabras, aunque es necesario más conocimiento para producir que para entender.

Por otro lado, también es importante el hecho de que las distintas unidades establezcan múltiples relaciones entre sí y de que el lexicón esté organizado. Esto justifica los trabajos asociativos que se encuentran en los métodos de enseñanza (mapa de ideas, redes, gradaciones, pares, etc.). Ello también explica que el nuevo conocimiento sea más fácilmente absorbido cuando es asimilable a algo ya conocido y cuando se ha activado en el alumno el marco de conocimiento adecuado (McCarthy 1990).

Las actividades empleadas en el aula de ELE deben favorecer las estrategias de asociación de las piezas léxicas a través de sus redes: asociaciones morfológicas, semánticas, léxicas, discursivas y pragmáticas. Para el aprendiente resulta muy rentable conocer los procedimientos de formación de palabra, ya que además de aclarar los fenómenos de homonimia y polisemia, le ayuda a reconocer una palabra que comparta raíz con otra ya conocida y a ampliar su lexicón mediante ejercicios de producción por derivación y composición.

3. ESTRATEGIAS

Todos los hablantes de una lengua, incluidos los nativos con una alta competencia léxica, se enfrentan en algunas ocasiones a palabras o expresiones desconocidas. Esto les lleva a recurrir a diferentes mecanismos para subsanar estas carencias productivas o expresivas, permitiéndoles, de este modo, evitar una ruptura comunicativa. Esta idea lleva a pensar que el conocimiento de una lengua está ligado a un tipo de capacidad que permite comunicarse de forma efectiva y que suelen desarrollar de forma más o menos inconsciente los nativos en su lengua. Lo que llama la atención con respecto a este tema, es, que

en muchas ocasiones, esta capacidad no se extrapola al aprendizaje de una lengua extranjera. De ahí que en este artículo se contemple la necesidad de que el aprendiente sea capaz de poner en marcha estos mecanismos también al enfrentarse a una lengua extranjera y de cómo el profesor puede colaborar en favorecer este proceso.

No cabe duda de que nos estamos refiriendo a la competencia estratégica, aspecto cada vez más presente en la didáctica de leguas. Su estudio y su correspondiente puesta en práctica en el aula comenzó a adquirir un papel preponderante cuando el foco de atención se desplazó de la enseñanza al aprendizaje y de los objetivos al proceso, lo que conllevaba que al aprendiente, centro de toda tarea didáctica, no le quedara otro remedio que asumir un papel activo y responsable en todo el proceso. S. Fernández (Sánchez Lobato y Santos Gargallo 2004: 413) afirma que:

El desarrollo de estrategias de aprendizaje, el aprender a aprender, pasa así a ocupar la primera posición entre las preocupaciones de la didáctica. Nos situamos, pues, en una línea metodológica que pretende un aprendizaje más personalizado y eficaz, que cuenta con la participación protagonista y activa del aprendiente.

Indudablemente, todo lo expuesto anteriormente conlleva un cambio fundamental en el papel del profesor, que siguiendo el paradigma constructivista, se convertirá en un facilitador del aprendizaje, es decir, en un guía en el camino del alumno hacia el dominio de una serie de competencias. Para ello, será el encargado de contribuir al desarrollo de su capacidad de ser consciente de su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo.

El *MCER* (2001: 61) se refiere a estrategia como “el hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia”. Recoge la idea de la capacidad de aprender de un aprendizaje consciente, aunque se centra en las estrategias de comunicación que deben ir unidas a la realización de tareas comunicativas. Sin embargo, en el apartado *El desarrollo de las competencias lingüísticas* indica (2001: 148): “La riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno y de la planificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas”. Esto no sería de gran importancia para el tema de este artículo si no contemplara que una de las formas por las que se

espera que los aprendientes desarrollen su vocabulario sea “explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.)” (MCER 2001: 149), lo que está íntimamente relacionado con el desarrollo de las estrategias que se tratan en este artículo.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*², sostiene que “quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua” (PCIC 2006: 475). Así lo recoge el capítulo dedicado a los procedimientos de aprendizaje, que define como una serie de procesos que conducirán al aprendiente al desarrollo de unas estrategias que fomentarán su capacidad de aprender autónomamente y le permitirán obtener el máximo rendimiento de sus propios recursos. Entre los procedimientos de aprendizaje que recoge el PCIC en su inventario, podemos destacar algunos en relación con el tema de este artículo: centrar la atención en las terminaciones de las palabras, por ejemplo aplicación de reglas de composición y derivación para extraer el significado de las unidades léxicas; reconstruir el significado de una palabra compuesta a partir de la suma de los significados de las partes («sacacorchos» = ‘sacar’ + ‘corcho’) o agrupar las unidades léxicas según relaciones morfológicas: grupos de verbos irregulares (*puse, tuve, supe, estuve, pude*); principios de formación de palabras (*zapato, zapatero, zapatería*).

Tradicionalmente la enseñanza de lenguas se centraba en la transmisión de un vocabulario más o menos básico para su dominio productivo: el conocimiento léxico de un aprendiente se medía según el número de palabras que era capaz de usar. Aunque hoy resulte evidente lo obsoleto este planteamiento y la necesidad de ampliar esta visión, es posible que los profesores no tengamos tan claro lo que significa realmente aprender, y por lo tanto enseñar, vocabulario.

Si nos paramos a reflexionar sobre lo que sabemos sobre cualquier palabra de nuestra lengua, nos daremos cuenta de que tener un verdadero conocimiento instrumental de ella significa poder responder a preguntas relativas a su forma, a su significado y a su uso, tales como: cómo se pronuncia, como se escribe y deletrea, qué partes se reconocen en ella y qué significado tienen cada una de ellas, qué significados diferentes puede transmitir, con qué palabras suele relacionarse, con qué frecuencia aparece, en qué tipo de textos o

2. En adelante PCIC.

registros, etc. Todo ello se encuentra en perfecta consonancia con el principio del Enfoque léxico que defiende una enseñanza cualitativa del léxico. Como este artículo se centra en las estrategias morfosintácticas, interesa destacar, como ejemplo de este principio, el hecho de tener suficiente información morfológica y categorial sobre una palabra.

Sin embargo, los profesores no pueden enseñar a los alumnos en su proceso de creación de interlengua todo el vocabulario que necesitarán en el futuro y mucho menos todo lo que supone conocer cada palabra. De ahí, que las estrategias, entendidas como “el camino para resolver un problema léxico” (Cervero y Pichardo 2000: 110), cobren un papel tan relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Entre los objetivos de aprender vocabulario está también el de aprender a aprenderlo, de tal manera que su aprendizaje debe empezar a concebirse como una habilidad y como una responsabilidad del aprendiente. Esto es así porque los estudiantes que ponen en marcha buenas estrategias, aprenden más vocabulario, tanto de forma cuantitativa como cualitativa y, por tanto, son capaces de procesar una mayor cantidad de *input* y de producir mensajes de mayor calidad.

En la actualidad, en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en el de la enseñanza en general, son pocos los profesores, instituciones, métodos o manuales que no contemplan el aprendizaje de estrategias como un aspecto fundamental que contribuye al éxito del proceso, pero aún existen aspectos controvertidos en torno al concepto de estrategia en lo que se refiere al papel que se le otorga a la consciencia de su uso y su desarrollo por parte del aprendiente. En un primer momento, el interés se centró en aplicar de forma mecánica una serie de habilidades y técnicas (de procedimientos, según el *PCIC*) que el aprendiente debía mecanizar hasta que pudiera usarlas de forma automática. Esto cambió con la llegada del constructivismo, que comienza a poner de relieve la importancia de la autorregulación, el control consciente y el desarrollo de procedimientos en el proceso de aprender a aprender. Fue Monereo quien tempranamente ya llamó la atención sobre esta idea: frente a los procedimientos, que se pueden emplear de forma mecánica y sin la intención de favorecer el aprendizaje por parte del que los utiliza, las estrategias son siempre conscientes y están dirigidas expresamente a favorecer la consecución de un objetivo de aprendizaje.

La enseñanza de estrategias no se puede concebir como un listado de instrucciones, provenientes del profesor, del manual o de otros compañeros, empleadas mecánicamente como “recetas de cocina”. Si

su aplicación se limita a ello, es posible que nunca se llegue a desarrollar de forma eficaz la competencia estratégica. La labor del profesor es fomentar la reflexión sobre cuándo y por qué resulta útil este procedimiento y en qué situaciones se puede aplicar (examinar la situación de aprendizaje, identificar el objetivo de la tarea, planificar las acciones para lograr con éxito la resolución, evaluar la propia actuación, realizar los ajustes oportunos, etc.). Esto se conseguirá a partir de unas propuestas en el aula que servirán de base para comprender que la aplicación de un procedimiento u otro dependerá de las características de cada tarea y de las cualidades de cada aprendiente. El objetivo final del desarrollo de la competencia estratégica, es, en definitiva, dotar al aprendiente "de la capacidad para controlar y regular su proceso de aprendizaje y el uso que haga de la lengua" (PCIC 2006: 475, A1- A2). Esto lleva consigo una "mejora de su rendimiento y un incremento de su capacidad de aprender autónomamente, lo que le permitirá obtener el máximo rendimiento de sus propios recursos" (PCIC 2006: 475, A1- A2).

4. LA MORFOSINTAXIS COMO ESTRATEGIA

La morfología es uno de los aspectos más descuidados tanto en las clases como en muchos de los manuales de ELE. Desde el punto de vista teórico, el estado de la cuestión de los estudios de formación de palabras en ELE es ecléctico y nada homogéneo. La estructura de las palabras debería representar un papel más importante en la adquisición del léxico ya que es una parte fundamental en el proceso de aprendizaje de un estudiante de español. Conocer los mecanismos que usa el español para formar palabras es una herramienta enormemente útil para los aprendientes porque les permite ser creativos y elaborar palabras en la nueva lengua a partir de sus propios conocimientos.

En algunos manuales de ELE se presentan listas de prefijos y sufijos ordenados alfabéticamente. Esta sistematización no se corresponde con la organización asociativa del lexicón mental, es decir, los procedimientos de formación de palabras no se presentan de forma sistemática y útil para el aprendiente.

Baralo en su tesis doctoral (1994) llegó a la conclusión de que la adquisición del léxico de la interlengua está sujeta a principios universales y que los mecanismos de construcción del lexicón no están basados en la pura analogía. Whitley (2004) demuestra que los errores lexicosemánticos en ELE no surgen solamente de la necesidad de

producir una palabra que se corresponda con un determinado significado sino que también se producen por la necesidad de trasladar ese significado a una categoría distinta, como puede ser crear el sustantivo o el adjetivo correspondiente a un determinado verbo. Los aprendientes acaban haciendo producciones como *finanziarias, *comprometimiento, *bonitísimo, *inventación, *aterización o *aterizamiento.

Nos centraremos en la formación de palabras pertenecientes al sistema nominal y verbal, cuyos principales procedimientos de formación según García y Regueiro (2012, p. 21) son la composición, la derivación y la parasíntesis. A continuación se perfila el tratamiento de las que consideramos las tres principales estrategias morfosintácticas para la adquisición y fijación de vocabulario: extraer la información que aporta la estructura interna de las palabras, diferenciar entre clases de palabras y observar los mecanismos de derivación, flexión y composición a partir de la interpretación semántica de los elementos de formación.

Ni compete hacer aquí un somero análisis teórico de toda la morfología del español ni las características de este artículo lo permiten, por lo tanto a continuación presentaremos directamente algunas actividades para trabajar en el aula. Se dejan para posteriores estudios la flexión pronominal, así como una mayor profundización en cada una de las estrategias anteriormente citadas.

4.1. Estructura interna y clases de palabras

La mayoría de las palabras del español están compuestas por unidades menores que se integran en una relación semántico-secuencial. Cada una de estas unidades menores porta su significado al conjunto del que forman parte y no pueden funcionar separadas. Es importante ayudar a los aprendientes a diferenciar entre lexemas y morfemas para que puedan reconocer palabras de una misma familia y también diferenciar entre las distintas clases de palabras. Resulta de gran ayuda en el aprendizaje de lenguas desarrollar estrategias que permitan inferir el significado de una palabra desconocida por la propia morfología de esta. En todos los manuales de ELE se trata la flexión de género y número, se insiste en la enseñanza de la flexión verbal o de las terminaciones de los adjetivos superlativos, pero no siempre es tan frecuente trabajar con familias léxicas o presentar los morfemas de los sustantivos.

Por ejemplo, al encontrarse con la palabra ‘marino’ desconociendo su significado, no será difícil relacionarlo con el lexema ‘mar’ y de

ahí, al reconocer a qué familia léxica pertenece, deducir su significado. Al mismo tiempo, el conocimiento de los morfemas propios de cada clase de palabra, así como la flexión, permite identificar que se trata de un adjetivo, masculino y singular, lo que ayudará a saber a qué sustantivo está acompañando.

Por todo lo anteriormente explicado, resulta evidente la necesidad de llevar al aula actividades que trabajen explícitamente estas estrategias. A continuación se presentan algunas propuestas:

Actividad 1: Una familia léxica está formada por un grupo de palabras que tienen un lexema común. Las palabras de una misma familia léxica pueden pertenecer a diferentes clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio). Por ejemplo: *niño, niña, niñato, niñería, aniñado, niñez*. Encuentra palabras con el mismo lexema en las siguientes frases:

- El amante de Ana era muy guapo.
- Las personas amorosas son más felices.
- El profesor habla a los alumnos amablemente.
- Ana y Luis se amaron toda su vida.

Intenta completar el siguiente cuadro con las diferentes clases de palabras pertenecientes a la misma familia:

SUNTANTIVO	ADJETIVO	ADVERBIO	VERBO
cantante	Cantarín/cantoso (metáfora)	cantable	cantar
			bailar
estudiante/estudio			
		copiable	
	Blanco/blanquecino		
			abrir
		(inter)cambiable	

Al realizar esta actividad los aprendientes tomarán consciencia de que no todos los lexemas tienen una correspondencia en cada categoría (por ejemplo, no existe un adverbio para el lexema de ‘estudiante/estudio’).

Actividad 2: Encuentra en el siguiente texto todos los sustantivos y adjetivos. Relaciona cada adjetivo con el sustantivo al que acompaña y justifícalo. A continuación fíjate en los diferentes sufijos de los adjetivos, elige algunos e intenta formar otros adjetivos con esos mismos sufijos:

Abrió la puerta del bar lanzando el último suspiro y sin saber si entraba en el cielo o el infierno. El lugar era como tantos, y estaba lleno de gente dada la hora. Una barra a la derecha, con el personal arracimado en torno a los vinos y las tapitas, y las mesas a la izquierda y al fondo. Las paredes estaban decoradas con motivos rurales y fotografías antiguas, muy antiguas, de comienzos del siglo XX. El recinto tenía sabor, un sello muy personal, entre caduco y añejo. No se movió de la puerta mientras la buscaba. Pasó de la barra. Imposible que estuviese en ella. Primero las mesas cercanas, después las más alejadas. Por un momento pensó que no había acudido a la cita; que, o bien todo era una broma o a última hora no se atrevió a llegar hasta el final. Entonces la localizó³.

4.2. Derivación

El sistema derivativo del español es bastante complejo debido, entre otras causas, a la influencia de las características semánticas del sufijo y de la base en la formación de una nueva palabra (especializaciones léxicas, bloqueo o exigencia de determinadas cadenas derivativas, etc.). Razón de más para tratarlo explícitamente en clase.

Cada sufijo derivativo aporta un contenido semántico específico que resulta pertinente enseñar a los aprendientes: sufijos que expresan agente (*-ero, -dor, -ista*), lugar (*-dor, -ero*), acción (*-ción, -da, -dura*), etc. Al conocer estos sufijos los aprendientes podrán no solo identificar la clase de palabra sino también deducir el significado de la palabra que desconocen. Por ejemplo, sabiendo que el sufijo *-dor* se refiere al agente de una acción, no será difícil inferir los significados de ‘ganador’, ‘madrugador’ o ‘predicador’.

Actividad 1: Para formar adjetivos a partir de sustantivos en español se utilizan los sufijos *-al, -ico, -ente, -ivo* u *-oso*. Relaciona los siguientes sustantivos con su correspondiente adjetivo:

Sustantivos: *Imaginación, Odio, Poder, Competición, Inteligencia, Profesión, Economía, Primavera, Historia, Paciencia.*

Adjetivos: *Competitivo, Paciente, Odioso, Económico, Poderoso, Imaginativo, Histórico, Profesional, Inteligente, Primavera.*

3. Fragmento extraído de Sierra i Fabra, J., 2011: *Un poco de abril, algo de mayo, todo septiembre*, Viceversa Editorial.

Completa el siguiente texto formando los adjetivos correspondientes a los sustantivos entre paréntesis utilizando las terminaciones que has aprendido. Recuerda que los adjetivos deben concordar en género y número con el sustantivo al que acompañan:

Durante las vacaciones Rosa no había dejado de pensar en el trabajo. En los últimos meses el día no tenía _____ (suficiencia) horas para todo lo que tenía que hacer y las noches de trabajo en casa eran _____ (número). Se sentía _____ (rabia) porque su compañera Ana, mucho más _____ (imaginación) que ella, pero menos _____ (profesión), recibía todas las felicitaciones y sus ideas siempre parecían más _____ (interés). Ser tan _____ (competición) había causado problemas en su relación _____ (labor), Ana le resultaba _____ (odio) y no era _____ (cariño) ni _____ (paciencia) con ella. Rosa soñaba con ser _____ (poder) y demostrar que era mucho más _____ (inteligencia) que Ana, sin duda ese sería un momento _____ (historia).

Actividad 2: Para formar sustantivos abstractos en español se usan los sufijos *-cia, -dad, -eza, -ismo* y *-ura*. Forma los sustantivos correspondientes a cada adjetivo:

Feliz, Violento, Posible, Oportuno, Fresco, Bello, Astuto, Duro, Dulce, Capaz, Individual.

Ahora completa las siguientes frases formando el sustantivo abstracto correspondiente:

- El canon de _____ (bello) no ha sido el mismo a lo largo de los siglos.
- No puedo entender su _____ (malo).
- La meta es siempre alcanzar la _____ (feliz).
- Las construcciones de piedra eran muy apreciadas por su _____ (duro).
- Es comparable a un zorro por su _____ (astuto).
- No tuvimos _____ (oportuno) de hablar con ellos en la fiesta.
- No todos tienen la misma _____ (capaz) de superación.
- La _____ (violento) nunca es la solución a los problemas.
- Sabía que no existía ninguna _____ (posible) de encontrarlo.

- Atenea era una _____ (divino) griega.
- Dudo de la _____ (legal) de ese asunto.
- El _____ (egoísta) de Juan me molesta cada día más.
- Solo se han casado por dinero, es una relación de _____ (conveniente).

Actividad 3: Para negar el contenido de sustantivos, adjetivos y verbos se utilizan los prefijos *in-* (con sus variantes *i-*, *im-* e *ir-*) y *des-*. Forma los contrarios:

Pensable, Encantar, Aparecer, Culto, Oportuno, Ayunar, Puntual, Capaz, Honesto, Hacer, Racional, Embarcadero, Acuerdo, Permeable, Pegar.

En los contrarios formados con el prefijo *in-* y sus variantes, fíjate en la letra por la que empieza el lexema e intenta inferir la regla.

4.3. Composición

Las palabras compuestas están formadas por dos o más lexemas como resultado de distintos procesos. No existe entre los lingüistas un acuerdo de su definición ni de los diferentes tipos de compuestos. Pueden pertenecer a varias categorías (sustantivo, adjetivo, pronombre, adverbio, conjunción) y también pueden ser base de derivación (*hoja-lata+ero: hojalatero*).

Actividad 1: Forma palabras compuestas relacionando las siguientes:

<i>Saltar</i>	<i>Labios</i>
<i>Espantar</i>	<i>Corcho</i>
<i>Sacar</i>	<i>Pájaro</i>
<i>Parar</i>	<i>Punta</i>
<i>Sacar</i>	<i>Agua</i>
<i>Pintar</i>	<i>Monte</i>

Intenta completar las siguientes frases con palabras compuestas:

- El día que cumples años es tú _____
- La máquina que lava los platos es un _____
- Un mapa de todo el mundo es un _____
- Un producto para no tener ratas en casa es un _____
- Un objeto para no mojarse cuando llueve es un _____

En una actividad didáctica dedicada, por ejemplo, a *desenvolverse en un mercado*, se podría aplicar esta tipología de actividades, ya que permitiría integrar todas estas estrategias trabajando con el vocabulario, con la idea de mejorar la consecución de objetivos y la función comunicativa. Se pueden activar estrategias de estructura, flexión, categoría de palabra, derivación o composición ocupándose de familias léxicas, como por ejemplo: *carne, carnicería, carnicero, carnívoro, carnosos, encarnar, cárnico*.

5. CONCLUSIÓN

En este artículo se ha trabajado el entrenamiento estratégico con un aspecto concreto de la lengua: el aprendizaje del léxico centrado en la morfosintaxis. Son pocos los estudiantes que, sin un trabajo continuado con actividades que propicien la adquisición de estrategias, son capaces de aplicarlas de manera autónoma. Para la adquisición de estrategias no basta con que el profesor o los autores de materiales expliquen en un momento dado una estrategia o den consejos sobre lo que los aprendientes deben hacer para aprender de una manera más efectiva.

Puesto que las estrategias tratadas en este artículo aparentemente se centran en el reconocimiento del vocabulario, conviene destacar que los nativos no usan todas las palabras que conocen, de tal manera que se puede dividir el vocabulario en productivo, el que utilizamos de forma activa tanto por escrito como oralmente; y receptivo, el que nos encontramos al escuchar o leer. Esto influirá tanto en la selección, como en la forma de trabajar el vocabulario. Sin embargo, los límites entre el productivo y receptivo son difíciles de establecer debido al hecho de que se utilizan las palabras que se conocen previamente y según las necesidades comunicativas pasan a formar parte del vocabulario productivo. A partir de situaciones receptivas y productivas de comunicación se van aprendiendo nuevas palabras a través de un proceso de formulación de hipótesis y verificación.

El aprendiente capta las constantes, infiere y aprende reglas, las asume y adquiere la capacidad de generar casos nuevos. Esta estrategia resulta muy rentable, y aunque, en algunos casos, se produzcan hipergeneralizaciones que llevan al error, lejos de considerar dichos errores como algo negativo, esto indica que el proceso de aprendizaje está en marcha de forma creativa, como ocurre también con el niño que aprende su lengua materna y regulariza los verbos irregulares.

Un aspecto interesante para futuros estudios serían las estrategias referentes a las relaciones semánticas entre palabras (homonimia, sinonimia, antonimia, etc.) que también resultan muy rentables para el aprendiente. En el proceso de adquisición de segundas lenguas es especialmente relevante potenciar que cada aprendiente rentabilice al máximo su aprendizaje gracias a la capacidad de aprender a aprender: aplicando las técnicas más adecuadas según su estilo cognitivo, controlando, evaluando y trabajando con la autonomía que le permita llevar el aprendizaje más allá de las fronteras del aula.

BIBLIOGRAFIA

- AITCHINSON, Jean, 1987, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Blackwell.
- BARALO, Marta, 1994, *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en '-mente'*, Tesis de doctorado, Madrid, Instituto Universitario Ortega y Gasset, Universidad Complutense de Madrid.
- BARALO, Marta, 1997, «La organización del lexicón en lengua extranjera», *Revista de Filología Románica*, 14, vol. I, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, p. 59-71.
- BARALO, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- BARALO, Marta, 2007, «Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas», Ponencia impartida en el *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, organizado por la Universidad Antonio de Nebrija, Instituto Cervantes y editorial SGEL, Munich, 15 y 16 de junio.
- CASSANY, Daniel, 1999, «Las palabras y el escrito», in *Hojas de lectura*, 53, Colombia, Fundalectura, p. 14-21.
- CERVERO, María Jesús y PICHARDO CASTRO, Francisca, 2000, *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- 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, 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- ELLIS, Rod, 1994: *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, 1986, *Estrategias de aprendizaje de la LE*, (Colección Aula de Español), Madrid, UNNE.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonssoles, 2004, «Las estrategias de aprendizaje», in J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, p. 411-433.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonssoles, 2004, «La subcompetencia estratégica», in J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, p. 573-592.
- GARCÍA, Susana y REGUEIRO, María Luisa, 2012, *Estudios gramaticales XIII: El mundo de la palabra*, Mar del Plata, Editorial Martín.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta, 2004, «Claves prácticas para la enseñanza del léxico», in Carabela, n° 56, Madrid, SGEL, p. 5-25.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta, 2006, *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco Libros.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- IZQUIERDO GIL, María del Carmen, 2004, «El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica», in Carabela, n° 56, Madrid, SGEL, p. 99-120.
- JIANG, Nan, 2004, «Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition», in Paul Bogaards y Batia Laufer (eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition and testing*, Amsterdam, Benjamins, p. 101-126.
- LAHUERTA GALÁN, Javier y PUJOL VILA, Mercé, 1996, «El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario», in Carlos Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, p. 117-129.
- LEWIS, Michael, 1993, *The lexical approach*, London, Language Teaching Publications.
- MUÑOZ LICERAS, Juana, 1992, *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (Dir.), 2008, *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL.
- MCCARTHY, MICHAEL, 1990, *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- MONEREO FONT, Carles (coord.) et al., 1994, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.
- MORANTE VALLEJO, Roser, 2005, *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- NATION, Ian Stephen Paul, 1990, *Teaching arid learning vocabulary*, Nueva York, Newbury House.
- NATION, Ian Stephen Paul, 2001, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NISBET, JOHN y SHUCKSMITH, Janet, 1991, *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- SALVADOR CAJA, Gregorio, 1984, *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo.

- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (Dirs.), 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- SCHMITT, Norbert, 1997, «Vocabulary learning strategies», in SCHMITT, Norbert y MCCARTHY, Michael: *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 199-227.
- VIDELLA ANDREU, Mercè, 2012, *El enfoque léxico en los manuales de ELE*, Memoria de Máster Universidad de Barcelona, MarcoELE, nº 14.
- WHITLEY, STANLEY, 2004, «Lexical Errors and the Acquisition of Derivational Morphology in Spanish», in *Hispania* (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese), 87:1, p. 163-172.