

La integración de contenidos morfológicos en la enseñanza de español como lengua extranjera: las nominalizaciones deverbales¹

JOSEFA MARTÍN GARCÍA

Universidad Autónoma de Madrid

josefa.martin@uam.es

Resumen

En este artículo se analizan las ventajas que proporciona la enseñanza de la morfología en la adquisición de una lengua extranjera. El desarrollo de la competencia morfológica facilita el reconocimiento y la producción de palabras, la creación de familias léxicas, además del uso de las formaciones en contextos sintácticos y comunicativos. Nos centramos en el estudio de las nominalizaciones de acción en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, lo cual nos permite comprobar la relación de la competencia morfológica con otras competencias lingüísticas. Así, la enseñanza de estas formaciones derivadas debe tener en cuenta distintos componentes: morfológico, léxico-semántico, sintáctico y pragmático.

Palabras clave:

Adquisición de la morfología derivativa; formación de palabras; nominalizaciones de acción; competencia morfológica; enseñanza de segundas lenguas.

¹ El artículo que presentamos se inscribe en una de las líneas de trabajo del Grupo de Investigación *Teoría morfológica y morfología del español* (MORFONET) de la Universidad Autónoma de Madrid y se ha desarrollado como una parte del proyecto de investigación "Microparámetros en las interfaces de la sintaxis con otros componentes del sistema lingüístico. Variación gramatical y variedades del español" (FFI2017-87140-C4-4-P). Agradezco a M^a Ángeles Cano sus valiosos comentarios.

Integrating morphological contents into Spanish as a foreign language teaching: deverbal nominalizations

Abstract

This paper examines the advantages provided by the teaching of morphology in foreign language acquisition. The development of morphological competence facilitates the recognition and production of words, the creation of word families, as well as the use of these formations in syntactic and communicative contexts. We focus on the study of action nominalizations in the field of Spanish as a foreign language teaching, which enables us to check the relationship between morphological competence and other linguistic competences. Thus, the teaching of these formations must consider different components: morphological, lexical-semantic, syntactic, and pragmatic.

Keywords

Derivational morphology acquisition; word formation; action nominalizations; morphological competence; second language teaching.

Recibido el 10/05/2020

Aceptado el 04/06/2020

0. Introducción

La formación de palabras no ha sido un tema predominante en los estudios dedicados a la enseñanza y a la adquisición de segundas lenguas, aunque contemos con algunos trabajos que ponen de relieve la importancia de estos contenidos en la adquisición de una segunda lengua. Según Laufer (1997), la morfología derivativa es uno de los factores que influyen en el aprendizaje de una palabra, en cuanto que facilita el reconocimiento de una nueva forma y su producción. También Nation (2001) señala el reconocimiento y la construcción de nuevas palabras mediante mecanismos morfológicos como un medio para incrementar el conocimiento del vocabulario. Sin embargo, la enseñanza de la morfología léxica ha quedado relegada a un segundo plano, frente al interés que han recibido otras áreas gramaticales, incluso la propia morfología flexiva. Una de las causas de esta situación ha sido considerar la formación de palabras como procesos asistemáticos frente a la regularidad de las reglas sintácticas. Esto ha llevado a entender la morfología léxica como parte del léxico o como una cuestión puramente estratégica, como se afirma en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

Son muchos los estudios de morfología que se han ocupado de demostrar que, como ocurre en la sintaxis, los procesos de formación de palabras están regulados por principios generales, lo cual permite considerar la morfología como una parte de la gramática. La diferencia con otros componentes gramaticales reside en el hecho de que las formaciones resultantes de los procesos morfológicos afectan al lexicón de una lengua, por cuanto que la existencia de una nueva palabra obliga a reestructurar la red léxica y las relaciones con otras unidades. En consecuencia, la competencia morfológica de un hablante forma parte de la competencia gramatical y de la competencia léxica. Esta concepción de la morfología y de la gramática condiciona también la enseñanza de la propia lengua, ya que el aprendiente debe ser capaz de percibir el comportamiento regular de la lengua y de adquirir los principios generales que la regulan y que serán relevantes para su uso.

La enseñanza de la morfología léxica tiene como objetivo la comprensión y la producción de una palabra. El estudiante de una lengua extranjera debe ser capaz de entender las palabras complejas sin necesidad de acudir a un diccionario, de cuya macroestructura suelen estar excluidas. El conocimiento de los procesos de formación de palabras permite también a los estudiantes crear una nueva palabra para resolver un vacío léxico en la familia de palabras que está construyendo. Por otro lado, la morfología léxica tiene una vertiente comunicativa, dado que la creación de palabras ocurre en situaciones comunicativas concretas y según las necesidades del propio hablante. Por ello, la competencia morfológica también está ligada a la competencia pragmática.

En este artículo pretendemos mostrar la conveniencia de enseñar la morfología derivativa a los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y, para ello, nos centraremos en un caso morfológico concreto como son las nominalizaciones deverbales de acción. Este tema ha sido largamente tratado en los estudios gramaticales

de distintas orientaciones, dado que permite relacionar los componentes morfológico, sintáctico y semántico. Su estudio dentro de la enseñanza de ELE nos permitirá comprobar la relación de la competencia morfológica con otras competencias lingüísticas. Si la morfología léxica es una parte de la gramática, como asumimos, el estudiante tendrá que aprender los principios generales que regulan los procesos de formación de palabras de una lengua de una forma reflexiva y consciente. A su vez, dado que la morfología está unida al lexicón, los estudiantes deberán aprender también las estrategias para procesar el conocimiento léxico en el almacenamiento y en el acceso. Por último, si las palabras se crean por necesidades comunicativas de distinta índole, será preciso conocer los contextos en los que se utilizan.

Teniendo presente este planteamiento, hemos dividido el artículo en dos apartados. En el primero, nos plantearemos distintas cuestiones atinentes a la enseñanza de la morfología derivativa. En el segundo, abordaremos la enseñanza de las nominalizaciones deverbales en ELE considerando distintos componentes lingüísticos. Cerramos el artículo con unas consideraciones finales sobre las actividades de reflexión.

1. La enseñanza de la morfología derivativa

1.1 La adquisición de las palabras derivadas

En distintos estudios, se ha destacado la importancia de la enseñanza de contenidos morfológicos en la medida que favorece la adquisición del vocabulario y el desarrollo de distintas estrategias de aprendizaje. Para el español, Morin (2003) señala que el nivel de conocimientos morfológicos de los estudiantes norteamericanos de ELE influye en la cantidad de vocabulario disponible. Además, la instrucción explícita de la morfología derivativa resulta beneficiosa para adquirir más vocabulario en menos tiempo y para mejorar la comprensión lectora (Morin 2006). En otros estudios experimentales, como el de Sánchez Gutiérrez (2013), se muestra que los grupos que reciben una instrucción explícita sobre morfología derivativa son capaces de percibir las relaciones entre palabras que comparten un mismo sufijo y de producir palabras posibles.

Los beneficios señalados serían suficientes para integrar los contenidos morfológicos en la enseñanza de ELE, pero la competencia morfológica del hablante es más abarcadora. Las palabras derivadas son más fáciles de aprender que las palabras simples, dado que su forma y su significado son predecibles. Al estar constituidas por unidades recurrentes (una base y un afijo), presentan una transparencia formal que facilita su reconocimiento: por ejemplo, el sustantivo *librería* está formado por las unidades *libro* y *ería*, las cuales aparecen en otras palabras derivadas con la misma raíz (*librero*, *libreta*, *libresco*) o con el mismo sufijo (*papelería*, *pizzería*, *frutería*...). Asimismo, exhiben transparencia semántica, en cuanto que su significado puede componerse a partir del significado de cada constituyente, es decir, tienen un significado composicional: *librería* = 'lugar relacionado con los libros (tienda, mueble)'. A diferencia de las palabras simples, las palabras derivadas con sufijos muestran de

forma clara la categoría gramatical y otros rasgos gramaticales asociados al sufijo. Así, *librería* es un sustantivo y, además, femenino y contable, como otros sustantivos derivados con este mismo sufijo. Por otro lado, dado que los procesos de formación de palabras se atienen a unos principios, pueden crearse palabras posibles aunque no sean existentes, como las formaciones posibles *medicinería* (vs. *farmacia*) o *gafería* (vs. *óptica*), pero no palabras imposibles formadas sobre adjetivos (**facilería*).

Dadas estas características de las palabras derivadas, en la enseñanza de la morfología deberán tenerse en cuenta cuatro factores, que determinan también la adquisición de la morfología en L1 (Clark 2014): productividad del afijo, transparencia semántica, simplicidad formal y frecuencia de la palabra derivada. La productividad de un afijo está ligada a la frecuencia de aparición ya que, cuantas más palabras derivadas haya con un mismo afijo, más fácil será para el aprendiente identificar los constituyentes y generar nuevas palabras. El segundo factor tiene que ver con la posibilidad de componer el significado de la palabra derivada a partir del significado de cada constituyente. Si la palabra derivada tiene opacidad semántica, tendrá que aprenderse como una palabra simple. En el tercer factor se tiene en cuenta la estructura formal de la palabra derivada. Si es posible identificar cada constituyente por recurrencia, la palabra podrá ser aprendida dentro de una familia léxica; en caso contrario, tendrá que almacenarse como una palabra simple. Respecto al último factor, si la frecuencia de aparición de una palabra derivada es alta en el uso de la lengua, habrá mayor facilidad para reconocerla como palabra derivada y relacionarla con palabras que compartan la misma raíz o el mismo sufijo.

En la adquisición de la competencia morfológica se han distinguido cuatro fases, que permiten orientar la enseñanza de la formación de palabras (Martín García 2014): 1) reconocimiento de la forma derivada, 2) identificación de constituyentes, 3) asignación de significado a cada constituyente y 4) producción de formas. El reconocimiento de una palabra derivada se produce a partir de la base (*librería*, *librero*) o del afijo que compone las palabras (*librería*, *joyería*). Dado que este proceso se basa en el reconocimiento formal, pueden producirse errores en palabras con un final coincidente con el sufijo (*bebería* < *beber*, *galería*).

En la segunda fase, se lleva a cabo la segmentación de la palabra para identificar los constituyentes, lo cual resulta fundamental para continuar este proceso, ya que no es posible componer su significado o producirla, si previamente no se han delimitado bien los elementos. En esta fase, juega un papel fundamental la familia léxica, a partir de la cual es posible reconocer la base y el afijo, además de las relaciones morfológicas que en ella se establecen, como la categoría gramatical de la palabra. Los errores que pueden surgir en esta fase se centran en las palabras que presentan alguna irregularidad formal en el análisis sincrónico como *peluquería* (< *pele*).

Una vez identificados los constituyentes, en la tercera fase, se asigna un significado a cada elemento para componer el significado (*libr+ería* = 'lugar relacionado con los libros'). La polisemia de alguno de los constituyentes dificultará la comprensión de la palabra. Por ejemplo, el sufijo *-ería* da lugar también a sustantivos que indican cualidad (*tontería*), acción (*piratería*) o conjunto (*cristería*). En el caso de las palabras con

transparencia formal pero con opacidad semántica (*puntería*), el aprendiente intentará componer el significado a partir de cada constituyente identificado.

Si la competencia morfológica del estudiante le permite descodificar las palabras derivadas, la última fase será la producción. Es la fase más difícil de adquirir y en la que más errores se cometen, ya que es necesario conocer las restricciones combinatorias de los afijos para formar nuevas palabras y los reajustes en la forma. En la enseñanza de la morfología es preciso tener en cuenta estos hechos, pues cuantas más restricciones tenga un proceso menor será su productividad, uno de los factores que condiciona la adquisición. Los errores pueden ser palabras mal formadas o palabras posibles aunque inexistentes. Solo los errores del primer tipo deben ser tomados en consideración por el docente, ya que son el resultado del desconocimiento de una regla de formación de palabras. Las palabras posibles, por el contrario, son palabras que se atienen a los principios de buena formación y, por ello, pueden interpretarse, pero no existen por diversas razones. La sobregeneración de palabras posibles indicará que el estudiante conoce un proceso de formación de palabras y que, además, utiliza su conocimiento morfológico como estrategia comunicativa ante un déficit léxico. En consecuencia, una de las líneas de enseñanza será, precisamente, activar la sobregeneración.

1.2 Las familias de palabras

Otro de los beneficios de la enseñanza de la morfología derivativa reside en el hecho de que el conocimiento de los procesos de formación de palabras permite construir familias de palabras y ampliar las relaciones en la red léxica, lo cual favorece la retención de una palabra, su asociación con otras palabras o su acceso de una forma más rápida. Esta evidencia ha llevado a varios autores a considerar que el conocimiento de las familias léxicas facilita el aprendizaje del léxico y contribuye a mejorar la estructura interna del lexicón (Laufer 1997; Schmitt y Zimmerman 2002, entre otros). En estas familias de palabras, las formaciones derivadas están relacionadas con la base de la que proceden (*libro > librería*) y con otras unidades derivadas que comparten una misma raíz (*libro, librería, librero*) o un mismo afijo (*librería, relojería, zapatería...*). Así, si se conoce una palabra, es posible relacionarla con otras de su misma familia léxica y, consecuentemente, cuanto mayor sea el número de elementos que componen la familia, más rápido será el reconocimiento de la base (Bauer y Nation 1993). A su vez, las palabras derivadas están relacionadas con otras también derivadas que tienen algún significado próximo (*librería, merendero, comedor*).

La constitución de las familias de palabras no solo afecta al reconocimiento de las formaciones sino también a su producción. Como señala Whitley (2004), los estudiantes de español no nativos crean nuevas formas –a veces con errores por transferencia de la L1– para completar los huecos existentes en las familias de palabras. Partiendo de esta idea de producción, algunos autores han propuesto que el concepto de familia de palabras debe ser entendido de una forma dinámica, en cuanto que se desarrolla con la competencia del aprendiente y con la complejidad de su interlengua (Tschichold y ten Hacken 2015; Serrano Dolader 2018). Esto significa que el tamaño de la familia léxica

aumenta con el conocimiento de los afijos por parte de los aprendientes, de modo que los estudiantes de un nivel avanzado serán capaces de establecer más relaciones semánticas en la familia de palabras que los estudiantes de niveles iniciales. Si bien Tschichold y ten Hacken (2015) consideran que las familias de palabras son fundamentales en los niveles avanzados por la necesidad de ampliar y estructurar el léxico, puede considerarse también que las familias léxicas son un recurso valioso en los niveles iniciales, dado que son dinámicas y pueden construirse a medida que el estudiante va adquiriendo conocimientos de la formación de palabras.

Los beneficios indudables que aporta la enseñanza de la morfología en la adquisición de una lengua pueden verse obstaculizados por la falta de regularidad en los procesos morfológicos, como las palabras relacionadas etimológicamente pero con cierta opacidad formal (*ojo / ocular*) o las palabras lexicalizadas que han desarrollado otros significados (*bolsillo*). En estos casos, estas palabras deben aprenderse de forma individual, como si fueran palabras simples, y no dentro de una misma familia léxica. Otros problemas tienen que ver con la polisemia de los afijos o de las propias palabras derivadas, en cuanto que debe especificarse qué significado se da en una determinada formación: por ejemplo, los sustantivos con el sufijo polisémico *-ero* (*relojero, basurero, llavero*) o el sustantivo polisémico *zapatero*. También se ha señalado como un problema la sobregeneración de formas (Whitley 2004), ya que no todas las palabras que pueden formarse existen realmente o existen en la lengua de otra forma, como la acción inversa de *dormir*, que no es *desdormir* sino *despertar*.

En el siguiente apartado, analizaremos un caso morfológico concreto teniendo en cuenta los aspectos que hemos discutido.

2. La enseñanza de las nominalizaciones deverbales

Las nominalizaciones deverbales han suscitado mucho interés en los estudios gramaticales, como revela el número elevado de publicaciones sobre este tema.² Una de las razones ha sido la posibilidad de estudiar estas formaciones, dadas sus propiedades gramaticales, desde los componentes morfológico, sintáctico y semántico. En este artículo, nos basaremos en este tema para mostrar, por un lado, la conveniencia de la enseñanza de la morfología derivativa en ELE y, por otro, la relación de los distintos componentes, incluido el pragmático, en la adquisición de una lengua extranjera.

² No incluiremos aquí una lista con distintos trabajos sobre las nominalizaciones, ni siquiera presentaremos una descripción detallada de este fenómeno gramatical. Solo comentaremos las características más relevantes desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de estas formaciones. Nos basaremos en estudios como el de Grimshaw (1990) o el de Gaeta (2015). Para el español, seguimos los trabajos de Pena (1980), Rainer (1993), Picallo (1999), RAE y ASALE (2009).

2.1 Componente morfológico

Las nominalizaciones deverbales se forman mediante la adjunción de un sufijo nominalizador al tema verbal (*graba-ción, graba-dor*). Dentro de este grupo se incluyen nominalizaciones de distinto tipo: de acción y resultado (1a), de estado (1b), de agente e instrumento (1c), de lugar (1d):³

(1)

- a. La grabación del disco duró varios meses.
- b. Investigan la existencia de vida en otros planetas.
- c. Se necesitan grabadores de datos.
- d. En la desembocadura del río se acumuló mucha arena.

En este trabajo, nos centraremos en las nominalizaciones de (1a), tradicionalmente denominadas nominalizaciones de acción.

En la formación de estas nominalizaciones intervienen varios sufijos, que aportan a la palabra resultante el significado de acción y resultado, la categoría gramatical de sustantivo y el género:

(2) *-aje* (*aterrizaje*), *-ción* (*interpretación*), *-do/da* (*lavado, salida*), *-dura* (*soldadura*), *-miento* (*estrechamiento*), *-ón* (*empujón*)

Los sufijos nominales de (2) no tienen el mismo grado de productividad. Entre ellos, el sufijo más productivo es *-ción* seguido del sufijo *-miento*. Los otros sufijos tienen una productividad menor, hasta llegar al sufijo *-ón* con muy pocas formaciones. El grado de productividad está ligado a las restricciones sobre la base, como se constata al comprobar que el sufijo *-ción* es el que menos restricciones tiene frente a sufijos como *-ón* o *-dura*. Dada la alta productividad del sufijo *-ción* en español, no es extraño que muchos errores que comenten los estudiantes de ELE para formar nominalizaciones se deban a la sobregeneración. En Whitley (2004), se citan formaciones como *destinación* (< *destinar*), *aumentación* (< *aumentar*), *sobrevivación* (< *sobrevivir*), en lugar de las palabras existentes *destino*, *aumento* o *supervivencia*, respectivamente.

Dado que la productividad de los afijos hace que aumente la frecuencia de las palabras derivadas (§1.1), podemos concluir que los sufijos *-ción* y *-miento* deben ser los primeros que se introduzcan en la enseñanza de las nominalizaciones, incluso desde los niveles iniciales.⁴ En el caso de las formaciones construidas sobre la misma base con sufijos distintos, también es posible atenerse a esta pauta. Por ejemplo, en el par *calentamiento / calentón*, primero se introducirá la forma más frecuente con el sufijo más productivo, es decir, *calentamiento*. La productividad de los sufijos puede verse

³ No se agotan aquí las posibilidades morfológico-semánticas de las nominalizaciones deverbales, las cuales pueden indicar también objetos de distinto tipo (*cerradura, embarcación*) o estados resultantes (*La desaparición del periodista duró varios días*).

⁴ En los niveles A1 y A2 del PCIC, se incluyen formaciones como *información, decoración, nacimiento, alojamiento*, pero también algunas formaciones lexicalizadas como *habitación* o *ayuntamiento*.

favorecida si el sufijo selecciona bases ya derivadas. En el caso que nos ocupa, el sufijo *-ción* se une productivamente a los verbos derivados con el sufijo *-izar* no parasintéticos (*organización, comercialización*); el sufijo *-miento*, por su parte, selecciona verbos con *-ecer* (*establecimiento, oscurecimiento*). Estos encadenamientos de los sufijos permiten relacionar el verbo con su nominalización, lo que facilita la creación de las familias de palabras (Bauer y Nation 1993).

Sin embargo, los sufijos *-ción* y *-miento* tienen variantes alomórficas que pueden dar lugar a formaciones con cierta opacidad formal, lo cual dificulta el reconocimiento de la palabra como derivada y la identificación de sus constituyentes. Por ejemplo, el sufijo *-ción* presenta el alomorfo *-ión* en las nominalizaciones *división* o *agresión*. Además, en estos casos, la base también muestra algunos cambios formales (*dividir* > *división*). En otras nominalizaciones, solo la base es irregular (*traducir* > *traducción*) o bien la formación puede ser transparente con el alomorfo menos productivo (*revisar* > *revisión*). El sufijo *-miento* presenta la variante *-mento* en nominalizaciones como *cargamento* o *salvamento*. Los alomorfos menos productivos y las nominalizaciones en las que están presentes deben separarse de los procesos regulares, porque no contribuyen a mejorar la comprensión del léxico derivado. Lo mismo cabe decir de las nominalizaciones irregulares como *venta* o *apertura*, en las cuales es imposible establecer una estructura interna. En un primer momento, tales formaciones se aprenderán por memorización como cualquier palabra simple. Solo cuando la competencia morfológica del aprendiente haya desarrollado la regla de formación de palabras, podrán incluirse las formas irregulares en las familias de palabras: por ejemplo, relacionando *traducir-traducción-traductor* o *vender-venta-vendedor*.

Junto con las nominalizaciones deverbales formadas con un sufijo, existen otras nominalizaciones deverbales construidas sobre la raíz del verbo sin mediación de un sufijo (*perdón*), o bien con alguna de las terminaciones *-o, -a, -e* (*aumento, protesta, viaje*) en las denominadas formas postverbiales.⁵ Son nominalizaciones menos productivas que las nominalizaciones formadas con *-ción* y *-miento*. No obstante, en los estudios sobre la adquisición de L1, se pone de relieve que los niños prefieren hacer los menos cambios posibles. En inglés, la conversión de nombre a verbo es un proceso muy frecuente y, en las lenguas romances, lo es la formación de nominalizaciones deverbales sin sufijo (Clark 2014). En la adquisición de la L2, por el contrario, no está claro que la formación de nominalizaciones sin sufijo sea el procedimiento que usan los estudiantes en la sobregeneración. En el estudio de Whitley (2004), los errores más frecuentes en la formación de nominalizaciones deverbales se producen por la sobregeneración con el sufijo *-ción*, aunque se dan también errores con derivación cero en femenino: *la aumenta, la usa, la desarrolla*.

⁵ Dado que estas formaciones no tienen sufijo, podrían considerarse como nombres deverbales o verbos denominales, problema bien conocido en los estudios morfológicos. Cabe señalar que los planteamientos históricos y etimológicos asumidos en algunos trabajos no forman parte de la competencia morfológica del hablante. Desde el punto de vista didáctico que hemos adoptado en este artículo, los sustantivos y los verbos correspondientes deben estar relacionados dentro de una misma familia léxica.

Frente a las formaciones con *-ción* y *-miento*, las formaciones sin sufijo son menos transparentes formalmente, por lo cual es más difícil su reconocimiento y la identificación de los constituyentes al carecer de un sufijo. Por otro lado, estas nominalizaciones coinciden con formas flexivas del verbo base (*la compra / él compra, el aumento / yo aumento*), lo que provoca problemas en la asignación de la categoría gramatical. Al no ser posible la enseñanza mediante el sufijo, es conveniente relacionar estas formaciones con el verbo y, a la vez, marcar su categoría gramatical, como puede verse en el PCIC (nivel A1) en las dos listas de palabras siguientes:

(3)

- a. desayuno, comida, merienda, cena
- b. desayunar, comer, merendar, cenar

Salvo el caso de *comida*, con sufijo de participio, las tres formas carecen de un sufijo. El agrupamiento por categoría gramatical y una relación explícita entre el sustantivo y el verbo pueden facilitar el aprendizaje de estas formas.

En suma, en la enseñanza de las nominalizaciones de acción, deben tratarse primero los sufijos más productivos, los más frecuentes y los que menos restricciones tienen, características que cumplen los sufijos *-ción* y *-miento*. Al ser más productivos y más frecuentes, son más fáciles de identificar en una palabra derivada, permiten relacionar la nominalización con la base y con otras palabras de la familia léxica y componer su significado. Esta caracterización solo es posible con los alomorfos más transparentes y más productivos. Las formas con cierta opacidad formal deberán aprenderse como palabras simples y relacionarlas directamente con sus bases.

2.2 Componente léxico-semántico

Las nominalizaciones de acción suelen estar definidas en los diccionarios mediante la paráfrasis general “acción y efecto de V”, que refleja la ambigüedad de estas formaciones. Un sustantivo como *decoración* puede indicar tanto la acción de decorar (4a) como el resultado de haber tenido lugar la acción de decorar (4b):

(4)

- a. La decoración del apartamento duró varios días.
- b. La lluvia ha destrozado la decoración de la terraza.

Si bien las nominalizaciones de acción suelen estar incluidas en la macroestructura de los diccionarios, las definiciones no aportan suficiente información para utilizarlas correctamente en un contexto ni para entender qué significa la acción o el resultado del verbo. Por otro lado, aunque los nombres son más fáciles de aprender que los adjetivos y los verbos (Laufer 1997), el contenido abstracto de estas nominalizaciones dificulta su aprendizaje. Ante esta situación, solo el desarrollo de la competencia morfológica del

aprendiente puede garantizar su adquisición. Veamos, pues, las características léxico-semánticas de estas formaciones.

Como todo proceso de formación de palabras, las nominalizaciones de acción se construyen sobre acepciones concretas de la base. Por ejemplo, una palabra como *importación* tiene como base el verbo *importar* en la acepción de (5a), pero no con los significados de este verbo consignados en (5b) o (5c). Para estas acepciones, en español, contamos con otras nominalizaciones: *importancia* (5b) e *importe* (5c).

(5) *importar*

- a. “traer de un país mercancías de otro”
- b. “tener valor”
- c. “tener precio”

Así pues, el verbo *importar* ha desarrollado tres nominalizaciones diferentes, porque están construidas a partir de acepciones distintas del verbo. Este hecho tiene tres consecuencias en la configuración del léxico y en su aprendizaje. En primer lugar, las familias de palabras se establecen sobre significados concretos de la base, de modo que una palabra puede dar lugar a varias familias. En (5), tenemos tres familias de palabras: 1) *importar, importador, importación, importable...* (5a); 2) *importar, importancia, importante* (5b); 3) *importar, importe* (5c). En segundo lugar, una misma base puede generar palabras derivadas de la misma categoría gramatical y semántica, pero con distinto significado como las tres nominalizaciones de *importar* o el par *aclorado / aclaración*. En tercer lugar, una palabra derivada puede ser polisémica al estar construida a partir de distintas acepciones de la base. Por ejemplo, la nominalización *tratamiento* puede aludir a la acción o resultado de *tratar* en el sentido de comportarse con una persona (6a) o con el significado correspondiente a someter a una persona o una cosa a un determinado proceso (6b):

(6)

- a. El tratamiento de algunos estudiantes a los profesores es irrespetuoso.
- b. El tratamiento de la enfermedad durará varios meses.

El fenómeno descrito puede generar errores en la interpretación de la palabra y en la misma producción. En Whitley (2004), se incluye la formación *ganancia* entendida como “acción de ganar una competición o un concurso”, no en el uso existente de “resultado de ganar dinero”. Esto es, el estudiante construye esta palabra sobre una acepción distinta, probablemente la que tiene accesible en su competencia léxica. Partiendo de este tipo de errores, Whitley (*op. cit.*) afirma que los errores en la producción de palabras se deben al intento no solo de crear una palabra para nombrar un concepto, sino también de generar una palabra dentro de una familia léxica. El aprendiente conoce un concepto ligado a una categoría gramatical, pero intenta expresarlo en otra categoría. En esta ampliación de la familia de palabras, se producen errores para resolver un vacío existente. En el caso de que el lexicón del estudiante carezca de familias léxicas, no existen conexiones entre las palabras que comparten una

raíz, por lo que se producirán errores en la categoría gramatical de las formaciones, sobre todo en las palabras que pueden tener más de una función (*aumento*). En cualquiera de los casos, estos errores en las nominalizaciones son de la interlengua.

Dado que las bases y las nominalizaciones pueden ser polisémicas, será conveniente enseñar un solo significado y relacionar el verbo con su nominalización correspondiente,⁶ con el fin de construir las familias de palabras por significado. En este proceso, será fundamental enseñar las combinaciones léxicas de las nominalizaciones junto con las correspondientes de los verbos. Por ejemplo, en los niveles B1 y B2 del PCIC, las combinaciones que incluyen una nominalización pueden estar relacionadas con las combinaciones de los verbos (muchos de ellos no incluidos en el PCIC), como mostramos a continuación:

(7)

- a. hacer una presentación (del trabajo) - presentar un trabajo
- b. crecimiento {industrial / de la población} - crecer {la industria / la población}
- c. lanzamiento de un producto - lanzar un producto
- d. curso de perfeccionamiento - curso para perfeccionar

La relación entre las combinaciones léxicas de los verbos y las de sus nominalizaciones tiene que ver con la herencia argumental de la base verbal, como veremos en el siguiente apartado.

2.3 Componente sintáctico

En los dos apartados anteriores, hemos tratado las nominalizaciones como unidades léxicas relacionadas con otras unidades dentro del lexicón mental y sin traspasar el límite de la palabra. Ahora bien, las palabras se forman para ser utilizadas en construcciones sintácticas y para comunicar algo. Por tanto, es preciso analizar la relación del componente morfológico con los componentes sintáctico y pragmático, con el fin de mostrar que la enseñanza de los contenidos morfológicos no debe quedarse en la producción de palabras descontextualizadas.

Como dijimos en §1.1, las palabras derivadas son más predecibles que las palabras simples en todos los sentidos, también desde el punto de vista de la sintaxis. La proyección sintáctica de una palabra derivada está determinada por las propiedades sintáctico-semánticas de la base y por el proceso morfológico, que regulará la herencia de rasgos. En el caso que nos ocupa, la ambigüedad semántica que presentan las nominalizaciones se resuelve en la sintaxis, ya que las que indican una acción –denominadas también nominalizaciones eventivas– tienen unas propiedades sintácticas distintas de las que presentan las nominalizaciones de resultado. Así, las

⁶ Esta es la solución que se propone también para los diccionarios monolingües de aprendizaje de lenguas extranjeras. Según se expone en Martín García (2015), cada acepción deberá tener especificada su familia léxica.

nominalizaciones eventivas denotan un proceso o un evento que ocurre o tiene lugar, de ahí que se combinen con predicados como *tener lugar, durar, ocurrir*:

(8)

- a. La presentación del trabajo duró media hora.
- b. El descubrimiento de la penicilina ocurrió en 1928.

Esta característica es de especial importancia para la enseñanza de ELE a la hora de enseñar un contenido sintáctico como el uso del verbo *ser* para localizar eventos. Según se muestra en Varela (2003), la morfología puede facilitar el aprendizaje de esta construcción, dado que la mayoría de eventos son deverbales. Por ello, puede empezarse con las nominalizaciones más transparentes (9a), continuar con las que presentan cierta opacidad semántica o formal (9b) y terminar con las palabras simples que expresan un evento (9c):

(9)

- a. La celebración será en el auditorio.
- b. La exposición es en el Museo del Prado.
- c. La fiesta será en el jardín.

Al denotar la acción del verbo, la nominalización hereda la misma estructura argumental de la base verbal (10a), presenta adjuntos temporales sin preposición (10b) y suele construirse con el artículo definido (10c):⁷

(10) Juan presentó el trabajo durante media hora

- a. La presentación del trabajo por parte de Juan duró media hora.
- b. La presentación del trabajo *ayer* por parte de Juan duró media hora.
- c. {La / *Una / *Esta} presentación del trabajo por parte de Juan duró media hora.

En la herencia de las propiedades de la base verbal, se incluyen los sintagmas preposicionales regidos (11a) y el modo subjuntivo (11b) o indicativo (11c) en el que aparecen las oraciones seleccionadas:

(11)

- a. La combinación del azufre con hierro por parte del químico duró varios minutos.
- b. La prohibición de que los madrileños utilicen el coche particular durará varias semanas.
- c. La afirmación de que la tierra era plana permaneció durante muchos siglos.

⁷ Solo esta última característica aparece recogida en el PCIC (nivel B2) a propósito de la distribución sintáctica del artículo indefinido: "Dificultad de aparición con nombres eventivos con complementos argumentales (exigidos por el verbo del que proceden): **un descubrimiento del culpable*" (apartado 3.2, *Gramática. Inventario B1-B2*).

Nótese que las propiedades sintáctico-semánticas de la base están presentes en las palabras derivadas de la familia léxica, lo cual resulta muy útil en el aprendizaje del léxico. La herencia argumental se materializa en las combinaciones, de modo que, si el estudiante conoce las combinaciones de la base, fácilmente puede obtener las correspondientes a la nominalización eventiva, y viceversa. Así, en el PCIC se dan combinaciones con nominalizaciones eventivas, sin que aparezca listado el verbo. Sin embargo, en la enseñanza de estas combinaciones pueden relacionarse las que incluyen nominalizaciones y las que están construidas con el verbo base, como ya mostramos en (7). Si el estudiante ha desarrollado su competencia morfológica, podrá identificar los constituyentes de la nominalización y, a partir de la base, podrá construir la combinación del verbo.

Las nominalizaciones de acción pueden expresar también el resultado. En este caso, las nominalizaciones no indican un proceso, por lo cual la herencia de las propiedades sintáctico-semánticas está más restringida, como evidencian los contextos sintácticos en que pueden aparecer. A diferencia de las nominalizaciones eventivas, las de resultado no tienen estructura argumental (12a),⁸ admiten distintos determinantes (12b), llevan adjuntos temporales con preposición (12c) y pueden pluralizarse con menos restricciones que las nominalizaciones eventivas (12d):

(12)

- a. He leído la comunicación (*del nuevo invento) (*por parte de los científicos).
- b. He escrito ya {la / una / esta} comunicación.
- c. He revisado la comunicación de ayer.
- d. He presentado tres comunicaciones.

Las nominalizaciones de resultado pueden indicar objetos, como en los ejemplos anteriores, pero también un conjunto de cosas (*instalación, documentación*), lugares (*aparcamiento, alojamiento*) o maneras (*presentación, tratamiento*). En este sentido, el significado de las nominalizaciones de resultado es más impreciso que el de las nominalizaciones eventivas, que simplemente indican la acción del verbo en su desarrollo o justo en el momento en que tienen lugar, como en el caso de los verbos puntuales (*nacimiento, inauguración*). Por ello, en la enseñanza de las nominalizaciones de resultado serán las combinaciones léxicas las que facilitarán su aprendizaje.

Dado que las nominalizaciones de resultado pueden indicar objetos o lugares se construyen con el verbo *estar* (13a, b), a diferencia de las nominalizaciones eventivas que se combinan con *ser* (13c), siempre que sean eventos localizables:

(13)

- a. La invitación está en el cajón.
- b. El aparcamiento está en otra calle.
- c. La celebración del cumpleaños será en el parque.

⁸ Algunas nominalizaciones de resultado procedentes de verbos resultativos cuyo argumento interno no es el resultado de la acción pueden heredar este argumento (*He leído la definición de la palabra*) (RAE y ASALE 2009).

En algunos casos, una misma nominalización puede indicar el evento y un objeto, por lo que puede construirse con los dos verbos. Es, precisamente, el contexto el que permitirá entender la nominalización:

(14)

- a. La comunicación oficial está en el cajón.
- b. La comunicación oficial será en la sala de prensa a las 21:00 horas.

Al denotar entidades concretas, las nominalizaciones de resultado aparecen como argumentos internos de verbos de creación (15a, b) o de objeto modificado (15c, d), como muestran las siguientes combinaciones tomadas del PCIC:

(15)

- a. hacer {una presentación / un embotellamiento / una ampliación}
- b. poner una reclamación
- c. revisar la instalación
- d. cambiar la configuración

A diferencia de ellas, las nominalizaciones eventivas se combinan con verbos que seleccionan eventos, así en las combinaciones siguientes del PCIC:

(16)

- a. participar en el entrenamiento
- b. {mantener / establecer / cortar(se)} la comunicación
- c. {organizar / cancelar / asistir a} una celebración

En consecuencia, como toda unidad léxica, las nominalizaciones deben enseñarse en un contexto sintáctico. Dado que son palabras derivadas, el contexto sintáctico en el que se integran es predecible, a partir de las propiedades sintáctico-semánticas de la base verbal. Por ello, las combinaciones léxicas del verbo y su nominalización están también relacionadas y facilitan la desambiguación de estas nominalizaciones.

2.4 Componente pragmático

Las palabras se crean por necesidades comunicativas en situaciones concretas o bien porque el hablante quiere expresarse de una forma particular. Esto significa que las palabras derivadas están determinadas por un contexto comunicativo específico y por la voluntad del hablante. La competencia morfológica, por tanto, recoge de algún modo el uso de las formaciones derivadas en contextos comunicativos adecuados. En este apartado, analizaremos el uso de las nominalizaciones de acción para entender por qué el hablante crea y utiliza estas formaciones en su discurso.

Si ojeamos el PCIC, es fácil advertir que la gran mayoría de los descriptores en las nociones específicas contienen nominalizaciones: *alimentación, organización, entretenimiento, comportamiento*, entre muchas otras. En este mismo artículo, tanto el título como el enunciado de algunos apartados también incluyen nominalizaciones de acción. Fuera de este ámbito, encontramos muchos ejemplos en los titulares de prensa o en los títulos de las publicaciones. Este uso de las nominalizaciones no es casual.

Las nominalizaciones eventivas reducen a un sintagma nominal una oración completa, por lo cual son más breves que las oraciones equivalentes y mantienen el mismo significado. Esta característica convierte a las nominalizaciones en un recurso ideal para la expresión de títulos, ya que pueden resumir o destacar la idea principal, pero también para presentar contenidos y conceptos en discursos más elaborados, sobre todo en exposiciones y argumentaciones. Como son sintagmas nominales, deben incluirse dentro de una oración, de modo que se evita la subordinación o coordinación de dos oraciones, como muestra el ejemplo siguiente:

(17)

- a. El crecimiento de la población preocupa a las autoridades.
- b. Las autoridades están preocupadas porque la población crece.

Las nominalizaciones de resultado suelen denotar entidades concretas, obtenidas generalmente tras la conclusión de una acción: *instalación, presentación, indemnización, programación*. Como palabras derivadas, encierran el significado de la base más el significado que adquieren como formación. Por tanto, estos nombres de resultado evocan la acción del verbo más una entidad concreta relacionada. Véase la diferencia entre palabras con un significado próximo como *aparcamiento* y *garaje*, donde solo la primera alude al verbo *aparcarse*. Este hecho hace que las combinaciones léxicas formadas con estas nominalizaciones sean más breves y significativas que las equivalentes con el verbo base, como mostramos a continuación:

(18)

- a. cobrar la indemnización / cobrar el dinero con el que se indemniza
- b. consultar la programación / consultar lo que han programado

Por último, las nominalizaciones de acción dan lugar a sintagmas nominales que constituyen combinaciones léxicas de distinto tipo. Si la nominalización es el núcleo del sintagma, puede heredar los argumentos del verbo (19a) o combinarse con otros complementos (19b). Otra posibilidad es que la nominalización aparezca dentro de un sintagma preposicional modificador de un sustantivo (19c), lo cual permite clasificar los sustantivos y nombrar distintas realidades:

(19)

- a. nacimiento del río
- b. representación teatral, comportamiento prudente
- c. deporte de competición, permiso de circulación

En suma, dado que las nominalizaciones encierran tanto un predicado como sus argumentos, pueden condensar en una misma palabra el significado de toda una oración. Por ello, son utilizadas frecuentemente en los títulos y están presentes en los discursos más elaborados.

3. Consideraciones finales: actividades de reflexión

Como hemos mostrado, la competencia morfológica va más allá de ser una simple estrategia para adquirir léxico o para compensar los déficits de vocabulario. Supone un conocimiento interno que debe hacerse explícito. Por ello, en la enseñanza de la morfología, junto con las actividades de práctica mecánica o comunicativa es necesario realizar actividades de reflexión –desde un planteamiento deductivo o inductivo y desde el uso y la forma– que permitan al estudiante describir los hechos lingüísticos a partir de los datos que recibe. Por ejemplo, un ejercicio de producción de la palabra derivada en un contexto dado (20) puede convertirse en uno de reflexión si se presenta una secuencia que guíe al estudiante en la construcción del conocimiento (21):

(20)

Escribe la palabra derivada adecuada según el contexto:

- a) La del equipaje duró diez minutos. (facturar)
- b) La de las preguntas será después de la conferencia. (formular)

(21)

Algunas palabras tienen una forma parecida porque pertenecen a la misma familia léxica: por ejemplo, *factura* y *facturación*. Sin embargo, su significado y su uso es completamente distinto. Lee el siguiente par de oraciones:

- (1) Le pedimos que nos hiciera una factura.
- (2) La facturación del equipaje duró diez minutos.

- a) ¿Cuál de las dos palabras significa una cosa o un objeto?
- b) ¿Cuál de las dos palabras significa una acción?
- c) ¿Cuál de los sustantivos es derivado? ¿Cómo se ha formado?

Cuando el sustantivo significa una acción, debe llevar un complemento introducido por la preposición *de* y puede construirse con el verbo *durar*. También es posible transformar el sustantivo en un verbo. Así, el ejemplo de (2) podría convertirse en una oración como la de (3).

- (3) Facturó el equipaje en diez minutos.

- d) Busca ahora en el diccionario las palabras *factura* y *facturación*. ¿Entiendes la diferencia?

La oposición entre acciones y objetos se extiende a más palabras en español. A continuación, te damos una lista para que encuentres los objetos y las acciones:

- (4) fórmula / formulación
- (5) quema / quemadura
- (6) abreviación / abreviatura
- [...]

e) ¿Cuáles se combinan con el verbo *durar*? Escribe ejemplos.

f) ¿Cuáles indican objetos? Escribe ejemplos.

La actividad de reflexión de (21) se construye sobre pares mínimos con el fin de que el estudiante advierta la diferencia entre palabras o estructuras que aparentemente son semejantes. Esta misma técnica puede utilizarse para establecer el uso de las nominalizaciones. Por ejemplo, partiendo de una actividad de transformación, el estudiante puede reflexionar sobre el uso de las nominalizaciones.

(22)

Lee los siguientes titulares de prensa:

- (1) El crecimiento de la población preocupa a las autoridades.
- (2) La propagación del incendio ha causado muchas pérdidas.

a) Reescribe los titulares anteriores sustituyendo la parte subrayada por una oración. Fíjate que los nombres *crecimiento* y *propagación* son palabras derivadas de un verbo.

b) ¿Hay alguna diferencia entre los titulares de (1)-(2) y los que tú has propuesto?

c) ¿Cuál es preferible para los titulares de prensa? ¿Por qué?

En suma, la enseñanza de la morfología derivativa a estudiantes de ELE facilita el reconocimiento y la producción de palabras, además de la creación de familias de palabras y la ampliación de la red léxica. Asimismo, la enseñanza debe contemplar también los contextos sintácticos y comunicativos en los que las palabras derivadas aparecen. Consideramos que la competencia morfológica es un conocimiento interno que puede hacerse explícito mediante actividades de reflexión, lo cual refuerza la adquisición de la lengua. Dado que los conocimientos morfológicos son transversales a otros conocimientos lingüísticos, la enseñanza de la morfología léxica debe realizarse de forma integral, contemplando otros componentes de la lengua.

Referencias bibliográficas

- BAUER, L. Y NATION, P. (1993). «Word Families». *International Journal of Lexicography*, 6: 253-279.
- CLARK, E. (2014). «Acquisition of derivational morphology». En: R. Lieber y P. Štekauer. (eds.). *The Oxford Handbook of Derivational Morphology*. Oxford. Oxford University Press: 424-439.
- GAETA, L. (2015). «Action nouns in Romance». En: P. O. Müller *et alii.* (eds.). *Word-formation: an international handbook of the language of Europe*. Berlín. Mouton de Gruyter: 1209-1229.
- GRIMSHAW, J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]
- LAUFER, B. (1997). «What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition». En: N. Schmitt y M. McCarthy. (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge. Cambridge University Press: 140-155.
- MARTÍN GARCÍA, J. (2014). «La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera». En: J. González Cobas *et alii.* (eds.) *¿Qué necesitamos en el aula de ELE? Reflexiones en torno a la teoría y a la práctica*. RedELE: 57-72.
- MARTÍN GARCÍA, J. (2015). «La codificación de la información morfológica en los diccionarios de ELE». En: E. Bernal y S. Torner. (eds.). *Relaciones morfológicas y diccionario*. *Revista de Lexicografía*, anexo 36: 35-48.
- MORIN, R. (2003). «Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish». *Modern Language Journal*, 87: 200-221.
- MORIN, R. (2006). «Building depth of Spanish L2 vocabulary by building and using word families». *Hispania*, 89, vol 1: 170-182.
- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PENA, J. (1980). *La derivación en español. Verbos derivados y sustantivos verbales*. Verba, anejo 16.
- PICALLO, M. C. (1999). «La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales». En: I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe: 363-393.
- RAE Y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAINER, F. (1993). *Spanische Wortbildungslehre*. Tübinga: Niemeyer.
- SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. (2013). *Priming morfológico y conciencia morfológica. Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- SCHMITT, N. Y ZIMMERMAN, C. B. (2002). «Derivative word forms: What do learners know?». *Tesol Quarterly*, 36, vol 2: 145-171.

- SERRANO DOLADER, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Londres: Routledge.
- TSCHICHOLD, C. Y TEN HACKEN, P. (2015). «Word-formation in second language acquisition». En: P. O. Müller *et alii.* (eds.). *Word-formation: an international handbook of the language of Europe*. Berlín. Mouton de Gruyter: 2137-2154.
- VARELA, S. (2003). «Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera». *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17: 571-588.
- WHITLEY, S. (2004). «Lexical errors and the acquisition of derivational morphology in Spanish». *Hispania*, Vol. 87, No. 1: 163-172.