

**MORFOLOGÍA LÉXICA Y MANUALES DE E/LE EN EL ÁMBITO  
ESLOVACO Y CHECO: UN ANÁLISIS CRÍTICO**

LEXICAL MORPHOLOGY AND THE TEXTBOOKS OF SPANISH AS  
A FOREIGN LANGUAGE IN THE SLOVAK AND CZECH FIELD:  
A CRITICAL ANALYSIS

*MONIKA KORGOVÁ, EVA REICHWALDEROVÁ*

**Resumen**

Varias investigaciones realizadas han demostrado que existe una fuerte correlación entre el conocimiento que tienen los estudiantes de idiomas sobre los morfemas derivativos y su habilidad para comprender textos complejos. Se ha demostrado que la enseñanza sistemática y explícita de contenidos lexicogenéticos en el aula de segundas lenguas tiene un impacto positivo en el aprendizaje del vocabulario y la mejora de la comprensión lectora. En el presente trabajo se analizan los manuales de ELE de autores eslovacos y checos en relación con los temas de la morfología léxica (lexicogenésis). Análisis similares ya han sido realizados sobre los manuales publicados por editoriales españolas, llegando a la conclusión que la lexicogenésis está tratada de forma marginal y dentro de la gramática en vez del léxico.

**Palabras clave:** morfología léxica, manuales de ELE, aprendizaje del vocabulario.

**Abstract**

Several researches have shown that there is a strong correlation between language students' knowledge about derivative morphemes and their ability to understand complex texts. It has been shown that the systematic and explicit teaching of word formation in these second language classrooms has a positive impact on vocabulary learning and the improvement of reading comprehension. In this paper we analyze the Spanish textbooks of Slovak and Czech authors in relation to lexical morphology topics. Similar analyzes have already been performed on the textbooks published by Spanish publishers, concluding that word formation is treated marginally and within grammar instead of lexicon.

**Keywords:** lexical morphology, textbooks of Spanish as a Foreign Language, vocabulary learning.

### Introducción

El español es una lengua derivativa, es decir, que un número considerable de palabras está motivado por la lexicogenésis. Las palabras derivadas presentan características que las hacen más fáciles de aprender que las palabras simples. Son la transparencia formal y semántica que facilitan, en primer lugar, la descomposición de una palabra en unidades menores (*papel-ería, frut-ería / compara-ción, compara-ble*) y, en segundo lugar, componer el significado de esa palabra partiendo del significado de sus constituyentes (morfemas). Dada la capacidad de recurrencia que poseen los morfemas, se establecen familias léxicas alrededor de la misma raíz (*nación – nacional – nacionalizar – internacionalización*), pero también paradigmas derivativos sobre los mismos afijos (*acortar, agravar, alargar*). No menos importante es el hecho de que los sufijos aportan la categoría léxica -en algunos casos también el género— a la palabra derivada (*-dor* = sustantivo / adjetivo + el género masculino; *-ble* = adjetivo; *-ción* = sustantivo + el género femenino). El carácter complejo de la palabra permite predecir su proyección sintáctica (Martín García, 2014).

Varios autores han puesto de relieve que el conocimiento que tienen los estudiantes de segundas lenguas sobre los morfemas derivativos ejerce un papel importante a la hora de comprender textos complejos (Zhang y Koda, 2012, 2013; Jeon, 2011) y en la adquisición más profunda del vocabulario (Nippold 2007, Nation 2001). Los experimentos de Morin (2003, 2006) y Sánchez Gutiérrez (2013) han confirmado la eficiencia de la formación explícita en morfología derivativa en las clases de ELE. Sus estudios ponen en evidencia la mejora de las habilidades tanto receptivas como productivas en cuanto al conocimiento léxico.

### Manuales de ELE

Sin embargo, el tratamiento que reciben los temas lexicogenéticos en los libros de ELE resulta ser escaso y marginal según han relevado los análisis realizados sobre los manuales publicados por editoriales españolas (Edelsa, SGEL, Prisma, Santillana, etc.) (Sánchez-Gutiérrez, 2014, Sanmiguel Mariño, 2011). Igualmente, los manuales estadounidenses *«tienden a relegar la morfología derivativa a un plano secundario pese a que algunos sufijos podrían resultar útiles para el aprendizaje de vocabulario relevante en niveles elementales»* (Robles García y Sánchez-Gutiérrez, 2016, p. 82). En el caso de los manuales españoles, la situación se debe sobre todo al hecho de que los autores siguen las indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Según las conclusiones de Sánchez Gutiérrez (2014, p. 176) *«la morfología derivativa no es considerada por el PCIC como un contenido que deba incluirse en los*

*materiales de ELE sino como una estrategia de aprendizaje*». Aunque sí se da la posibilidad de incluir la prefijación de los adjetivos evaluativos y valorativos en los niveles B1/B2, así como el aprendizaje de los adjetivos con sufijos apreciativos, los superlativos y los adverbios en *-mente*, no se asigna un nivel de dominio determinado a los procedimientos de formación de palabras (Sanmiguel Mariño, 2011, p. 18). El *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) se expresa igualmente impreciso y general; a pesar de que incluye la morfología derivativa dentro de los contenidos que se deben tratar, no establece niveles de referencia ni escalas específicas para medir su dominio (cf. 5.2.1.2. La competencia gramatical, pp. 110 – 111).

El objetivo del presente estudio es analizar los manuales de ELE escritos por los autores eslovacos y checos con el fin de analizar el tratamiento que reciben los contenidos lexicogenéticos. Nos interesa ver si y cómo está presente la morfología derivativa en los manuales que están a disposición de los estudiantes checos y eslovacos. Es muy probable que nos encontremos con la situación similar a la de los manuales españoles observada por Sánchez-Gutiérrez (2014) y Sanmiguel Mariño (2011), o sea, con una introducción limitada y secundaria respecto a los contenidos de la morfología derivativa.

### **Análisis**

Escogimos los libros que respondían a uno de los siguientes criterios: 1) se utilizan en la enseñanza (privada o pública) del español; 2) están dedicados al español general; 3) tratan de desarrollar todas las destrezas lingüísticas y 4) son destinados a cursos desde el nivel elemental. Por tanto, quedan excluidas las publicaciones que llevan títulos como Cuaderno/Libro de ejercicios, Conversación española, Español comercial, etcétera. Los manuales analizados son los siguientes (introducimos los apellidos de autores junto con el año de publicación): Lenghardtová (2016), Šajgalíková, Delgadová (2010), Šíroká (2012), Ulašín (2009), Brožová, Peñaranda (2009, 2010), Králová *et al.* (2000, 2001), Macíková, Mlýnková (2012), Prokopová (2000).

Conforme con los prólogos o las palabras a modo de introducción deducimos que los autores no han seguido ningún plan curricular. La mayoría de ellos confiesa haberse apoyado en sus experiencias propias adquiridas tanto en la práctica profesional como en la carrera académica. Todos los manuales comparten la concepción “desde lo más fácil hacia lo más difícil”, aunque esto se puede poner en tela de juicio para el caso de Šajgalíková, Delgadová (2010), donde ya la primera lección resulta muy contundente.

En cuanto a la metodología, llevamos a cabo un primer rastreo de los índices de todos los manuales, tratando de averiguar si los temas relacionados con la morfología derivativa (los sufijos, los prefijos, la derivación) se presentaban explícitamente como temas que debieran estudiarse. Los resultados de esta primera aproximación nos muestran que son los diminutivos *-ito, -ita* junto con la formación de superlativo *-ísimo* y de adverbios *-mente* las materias que casi todos los autores consideraron importantes de incluirlas en la parte gramatical de las unidades correspondientes. En el libro de Šíroká (2012) encontramos espacio dedicado solo a la formación de adverbios *-mente* en cuanto a la lexicogénesis.

En el cuadro 1 se resumen los resultados de este primer rastreo. En la columna “Formación de palabras” copiamos los títulos de partes gramaticales tal y como aparecen en los índices de los manuales analizados, añadiendo el número de la unidad (U), con el fin de ilustrar en qué punto o nivel de aprendizaje se empieza con la instrucción lexicogenética. Aparte de los diminutivos *-ito, -ita* se ve claramente que son las unidades posteriores o casi finales de los manuales en los que se explica el aparato derivativo. En dichas unidades se supone que los estudiantes ya alcanzan un nivel elevado correspondiente más o menos al B1. Recordando lo que se expone en el PCIC (la posibilidad del aprendizaje de los adjetivos con sufijos apreciativos, los superlativos y los adverbios en *-mente*, cf. arriba), podríamos hacer una primera conclusión que parece como si los autores checos y eslovacos también hubieran seguido aquellas indicaciones, al menos parcialmente.

	Flexión de género / Gentilicios	<i>-ísimo</i> <i>-mente</i>	Formación de palabras
LENGHARTOVÁ (2016)	✓	✓	diminutivos <i>-ito, -ita, -cito, -cita</i> (U10)
ŠAJGALÍKOVÁ, DELGADOVÁ (2010)	✓	✓	formación de palabras (U14)
ŠIROKÁ (2012)	flexión de género	<i>-mente</i>	×
ULAŠIN (2009)	✓	✓	antónimos por prefijación (U14) prefijos <i>re-, des-, en-/em-</i> (U15)

			formación de sustantivos (U19) diminutivos, aumentativos (U23)
BROŽOVÁ, PEÑARANDA (2009, 2010)	✓	✓	diminutivos (U10) <sup>1</sup>
KRÁLOVÁ ET AL. (2000, 2001)	✓	✓	derivación y conversión (U1) <sup>2</sup> antónimos morfológicos (U3) derivación – sustantivos (U4) prefijos más frecuentes (U5) composición y anglicismos (U6) diminutivos y aumentativos (U13)
MACÍKOVÁ, MLÝNKOVÁ (2012)	flexión de género	x	diminutivos <i>-ito</i> (U10) diminutivos y aumentativos (U21)
PROKOPOVÁ (2000)	✓	✓	diminutivos <i>-ito, -ita, -cito, -cita</i> (U14) prefijo <i>des-</i> (U20) prefijo <i>re-</i> (U22) antónimos morfológicos (U29) prefijo <i>en-, em-</i> (U36) adjetivos verbales – <i>ante</i> (U29) aumentativos y diminutivos (U54)

Cuadro 1. Análisis de los contenidos gramaticales según los índices

<sup>1</sup>Unidad 10 del segundotomoAventura 2.<sup>2</sup>Todos los temas forman parte del Fiesta 2.

Nos ha llamado la atención la manera de tratar los temas de flexión de género y gentilicios, de modo que decidimos, primero, analizarlos como un conjunto ya que en la mayoría de los manuales se explican a la vez o se complementan, y segundo, incluirlos en el cuadro para hacer destacar su incorporación en cada manual. A pesar de que buena parte de esta materia puede ser explicada mediante la sufijación, observamos en todos los manuales un gran desaprovechamiento de la ocasión para organizarla de tal manera. Por tanto, a continuación, hacemos hincapié en el tratamiento que reciben la flexión de género y los gentilicios en los manuales analizados. Luego nos centramos en los contenidos propios de la formación de palabras.

### **Flexión de género, gentilicios**

En primer lugar, prestamos atención a los gentilicios. Si se hace alguna mención al respecto, se limita a precisar que los adjetivos gentilicios frente a los demás adjetivos terminados en consonante forman el femenino al añadir la vocal *-a* (*español - española, inglés - inglesa*). En Králová (2000) y Ulašín (2009), por su parte, encontramos una lista exhaustiva de los países y los gentilicios correspondientes, donde las terminaciones difieren (*-ano, -és, -ense, -eño, -o, -í*, entre otros) y por tanto el femenino no siempre se crea conforme a la regla previa. Sin embargo, ninguno de los autores presta atención a esta variedad de sufijos. De manera que «*se echa de menos una sistematización de estas relaciones o una llamada de atención sobre los sufijos que forman adjetivos de nacionalidad que, a pesar de ser múltiples también están limitados*» (Sánchez Gutiérrez, 2013: 168). Otro extremo lo encontramos en Široká (2012) donde los adjetivos – a nuestro modo de ver – reciben un tratamiento totalmente confuso. Lo demuestra claramente la siguiente explicación respecto a los adjetivos: «otro tipo son los adjetivos terminados en consonante en singular que en el femenino añaden la terminación del género femenino *-a*: *un chico español - una chica española*» (*idem.*, 19). Es bien sabido que aparte de los gentilicios son los adjetivos como *holgazán, parlanchín, llorón, trabajador*, es decir, terminados en *-án, -ín, -ón, -dor* que cambian en femenino agregando la desinencia *-a*. Explicitan este hecho Prokopová (2000), Ulašín (2009) y Lenghardtová (2016), pero en vez del sufijo *-dor* introducen la terminación *-or*, lo que les obliga a tratar las formas comparativas *mejor, peor, mayor, menor*, etc. como excepciones de tal regla.

Otra observación interesante se relaciona con el uso de los sufijos derivativos para explicar especificidades en la flexión de género de algunas palabras. Así, en la primera unidad de Macíková, Mlýnková (2019) se explica que las terminaciones *-ante* e *-ista* son iguales para los dos géneros. En la unidad dieciocho del mismo manual se introduce la formación del

género femenino en los sustantivos mediante ciertos sufijos femeninos (-triz, -esa, -isa, -ina). Sorprende el hecho de que en esta unidad ya no se hace referencia al sufijo -ante -pero sí a -ista-, las palabras *estudiante*, *cantante*, *amante* se identifican como voces terminadas de otra manera. En Prokopová (2000: 23) ocurre al revés. Se explica que los sustantivos terminados en -a son femeninos, por lo que *el socialista* va alistado entre los ejemplos de excepción junto con *el programa*, *el problema*, *el día*, *el mapa*. Por otro lado, en Ulašín (2009) y Prokopová (2000) en vez de definir el sufijo -ción, -sión en palabras como *canCIÓN*, *pasión* (Ulašín, 2009: 18) se reconoce solo la desinencia -ión como portador del género femenino en la mayoría de los casos, de manera que *el gorrión* representa una excepción de la regla. Šíroková (2012) a su vez es explícita al presentar -ción y -dad como terminaciones del género femenino. No obstante, define -ado como la desinencia típica de los masculinos sin poner ejemplos. Cabría precisar que -ado aparece como sufijo sustantival en voces como *alumnado*, *profesorado* para expresar el sentido colectivo y que el sufijo -do<sup>3</sup> es muy productivo en formación de adjetivos deverbales. No obstante, la más típica desinencia para el género masculino es -o, y no el sufijo -ado. Con ello se relaciona otro problema que queremos recalcar aquí. La mayoría de los manuales analizados señala los femeninos *la moto*, *la foto* como excepciones de la regla según la cual los sustantivos femeninos en general terminan en -a frente a la forma masculina -o. Es decir, los estudiantes tienen que memorizar estas formas. Tal vez fuera más fácil completar la información aclarando que tanto *la foto* como *la moto* son de hecho acortamientos de *fotografía* y *motocicleta* respectivamente y que el género femenino tiene su origen en el tema culto *grafía* en el primer caso y sufijo -eta en el segundo.

Para terminar, hacemos un breve comentario acerca del tratamiento de género en el manual de Šajgalíková, Delgadová (2010). Ya hemos evaluado más arriba que las unidades de este manual nos parecen bastante

---

<sup>3</sup> Las formas derivadas en -do no son todas iguales, ni por la relación semántica que establece el sufijo con la base, ni por las características morfosintácticas de la palabra derivada final. Se distinguen: (a) adjetivos deverbales (participios adjetivos): *bienhablado*, *inacabado*, *deshabitado*; (b) nombres deverbales de acción: *acuchillado*, *lavado*, *asfaltado*; y los casos cuando el sufijo es -ado, no -do: (c) nombres colectivos derivados de otros nombres que indican conjunto de personas: *profesorado*, *alumnado*, *electorado*; (d) adjetivos posesivos denominales; no son deverbales porque no aluden a resultado alguno: *cafeinado*, *leonado*, *azafranado* (Varela Ortega, 2018).

contundentes en cuanto al tamaño de nuevos conocimientos que cada unidad proporciona, sobre todo si el manual está pensado para los autodidactas según revela el título. En la primera unidad el estudiante encuentra la información relacionada con el género. Se entera de que el español cuenta con el masculino y con el femenino. Luego se le ofrece una lista de sustantivos organizada en dos columnas de acuerdo con el género. En cada sustantivo va en negrita la última letra o serie de letras, por ejemplo: *libro*, *cuaderno*, *ingeniero*, *camarero*, *camión*, *ordenador*, *esquí*, *coche*, *mesa*, *naranja*, *ingeniera*, *camarera*, *universidad*, pero *lección*, *oración*, *comprensión*. Llama la atención, primero, el criterio que se ha seguido al subrayar esas terminaciones, y segundo, el hecho de que no vaya introducida ninguna explicación de cómo entender esa lista. Como si el estudiante tuviera que deducir por sí mismo las reglas y pautas que le permitieran distinguir el masculino del femenino. Conforme a la información propuesta, el estudiante se daría cuenta de las terminaciones *-o*, *-n*, *-r*, *-í*, *-e* en el caso del masculino y *-a*, *-d*, *-ción*, *-sión* en el caso del femenino, aunque realmente son los sufijos *-ero* en *ingeniero*, *camarero* y *-dor* en *ordenador*; *-era* en *ingeniera* y *-dad* en *universidad*. Para confundir aún más al estudiante, cuando se exponen los nombres de profesiones se dice que algunos de este tipo de sustantivos si acaban en *-a*, *-e*, *-o*, tiene la misma forma para los dos géneros. Se mencionan los siguientes nombres de profesiones: *médico*, *abogado*, *profesor*, *pintor*, *artista*, *cantante*, *estudiante*, *modelo*. En realidad, son los sufijos *-ista*, *-ante* y la palabra *modelo* que no varían en dependencia de género. De nuevo estamos ante un tratamiento confuso y un desaprovechamiento del sistema derivativo que resultaría en estos casos más aclaratorio.

A modo de conclusión constatamos que si los autores hubieran recurrido a una clasificación por sufijos, en lugar de apoyarse en un criterio ortográfico, las reglas serían estables y no se producirían confusiones. Los autores del *PCIC* y los docentes entrevistados por Morin (2003) argumentaron que la morfología derivativa representa un sistema muy variable frente a la flexión por lo cual resulta difícil incluir los contenidos morfológicos en el plan curricular y en las mismas clases. Sin embargo, en algunos casos los paradigmas lexicogenéticos son productivos y estables — según acabamos de exponer— de manera que podrían utilizarse para facilitar el aprendizaje de vocabulario o de puntos gramaticales importantes como es la flexión de género en sustantivos y adjetivos.

### **Formación de palabras**

Uno de los conceptos fundamentales de la actual morfología paradigmática es la organización del léxico (mental) en paradigmas, o sea,

en agrupaciones de unidades estructuradas en base a sus relaciones fonológicas, semánticas, sintácticas y morfológicas. El hablante no se ve obligado a memorizar todo el caudal léxico de una lengua. Al acceder a cada una de las palabras almacenadas en el lexicón, realiza una inspección constante. En el marco de lengua extranjera, las investigaciones de Bowers y Kirby (2010), Morin (2003, 2006) y Sánchez Gutiérrez (2013) han demostrado que hay dos modos de almacenar las palabras derivadas: por memorización o por computación. En el primer caso, se aprende la palabra derivada como si fuera la palabra simple, en el segundo, se efectúa la descomposición de las palabras en sus constituyentes seguida por la asignación del significado a estos constituyentes. «*Los dos tipos de procesamiento pueden darse con una palabra derivada con transparencia formal y semántica. La memorización es más rápida que la computación, sobre todo si la palabra derivada tiene una frecuencia alta de aparición*» (Martín García, 2014, p. 62).

Martín García (*idem.*, pp. 66 – 70) establece cuatro fases en las que debería organizarse la enseñanza de la morfología derivativa para que resulte lo más eficaz posible: 1) reconocimiento de la forma derivada; 2) identificación de constituyentes; 3) asignación de significado a cada constituyente y 4) producción de formas. Los primeros dos pasos son complementarios y deberían efectuarse ya desde el inicio del aprendizaje: «*Es necesario un entrenamiento previo para identificar los constituyentes desde los primeros niveles, en los cuales resulta de gran utilidad aprovechar la transferencia de L1, de modo que el estudiante pueda activar el procesamiento de las palabras por computación (fases de reconocimiento e identificación): it. muscoloso / esp. musculoso, ing. humanize / esp. humanizar*» (*ibid.*, p. 66). Lo expuesto por Martín García (2014) es bien aplicable al eslovaco o al checo como L1, teniendo en cuenta que la identidad morfológica se daría sobre todo en préstamos, cultismos e internacionalismos y sería de menor grado dada la distancia genealógica del español y eslovaco. También cabe advertir que en nuestro ámbito centroeuropeo, el español se enseña a menudo como la segunda lengua extranjera siguiendo al inglés. Por tanto, nos atrevemos a añadir que podría aprovecharse no solo la transferencia de L1, sino también de otros idiomas que el estudiante domina en un nivel más alto de acuerdo, por ejemplo, con los estudios relacionados con el concepto de intercomprensión realizados por Chovancová – Klimová – Reichwalderová (2014) o Chovancová – Mešková (2015).

A continuación, resumimos brevemente qué tipos de actividades propone Martín García (*ibid.*, pp. 66-70) y que deberían llevarse a cabo en cada fase de la enseñanza de la morfología derivativa. Esta tipología de actividades nos ha servido de criterio de evaluación al analizar el

tratamiento de la formación de palabras en los manuales seleccionados. Así, el objetivo de la primera fase es reconocer que ciertas palabras mantienen entre sí una relación formal<sup>4</sup>. El siguiente paso es identificar los constituyentes que se repiten en las palabras, sea en la posición de la base o sea en el lugar del prefijo o sufijo, sin olvidar la posibilidad de la concatenación de los sufijos y su capacidad transcategorizadora<sup>5</sup>. Una vez entrenados el reconocimiento junto con la identificación, puede iniciarse la asignación de significado donde hay que tener en cuenta los casos de polisemia, sinonimia, homonimia y alomorfía que ocurren en la afijación<sup>6</sup>. En la última fase de la propia creación de palabras es preciso dar cabida de tales fenómenos como bloque léxico, restricciones en distribución y características específicas de los afijos<sup>7</sup>.

Destacan tres manuales que exponen de manera más amplia los contenidos de la morfología derivativa: Ulašín (2009), Králová et al. (2001) y Prokopová (2000). Si bien Lenghardtová (2016) incluye solo el tema de los diminutivos *-ito*, *-ita* en el contenido gramatical, a partir de la sexta unidad casi cada exposición del vocabulario nuevo cuenta con los ejercicios para profundizar el almacenamiento mental de las palabras. Así en el ejercicio b) de la unidad once después del vocabulario se explica que los prefijos *in-* e *im-* expresan generalmente la negación. En la actividad relacionada se pide a los estudiantes que adivinen el significado de las palabras prefijadas por *in-/im-*: *paciencia* – *impaciencia*, *perfección* – *imperfección*, *personal* – *impersonal*, *accesible* – *inaccesible*, *aceptable* – *inaceptable*, *actividad* – *inactividad* (p. 176). Se trata entonces de la actividad de la tercera fase – la asignación de significado. Sin embargo, en

---

<sup>4</sup> ¿Qué palabras están relacionadas con *vender*? – *vendedor*, *vendaval*, *venda*, *vendible*, *venta*, *vencedor*...

<sup>5</sup> ¿Qué tiene en común las siguientes palabras? – *cremoso*, *jugoso*, *arenoso*, *espumoso*... – *vender*, *vendedor*, *vendible*...

<sup>6</sup> El adjetivo *cremoso* significa ‘que tiene crema’ (*café cremoso*). A partir de este significado explique lo que significan las siguientes palabras sin mirar el diccionario: *jugoso*, *aceitoso*, *vinagroso*...

<sup>7</sup> Los siguientes nombres tienen algo en común. (1) *decorador*, *trabajador*, *nadador*, *administrador*. a) ¿Con qué palabras están relacionados? b) ¿Cómo están formados estos nombres? c) ¿Qué significado tienen en común? Mire un diccionario si no conoce el significado de algún nombre. d) ¿Con qué sufijo están formados? ¿Qué significado tiene este sufijo? e) Forme ahora nombres como los de (1) a partir de los siguientes verbos: (2) *animar*, *barnizar*, *atracar*, *vender*... f) Explique cómo se forman los nombres de agente en español.

las unidades precedentes (U6-U9) los ejercicios están centrados en el reconocimiento y la identificación de la base: «¿Qué palabras con la misma base conoces?» Se introducen las palabras del vocabulario nuevo y se pide a los estudiantes un rastreo en su lexicón mental para realizar la actividad, pues tienen que reconocer las palabras complejas almacenadas en su mente y al mismo tiempo identificar la base correspondiente. A nuestro modo de ver, sería más eficaz introducir una lista de palabras, vistas en las unidades anteriores, y dejar a los estudiantes que las agruparan conforme a la base que comparten, ya que pudiera ocurrir que el estudiante no se acordara de otras palabras debido a un leve grado de almacenamiento en su lexicón mental. Al tenerlas introducidas allí, se produciría un aprendizaje más profundo tanto del vocabulario ya conocido como del nuevo.

En Šajgalíková, Delgadová (2010) va sintetizada la formación de palabras en la última unidad del libro, recogiendo la formación de sustantivos y adjetivos mediante los sufijos más frecuentes junto con los antónimos creados a través de los prefijos. La explicación se limita a dar la lista de los sufijos, precisando su matiz semántico, junto con unos ejemplos. No se menciona nada sobre las características de los afijos, sus restricciones o distribución, un hecho muy habitual también en otros manuales. En la parte práctica se ofrecen tres ejercicios en los cuales tienen que crearse las palabras, bien siguiendo el modelo, bien al seleccionar uno de los sufijos. Sin que el estudiante haya hecho actividades centradas en las fases previas de reconocimiento, identificación y asignación, es muy probable que complete los ejercicios no por el proceso de computación sino por la memorización. El mismo efecto tienen las actividades propuestas por Ulašin (2009) y Králová (2001). Si ambos manuales destacan por la cantidad de los temas lexicogenéticos que recogen, las actividades no tienen el acierto deseado. En Ulašin, a cada contenido teórico corresponde un ejercicio, todos son de carácter creativo, es decir, situados en la última fase de producción. Así por ejemplo en la unidad catorce se explica la formación de antónimos mediante prefijos *a-*, *des-*, *dis-*, *in-*, *im-*, *ir-*, *i-* y el adverbio *no* (pp. 173-174). De nuevo no se detalla nada respecto a las características, solo se dan ejemplos. Al final se menciona *enemigo* como otra forma –léxica– de antonimia. En el ejercicio (p. 178) para practicar lo aprendido se pide la creación de las formas negativas de *confirmado*, *perfecto*, *amigo*, *lógico*, *contento*, *responsable*. Ya las primeras tres respuestas (*no confirmado*, *imperfecto*, *enemigo*) demuestran una confusión total tanto en la parte teórica como en la práctica. Igualmente, en Králová observamos una organización algo caótica e incompleta a la hora de introducir los contenidos de la morfología derivativa. Habla por todo el orden alfabético en vez del generalmente usado criterio semántico que se sigue al alistar los

sufijos (p. 48, tomo II). Si bien el número de actividades ofrecidas es mayor que en el caso de Ulašín, otra vez nos encontramos con un tratamiento incoherente. Por un lado, hay ejercicios que permiten desarrollar las primeras dos fases de reconocimiento e identificación: «Señale la palabra que no pertenece a las series que siguen: 3. prefijo, preinscripción, pregunta, preposición» (p. 54); por otro, estos ejercicios no se complementan con las actividades de carácter creativo, por lo cual estas últimas no llegan a cumplirse por computación, sino que el estudiante se ve obligado extraer las palabras por memorización.

En este sentido el manual de Prokopová (2000) es el que más favorece la adquisición del vocabulario a través de la morfología derivativa. Aunque la parte teórica carece igualmente de una información más detallada y precisa, y a pesar de que no es la más exhaustiva de todos los manuales examinados, evaluamos la manera de su introducción como la más coherente por dos motivos: primero, el contenido morfológico se expone en cantidades menores por unidad, a excepción de los diminutivos y aumentativos en la última unidad; segundo, las actividades que se presentan favorecen el entrenamiento de la segunda y la tercera fase del aprendizaje lexicogenético. La mayoría de ellas tienen el mismo carácter que el ejercicio siguiente: «¿De qué palabras han sido formadas estas expresiones y qué significan? desagradable – descontento – desorden – desacuerdo – desgracia – desmilitarización – desorganización – desorientación – descongelar – desconocer – desesperar – desigual – desunión – desinterés» (p. 178). Gracias a la riqueza de las palabras que se ofrecen, el estudiante es capaz reconocer, identificar y almacenar el prefijo *des-* con el significado de negación. Es posible que se diera cuenta también de la capacidad del prefijo de concatenarse con sustantivos, adjetivos y verbos. El reconocimiento y la fijación del *des-* por parte de los estudiantes resulta altamente significativa puesto que gran número de palabras derivadas por *des-* no están lematizadas en los diccionarios.

### Conclusión

Iniciamos el presente análisis con la hipótesis de observar un tratamiento marginal de los contenidos morfológicos en los manuales de ELE de autores checos y eslovacos. Nuestro estudio indica que una parte de ellos (Macíková, Mlýnková; Brožová, Peñaranda; Šíroká) cumple con las suposiciones previas. Si recogen algún tema de la morfología derivativa, se reduce a los diminutivos *-ito*, *-ita*. En los demás manuales (Lenghardtová está entre los dos grupos) se le dedica a la formación de palabras un mayor espacio. Aun así, el tratamiento es más bien superficial y poco eficaz. En los niveles iniciales se presentan sufijos como desinencias, es decir, como

elementos de la morfología flexiva. Se desaprovecha la ocasión de realizar una instrucción explícita de los contenidos morfológicos al definir el género español en las primeras unidades y con ello el desarrollo de la competencia morfológica ya desde los inicios del aprendizaje que a su vez ayudará a los estudiantes tanto a ampliar como a profundizar el vocabulario y facilitar la adquisición de la lengua.

### BIBLIOGRAFÍA

BOWERS, P., KIRBY, J. 2010. Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. In: *Reading and Writing*, 23, pp. 515 – 537.

CHOVANCOVÁ, K., KLIMOVÁ, K., REICHWALDEROVÁ, E. 2014. Intercomprehension: a concept in evolution. In: *SGEM 2014. Education & educational research*. Sofía: STEF92, pp. 455 – 459.

CHOVANCOVÁ, K., MEŠKOVÁ, E. (eds.) 2015. *Multilingválne spracovanie informácií: interkomprehenzia v cudzích jazykoch*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela/Belianum.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. 2015. ¿Es el conocimiento morfológico un mecanismo determinante en la recuperación del léxico disponible? In: *GORDEJUELA SENOSIÁIN, A., IZQUIERDO ALEGRÍA, D., et al. Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 259 – 267.

JEON, E. H. 2011. Contribution of Morphological Awareness to Second-Language Reading Comprehension. In: *The Modern Language Journal*, 95, pp. 217 – 235.

MARCOS MIGUEL, N. 2013. *Analyzing Instruction And Learning Of Derivational Morphology in The Spanish Foreign Language Classroom*. Tesis doctoral, University Of Pittsburgh.

MARTÍN GARCÍA, J. 2014. La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. In: *GONZÁLEZ COBAS, J., SERRADILLA CASTAÑO, A. et al. ¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, pp. 57 – 72.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [consulta: 19 de septiembre 2019].

MORIN, R. 2003. Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish. In: *Modern Language Journal*, 87, pp. 200 – 221.

Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families. 2006. In: *Hispania*, 89/1, pp. 170 – 182.

NATION, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

NIPPOLD, M. A. 2007. *Later language development*. Austin, tx: Pro-ed.

ROBLES GARCÍA, P., SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. 2016. La morfología derivativa en los manuales de español elemental estadounidenses: un estudio exploratorio. In: *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1/15, pp. 70 – 86.

SÁNCHEZ GUTIÉRREZ, C. 2013. *Priming morfológico y conciencia morfológica. Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Morfología derivativa y manuales de E/LE: un análisis crítico. 2014. In: *Anexos de Revista de Lexicografía*, 31, pp. 163 – 178.

SANMIGUEL MARIÑO, A. 2011. *Estrategias espontáneas de formación de palabras en estudiantes de ELE*. Proyecto fin de Máster, Oviedo.

TREMBLAY, A. 2002. *The L2 acquisition of Spanish reflexive passives and reflexive impersonals by French- and English-speaking adults: Does explicit grammatical instruction make a difference?* Tesis de Máster, Ottawa.

VARELA ORTEGA, S. 2018. *Morfología léxica: la formación de palabras (versión corregida y aumentada)* [en línea]. <https://morforetem.wordpress.com/2018/06/25/morfologia-lexica-la-formacion-de-palabras-version-corregida-y-aumentada/> [consulta: 19 de septiembre 2019].

ZHANG, Do., KODA, K. 2013. Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. In: *System*, 41, pp. 901 – 913.

Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. 2012. In: *Reading and Writing*, 25, pp. 1195 – 1216.

**Manuales de ELE**

- BROŽOVÁ, K., PEÑARANDA, C. F. 2009. *Aventura 1*. Klett nakladatelsví s. r. o.
- BROŽOVÁ, K., PEÑARANDA, C. F. 2010. *Aventura 2*. Klett nakladatelsví s. r. o.
- KRÁLOVÁ, J., KRBCOVÁ, M. 2000. *¿Fiesta!: Španělština pro střední a jazykové školy, 1*. Plzeň: Fraus.
- KRÁLOVÁ, J., KRBCOVÁ, M. 2001. *¿Fiesta!: Španělština pro střední a jazykové školy, 2*. Plzeň: Fraus.
- LENGHARDTOVÁ, J. 2016. *Španielčina 1, 2*. Bratislava: SPN.
- MACÍKOVÁ, O. MLÝNKOVÁ, L. 2012. *Nová učebnice současné španělštiny*. 1. díl. Brno: Edika.
- PROKOPOVÁ, L. 2000. *Španělština*. Praha: Leda.
- ŠAJGALÍKOVÁ, H., DELGADOVÁ, E. 2010. *Španielčina pre samoukov a pre jazykové kurzy*. Bratislava: Aktuell.
- ŠIROKÁ, Z. 2012. *Nová učebnica španielčiny pre samoukov a kurzy*. Tribun EU.
- ULAŠIN, B. 2009. *Španielčina pre samoukov*. Bratislava: Eastone Books.

**Esta comunicación se presenta como parte del proyecto de investigación KEGA núm. 004UMB-4/2019 Plurilingválny a interkultúrny edulab na podporu stratégie internacionalizácie univerzity.**

**Contact:**

Mgr. Monika Korgová, PhD.  
Univerzita Mateja Bela  
Filozofická fakulta  
Katedra romanistiky  
Tajovského 40, 941 01 Banská Bystrica  
Email: monika.korgova@umb.sk

Mgr. Eva Reichwalderová, PhD.  
Univerzita Mateja Bela  
Filozofická fakulta  
Katedra romanistiky  
Tajovského 40, 941 01 Banská Bystrica  
Email: eva.reichwalderova@umb.sk