

IMPORTANCIA DE TRABAJAR LA COMPETENCIA MORFOLÓGICA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: LA DERIVACIÓN

Julián Martínez Vázquez*

Una amiga subió a Facebook el siguiente diálogo entre su hija de seis años y otra chica de la misma edad:

—*¡No seas interrumpiona!*

—*Esa palabra no existe.*

—*Bueno, pero vos lo hacés igual.*

Resulta interesante el diálogo como punto de partida para la reflexión, en primer lugar, sobre la naturaleza de la competencia morfológica, y luego sobre la necesidad de promover el desarrollo de esa competencia en las clases de español.

Desde los niveles iniciales, en los cursos y materiales de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) se presenta información morfológica relacionada, casi exclusivamente, con categorías flexivas: género y número (del sustantivo), tiempo, modo y aspecto (del verbo), caso y persona (del pronombre personal), así como también información sobre las conexiones sintácticas entre esas clases de palabras y otras partes de la oración. La morfología derivativa, no tan urgente, parece limitarse a brindar solo elementos para la explicación de aumentativos, diminutivos y grado de los adjetivos.

El objetivo de este artículo es analizar la conveniencia de dar mayor visibilidad, en las clases de ELSE, a otros procedimientos derivativos, de manera de incrementar la competencia morfológica del estudiante y permitirle, entre otras cosas, reconocer bases de palabras complejas (*flor* > *florista*, *florero*, *florecer*), conocer los prefijos y sufijos más rentables de nuestra lengua (*pensar* > *repensar*, *amar* > *amable*, *estudiar* > *estudioso*), identificar los principales modelos de parasíntesis en la formación de verbos y sustantivos (*amor* > *enamorarse*, *cárcel* > *encarcelar*, *viejo* > *envejecer*, *consejo* > *aconsejar*).

* Licenciado en Letras por la Universidad del Salvador (USAL) y diplomado en Filología Griega por la Universidad Complutense de Madrid. Se desempeña en la USAL como contenidista y orientador de Lengua Española, materia perteneciente a la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Correo electrónico: julian.martinez@usal.edu.ar

Gramma, XXVI, 55 (2015), pp. 127-134.

© Universidad del Salvador. Facultad de Filosofía y Letras. Área de Letras del Instituto de Investigaciones de Filosofía y Letras. ISSN 1850-0161.

Dell Hymes (1971) plantea cuatro preguntas que un hablante competente debe hacerse en relación con una emisión lingüística:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Sí (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva (p. 37).

Enseguida analiza un ejemplo: «una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente» (p. 37). Teniendo en cuenta lo anterior, en 1972, Dell Hymes define la competencia comunicativa como aquello que tiene que saber un hablante para poder tomar parte en la comunicación en situaciones culturalmente significantes.

Canale (1983) se preocupa por identificar y describir los subcomponentes de dicha competencia: así, habla del subcomponente gramatical, el sociolingüístico, el discursivo y el estratégico. Bachman (1990) retoma lo anterior y prefiere hablar de una *habilidad lingüística comunicativa*, compuesta por el conocimiento o competencia y por la capacidad para ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. La pregunta es: ¿dónde se sitúa la competencia morfológica en este panorama?

Soledad Varela Ortega (2003) analiza la situación problemática en que queda la morfología en tiempos donde los enfoques de enseñanza de lenguas son mayoritariamente comunicativos:

... concebida la lengua en esta aproximación principalmente como un instrumento para conseguir determinados objetivos comunicativos, la morfología de la palabra adquiere menor importancia en relación con otros enfoques en donde la instrucción depende crucialmente de aspectos gramático-formales (p. 574).

Sin duda, el empleo de materiales auténticos en las actividades puede ser considerado un avance en la enseñanza de una lengua extranjera, así como también la importancia dada al hecho de que el lenguaje se emplea para realizar diferentes actos de habla. Pero este foco puesto en la intención comunicativa ubica al vocabulario y su estructura interna en un segundo o tercer plano. ¿Dónde se integra, dentro de estas visiones, la competencia morfológica? Si volvemos al planteo de Canale, encontramos que el conocimiento léxico forma parte del subcomponente gramatical. Soledad Varela Ortega (2003), en el artículo ya citado, analiza la constitución interna del conocimiento léxico:

En el caso de las palabras con morfología, el conocimiento léxico incluirá, además del conocimiento de la estructura interna de las palabras, la relación formal entre determinadas palabras de la lengua y el conocimiento de los principios que rigen la formación de nuevas palabras (p. 575).

De los conocimientos morfológicos mencionados en la cita anterior, la investigadora Marta Baralo (2001) analiza aquellos contenidos léxicos que permiten la generación de nuevas palabras:

Otro tipo de conocimiento léxico relacionado con las reglas de la gramática es el que permite la creación de palabras nuevas mediante afijos, como las derivaciones indicadas en torno al lexema *libro* [*libresco, librería, librero*]. En este caso podríamos hablar de una competencia morfoléxica, representada en tres niveles básicos: en primer lugar, una lista finita de morfemas (*-ble, -mente, -or, -ito*, por ejemplo); en segundo lugar, las reglas de formación de palabras y, por último, la salida o producto de estas reglas (p. 17).

Llegamos, finalmente, a la morfología derivativa, que explica la generación de nuevas palabras a partir de bases de la lengua. Volviendo al diálogo del comienzo entre las dos niñas, constatamos que esa palabra inexistente —*interrumpiona*— evidencia la fuerte vinculación entre la génesis de las unidades léxicas y las reglas morfológicas; en particular, de la morfología derivativa o léxica. El sufijo *-ón/ona* permite derivar adjetivos de valoración despectiva a partir de verbos; así tenemos: *criticón, criticaona, buscón, buscona, mirón, mirona, toquetón, toquetona*, entre otros. Es evidente, en el diálogo, que la niña que genera *interrumpiona* ha desarrollado ya lo suficientemente su competencia morfológica como para abstraer un morfema y reconocer que se puede aplicar a bases verbales; conoce la regla de formación de palabras, pero no del todo la norma real de uso.

David Serrano-Dolader (2015) también se aplica al análisis y definición de la competencia morfológica:

... la competencia morfológica [...] es aquella parte de la competencia léxica 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 y de los principios que estructuran la formación de nuevas unidades léxicas. Naturalmente, ese conocimiento implica la capacidad para reconocer palabras posibles (existentes o no) frente a palabras no posibles en una determinada lengua, lo cual es tanto como decir que el hablante tiene la capacidad de emitir juicios en relación con la buena o mala formación de una determinada palabra (p. 227).

Una niña de seis años, evidentemente, todavía no ha terminado de discriminar lo posible de lo existente. Vale aclarar que no pretendemos dar a entender que existe una línea precisa, constante e indiscutible entre las formas posibles y las formas existentes. Hay vocablos derivados cuyo status es discutible; por ejemplo, hay quienes consideran extraña —*anormal*— la formación del adverbio *grandemente* y hay quienes lo emplean con naturalidad.

Antonia Esther Minguell y Mariela Inés Masih (2011) comparan la situación del hablante nativo frente a la morfología de su lengua con la del que afronta la morfología de una lengua extranjera:

El conocimiento intuitivo del hablante nativo de una lengua le permite [...] reconocer una pieza léxica primitiva, las que de ella derivan, los afijos que la integran y las relaciones entre los afijos y la base. [...] El aprendiz de una segunda lengua, en cambio, carece de estos saberes intuitivos y no conscientes, y debe, en consecuencia, adquirir estos conocimientos de manera reflexiva (p. 8).

Pero esa reflexión de la que hablan las autoras no es sencilla y, además, no es suficiente para explicar todas las creaciones léxicas. Así lo advierte David Serrano-Dolader (2011):

La formación de palabras (lexicogénesis) no consiste únicamente en unir piezas disponibles en español —prefijos, sufijos, palabras, temas, raíces, elementos cultos...— para dar lugar a nuevas unidades léxicas. En los procesos de formación de palabras intervienen aspectos lingüísticos muy diversos, de ahí que sean igualmente varias las disciplinas lingüísticas a las que atañe su estudio: morfología, lexicología, morfonología, sintaxis, semántica, pragmática, estilística y algunas más (p. 226).

A continuación, observaremos cinco ejemplos de producción tomados de estudiantes del curso de Intermedio Alto del segundo cuatrimestre de 2014, que ilustran la dificultad mencionada por Serrano-Dolader.

(1) Ella propone la *prohibición* de publicidades y *promoción* de tabaco, al lado de una *augmentación* de los impuestos del tabaco (H., Estados Unidos).

En este ejemplo, el estudiante asocia los verbos *prohibir* y *promover* con sus nominalizaciones respectivas *prohibición* y *promoción*; lo mismo hace al generar, a partir del verbo *aumentar*, el sustantivo *augmentación*, que consideramos inexistente y que el DRAE lista como anticuado.

Otro ejemplo, con el mismo sufijo:

(2) La *augmentación* de las tasas hacen bajar la *consumición* del tabaco (L., Francia).

En este caso, los dos sustantivos derivados deben ser revisados. El primero lo analizamos en (1). El segundo —*consumición*— existe, y el DRAE da una acepción que justificaría

este uso (1. f. *Acción y efecto de consumir.*); sin embargo, nosotros, hablantes nativos de la variedad rioplatense, emplearíamos *consumo* en la frase anterior.

Otra dificultad que se encuentra al tratar de construir nominalizaciones se manifiesta en las palabras de la siguiente lista:

comenzar > el comienzo de la película
 iniciar > el inicio de la película
 principiar? > el principio de la película
 empezar > el *empiezo de la película

El verbo *principiar*, en registro estándar de nuestra variedad, no se emplea. En cuanto al sustantivo *empiezo*, se considera no existente en nuestro ámbito; es interesante ver que el DRAE lo lista como vocablo del español de Honduras, con el significado ‘comienzo’.

A continuación, veremos otro ejemplo, en el que los sustantivos derivan de adjetivos:

(3) En la conversación sobre el tabaco los temas de *igualdad* y salud surgen mucho (J., Estados Unidos).

¿Debería el estudiante reconocer con qué bases emplear el alomorfo *-idad* y con qué otras bases emplear *-dad*? El aprendizaje deberá ser, en parte, memorístico, porque no hay regla que explique la distribución de uno u otro alomorfo. La terminación del adjetivo en sonido lateral no resuelve la cuestión, porque tenemos: de *normal*, *normalidad*, de *parcial*, *parcialidad*; pero también de *igual*, *igualdad*; de *leal*, *lealtad*.

En el ejemplo que sigue, el hablante tiene en cuenta los pares *olvidable* > *inolvidable*, *sensible* > *insensible*, *tolerable* > *intolerable* y produce la siguiente frase:

(4) Sigue diciendo que el humo de los colectivos es tan *insaludable* como el de los cigarrillos (J., Estados Unidos).

En este caso, el estudiante conoce el adjetivo *saludable*, identifica el prefijo necesario para derivar su antónimo, pero no sabe aún que nuestra norma ha preferido incorporar el cultismo *insalubre*. Nuestro léxico y nuestra gramática son el resultado de negociaciones de formas, significados y rutinas, y el cultismo se ha impuesto, en esta ocasión.

A continuación, reproducimos un ejemplo que muestra cómo el fenómeno de la parasíntesis como procedimiento de formación léxica también puede dar lugar a errores en un aprendiz de español:

(5) Si aumentara el precio de los cigarrillos, la gente cambiaría de *acostumbres* (B., Francia).

A partir del sustantivo *costumbre*, se forma en español el verbo *acostumbrar* por parasíntesis (agregado simultáneo a una base de prefijo y sufijo). Lo mismo ocurre con *consejo* – *aconsejar* (tengamos en cuenta que, en francés, el verbo se deriva mediante sufijación: *conseil* > *conseiller*). El estudiante reconoce que en español se emplea la parasíntesis para la formación del verbo *acostumbrar*, pero traslada luego ese procedimiento a la base.

Como vemos en los ejemplos anteriores, las palabras que hemos destacado en negrita son errores que siguen reglas, creaciones *bienintencionadas* (como en el caso de *interrupción*). Esto trae a cuento, oportunamente, la noción de *interlengua* (sistema lingüístico de una lengua segunda o extranjera que posee un estudiante en determinado momento; dinámica, cambiante, orientada al sistema de la lengua meta) así como la reconsideración de los errores como elementos positivos a la hora de evaluar y ubicar en un continuo el desempeño del estudiante.

Al respecto, ubicada dentro de los estudios de interlengua, Sonsoles Fernández López (1992) propone lo siguiente:

Los errores de los aprendices de una lengua extranjera no se valoran como datos negativos que es necesario evitar, sino como pasos necesarios en el proceso de adquisición de una lengua. El análisis de esos errores ilustra sobre el mismo proceso, sus estrategias, su evolución y permite, desde esa perspectiva, planear las acciones didácticas más rentables para favorecer ese mismo proceso (p. 1).

La conclusión a la que arribamos, entonces, es que debe reforzarse en las clases de ELSE la competencia morfológica como parte fundamental de la adquisición de léxico. ¿Cuáles son las acciones didácticas que deberían proponerse, entonces, para reforzar la competencia morfológica derivativa de un estudiante de español? No es nuestra intención dar respuesta a esta pregunta en el presente artículo. Nos limitamos a citar el trabajo de Antonia Esther Minguell y Mariela Inés Masih (2011), donde las autoras analizan cómo los manuales de enseñanza / aprendizaje de ELE se preocupan por extender el vocabulario:

[Los manuales] en escasas ocasiones se ocupan de la morfología derivativa, en general, se ofrecen actividades para:
 construir palabras complejas a partir de paráfrasis o definiciones: [...] “quien arregla zapatos se llama *zapatero*”;
 relacionar categorías gramaticales con la misma raíz: La *limpieza* de la casa permitió que todo quedara *limpio*.
 [...] reponer en un sintagma un derivado a partir de la palabra primitiva (ofreciendo el contexto suficiente para realizar la predicción): La *destrucción* de Roma

tuvo consecuencias muy importantes (*destruir*)
reconocer el/los significados de un afijo a partir de distintas palabras en que
aparezca: [...] *batidor* / *distribuidor*; *encarcelar* / *enredar* (p. 8).

El primer tipo de actividad se puede emplear también para explicar la lexicogénesis mediante parasíntesis. A partir de bases sustantivas, tenemos: «meter a alguien en una jaula»: *enjaular*; «meter un líquido en una botella»: *embotellar*; «meter a alguien en la cárcel»: *encarcelar*; «dirigir a alguien un consejo»: *aconsejar*; «clavar a alguien un cuchillo»: *acuchillar*; «llevar a alguien a la costumbre»: *acostumbrar*, etc. A partir de bases adjetivos, tenemos: «volver(se) alguien más delgado»: *adelgazar*; «volver(se) alguien más gordo»: *engordar*; «volver(se) alguien más viejo»: *envejecer*, etc.

Nos interesa destacar, finalmente, que el trabajo sobre el léxico en la clase de ELSE debe surgir de un texto auténtico que se haya trabajado en clase, de modo que el vocabulario se presente contextualizado y se motive su adquisición a partir del uso en un ítem comunicativo real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante, Anexo* (1), 5-40.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Fernández López, S. (1992). Formación de palabras y adquisición de la lengua. Recuperado 20 octubre, 2015, desde: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/sn_fernandez.htm
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Minguell, A. E. y Masih, M. I. (2011). Léxico y morfología en la enseñanza de español, lengua extranjera. Recuperado 20 de octubre, 2015, desde: <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/minguellmasih.pdf>
- Serrano-Dolader, D. (2015). Sobre la prefijación apreciativa en español: un enfoque didáctico. En Serrano-Dolader, D.; Porroche Ballesteros, M. y Zorraquino, M. A.

(Eds.). *Aspectos de la subjetividad en el lenguaje* (pp. 225-248). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».

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