

CRUZ ESCUDERO, JOSÉ RAMÓN
INSTITUTO CERVANTES, ESTAMBUL, TURQUÍA

SOBRE LA ALTA PRODUCTIVIDAD Y EMPLEABILIDAD DEL SUFIJO *-OSO/-OSA* EN ELE

BIODATA

José Ramón Cruz Escudero (jrcruzescudero@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5658-044>, Academia: <https://cervantes.academia.edu/JoseRamonCruzEscudero>) es profesor colaborador del Instituto Cervantes de Estambul y doctorando con el Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén. Su tesis trata sobre la derivación morfológica de adjetivos y su aplicación en la enseñanza de ELE. Ha sido profesor de español como lengua extranjera en diversas instituciones de Turquía. Sus principales campos de investigación son la morfología y la enseñanza del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera.

RESUMEN

El presente artículo presenta el tratamiento de la morfología derivativa en el ámbito de ELE, cuyo proceso intrínseco nos otorga los modelos de derivación tanto de verbos, nombres y adjetivos. En este caso, se procede a estudiar el sufijo *-oso/-osa* como uno de los más productivos entre los que forman adjetivos calificativos en el español contemporáneo. Para ello, se estudia su tratamiento en el aula de ELE, a través de diversas actividades que emplean dicho sufijo, con el interés de aclarar su comprensión, adquisición, alta rentabilidad y empleabilidad con los discentes no nativos de la lengua española.

PALABRAS CLAVE: sufijo, morfología derivativa, formación de palabras, unidades léxicas, español como lengua extranjera.

ON THE HIGH PRODUCTIVITY AND EMPLOYABILITY OF THE SUFFIX *-OSO/-OSA* IN SFL

This article presents the treatment of derivative morphology in ELE, whose intrinsic process gives us the derivation models for verbs, nouns, and adjectives. In this case, we proceed to study the suffix *-oso/-osa* as one of the most productive among those that form qualifying adjectives in contemporary Spanish. For this, its treatment in ELE is studied, through various activities that use this suffix, with the interest of clarifying its understanding, acquisition, high profitability, and employability with non-native students of the Spanish language.

KEY WORDS: suffix, derivational morphology, lexical units, word-formation, Spanish as a Foreign Language

1. INTRODUCCIÓN

Para el profesor de una L2 es necesario ocuparse tanto de la creación de nuevas unidades léxicas, como de conocer cómo se describen de un modo léxico estas entidades, además de determinar qué recursos se ofrecen al hablante para poder llevar a cabo estas creaciones. La lengua española está formada por una gran cantidad de palabras (como *perezoso*) en las que somos capaces de distinguir, no solo sus partes llenas de significado (es decir, sus bases como *pereza*), sino también descubrir sus partes más pequeñas (es decir, sufijos como *-oso/-osa*) e igualmente significativas morfológicamente. Por lo tanto, cuando enseñamos vocabulario –en el aula de ELE– hay que prestar atención tanto a las palabras simples, como a las que contienen prefijos, sufijos y/o son compuestas.

En este sentido, todas las creaciones de unidades léxicas por derivación van a estar sustentadas en la adquisición de las reglas de formación de palabras (RFP) y no a una simple analogía. La aparición del error, en la creación de unidades por derivación formadas con el sufijo *-oso/-osa*, tales como: *disciplinoso, serio, atunoso, paradisíosa, narizoso*, demuestra la adquisición de las RFP y permiten a los aprendientes ser capaces de aplicar un afijo a una base, con el objetivo de formar los adjetivos específicos tratados en esta investigación. No obstante, es posible que los estudiantes tomen el sufijo correctamente pero no deriven bien la base culta (por ejemplo, *calor / caloroso; amistad / amistadoso; aventura / aventuroso*) siendo estas últimas, por otro lado, formaciones cuya frecuencia de aparición es bastante alta. Pero a pesar de este hecho, el trabajo con el sufijo *-oso/-osa*, no conlleva ninguna dificultad para los estudiantes, al reconocer de una forma evidente las bases (por

ejemplo, *avaricia*) con el significado obtenido con la presencia del sufijo *-osa* (*avaricia+-osa= avariciosa*).

La creación de unidades adjetivales es un campo muy productivo, dentro de la morfología derivativa, que no ha sido ampliamente tratado en los manuales de ELE. El escaso estudio que se ha hecho de los elementos derivativos se verifica en su nula aparición en los manuales especializados en ELE, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), que no dedican apartados generales y extensos a la flexión de la palabra en general, ni a su implantación en el aula. En definitiva, el presente estudio ha tenido como objetivo estudiar el proceso de enseñanza, aprendizaje y creación de unidades de adjetivos empleando el sufijo *-oso/-osa*, a través de un trabajo morfológico adaptado para su presentación y empleo en la enseñanza de la lengua española como ELE.

2. LA MORFOLOGÍA DERIVATIVA EN CLASE DE ELE

Antes de nada, en los últimos años se puede apreciar un notable crecimiento en el interés por la adquisición léxica en el aula de ELE, lo que debería concluir en una mayor atención hacia la morfología como vehículo para el dominio progresivo de una lengua extranjera, aunque esta situación no se cumple plenamente¹. Así, el trabajo con

¹ A pesar de todo, hay un notable crecimiento de trabajos que fomentan el trabajo morfológico en el aula de ELE: Serrano-Dolader (2005-2018), Varela (2003), Baralo (2000), Montero Curiel (2009), Fernández Alonso (2021), Díaz Hormigo (2006), La Torre Ródenas (2000) y Licerías (2009). Pero, por otro lado, la atención que se presenta a la formación de palabras en los manuales de ELE más empleados (en gran parte de los centros de enseñanza de ELE en el mundo), es escasa, tanto en los contenidos, como en las programaciones de aula.

adjetivos –a través del empleo de la morfología derivativa– permite abordar de manera más compleja e interesante el proceso por el que los aprendices incorporan palabras nuevas a su lexicón, además de discernir cómo las emplean en sus producciones con la lengua. En este sentido, se infiere la aceptación de una hipótesis que nos muestra como las reglas morfológicas depende del descubrimiento de un conjunto de palabras que se someten a un somero análisis morfológico. Este proceso cognitivo está basado en hipótesis creadoras a partir de reglas que facilitan e imponen la adquisición de esa competencia y que incluye el conocimiento que los hablantes tienen tanto de la estructura interna de las palabras como de la relación formal entre ciertas palabras de su lengua, además de los principios que estructuran la formación de nuevas unidades léxicas.

Por un lado, para Liceras (1999), abordar la cuestión de la formación de palabras requiere delimitar cómo llega el adulto a conocer aspectos concretos de la L2, a partir de un input variable, y no siempre claramente especificado. En este punto, hemos de abordar también el punto de partida –la experiencia lingüística previa– que obviamente no es como la del niño que adquiere la lengua materna, al menos por dos razones: la primera, el desarrollo cognitivo del adulto; y la segunda, el hecho de que el adulto pueda acceder a la lengua materna para poner en funcionamiento los principios y categorías de la gramática universal, cuando accede al input de la L2. Con esto en mente, el reconocimiento de los mecanismos de formación de palabras propios de la morfología léxica tiene una enorme repercusión en la producción, en la creatividad léxica para formar palabras, en la corrección y en la autonomía de los aprendices de ELE.

Por otra parte, Serrano-Dolader (2018) puntualiza que los profesores de ELE no se ocupan específicamente de la morfología léxica al no ser prioritaria para ellos. No obstante, su empleo puede resultar eficaz para corregir errores léxicos, o a la hora de presentar y definir nuevos términos que se presenten en clase. El profesor debe tomar conciencia de que las relaciones semánticas entre palabras son importantes, no obstante, también deben serlo las relaciones morfológicas entre los componentes de una familia de palabras. Sin duda, el hecho de que los profesores no suelen estar familiarizados específicamente con cuestiones relativas a la formación de palabras en español, y por supuesto, a su aplicación en el ámbito ELE, supone un aspecto clave a considerar. De todo esto, se explica el hecho de que no exploten esta vía de enseñanza del léxico de un modo constante, al no sentirse ni cómodos, ni desenvueltos para llevarla a la práctica.

En palabras de Serrano-Dolader (2018):

Muchos de ellos no explotan las posibilidades didácticas de la formación de palabras y aquellos que sí intentan promoverlo lo hacen con ciertas reticencias e inseguridades. Explotar la reflexión sobre la estructura interna de las palabras complejas es un valioso principio organizativo para la enseñanza-aprendizaje de vocabulario. La conciencia morfológica y el trabajo con la morfología léxica en clase puede favorecer a los aprendices de ELE de tres formas:

- I. Para inferir el supuesto significado de las palabras aun no conocidas por el aprendiz.
- II. Para memorizar mejor y de manera más consistente nuevas formas o palabras.
- III. Para usar la clase de palabras adecuada (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo) en un determinado contexto sintáctico oracional. (págs. 40-41)

A este respecto, el hecho de reconocer las partes que forman la palabra no conlleva necesariamente una memorización a largo plazo del significado de la misma. En efecto, el mero reconocimiento de los morfemas no supone un impacto destacable en el aprendizaje del significado de una palabra nueva (en un entorno de aprendizaje incidental). En este sentido, Nation (2013: 403-404) afirma que es más eficaz empezar a operar con partes de palabras solo cuando los aprendices hayan adquirido ya un número considerable de palabras complejas, como si de unidades descomponibles se trataran. Los aprendices deben reconocer las regularidades, de forma y de significado, de los principales esquemas derivativos del español. En efecto, hay que fomentar y supervisar aquellas tareas que empleen las raíces, afijos y combinaciones posibles más frecuentes en español.

Como ya hemos señalado, es capital el trabajo con sufijos en el aula de ELE para que se activen en el aprendiente la transparencia, la productividad y la frecuencia de estos en las palabras que son morfológicamente complejas. En conclusión, se ha producido una minusvaloración de la formación de palabras en ELE, al no ser incorporada en materiales, ni en la formación de profesores, aspecto que ha provocado el escaso reconocimiento e importancia que tiene en la adquisición de la lengua española. Por otra parte, creemos que nuestros resultados, los cuales pertenecen a una parte concreta de la morfología, podrían relacionarse con otros resultados obtenidos en la formación de palabras, de manera que la enseñanza de la morfología léxica se plantease de forma integral en combinación con otros componentes de la lengua. Si aunáramos todo el amplio campo de la morfología en futuras investigaciones, se daría lugar a unos extensos e interesantes trabajos sobre este campo tan rico, y a la vez, inexplicablemente poco empleado por los profesionales del ámbito de ELE.

3. USO DE LOS SUFIJOS EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La sufijación constituye el área más compleja a la hora de determinar los porcentajes de productividad de los adjetivos calificativos en español, debido a la gran cantidad de morfemas implicados, a la semejanza y a la rivalidad que se produce entre las formas existentes. Los sufijos como *-ito* o *-azo*, *-oso/-osa* están altamente motivados por una gran transparencia en la relación entre la base y el afijo, siendo el hablante más o menos consciente de la alteración morfológica que se origina en ellos. Los sufijos responsables de la formación de los adjetivos están almacenados, tal y como nos hemos referido anteriormente, en el lexicón mental de los aprendices. A su vez, se relaciona el concepto de lexicón como sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar las unidades léxicas. Así pues, conviene subrayar al lexicón mental como a esa parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, o sea, a las raíces, afijos y las reglas que permiten unir y combinar las piezas léxicas encargadas de formar palabras. En dicho lexicón se acopian las unidades y elementos léxicos responsables en la asignación de los sufijos a las bases correspondientes, a través de un buen reconocimiento y uso de las reglas de buena formación de estas unidades lingüísticas².

Por un lado, los hablantes nativos comprenden, generan y usan estos sufijos para la creación de nuevas unidades en su proceso de derivación de adjetivos, puesto que poseen los conocimientos y competencia morfológica necesaria, debido a su natural desarrollo del lenguaje. Por otro lado, a los aprendices no nativos de la lengua meta hay que guiarles, proporcionándoles los conocimientos

² Si se desea profundizar, se remite al lector a la lectura de Baralo (1994).

adecuados a su nivel para que puedan crear dichas unidades de forma escrita y oral. Sin embargo, a pesar de seguir con una serie de pautas para su enseñanza, no podemos garantizar que los aprendices adquieran un buen dominio en el uso de los sufijos a la hora de crear unidades adjetivales, y que estas se vayan a adaptar al uso comunicativo del lenguaje. Por lo tanto, el fin es garantizar que el aprendiente de ELE emplee los diversos mecanismos de formación de adjetivos como una ayuda encaminada a mejorar su competencia en las cuatro destrezas que se le va a requerir en su adquisición del lenguaje (expresión y comprensión oral y escrita).

En este contexto, el procedimiento más utilizado y productivo del español, a la hora de crear unidades léxicas o modificarlas, es sin duda la derivación. Este procedimiento es esencialmente productivo al otorgar al lenguaje una multitud de palabras; y se basa en añadir a una palabra ya existente (primitiva) un afijo que puede colocarse detrás o delante de la unidad léxica (sufijo o prefijo) o incluso se pueden añadir a otro derivado de primer orden. Concretamente, el uso de los sufijos supone uno de los más importantes avances a la hora de crear nuevas palabras. A resultas de ello, se debe especificar (y explicar) qué es exactamente un sufijo para no confundirlo con una terminación normal de una palabra; es decir, en ocasiones existen palabras que acaban igual que otras derivadas por sufijación, sin embargo, en un caso se trata de la terminación de la palabra, y en otro, de un sufijo añadido para formar esa palabra³.

Almela (1999;78) recoge una definición de Faitelson–Weiser (1993) de la siguiente forma:

El sufijo se identifica no solo por su forma, sino también, y, sobre todo, por sus sentidos genéricos y específicos, así como por sus relaciones con otros sufijos,

³ Ejemplo: *archivoy defensivo*. (En estas dos palabras el sufijo *-ivo* aparece sólo en *defensivo*).

de tal forma que tales sentidos pueden ser recogidos y definidos por una paráfrasis definitoria.

Los aprendices deben concebir la regla intrínseca consistente en que el sufijo siempre se añade al final de la base léxica y antes de las desinencias morfológicas, como las de género, número, modo o tiempo. Otro rasgo del uso de sufijos es que pueden modificar la categoría gramatical de la base a la que se añaden. Por lo tanto, tras el proceso de sufijación tendremos palabras denominales, deadjetivales, deverbales, etc. ... Así, un sufijo se puede añadir a un adjetivo y dar como derivado un sustantivo deadjetival (a modo de ejemplo: *bajo/bajeza, crudo/crudeza...*), de igual modo, un derivado formado por sufijación ha podido sufrir también un cambio acentual.

Hay que comentar que los sufijos, a juicio de Lang (1992:166), “son significativos desde el momento en que el significado del derivado es siempre diferente del que poseía la base”. Por lo tanto, es necesario que los aprendices puedan llegar a adquirir un buen conocimiento y uso de los sufijos que forman los adjetivos. Con todo esto, pueden comprender y formar unidades que sean consistentes y estén, a su vez, formadas en su lexicón, acorde a las reglas morfológicas de formación de palabras. La enseñanza-aprendizaje de la sufijación presenta una serie de problemas y/o dificultades en ELE/L2, Serrano-Dolader (2018:190-191) señala, entre otros obstáculos, la dificultad de sistematización didáctica de los sufijos –y del proceso de sufijación– ya que no existen reglas estrictas sino tendencias más o menos generales.

De modo análogo, cuando un aprendiz puede discernir que *perezoso* o *generoso* son adjetivos de tipo relacional formados con el sufijo *-oso*; de la misma manera, puede entender que *paisaje* y *personaje* son sustantivos porque el sufijo *-aje* es el sufijo que forma

nombres derivados de otros nombres o de verbos. El reconocimiento de los afijos conlleva dos condicionantes: primero, son más fáciles de reconocer unos sufijos que otros; y segundo, la dificultad en el reconocimiento de los sufijos *-ble* o *-anza* frente a *-oso/-osa*, *-ista* (que puede formar sustantivos o adjetivos).

En este sentido, hay que destacar que la introducción de sufijos más difíciles y específicos debería realizarse progresivamente y enseñarse de manera explícita. Así, se recomienda la puesta en relación de palabras como *belleza*, *tristeza* con los adjetivos correspondientes (*bello* y *triste*). Por otro parte, en muchos procesos de sufijación, la lengua materna (LM) de los aprendices puede influir en la selección analógica y errada de los sufijos en la lengua meta. En este punto, Fernández Alonso (2021:10) ratifica que para un estudiante de ELE, cuya lengua materna disponga de un sistema morfológico cercano al del español, el aprendizaje de estos adjetivos no supone un gran problema, pero para estudiantes con lenguas maternas alejadas del español sí lo es, puesto que su lengua no cuenta con este tipo de sufijos formadores de adjetivos. Asimismo, los aprendices de ELE pueden reconocer con más facilidad los sufijos análogos a los de su lengua materna (con claras transparencias formales); es decir, los sufijos que más lentamente adquieren los aprendices son aquellos que no presentan un equivalente formal o semántico con su LM.

En definitiva, las palabras que más ayudan al aprendiz a darse cuenta de los fenómenos morfológicos en español son aquellas formadas a partir de una raíz y un sufijo que presente un alto grado de cognición entre la L1 y la L2. Los cognados totales (como *furioso/a*, *regional* o *admiración*) son interpretados inicialmente como palabras simples, cuyo parecido con el equivalente en inglés es global y no resultante de la suma de dos morfemas. A resultas de ello, la alta complejidad de los sufijos en español obliga a que sean tratados de un modo selectivo y basándose en criterios categoriales

sobre las palabras (sustantivos, adjetivos) a las que dan lugar y se aplican los sufijos. Solo las pautas que sean regulares y sistematizables semánticamente pueden ser susceptibles de ser empleadas en el aula de ELE.

3. 1. VALORES DE LA SUFIJACIÓN EN ESPAÑOL

El español presenta una fuerte productividad derivativa que forma la base de la creatividad léxica. En la actualidad, muchos sufijos gozan de una situación privilegiada, como el caso del sufijo adjetival *-able*, el verbal *-ear* y adjetival *-oso/-osa*, entre otros. El sistema derivativo no es algo estático, sino que se encuentra en constante evolución, eliminando procesos y sustituyéndolos por otros nuevos. En su conjunto, la psicolingüística nos muestra como la existencia de morfemas facilita el procesamiento léxico de palabras complejas mediante mecanismos de descomposición de dichas palabras, con los que se acceden a los constituyentes del lexicon. Así, la abundante cantidad de palabras derivadas es una enorme fuente productiva para alcanzar un buen conocimiento del léxico de la L2. En este sentido, si el aprendiente posee nociones de morfología puede llegar a conocer una serie de palabras (por ejemplo, *arena-arenal-arenal-arenisca-arenoso*). Este hecho incita a que resulte más provechoso concienciar al aprendiente sobre los aspectos morfológicos con el objetivo de que sean capaces de reconocer y aprender las palabras y sus formantes.

Globalmente, la lengua española es rica por su centenar de sufijos para formar adjetivos a partir de verbos, sustantivos y numerales cardinales. Este elevado número de sufijos contribuye a las funciones semánticas, y provoca que nos encontremos ante una gran cantidad de afijos sinónimos, donde muchos de ellos concurren en una misma categoría derivacional. Esta situación complica el

aprendizaje del español, tanto a los aprendientes de la lengua, como a los hablantes nativos de la lengua, tal y como reseña Rainer (1999). Puesto que los vacíos léxicos de los no nativos producen creaciones no legitimadas, los rasgos paradigmáticos de la morfología derivativa requieren de un análisis más completo, de tal forma que podamos explicar –mediante reglas– la aparición de formaciones que son lógicamente posibles. Así, los hablantes nativos tienen acceso a un repertorio tripartito de morfemas (bases, sufijos, afijos) que se combinan para crear derivados respondiendo a reglas específicas de la formación de palabras (RFP); no siendo estas formaciones fruto del azar, sino que respetan un orden en sus redes asociativas.

3.2. VALORES DE LA SUFIJACIÓN EN ESPAÑOL

El sufijo *-oso/-osa* es uno de los más productivos entre los que forman adjetivos calificativos⁴ en el español contemporáneo, además de ser uno de los más productivos en la formación de adjetivos con valor de posesión. No obstante, algunos adjetivos formados con este sufijo pueden tener tanto función calificativa (cuando significan *'que tiene S'*) como relacional (cuando significan *'relacionado con'*). En el diccionario de uso del español de Moliner (3. ED; 2008), encontramos que se trata de un sufijo de adjetivos derivados de nombres o de verbos que expresan, entre otros: presencia de la cosa designada por el nombre (*'cariñosa, espumoso, garbosa'*); semejanza con esa cosa (*'correoso, esponjoso, meloso'*); cualidad relacionada con la acción expresada por el verbo (*'caviloso, mentirosa, rizado'*). Puede superponerse a otros sufijos: (*'ardoroso, pegajoso, quejicoso'*). Los hablantes hispanoamericanos son

⁴ Aunque en muchos artículos lexicográficos está definido como formante de adjetivos relacionales.

especialmente aficionados a este sufijo y dicen, por ejemplo, *'alborotoso'*⁵ por *'alborotador'*. En concreto, el sufijo *-oso/-osa* ofrece cierta complejidad formal dado que son bastantes las palabras a las que no se aplica directamente la base, sino actualizando alomorfos o introduciendo ciertos interfijos⁶ entre base o raíz y el sufijo. En ocasiones, también se utilizan bases supletivas (variantes formales de las bases léxicas) o se producen ciertas haplogías (pérdida de algunos fonemas). Este sufijo se combina con bases léxicas de tres clases:

I. Base nominal: *aceitoso, achacosa, airoso, amorosa, baboso, boscosa, cariñosa, espacioso, exitosa, furioso, generosa, giboso, mantecoso, mocososo, monstruosa, nuboso, ocioso, pecoso, perezoso, roñoso, rumboso, seboso, valioso, ventoso, vigoroso.*

II. Base verbal: *abundoso, acucioso, apestoso, borroso, caviloso, desdeñoso, empalagoso, gravoso, ostentoso, pegajoso, quejoso, rasposo, temeroso.*

III. Base adjetival: *grandioso, intelectualoso, rancioso, verdoso, voluntarioso.* Presenta este sufijo algunas variantes: *-ajoso/-ajosa (quemajoso, pegajoso); -ioso/-iosa (laborioso, grandioso); -uoso/-uosa (defectuoso, tempestuoso, afectuoso, respetuoso).*

⁵ *alborotoso, -a.* Presenta estas acepciones en el *Diccionario de americanismos* de la Asociación de Academias:

1. adj./sust. Cu, RD, PR, Ve. Referido a persona, alborotadora, desordenada en su conducta, escandalosa. pop. + cult. → espon. ^ desp. ◆ alborotero; bullero.
2. Cu. Referido a persona, que manifiesta sus sentimientos de forma exagerada. pop. + cult. → espon. ◆ aparato.

Recuperado de: <https://www.asale.org/damer/alborotoso>

⁶ Que va intercalado entre la raíz y un sufijo; por ejemplo, -c- en *bos-c-osa*.

A su vez, algunos derivados en *-oso/-osa* ofrecen variantes en las bases léxicas (es decir, bases supletivas): *sabr-* (de *sabor*) en *sabroso*, o *tenebr-* (base supletiva culta para *tiniebla*) en *tenebrosa*. Se explican algunas de ellas desde el análisis sincrónico por procesos de haplología⁷, como *religioso*, a partir de *religi (-ón) -oso*; *infeccioso*, no **infeccioso*; *amistosa*, no **amistadosa*, y en adjetivos de ámbito restringido como *bondadoso*, *claridosa* o *habiloso*. La paráfrasis que admiten con mayor naturalidad los adjetivos en *-oso/-osa* está formada sobre una base nominal 'que tiene N' (donde N representa el nombre del que se derivan): *ardorosa*, *arenoso*, *cuidadosa*, *envidioso*, *espumosa*, *miedoso*, *ojerosa*, *peligroso*, *piadosa*, *poderoso*, *rencorosa*, *seboso*, *talentosa*, entre otros.

Los diccionarios ofrecen a veces paráfrasis como 'que tiene N en abundancia' para algunos adjetivos de este grupo: *acuoso*, *baboso*, *caudalosa*, *rocosa*. La paráfrasis 'que tiene forma, tacto, consistencia o aspecto de N' es apropiada para adjetivos que expresan semejanza con las características de algo: *algodonoso*, *arcillosa*, *gelatinoso*, *mantecosa*, *sedoso*. Responden más bien a la interpretación 'que tiene tendencia a N' adjetivos como *belicoso*, *calurosa*, *chismoso*, *mentirosa* o *verdoso*. La paráfrasis 'que causa, produce, suscita o hace surgir N' agrupa asimismo un gran número de estos derivados, como *angustioso*, *asombrosa*, *bochornoso*, *borrascosa*, *calamitoso*, *calurosa*, *dudoso*, *embarazosa*, *enfadoso*, *enojosa*, *espantoso*, *estrepitosa*, *estruendoso*, *horrorosa*, *ruidoso*, entre otros derivados.

Los adjetivos que responden a la pauta *V-oso* suelen admitir la paráfrasis 'que V': *apestoso*, *gastosa*, *picoso*, *resbalosa*, *silboso*, *suspirosa*. El mayor número de derivados en *-oso/-osa* corresponde a

⁷ Eliminación de una sílaba semejante a otra contigua de la misma palabra; p. ej., *cejunto* por *cejijunto*, *impudicia* por *impudicicia*. DRAE Consultado el 30 de agosto de 2021.

la base nominal, si bien no siempre resulta sencillo determinar en el análisis sincrónico el carácter nominal o verbal de la base. Así, *mentiroso* puede asociarse con *mentira* o con *mentir*, y algo semejante ocurre con *ansioso*, *contagiosa*, *costoso*, *dudosa*, *empalagoso*, *espantosa*, *estorboso*, *estudiosa*, *fatigoso*, *honrosa* o *lamentoso*. Varios de estos términos se emplean solo en ciertas áreas geográficas, por lo que hay que evitar las complejas explicaciones morfofonológicas. En definitiva, la mejor manera de abordar en el aula esta diversificación léxica es trabajar conjunta y solidariamente las palabras con este sufijo: "*picar-picajoso*, *grande-grandioso*, *novedad-novedoso*".

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de nuestra investigación se trabajó con grupos de informantes con características similares, con los que se llevó a cabo las tareas programadas encaminadas a validar las hipótesis, a través de un trabajo que dio énfasis a los aspectos léxicos más que a las estrategias de aprendizaje. En las siguientes líneas vamos a exponer los análisis realizados –tanto cualitativos como cuantitativos– en base a diferentes actividades realizadas con los informantes. Para ello, vamos a ordenar las muestras de cada nivel para poder realizar una presentación más sistematizada de todos los resultados. La metodología empleada se basó en un enfoque donde el aprendiente fue el principal protagonista en el proceso de aprendizaje. En todas estas tareas procuramos contextualizar o aclarar el significado de los adjetivos menos conocidos, y todo ello con el objetivo de garantizar la adquisición y el acceso al significado de estas unidades formadas con el sufijo *-oso/-osa*.

Como práctica habitual, algunas actividades eran una readaptación de las incluidas y trabajadas en el manual de clase, siendo

modificadas por parte del profesor para incluirles un tratamiento morfológico. Además, se realizaron formularios de Google con una diversidad de tareas y cuestionarios para comprobar como adquirirían las unidades objeto de estudio, además de conocer su opinión general sobre el trabajo de derivación de estas unidades en clase.

4.1. INFORMANTES

La fuente de los datos era una población de alumnos del Instituto Cervantes de Estambul (Turquía). Los niveles de los informantes abarcaron principalmente los niveles iniciales correspondientes al A1 y A2 y los niveles intermedios correspondientes al B1 y B2. También, aparecieron algunas muestras del nivel C1, pero estas no fueron muy abundantes en el conjunto total. Por tanto, el perfil de nuestros alumnos era el de un alumno con español ELE/L2 con notable interés por la lengua española. A pesar de que algunos de ellos tenían un dominio básico previo del español, sus carencias básicas son un compendio entre las que presentan los alumnos con español LE y las que muestran los estudiantes con español L1.

4.2. DISEÑO DE ACTIVIDADES ORGANIZADAS POR NIVELES

Las actividades de la presente investigación permitieron a los aprendices de ELE aproximarse a un campo específico de la morfología léxica del español, donde pudieron concienciarse de los procesos lexicogénéticos, especialmente los referidos a la formación de unidades adjetivales formadas con el sufijo *-oso/-osa*. Así, este hecho les proporcionó una mayor toma de conciencia morfológica del español, debido a su enorme diversidad y riqueza en el proceso de adquisición del vocabulario. Sin duda alguna, estas actividades forjaron que los aprendientes reflexionaran sobre el funcionamiento

de este sufijo, reflexionando sobre las restricciones operativas que presenta este elemento, así como de su productividad en el aula. En las actividades propuestas aparecieron creaciones ejecutadas por procesos lexicogénéticos de español que no están aceptadas normativamente o que infringen restricciones de buena formación morfológica. En dichos casos, las actividades elaboradas permitieron trabajar determinados esquemas derivativos, que adecuadamente fueron contextualizados y cuyo significado pudo hacerse también explícito.

De ahí que, hemos procurado contextualizar los adjetivos desconocidos previamente por los discentes, además de aclararles su significado, con el objetivo de garantizar la adquisición y práctica de estos. En todo caso, tampoco se explicitó el significado de las palabras empleadas para llevar a cabo las formaciones, pues cuando se llevaron al aula, los aprendices, o bien ya las conocía, o se le aclaró su significado a la hora de trabajar con ellas. En paralelo, quisimos proponer una variedad de actividades cuyo fin último fuera la práctica y reflexión, por parte de los alumnos, de las características intrínsecas de las reglas de formación, de las formas constituyentes y estructuras internas de las unidades por sufijación propuestas. Como resultado de esto, se comprobó qué significados tenían que ser tenidos en cuenta y qué partes fueron las más importantes en las derivaciones creadas en clase.

Como resultado de ello, las tareas eran altamente motivadoras, efectivas y, además, promovían la utilización de la lengua en procesos de comunicación con una intención y un contexto bien definidos. Como consecuencia de ello, cumplimos el propósito de llevar al aula las tareas de formación de adjetivos por derivación sin un tratamiento superfluo. Después de llevar a cabo todos estos procesos, nuestra investigación procuró obtener unos resultados sobre cómo los aprendices forman, adquieren y asimilan los

adjetivos calificativos con el sufijo *-oso/-osa*, enfocándonos en la asimilación, práctica y producción de la formación de adjetivos en los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua. En la medida de lo posible, y a través de los principios que rigen la formación de los adjetivos en la lengua española, se trató de ver si los informantes podían derivar las unidades de adjetivos objeto de nuestro estudio.

4.3. TIPOLOGIA DE TAREAS

En las siguientes líneas vamos a esbozar —de forma detallada— la estructura y el diseño de cada una de las tareas que cumplimentaron los participantes, atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación. Las actividades de la presente investigación permitieron a los aprendices de ELE aproximarse a un campo específico de la morfología léxica del español y tomar conciencia de los procesos lexicogénicos, especialmente los referidos a la formación de unidades adjetivales a través del sufijo *-oso/-osa*, hecho que les proporcionó una mayor toma de conciencia morfológica del español, debido a su enorme diversidad y riqueza en el proceso de adquisición del vocabulario.

4.3.1. Tareas en contexto

La tipología de tareas en contexto era de tipo introductoria para introducir las nociones básicas sobre la sufijación de los adjetivos en español. A su vez, las tareas no presentaron una dificultad significativa en su empleo, pues en su mayoría se trabajaba la formación de adjetivos fusionadas con tareas de comprensión lectora que incorporaban un trabajo gramatical y léxico acorde al nivel, siendo presentadas en combinación con la formación de las unidades adjetivales.

4.3.2. Tareas reflexivas

Se plantearon diversas actividades con el objetivo claro de que los estudiantes afianzaran y reconocieran los sufijos meta. Este tipo de tarea tampoco presentaba ninguna dificultad reseñable, siempre y cuando los participantes hubieran adquirido una clara comprensión de las reglas de formación y derivación de estos adjetivos, a través de un contacto previo con ellos, lo que les otorgaba la capacidad de reconocer en ellos los sufijos que los forman. Otra tipología de actividades consistía en reflexionar sobre las diversas características morfológicas comunes entre las unidades objeto de estudio.

4.3.3. Tareas clasificatorias y/o de relación

En este caso, los participantes tenían que realizar las tareas de tipo relacional y clasificatoria de los adjetivos de una manera clara y concisa, hecho que suponía una forma efectiva de trabajar con ellos. Se trataba de actividades donde se afianzó el conocimiento léxico de estos adjetivos, a través de una actividad de clasificación con una práctica muy efectiva en el aula y con unas instrucciones sencillas para los aprendientes.

4.3.4. Tareas de creación léxica

Finalmente —y como actividad productiva final— se esbozó una serie de tareas en la que se pidió a los participantes que escribieran adjetivos que incluyese una base determinada y un sufijo dado (en nuestro caso, el sufijo *-oso/-osa*), ya fueran las raíces regulares, o con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas. Por otro lado, un tipo de tarea de creación —para cerrar las tareas de formación de las unidades de adjetivos— consistía en crear adjetivos que podían ser los que la regla permite, o bien, otras creaciones posibles, pero no legítimas. En suma, se trataban de actividades de producción donde los participantes formaban diversos adjetivos por sufijación, sin prestar atención al error y en las que se empezaba a

propiciar la creación de adjetivos que no estaban legitimados en la lengua española.

5. RESULTADOS

En general, en cuanto al aprendizaje léxico de los aprendientes de una lengua, la morfología refleja que tanto la estructura interna de la palabra, como su distribución sintáctica y sus relaciones semánticas, pueden relacionarse entre palabras que presentan características comunes (de modo interno). De manera que, si conocemos cómo funciona una unidad de adjetivo terminada en *-oso/-osa*, podemos deducir de estos ejemplos, el comportamiento de otras derivaciones que se basen en este esquema y, a su vez, que se puedan formar palabras sobre las bases ya conocidas por el aprendiente.

5.1. ANALISIS CUALITATIVO POR NIVELES

5.1.1. Niveles A

Para estos niveles iniciales, las tareas de formación tenían como objetivo que los estudiantes crearan nuevas unidades de adjetivo con el sufijo *-oso/-osa*, tanto las aceptadas por la norma, como aquellas creaciones “posibles” pero no legítimas en español. En suma, trabajamos con unas actividades de producción cuya finalidad consistía en formar diversos adjetivos por sufijación, con una base determinada y el sufijo en cuestión, ya fueran estas regulares o con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas.



Gráfico 1. Muestra de las formaciones legítimas y no legítimas en las creaciones de adjetivos distribuidas por distintos sufijos en el nivel A1.

Las tareas de creación léxica con bases irregulares y/o cultas constituían un factor que dificultaban las formaciones en estudiantes de estos niveles, al no poseer una regularidad clara en su constitución (Por ejemplo, *calor + -oso = caloroso*). En general, los informantes completaron las tareas de manera óptima, mientras el resto llevaron a cabo algunas formaciones que no eran legítimas, tales como, *vegetoso, caloroso, familiar*, entre otras.

Dentro de esta misma tipología de actividades, se propuso una serie de tareas comprensivas en la que los aprendientes tenían que elegir qué unidad no formaba un adjetivo, según el sufijo asignado en la tarea correspondiente:

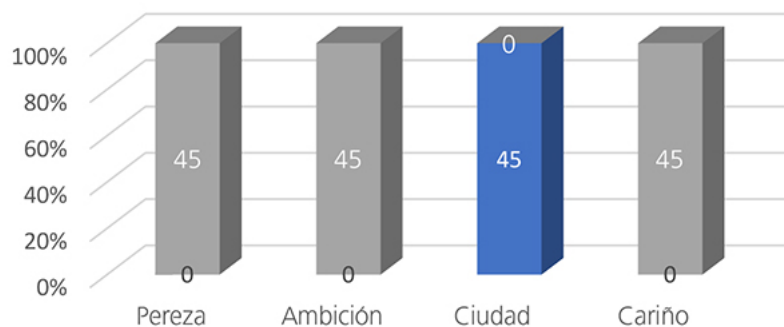


Gráfico 2. Porcentaje de aciertos en las bases que admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos.

A nuestro juicio, los resultados presentes en el gráfico 2 expresan la idoneidad del empleo de este tipo de tareas para trabajar la sufijación en el aula de ELE, pues activa de un modo eficaz un trabajo del lexicón de los estudiantes. En ellas, los aprendientes tenían que elegir qué bases admitían la formación de adjetivos con los sufijos propuestos.



Gráfico 3. Muestra del número de palabras derivadas, tanto de forma legítima como no legitimadas, al hacer una mala elección de los sufijos formadores.

Como muestra el gráfico 3, esta actividad de creación potenció que todos los estudiantes –con independencia del nivel de adquisición morfológica adquirida– pudieran crear formaciones que fomentaran su conciencia morfológica y con independencia de la legitimización o no de estas. Así, por ejemplo, hubo algunas creaciones con los adjetivos *disciplinario* o *sanitario*, donde algunos participantes adoptaron como sufijo formador *-oso*, en vez de *-aria*, (por ejemplo, *disciplinoso*); o tomaron el sufijo correctamente, pero no derivaron bien la base culta (por ejemplo, *sanidad/sanitario*); siendo este último ejemplo, una formación cuya frecuencia de uso no es muy considerable en estos niveles de aprendizaje.

Por otra parte, conseguimos observar como la similitud de algunos adjetivos con las voces inglesas proporcionó enormes beneficios en la adquisición de estas formaciones; como, por ejemplo, *furioso*, a partir de la base *furia* y el sufijo *-oso/-osa*, la cual presentó una regularidad de un 100%, en parte debido a su similitud con la palabra inglesa *furious*. Finalmente, otros ejemplos de creaciones “posibles” de los informantes que no están presentes ni son legítimas en la lengua española fueron: *amarilloso/a*, *dificiloso*, *caoso*, *barbaoso*, y *honduroso/a*, entre otros ejemplos.

5.1.2. Niveles B y C

A pesar de la relativa facilidad a la hora de cumplimentar las tareas en estos niveles, se presentaron algunas excepciones en las que algunos participantes adoptaron el sufijo *-oso/-osa*, en adjetivos que no presentan su derivado con este sufijo. Entre los ejemplos encontrados en el corpus pudimos encontrar: *concienzoso*, *previoso*, *olorasa*, *paradisiosas*, entre otros. De forma semejante al nivel A, y después de relacionar en otras actividades posteriores los adjetivos con su base y sus sufijos formadores, los participantes relacionaban los adjetivos con su definición correspondiente. En este tipo de actividades, algunos estudiantes elegían como correctas –de

modo similar a las trabajadas en A2— creaciones tales como *narizoso* en vez de *narizado* o *narizón*⁸ para “*persona que tiene la nariz grande*”, o, *amistadosa*, en vez de *amistosa*.

Siguiendo la misma dinámica que en los niveles A, otras tareas mostraban la idoneidad del adjetivo presente en cada frase (por ejemplo: “*Una persona avariciosa hace muchos regalos*”), tipo de actividad donde los estudiantes reflexionaban si el adjetivo elegido para formar la frase se adecuaba o no al significado de la misma. En suma, esta tipología de actividades no ostentaba ninguna dificultad para los estudiantes, al reconocer de una forma evidente el significado de *avariciosa*, a través de la base *avaricia* y la presencia del sufijo *-osa*. En este apartado, otra opción consistía en elegir el sufijo adecuado —entre una lista de cuatro— para formar adjetivos con una serie de palabras presentadas:

17. ¿Qué sufijo de la lista aplicarías a estos nombres para formar un adjetivo; misterio, mentira, sabor?

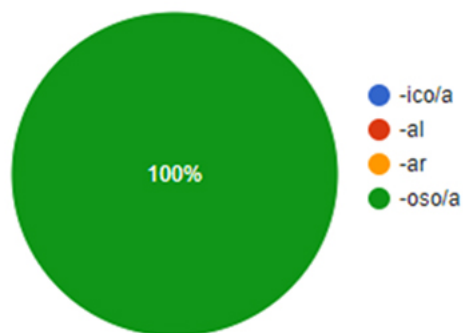


Gráfico 4. Muestra del porcentaje en la elección del sufijo adecuado de la serie.

⁸ Se trataba de la misma actividad propuesta a los niveles A2 para el adjetivo *narizado* o *narizón*.

Como muestra el gráfico 4, otra vez hay una unanimidad en la conveniencia de este tipo de tareas —y su empleo en el aula— para potenciar la concienciación morfológica de los aprendientes. En conjunto, consistió en una actividad muy adecuada, especialmente para trabajar con los casos de formaciones irregulares como, por ejemplo, las seleccionadas con la base *sabor* y el sufijo *-oso/-osa*, en las que era necesario hacer algún tipo de modificación de las bases encargadas de producir las formaciones.

22. Lee la definición y escribe el adjetivo correspondiente, empleando el sufijo propuesto: -
Una persona que suda mucho es una persona. (oso/a): _____

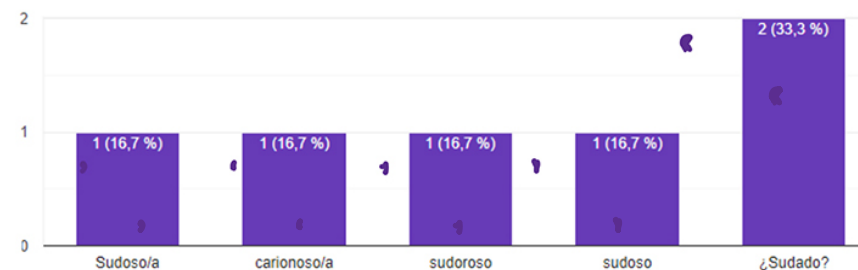


Gráfico 5. Muestra de una actividad a partir de una definición y algunos porcentajes de respuestas encontradas en el corpus.



Gráfico 6. Muestra del número de palabras derivadas, tanto de forma legítima como no legitimadas, al hacer una mala elección de los sufijos formadores en la creación de adjetivos para el nivel B1.

Como muestra el gráfico 6, esta actividad potenció que estudiantes –con independencia del nivel de adquisición morfológica adquirida– pudieran crear formaciones que fomentaran su conciencia morfológica, con independencia de la legitimización o no de las creaciones. Así, por ejemplo, algunos participantes, en vez de crear adjetivos empleando el sufijo adecuado (por ejemplo, *concienzudo*), optaron por elegir el sufijo formador *-oso* (en vez de *-udo*) creando la unidad *concienzoso*; o tomaron el sufijo correctamente pero no derivaron bien la base culta (por ejemplo, *calor/caloroso*), siendo este último ejemplo una formación con una alta frecuencia de uso en todos niveles de aprendizaje.

Así, en estas tareas se trataba de relacionar los adjetivos con su base y sus sufijos formadores, donde los participantes relacionaban los adjetivos con su definición correspondiente. No exhibía dificultad, como en los niveles previos, este tipo de actividad de clasificación y relación.

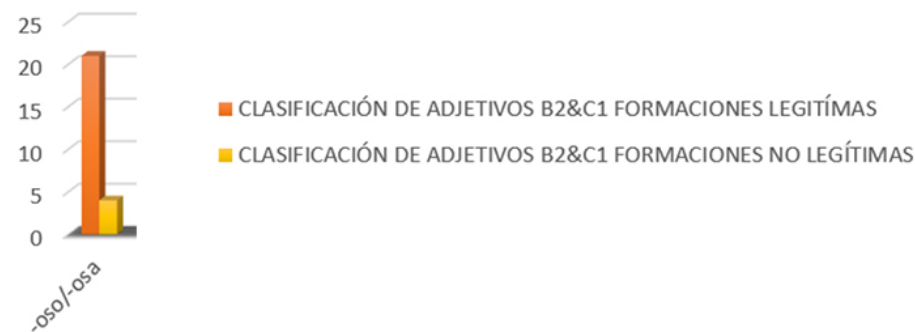


Gráfico 7. Muestra de las formaciones legítimas y no legítimas en la clasificación de adjetivos distribuidas por distintos sufijos en los niveles B2 & C1.

Como muestra el gráfico 7, las actividades de tipo clasificatoria obtuvieron una alta incidencia de aciertos y presentó una mayor productividad en la clasificación de los mismos, constituyendo un alto número de formaciones legítimas, tal y como muestra el gráfico. Para concluir, como en las anteriores secuencias expuestas, la tarea de creación final se encargaba de dar plena libertad a los informantes para crear adjetivos a partir de todos los sufijos aprendidos. Se les animó a que no emplearan adjetivos que conocieran o que hubieran aparecido en las actividades previamente programadas.

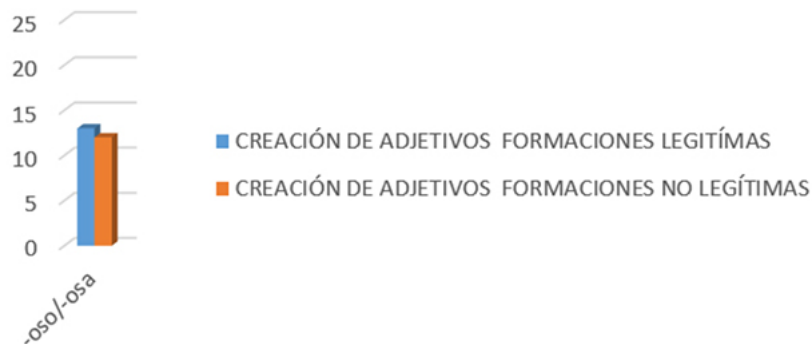


Gráfico 8. Muestra del número de palabras derivadas, tanto de forma legítima como no legitimadas, al hacer una buena o mala elección de los sufijos formadores en los niveles B2 & C1.

Como muestra el gráfico 8, esta actividad presentó una considerable igualdad en la creación de adjetivos, ya fueran estos legítimos o no, pero en la que destacó la alta presencia de formaciones con errores a la hora de relacionar las bases con este sufijo. En estos casos, creemos que los informantes se sentían más cómodos trabajando este tipo de unidades, hecho que los llevaba a asumir más riesgos a la hora de cometer las creaciones propuestas. En este sentido, destacan, por ejemplo, *sedioso* para la base *sed*, o *caloroso* para la base *calor*, siendo este último ejemplo, una formación cuya frecuencia de uso se vislumbra con una alta aparición en todos los niveles de aprendizaje, tal y como venimos reiterando. Por último, destacamos otras propuestas de creaciones⁹ presentes en el corpus como: *impresioso*, *respetoso*, *paradisiosa*, *hambrioso*, *infantiloso*, *automoviloso* *comercioso*, *verbo+oso*: *verboso*, *tacto+oso*: *tactoso*, *mendoso*, *sudadoso*.

⁹ Creaciones posibles, pero no presentes en el diccionario RAE (legitimadas).

5.2. ANALISIS CUANTITATIVO

Las siguientes tablas reflejan los datos cuantitativos en el empleo de las tareas de creación de unidades deadjetivales con el empleo del sufijo *-oso/-osa*, clasificadas por niveles:

Tabla 1. Niveles A.

SUFIJOS	FRECUENCIA DE APARICIÓN	NÚMERO DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERROR
<i>-oso/-osa</i>	77	14	18,18%

Tabla 2. Niveles A1.

SUFIJOS	NÚMERO DE ERRORES	MEDIA POR INFORMANTE	PORCENTAJE
<i>-oso/-osa</i>	9	0,2	20%

Tabla 3. Niveles A2.

SUFIJOS	NÚMERO DE ERRORES	MEDIA POR INFORMANTE	PORCENTAJE
<i>-oso/-osa</i>	6	0,24	24%

Tabla 4. Niveles B y C.

SUFIJOS	FRECUENCIA DE APARICIÓN	NÚMERO DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERROR
<i>-oso/-osa</i>	71	33	46,48%

Tabla 5. Niveles B1.

SUFIJOS	FRECUENCIA DE APARICIÓN	NÚMERO DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERROR
<i>-oso/-osa</i>	12	0,8	80%

Tabla 6. Niveles B2 y C1.

SUFIJOS	FRECUENCIA DE APARICIÓN	NÚMERO DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERROR
-oso/-osa	21	0,6	60%

Todos estos datos arrojan que hay una fuerte adquisición léxica empleando este sufijo, hecho que favorece la conciencia morfológica necesaria para formar los adjetivos por derivación, siendo el número de errores ligeramente superior en los niveles B2 y C1, respecto a niveles más bajos. Reseñar que, en algunos casos, cuando trabajamos con adjetivos formados con otros sufijos como -il, -ar, -ento, -eño, hubo una significativa ausencia total de errores en la formación de adjetivos, si lo comparamos con los sufijos -oso/-osa, -ista-, -ivo/-iva. Creemos que esto es debido a su alta frecuencia de aparición y productividad, lo que induce a que los participantes se puedan “relajar” más cuando emplean y llevan a cabo tareas libres de creación con estos sufijos. Esta atenuación se debe al hecho de tener una apreciación de los mismos como más sencillos, especialmente cuando pretenden crear nuevos adjetivos con las tareas propuestas.

Por ende, en los niveles más avanzados destaca la alta presencia de errores con este sufijo, aunque de antemano no pudiera parecer complejo en su empleo. Como hemos comentado anteriormente, creemos que estas desviaciones se debieron a errores fosilizados que surgen ocasionalmente en el proceso de formación morfológica, junto a la toma de riesgo que los estudiantes más avanzados acometieron en su práctica morfológica en el aula.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La secuenciación de nuestras tareas de investigación –y de la metodología empleada en las mismas– presentaba una serie de materiales que abarcaban desde una exposición esquemática teórica (sobre la sufijación), hasta una serie de actividades en las que se trabajaban la creación de adjetivos por derivación, a través de la sufijación. Todas estas actividades estaban adaptadas a cada nivel y a los temas léxico-gramaticales tratados en clase. Este trabajo de investigación asumió, a su vez, la tarea de analizar las creaciones no legítimas (con la derivación de unidades adjetivales a través del sufijo -oso/-osa), esto es, de creaciones no aceptadas por la norma de la lengua española y formadas con este sufijo y empleando diferentes bases. Como ya hemos mencionado, la falta de estudios e investigaciones previas hizo que no pudiéramos prever de antemano qué actividades funcionarían mejor, cuáles podrían ser más aptas para cada nivel, además de las que podían adaptarse a los diversos niveles de aprendizaje y de adquisición de la lengua de los aprendientes, antes de entrar en contacto con estas actividades que requerían un trabajo de comprensión de tipo morfológico.

En definitiva, hemos querido investigar qué dificultades incitan a los estudiantes a realizar formaciones erróneas, como, por ejemplo, cambiar el género del adjetivo en unidades neutras (por ejemplo, *barcelonoso* para *barcelonista*); errores con las irregularidades en las bases (por ejemplo, *caloroso* en vez de *caluroso*); errores en la elección del sufijo (por ejemplo, *hambrioso* en vez de *hambriento* o, *comercioso* en vez de *comercial*). En suma, de los resultados obtenidos en todas las tareas de nuestra investigación –de reflexión, de clasificación y de creación de adjetivos– se infiere que, en líneas generales, la morfología léxica, a pesar de ser un elemento que no tiene un tratamiento explícito en las clases de ELE, resulta un elemento muy valioso en términos pedagógicos en la enseñanza del léxico. En estos casos, en las creaciones de los informantes se ha

encontrado un número significativamente más alto de aciertos (en las creaciones de adjetivos) que desaciertos con formaciones “posibles”, pero no legítimas.

En conclusión, la instrucción recibida por los aprendices conllevó unos beneficios muy resaltables para trabajar de un modo completo las tareas de tipo morfológico en ELE. Todas estas ventajas conllevan la demanda de fomentar la competencia morfológica del aprendiente, a través del trabajo con la derivación por sufijación, siendo más fácil cuando aprenden las formas y significados de los adjetivos y se benefician de un trabajo que ayude a predecir sus significados en los contextos en los que aparece (siempre que se adapte a cada nivel de enseñanza). Como reflexión final, queremos advertir que los resultados obtenidos reflejan el hecho de que los participantes trabajaron la formación de los adjetivos de un modo efectivo, acorde a la regularidad de uso de cada uno de ellos, y a través de tareas que fueron completadas satisfactoriamente. Durante el trabajo en clase, se presentó a los discentes las diferencias morfológicas existentes entre las raíces seleccionadas y el sufijo propuesto para formar los adjetivos (por ejemplo, la formación regular *pereza-perezoso/a*; o con irregularidad como *amistad-amistoso/a*.) Así pues, cuando una palabra es transparente y se puede deducir su significado, a partir de sus partes constituyentes, entonces, su aproximación morfológica en el aula de ELE puede resultar ventajosa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baralo, M. (1994). “Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera”. En Montesa, S. y Gomis, P. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español*

como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Málaga, tomo I, pp. 143-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/892123.pdf>

Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD.

Díaz Hormigo, M^a T. (2006). “Reflexiones en torno a la enseñanza de la derivación en el aula de ELE”. En *Frecuencia-L, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32 (pp. 3-10).

Faitelson-Weiser, S. (1993) “Sufijación y derivación sufijal: sentido y forma”. En S. Varela (ed.), *La formación de palabras*, Madrid: Taurus Universitaria, pp. 117-161

Fernández Alonso, M. (2021). “Desarrollo de la conciencia morfológica en la clase de ELE con los adjetivos deonomásticos de lugar”. En *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, (pp. 1-14). ISSN-e 1885-2211. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/32/fernandez-deonomasticos.pdf>

Fernández, S. (1992). “Formación de palabras y adquisición de la lengua”. En *Actas del VIII Congreso Nacional de AESLA*, pp. 255-265. Universidad de Vigo.

Gómez Molina, J.R. (1997). “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”. En *REALE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, vol. 7, (pp. 69-93). Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm.

Gómez Molina, J.R. (2001). "La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE". *Mosaico* 5, (pp. 23-29). Recuperado de:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-5-revista-de-difusion-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-el-espanol-para-fines-especificos/ensenanza-lengua-espanola/13139>.

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

La Torre Ródenas, M^a D. (2000). "La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE". En M Franco *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, 1999, vol. II, (pp. 1047-1056).

Liceras, J.M. (2009). "La morfología léxica del español y el llamado problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo". En D. Serrano-Dolader, M^a A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (ELE)* (pp. 21-66). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Montero Curiel, M^a 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 A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (ELE)* (pp. 91-116). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua*

española. Madrid: Espasa Calpe.

Serrano-Dolader, D. (2005). "La formación de palabras y el español como lengua extranjera: reflexión y aplicación". En *Frecuencia-L, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28 (pp. 11-15).

Serrano-Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Nueva York: Routledge Advances in Spanish Language Teaching.

Varela Ortega, S. (2003). "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera". En *Estudios de lingüística*, 17 (pp. 571-588). Alicante: Universidad de Alicante.

FECHA DE ENVÍO: 5 DE MAYO DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 7 DE JUNIO DE 2022