

FERNÁNDEZ ALONSO, MARÍA

NANZAN UNIVERSITY, NAGOYA, JAPÓN

DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA EN LA CLASE DE ELE CON LOS ADJETIVOS DEONOMÁSTICOS DE LUGAR

BIODATA

María Fernández Alonso (mariaf@nanzan-u.ac.jp) es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Deusto y máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera en Japón desde 2001. Actualmente trabaja en la Universidad Nanzan en Nagoya y compagina su labor docente con la formación de profesores en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, la creación de materiales, y la investigación de temas relacionados con la metodología de la enseñanza, concretamente la adquisición léxica y la enseñanza de la pronunciación.

RESUMEN

Los estudiantes japoneses de español como lengua extranjera suelen confundir el nombre de los países con sus nacionalidades, así como el sufijo derivativo correcto para la formación de estas últimas. En este artículo se examinan estos errores analizando los factores intraléxicos que influyen en el aprendizaje de una palabra en relación con los adjetivos deonomásticos de lugar y se propone una secuencia didáctica que incluye varias actividades específicas de morfología para subsanar este problema. Asimismo, se presentan los resultados de una prueba que se realizó para comprobar el impacto de estas actividades. De los datos obtenidos de dicha prueba se concluye que la creación de una conciencia morfológica en los estudiantes japoneses de ELE de nivel inicial favorece el aprendizaje de los adjetivos gentilicios y la distinción entre estos y sus bases toponímicas.

PALABRAS CLAVE: conciencia morfológica, morfemas, gentilicios, ELE, Japón

DEVELOPING MORPHOLOGICAL AWARENESS IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS USING DEMONYMS

Japanese students of Spanish as a foreign language tend to confuse the names of the countries and their nationalities as well as the derivational suffix you need to form the latter. In this article we examine these mistakes by analyzing some intralexical factors that affect the learning of words in relation with demonyms and we present a didactic unit which includes some activities that focus specifically on morphology. Furthermore, we will show the results of a test that was carried out to measure the impact of these activities. From the results we can conclude that building a morphological awareness in Japanese students at an early stage enhances learning demonyms and the distinction between this kind of adjectives and their toponymic bases.

KEY WORDS: morphological awareness, morphemes, demonyms, Spanish as a Foreign Language, Japan

1. INTRODUCCIÓN

Es bastante común encontrar producciones orales y escritas de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera (ELE) tales como: a) París está en Francés; b) Cervantes nació en Español y c) María Sharapova es rusiana. En las dos primeras oraciones parece que el error se ha producido por una confusión entre el nombre del país y su gentilicio (Francia/ francés, España/español). En la tercera frase, sin embargo, el error es de tipo morfológico: el estudiante ha escogido el sufijo -ano/a en lugar del sufijo -o/a. Esta equivocación podría haber sido inducida bien por una transferencia, en este caso negativa, del inglés (*russian* > *rusiana*), bien por una generalización, ya que en la formación de los adjetivos deonomásticos la terminación -ano/a es mucho más productiva que la terminación -o/a.

En este artículo se investigan las posibles causas de estos errores que tan frecuentemente observamos en los niveles iniciales y que en ocasiones llegan a fosilizarse. En la primera parte se define el concepto de adjetivo deonomástico y se profundiza en la problemática que entraña su estudio. Asimismo, se exponen los factores intraléxicos que facilitan o dificultan el aprendizaje de una entrada léxica de acuerdo con Laufer (1997), prestando especial atención a la morfología. Ya en la segunda parte, se muestra una secuencia didáctica que se diseñó específicamente para trabajar esta cuestión. Dicha secuencia fue llevada a la práctica con dos grupos de estudiantes universitarios japoneses de ELE –30 participantes en total– de características similares en cuanto al nivel –nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)– y a la motivación; con la diferencia de que con uno de ellos se realizaron actividades en las que se trataba la derivación adjetival de los gentilicios y con el otro no. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos de una prueba que se hizo a ambos grupos una

vez acabada la secuencia, y que revelan la necesidad de una enseñanza explícita de la morfología en las clases de ELE para crear una conciencia morfológica en estos estudiantes.

2. ADJETIVOS DEONOMÁSTICOS DE LUGAR

Los adjetivos deonomásticos de lugar –también llamados gentilicios– denotan una relación o una pertenencia a un lugar. De acuerdo con esta idea, se distinguen varios tipos de gentilicios (García Padrón y Morera Pérez, 2015): a) de barrio (miraflorentino < del barrio de Miraflores, en Lima); b) de aldea (masquero < de Masca, en el municipio de Santiago del Teide, en la isla de Tenerife); c) de pueblo (lebrijano < de Lebrija, en la provincia de Sevilla); d) de ciudad (florentino < de Florencia, en Italia); e) de villa (betancuriano < de Santa María de Betancuria, en la isla de Fuerteventura); f) de municipio (chipionero < de Chipiona, en Cádiz); g) de región (aragonés < de Aragón); h) de nación (portugués < de Portugal); i) de continente (europeo < de Europa). En este trabajo nos vamos a centrar exclusivamente en los gentilicios de nación.

En cuanto a su formación, si bien encontramos estudios (Spitzer (1926), Sachs (1934), y García Sánchez (2005)) que proponen una distribución suscitada por criterios fonéticos, por particularidades dialectales o por influencias analógicas de otros gentilicios de la misma zona, la tesis más aceptada es la de Nebrija (1492), quien considera que los sufijos se adhieren a las bases toponímicas de manera arbitraria.

Como en otras lenguas románicas, el español posee también una plétora de sufijos para la derivación de gentilicios. En la gran mayoría de los casos, se trata de sufijos no productivos, e incluso de entre los sufijos productivos ninguno

llega a ser un sufijo “por defecto”, eso es, universalmente aplicable (Rainer, 1999: 4622-4623).

De los 6 sufijos productivos a los que se refiere Rainer destacamos los siguientes: -ano/a: *cubano/a*, -ense; *estadounidense*, -ño/a: *brasileño/a*, -és/a: *japonés/a*, -í: *iraní*, y de los no productivos o marginales, de las 46 terminaciones que incluye, destacamos: -eco/a: *guatemalteco/a*, -ata: *keniata*, -eno/a: *chileno/a*, -acola: *polaco/a*, -ota: *chipriota*, -ol: *español*, -ita: *vietnamita*, -o/a: *chino/a*. A toda esta batería de sufijos debemos añadir las irregularidades formales y múltiples variantes que presentan tanto los mismos sufijos como sus bases léxicas, variaciones que pueden ser de diversa índole: por cuestiones fonéticas, históricas, etc. (Serrano-Dolader, 2019; Pablo Núñez, 2005).

Por otro lado, si atendemos al número de bases y sufijos que podemos emplear para designar a las personas naturales de un lugar, nos encontramos con una dificultad añadida. Para estos casos García Gallarín, (2003) señala 3 grupos de gentilicios: a) gentilicios derivados de una base toponímica (Perú > peruano); b) dos gentilicios derivados de una base toponímica (Finlandia > finés, finlandés) y c) dos o más gentilicios derivados de dos bases toponímicas (Irán, Persia > iraní, persa). En esta clasificación cabría incluir aquellas bases que no generan un gentilicio (Reino Unido) o aquellas que ofrecen formas alternativas (Alemania > alemán, germano)... La casuística es tan amplia que merecería ser tratada en un estudio específico sobre este tema.

Esta falta de sistematización junto con la gran cantidad de sufijos, y sus alomorfos, de que disponemos para construir los gentilicios en español hace que los mismos hispanohablantes duden o incluso desconozcan el gentilicio de países con los que no se tiene ningún tipo de vínculo o que no aparecen frecuentemente en los medios de

comunicación, como podría ser el caso de Togo, Tayikistán o Timor Oriental, por citar varios ejemplos.

3. FACTORES INTRALÉXICOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE LAS PALABRAS

Según Laufer (1997) son varios los factores intraléxicos, es decir, aquellos relacionados con la forma y el significado, que entran en juego a la hora de aprender una palabra nueva: la pronunciación, la ortografía, la extensión, la morfología, la similitud entre diferentes formas léxicas, la categoría léxica y las propiedades semánticas. En este apartado vamos a analizar cada uno de ellos en relación con los adjetivos deonomásticos de lugar, sus bases correspondientes y los estudiantes japoneses de ELE.

3.1. PRONUNCIACIÓN

Las dificultades de pronunciación que encuentra un estudiante a la hora de aprender una lengua extranjera suelen estar determinadas por su lengua materna. En el caso concreto de los estudiantes japoneses y los gentilicios los errores fonéticos que podemos apreciar (Fernández, Fernández y Kimura, 2016) son: la falta de redondeamiento de los labios en la vocal /u/, la ruptura de diptongos e inserción de un golpe de glotis, la infradiferenciación de los fonemas /l/ y /r/, la discriminación de /f/ – /x/ y de /f/ – /θ/, la articulación de /r/, la africación de /t/ + /u/ y la de /t/ + /i/, y la palatización de /s/ + /i/. Si bien es un error que se corrige fácilmente, suele darse también, especialmente en los niveles iniciales, la aspiración de la consonante /h/. En lo que concierne a los prosódicos, los problemas de acentuación más comunes son la acentuación de

palabras átonas y la identificación errónea de la sílaba tónica; y respecto a los problemas de ritmo, los más frecuentes son el discurso entrecortado y la resilabificación.

3.2. ORTOGRAFÍA

Es posible que los errores de ortografía que cometen los estudiantes japoneses de ELE se deban en cierta medida al hecho de que el sistema de escritura de su lengua materna y el del español difiere completamente. Mientras que en español usamos un alfabeto compuesto por 5 vocales y 25 consonantes, para escribir en japonés es necesario conocer los ideogramas de origen chino denominados *kanji* y dos silabarios –*hiragan* y *katakana*–.

Otra fuente de confusión podría ser el inglés, lengua que han estudiado durante varios años antes de empezar el aprendizaje del español; en especial, el uso de la letra *k* (*Korea* en inglés, pero *Corea* en español), el uso de consonantes dobles (*Russia* en inglés, pero *Rusia* en español) y el uso de las mayúsculas y las minúsculas. En inglés los gentilicios se escriben con mayúscula (*Spanish, French, Italian...*), pero en español se escriben con minúscula (*español, francés, italiano...*). A menudo hallamos en los textos de nuestros alumnos adjetivos deonomásticos de lugar escritos con mayúscula (*Shakira es Colombiana*). Dado que en el sistema de escritura japonés no existen ni unas ni otras, una influencia del inglés explicaría el incorrecto uso ortográfico de la mayúscula al escribir este tipo de adjetivo.

Asimismo, algunas de las dificultades de pronunciación se manifiestan a través de la escritura. De esta manera, los estudiantes emplean la letra *l* en lugar de la *r* y viceversa (*argentinos* en lugar de *argentinoso* *aremanes* en vez de *alemanes*), o agregan una vocal para realizar una resilabificación (*furancés* para referirse a *francés*).

3.3. EXTENSIÓN DE LAS PALABRAS

Aunque parezca lógico pensar que las palabras largas suponen una dificultad mayor a la hora de memorizarlas y de pronunciarlas que las palabras cortas, no disponemos de estudios empíricos concluyentes que sostengan esta idea. Por nuestra parte, hemos observado en nuestras clases de español con estudiantes japoneses que el gentilicio que más les cuesta recordar y pronunciar de los que se suelen estudiar es estadounidense. No obstante, desconocemos si influyen o no otros factores además de la extensión de la palabra que podrían esclarecer el problema.

3.4. MORFOLOGÍA

Un aprendiente que es capaz de descomponer una palabra morfológicamente puede a priori identificar los morfemas de palabras que desconoce y de este modo, intuir el significado de las mismas. Sin embargo, una falta de sistematicidad en la combinación de los morfemas, así como morfemas que pueden tener más de un significado o lo que Laufer denomina «transparencia engañosa» pueden crear confusión (Laufer, 1997).

Sobre la falta de sistematicidad ya hemos hablado en el primer apartado de este trabajo. En cuanto a la polisemia morfológica, pongamos como ejemplo el sufijo –*ito/a*, sufijo al que se le pueden atribuir dos significados: diminutivo o procedencia. Si lo interpretamos erróneamente, se podría pensar que una vietnamita es una Vietnam pequeña o que un barquito es alguien que nació en un barco. Respecto a la transparencia engañosa, la palabra «plátano» nos puede servir para ilustrar esta cuestión. Un plátano es una fruta

que no tiene ninguna relación con el Río de la Plata. Aquí el segmento final de plátano (-ano) no es un sufijo como puede serlo en boliviano o colombiano.

Con todo, en nuestra investigación nos vamos a centrar exclusivamente en la arbitrariedad de los sufijos para formar los gentilicios de nación.

3.5. SIMILITUD ENTRE DIFERENTES FORMAS LÉXICAS

El término «sinformidad» (*synformy* en inglés) fue acuñado por Laufer (1988) para referirse al fenómeno de la similitud formal, fonológica, gráfica o morfológica entre las palabras. Basándose en un corpus de errores de sus estudiantes aprendiendo inglés, Laufer estableció 10 categorías, siendo la categoría 3 –«sinformas» que se diferencian en un sufijo que está presente en solo una de ellas (México / mexicano)– la que nos compete en el presente estudio.

Tabla 1. Clasificación de «sinformas» (Laufer 1988)

	TIPOS DE SINFORMIDAD	EJEMPLOS
1.	Misma raíz, productiva en inglés actual, pero sufijos diferentes.	considerable / considerate
2.	Misma raíz, no productiva en inglés actual, pero sufijos diferentes.	capable / capacious
3.	Un sufijo está presente solo en una de las palabras.	sect/sector
4.	Misma raíz, no productiva en inglés actual, pero prefijos diferentes.	consumption / resumption
5.	Un prefijo está presente solo en una de las palabras.	passion / compassion
6.	Una vocal o un diptongo en la misma posición es diferente.	affect / effect

7.	Una vocal está presente solo en una de las palabras.	acute / cute
8.	Una consonante en la misma posición es diferente.	price / prize
9.	Una consonante está presente solo en una de las palabras.	pledge / ledge
10.	Las consonantes son iguales pero las vocales son diferentes.	base / bias

De acuerdo con los resultados obtenidos en sus investigaciones, la sinformidad es claramente un factor que induce al error al aprendiente de una lengua extranjera. Esta conclusión nos puede ayudar a entender por qué a nuestros estudiantes japoneses de ELE les cuesta diferenciar los países de sus respectivos gentilicios.

3.6. CATEGORÍA LÉXICA

Se suele aceptar, a pesar de no haber una clara evidencia al respecto, que el sustantivo es la categoría léxica más fácil de aprender y el adverbio la más difícil, estando el verbo y el adjetivo en un punto intermedio.

En japonés, al igual que en español, los nombres de los países son sustantivos; sin embargo, estas lenguas usan recursos diferentes para expresar la nacionalidad. Para formar un gentilicio en español se añade a la base toponímica uno de los muchos sufijos derivativos que denotan procedencia de manera arbitraria y se forma un adjetivo (Corea + -ano = coreano). En japonés se distingue entre gentilicio para objetos y para personas. Para formar un gentilicio de objetos se le añade a la base toponímica la partícula *o* (-no), resultando un adjetivo. Por el contrario, se puede formar un gentilicio de persona de dos maneras diferentes: añadiendo a la base toponímica

simplemente el kanji 人 (jin = persona) resultando otro sustantivo o combinando la partícula の y el kanji 人 (hito= persona), resultando un adjetivo.

Tabla 2: Categorías léxicas de los gentilicios en español y en japonés

ORIGEN	ESPAÑOL		JAPONÉS	
	CAT. LÉXICA	EJEMPLO	CAT. LÉXICA	EJEMPLO
Objetos	adj.	Compro vino italiano.	adj.	Itariano wain wo kaimasu. イタリアのワインを買います。
Personas	adj.	Paola es italiana.	sust.	Paola san wa Itariajin desu. パオラさんはイタリア人です。
			adj.	Paola san wa Itariano hito desu. パオラさんはイタリアの人です。

En los ejemplos que hemos aportado en la introducción se observa una confusión entre el sustantivo y el adjetivo (Francia *vs.* francés y España *vs.* español). No obstante, parece que la diferencia de categoría léxica si bien puede ser un factor que conduzca al error, la complejidad morfológica podría ser más influyente, pues no olvidemos que en español contamos con más de cincuenta sufijos frente a un kanji y una partícula.

3.7. PROPIEDADES SEMÁNTICAS

A la hora de hablar de las propiedades semánticas de una palabra nos referimos al grado de abstracción, a la especificidad, a la restricción

¹ Los kanjis pueden tener dos o más lecturas. En el caso de 人, se puede leer como «jin» o como «hito».

del registro, a la idiomacidad y a la variedad de significados, es decir, la polisemia.

Aunque desde el punto de vista de la abstracción el aprendizaje de los gentilicios no suele ser problemático para los japoneses, una vez más no disponemos de suficiente evidencia empírica como para dar por válida la premisa de que las palabras concretas son más fáciles de aprender que las abstractas y coincidimos con Laufer cuando afirma que

muchas palabras abstractas pueden requerir simplemente el aprendizaje de una forma para un concepto que es familiar. Por otro lado, las palabras concretas pueden crear problemas si contienen otros grados de dificultad, intraléxicos o interléxicos (Laufer, 1997: 150).

En cuanto a la especificidad y la restricción de registro de los gentilicios, tampoco suelen suponer una dificultad, al menos en los niveles iniciales. Sí podríamos encontrar un error de registro en el supuesto de que un estudiante en el contexto más o menos formal de un aula universitaria utilizara términos como *gabacho* o *kiwi* para referirse a franceses y neozelandeses respectivamente, pero como hemos señalado, sería muy extraño que se diera una situación como esta con estudiantes universitarios japoneses de ELE de niveles A1 o A2.

Lo mismo sucede con las unidades fraseológicas. El español también cuenta con este tipo de frases con gentilicios: «despedirse a la francesa», «engañar a una persona como a un chino»..., sin embargo, no se suelen trabajar en los primeros cursos.

Respecto a la variedad de significados, en el punto 2.4 de este apartado hemos repasado el fenómeno de la polisemia morfológica. En el campo de la semántica, es importante destacar que en español se usa la misma entrada léxica para referirse al origen de las personas o de los objetos así como a los idiomas, pero esto no sucede en japonés. En el punto 2.6 hemos explicado como se forman los gentilicios en esta lengua. Para referirse a la lengua se añade el kanji 語 (go = lengua) al nombre del país. La tabla siguiente recoge varias frases que ilustran esta disimilitud.

Tabla 3: Diferencia polisémica entre el español y el japonés

	ESPAÑOL	JAPONÉS
Origen de personas	Paola es italiana.	Paola san wa itariajin desu. パオラさんはイタリア人です。 Paola san wa itariano hito desu. パオラさんはイタリアの人です。
Origen de objetos	Compro vino italiano.	Itariano wain wo kaimasu. イタリアのワインを買います。
Idiomas	Hablo italiano.	Itariago wo hanashimasu. イタリア語を話します。

Teniendo en cuenta lo que se ha expuesto en los dos primeros apartados de este trabajo se diseñó una secuencia didáctica con tres objetivos relacionados entre sí: a) solventar la confusión entre el nombre de los países y su gentilicio, b) facilitar el aprendizaje de los adjetivos deonomásticos de lugar y como consecuencia, c) generar en los estudiantes japoneses de ELE de nivel inicial una conciencia morfológica, es decir, estimular una habilidad para reconocer y manipular morfemas (Carlisle, 1995).

4. METODOLOGÍA

4.1. INFORMANTES

En nuestra investigación participaron dos grupos de primer año que cursaban sus estudios en la facultad de Relaciones Internacionales Contemporáneas (*Gendai Kokusai Kokubu*) de una universidad japonesa cuyo nombre no revelaremos para así preservar el anonimato de los aprendientes. Sus especialidades eran diferentes, el primer grupo se especializaba en Negocios Internacionales (*Kokusai Business*) y el segundo en Estudios Internacionales (*Kokusai Kyoyo*), pero en ambos programas se estudiaban inglés como primera lengua extranjera y español como segunda.

En el primer grupo, que será el grupo de control, había matriculados 22 estudiantes, pero se descartaron 6 por tener conocimientos previos de español, portugués o tagalo o porque el día que se trabajó la secuencia didáctica no asistieron a la clase. Igualmente, en el segundo grupo, que será el grupo experimental, había matriculados 15 estudiantes, de los que se descartaron 3 por los mismos motivos. De esta manera, contamos con dos grupos bastante homogéneos en cuanto a número –16 y 14 participantes respectivamente–, en cuanto a nivel –todos ellos eran principiantes absolutos– y en cuanto a motivación –de las 12 lenguas que ofrece la universidad (inglés, alemán, portugués, español, ruso, coreano, bahasa indonesio, tailandés, árabe, chino, francés e italiano), el español había sido su primera elección.

Las clases de español para estos grupos estaba organizada de la siguiente forma: dos clases semanales de 90 minutos cada una e impartidas por dos profesores diferentes: un profesor japonés, que era el encargado de enseñar la gramática y un profesor nativo, que era el encargado de la comunicación e interacción. Los profesores

compartieron el libro de texto *¡Muy bien! Curso de Español 1* (Moyano López, García Ruiz-Castillo, Hiroyasu 2018) y la comunicación entre ellos fue constante y fluida.

4.2. DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para el diseño de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta las 4 fases que propone Martín García (2020) para la adquisición de la competencia morfológica: reconocimiento de la palabra derivada, identificación de los constituyentes, asignación de significado a los constituyentes y producción de formas.

La secuencia didáctica que se creó constaba de 7 actividades, de las cuales 5 centraban su atención en la morfología:

- a) En la primera de ellas se les proporcionó a los estudiantes 18 imágenes que tenían que relacionar con 15 países. Se les advirtió de que varias imágenes podían corresponder a más de un país y que el número de imágenes que tenían que asignar a cada país podía diferir.
- b) En la segunda se les facilitó un cuadro con 20 países y otro con sus respectivos gentilicios y se les pidió que los relacionaran.
- c) A continuación, los estudiantes tuvieron que clasificar las nacionalidades del ejercicio anterior en 5 grupos atendiendo a los diferentes sufijos, que ellos mismos debían encontrar y señalar.
- d) Una vez realizada la clasificación, escribieron la forma femenina y la forma plural de los gentilicios, siendo ambos conceptos gramaticales que habían estudiado en sesiones anteriores.

e) Después, toda la clase junta decidió cuáles de los países y gentilicios propuestos se iban a estudiar y se les invitó a que ampliaran la lista con alguno más que ellos creían que les podría ser útil en el futuro.

f) Por último, se les dio una serie de 10 personajes mundialmente conocidos, tanto hombres como mujeres, y los alumnos escribieron su nacionalidad. Como colofón, de manera individual añadieron 3 personajes, se los intercambiaron en parejas y escribieron también individualmente la nacionalidad de los nuevos personajes. Al terminar, se corrigieron entre ellos.

g) A modo de síntesis, los aprendientes completaron una tabla en la que tenían que escribir ordenados por columnas los nombres de los países y sus gentilicios en masculino, en femenino, en singular y en plural.

4.3. INTERVENCIÓN

En la tercera clase del primer semestre con el profesor nativo –la sexta para los estudiantes– y en consonancia con los contenidos didácticos de la segunda unidad del libro de texto que se estaba usando, se trabajó en el aula la secuencia didáctica presentada en el punto 3.1. de este artículo.

Con el grupo de control se realizaron las actividades a, b, e, f y g, mientras que con el grupo experimental se realizaron todas las actividades. Debemos señalar que la actividad g se llevó a cabo de modo diferente: a los estudiantes del grupo de control se les dio total libertad para estipular el orden de los países que tenían que incluir en la tabla, pero a los del grupo experimental se les obligó a que los organizaran de acuerdo con los sufijos aprendidos.

En la octava clase con el profesor nativo –la decimosexta para los estudiantes– y coincidiendo con el ecuador del semestre, se hizo un pequeño examen escrito de la materia estudiada hasta entonces que constaba de 5 ejercicios (ver Apéndice), siendo el segundo y el cuarto, ejercicios en los que los estudiantes podían demostrar si habían aprendido correctamente el nombre de los países y sus gentilicios en la forma masculina, femenina, singular y plural.

4.4. RESULTADOS

Los datos recogidos de la prueba que se realizó en la mitad del curso fueron sometidos a un t-test para muestras independientes con el fin de comprobar si la diferencia de los promedios obtenidos entre ambos grupos era realmente significativa.

En la Tabla 4 se muestran los resultados del t-test para cada uno de los 5 ejercicios. Para el primer ejercicio no se ofrece ningún resultado porque las desviaciones estándar de los dos grupos son 0 y por tanto, no hay ninguna diferencia.

El segundo ejercicio solo examina si los estudiantes conocen el nombre de los países y no requiere la aplicación de conceptos morfológicos, así que no nos sorprende que la diferencia no sea estadísticamente significativa. Aún así, es importante subrayar que mientras los errores del grupo experimental fueron mayormente ortográficos, en los del grupo de control también hubo errores de confusión entre el país y el gentilicio.

De los restantes, el único en el que $p < 0.05$ es el cuarto ejercicio, que es precisamente el ejercicio que pone en prueba los conocimientos morfológicos de los adjetivos deonomásticos de lugar. Todo ello confirma que gracias a la secuencia didáctica diseñada con

actividades específicas para trabajar la morfología de los gentilicios los estudiantes japoneses los aprenden mejor y que por tanto, es válida.

Tabla 4: Resultados del t-test

EJERCICIOS	PROMEDIO		<i>t</i>	<i>p</i>
	Grupo de control	Grupo experimental		
Ejercicio 1	10.00	10.00	—	—
Ejercicio 2	7.88	8.07	$t(28) = -0.384$	$p = 0.481$
Ejercicio 3	9.31	9.36	$t(28) = -0.104$	$p = 0.913$
Ejercicio 4	7.38	8.64	$t(28) = -1.667$	$p = 0.030$
Ejercicio 5	8.25	8.64	$t(28) = -0.454$	$p = 0.407$

4.5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Debemos reconocer que aunque el índice de significatividad obtenido en la prueba 4 ($p = 0.03$) se encuentra dentro de los límites manejados en la estadística clásica ($p < 0.05$), no se ajusta totalmente a las exigencias de la psicometría actual, que tiende a imponer un umbral de significatividad un poco inferior ($p < 0.01$ o incluso $p < 0.001$).

Por otro lado, la muestra de estudiantes de los dos grupos es relativamente pequeña, así que sería conveniente replicar el mismo estudio con una muestra más amplia.

5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Trabajar la sufijación en la clase de ELE entraña numerosas dificultades.

Algunos de los problemas que Montero Curiel (2009) señala para la enseñanza de la sufijación no apreciativa son aplicables a la enseñanza de los gentilicios de nación: a) falta de sistematización; b) variedad de significados de un mismo sufijo; c) existencia de sufijos sinónimos; d) variedad alomórfica; e) transferencia negativa de la lengua materna u otras lenguas que los aprendientes conocen. A pesar de todos estos obstáculos, sería un error no hacer una instrucción directa y explícita de los procesos morfológicos que tienen lugar en la formación de palabras ya que dicho trabajo puede

favorecer a los aprendices de ELE de tres formas: para inferir el supuesto significado de palabras aun no conocidas por el aprendiz, para memorizar mejor y de manera más consistente nuevas formas y palabras, y para usar la clase de palabra adecuada (Serrano-Dolader, 2019:41).

Sánchez Gutiérrez (2014) analiza el tratamiento de la morfología derivativa en 22 manuales de ELE de nivel A1 y A2 y encuentra que ningún manual considera estas cuestiones como contenidos que deban explicitarse a excepción de tres temas relacionados con aspectos léxicos: los adjetivos de nacionalidad, los nombres de las profesiones y los establecimientos de venta. En cuanto a los adjetivos de nacionalidad se refiere, concluye que los manuales

no aparecen aprovecharse para explicar los mecanismos morfológicos subyacentes a su formación sino para introducir la cuestión del género en español. Así, por ejemplo, no se les enseña a los estudiantes cómo formar gentilicios partiendo de los nombres correspondientes sino que, según la terminación del adjetivo, se les muestra cómo formar el femenino y el masculino correspondiente (Sánchez Gutiérrez, 2014: 167).

Si examinamos los libros de texto publicados por editoriales japonesas y específicos para aprendientes japoneses el panorama no es más halagüeño. Al igual que en los de las editoriales españolas no aparecen contenidos de morfología derivativa en los índices de los manuales consultados (*Mi camino, ¡Muy bien! 1, Primer paso al español, Hablemos 1, Plaza Mayor*) y utilizan los adjetivos gentilicios para presentar y/o practicar la noción de género.

Posiblemente, para un estudiante de ELE cuya lengua materna disponga de un sistema morfológico cercano al del español el aprendizaje de estos adjetivos no suponga un gran problema, pero para los japoneses sí lo es puesto que su lengua no cuenta con este tipo de sufijos para formar gentilicios. Con todo, aunque no sería adecuado enseñar en un nivel A1 los 52 sufijos de los que da cuenta Rainer (obr. cit.), sí sería aconsejable presentar y trabajar con ellos los más rentables de acuerdo con sus necesidades.

En nuestro curso hemos estudiado en la misma unidad didáctica, aunque en sesiones diferentes, los sufijos de género, número y nacionalidad, y hemos podido comprobar que un trabajo específico de morfología derivativa resulta en un mejor aprendizaje de los gentilicios. Podría resultar interesante investigar con este alumnado si estudiar primeramente el género y el número con un campo semántico morfológicamente más sencillo, como por ejemplo, los adjetivos para describir el físico, facilita aún más el correcto aprendizaje posterior de las nacionalidades.

6. CONCLUSIÓN

En este trabajo se han analizado las causas que podrían suscitar la confusión a los estudiantes japoneses de ELE de niveles iniciales

cuando aprenden los adjetivos gentilicios de nación: pronunciación, ortografía, extensión de las palabras, morfología, similitud entre las formas léxicas, categoría léxica y propiedades semánticas. Ciñéndonos a la problemática de la morfología y a la similitud entre las formas léxicas se diseñó una secuencia didáctica que fue puesta en práctica de manera diferente con dos grupos de características similares. Con el grupo de control se realizaron 5 ejercicios en los que se practicaba el nombre de los países y sus nacionalidades sin prestar especial atención a los sufijos empleados para la derivación de los gentilicios y con el grupo experimental se realizaron 2 ejercicios más en los que los estudiantes debían identificar dichos sufijos y organizar los países y sus nacionalidades de acuerdo con ellos.

Varias semanas después se realizó una prueba para comprobar el impacto que este trabajo morfológico había tenido en la adquisición de los nombres de los países y sus gentilicios. A la luz de los resultados, podemos concluir que la creación de una conciencia morfológica en los estudiantes japoneses de ELE de nivel inicial favorece el aprendizaje de los adjetivos gentilicios de nación y la distinción entre estos y sus bases toponímicas. Esta información puede resultar útil a la hora de programar diseños curriculares y a la de preparar materiales específicos no solo para estudiantes japoneses sino también para aquellos aprendientes cuya lengua materna tenga un sistema morfológico distinto del español.

BIBLIOGRAFÍA. OBRAS CITADAS

Álvarez Pereira, A. (2017). *Hablemos 1*. Osaka: Paper Boat Books.

Carlisle, J. (1995). "Morphological awareness and early reading achievement", en L.B. Feldman (ed.): *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Fernández, G., Fernández, M., Kimura, T. (2016). "Corrección de errores de pronunciación para estudiantes japoneses de español como lengua extranjera", *Cuadernos CANELA*, vol. 27: 65-86.

García Gallarín, C. (2003). "Los gentilicios en la historia del español", en J.L. Girón, J. Herrero, *et al.* (eds.), *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*. Madrid: Editorial Complutense.

García Padrón, D., Morera Pérez, M. (2015). "Gentilicios y lexicografía", *Onomázein*, 31: 81-98.

García Sánchez, J.J. (2005). "Irradiación analógica en la formación de gentilicios", *Vox Románica* 64: 160-170.

Laufer, B. (1988). "The concept of 'synforms' (similar lexical forms) in vocabulary acquisition", *Language and education*, vol. 2, núm. 2: 113-132.

Laufer, B. (1997). "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words", en N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín García, J. (2020): "La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera", en J. González Cobas, A. Serradilla Castaño, M.A. Alonso Zarza, J. Pazó Espinosa (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea], enero 2014 [Fecha de consulta: 14 de marzo de 2021] pp. 57-72. Disponible en la web:

https://www.researchgate.net/publication/334227070_La_morfologia_derivativa_en_la_adquisicion_del_espanol_como_lengua_extranjera

Montero Curiel, M.L. (2009). "La enseñanza del sistema sufijal español a estudiantes extranjeros como herencia de la gramática tradicional y de los manuales escolares". En D. Serrano-Dolader, M.A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/ELE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ).

Moyano López, J.C., García Ruiz-Castillo, C. e Hiroyasu, Y. (2018). *¡Muy bien! Curso de español 1*. Tokio: Asahi.

Nakai, K. y Álvarez, A. (2017). *Primer paso al español*. Tokio: Sanshusha.

Nebrija, A. (1992/ 1492). *Gramática de la Lengua Castellana. Edición crítica de A. Quilis*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica. Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Pablo Núñez, L. (2005). "La morfología derivativa en los gentilicios del español", *Interlingüística* 15: 1047-1056.

Rainer, F. (2009). "La derivación adjetival", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* 3, 70. Madrid: Espasa Calpe.

Sachs, G. (1934). "La formación de gentilicios en español", *Revista de Filología Española*, XXI: 393-399.

Sánchez Gutiérrez, C.H. (2014). "Morfología derivativa y manuales de E/LE: un análisis crítico", *Anexos de la Revista Española de Lexicografía*, 31: 163-178.

Serrano-Dolader, D. (2019). *Formación de palabras y enseñanza del español/LE/L2*. Nueva York: Routledge.

Spitzer, L. (1926). "Pour quoi «granadino» mais «sevillano»?", *Revista de Filología Española*, XIII: 375.

VV. AA. (2018). *Mi camino*. Tokio: Dogakusha.

APÉNDICE

1) Relaciona. (10 puntos)

- | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1. ¿Qué tal? | <input type="checkbox"/> | a) Soy de Cuba. |
| 2. ¿Cómo se dice コーヒー en español? | <input type="checkbox"/> | b) Muy bien, ¿y tú? |
| 3. ¿Cómo te llamas? | <input type="checkbox"/> | c) No, soy de Cuba. |
| 4. ¿De dónde es? | <input type="checkbox"/> | d) Hasta luego. |
| 5. ¿Cómo se escribe café? | <input type="checkbox"/> | e) Kentaro Ito. |
| 6. ¿De dónde eres? | <input type="checkbox"/> | f) kentaroi@gmail.com |
| 7. ¿Tu dirección de e-mail? | <input type="checkbox"/> | g) 090 832 3775 |
| 8. ¿Eres de Guatemala? | <input type="checkbox"/> | h) Café. |
| 9. ¿Y tu número de teléfono? | <input type="checkbox"/> | i) Es de Cuba. |
| 10. Adiós. | <input type="checkbox"/> | j) ce – a – efe – e |

2) Escribe el nombre del país. (10 puntos)

	国	PAÍS
	グアテマラ	Guatemala
1.	アメリカ	
2.	チリ	
3.	イタリア	
4.	オーストラリア	
5.	ロシア	
6.	イギリス	
7.	アルゼンチン	
8.	ホンジュラス	
9.	コロンビア	
10.	韓国	

3) Completa con la forma adecuada del verbo *ser*. (10 puntos)

- Saori _____ de Tokio.
- Yo _____ profesora.
- Kai y Yuto _____ de Kobe.
- Rei y yo _____ de Gifu.
- Tú _____ futbolista.
- Kaho y Mio _____ de Shizuoka.
- Rena y tú _____ estudiantes.
- Hiroyuki _____ camarero y Masanori _____ médico.

4) Cambia el nombre del país por el adjetivo de nacionalidad en la forma adecuada. (10 puntos)

Ejemplo: Ana (女) es de Argentina.

Ana es argentina.

- Sofía (女) y Mónica (女) son de Perú
- Nicole (女) es de Francia
- John (男) y Mark (男) son de Canadá.
- Neymar (男) es de Brasil.
- Mathias (男) y Petra (女) son de Alemania.
- Mao (男) es de Japón.
- Chen (男) es de China
- Anastasia (女) es de Rusia.
- Carlos (男) y Marta (女) son de España

5) Escribe la forma adecuada de *ser* y *estar*. (10 puntos)

- Rina y yo _____ en la universidad.
- Vosotros _____ inteligentes.
- Nuestros profesores _____ simpáticos.
- Mi libro _____ interesante.
- Hamamatsu _____ al este de Nagoya.
- Yo _____ estudiante.
- Nosotros _____ de Kioto.
- Mao y tú _____ en la estación.
- Tú _____ muy joven.
- Toyota y Nagakute _____ en Aichi.

FECHA DE ENVÍO: 15 DE MARZO DE 2021

FECHA DE ACEPTACIÓN: 17 DE ABRIL DE 2021