



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN TRADUCTOLOGIA,
TRADUCCION PROFESIONAL Y AUDIOVISUAL**

TESIS DOCTORAL:

**LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS
EN ESPAÑOL:
ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA EN LA
ENSEÑANZA DE E/LE**

Presentada por Elina Agaronian para optar al grado de
Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. Pilar Martino Alba

Año 2019



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/A DE TESIS

(Art. 7.2 de la Normativa para la presentación y defensa de la Tesis Doctoral en la UVa)

D./D^a Pilar MARTINO ALBA con D.N.I./Pasaporte 50.414.558F

Profesor/a del departamento de Derecho Público II y Filología I

Centro Universidad Rey Juan Carlos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Dirección a efecto de notificaciones Campus de Fuenlabrada, Camino del Molino, s/n

Edificio Departamental, despacho 119 28943 Fuenlabrada (Madrid)

e-mail: pilar.martino@urjc.es

como Director(a) de la Tesis Doctoral titulada LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS EN ESPAÑOL: ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

realizada por D./D^a Elina AGARONIAN

alumno/a del Programa de Doctorado PROGRAMA DE DOCTORADO EN TRADUCTOLOGIA, TRADUCCION PROFESIONAL Y AUDIOVISUAL

autoriza su presentación, considerando que la citada Tesis Doctoral, presentada por Dña. Elina AGARONIAN, ha sido realizada bajo mi dirección y reúne todos los requisitos científicos y formales para ser presentada y defendida ante el Tribunal correspondiente para optar al Grado de Doctor

Valladolid, a 10 de junio de 2019

El/La Director/a de la Tesis,

Fdo.: Pilar Martino Alba

SR/SRA. PRESIDENTE/A DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

Agradecimientos

Ante todo quiero agradecer a Dios por guiarme y ayudarme en cada momento de mi vida, y darme fuerzas para finalizar este trabajo.

Cuando empecé la tesis doctoral hace 7 años, creo que no me imaginaba que este camino de la investigación iba a ser tan largo, arduo, lleno de dificultades que tenía que superar para poder llegar al grado de doctora. A lo largo de este periodo, por circunstancias de mi vida, tuve que cambiar de lugar de residencia, de trabajo y de directora de tesis. Este trabajo no hubiera sido posible sin el continuo apoyo, la ayuda profesional tan indispensable para mí y la confianza depositada en mi por parte de mi guía en este camino, la Dra. Pilar Martino Alba. Gracias por transmitirme la pasión por la investigación, guiarme y ayudarme a madurar y crecer profesionalmente. Su contribución a mi crecimiento es inestimable.

Quiero agradecer a la Escuela Internacional de Doctorado y al Dr. Antonio Bueno por haber aceptado inscribir la tesis en una de las líneas de investigación que en el ámbito de la Lingüística tiene el Doctorado Internacional e Interuniversitario en Traductología, Traducción Profesional y Audiovisual, después de haber hecho un Máster en Lengua y Cultura españolas en la Universidad de Cádiz.

Mis sinceros agradecimientos a mi amiga Hevila por su ayuda en los aspectos formales de la tesis. No sabes cómo me has ayudado, demostrándome que siempre puedo confiar en ti, pase lo que pase.

Un agradecimiento especial debo a mi familia por estar siempre a mi lado, a pesar de la distancia, por no dejar nunca de creer en mí, y alentarme en mis posibilidades de lograr esta meta académica tan importante para mi vida.

Muchas gracias a mis padres por transmitirme tantos y tan buenos valores, por guiarme, orientarme y apoyarme en todos y cada uno de los momentos de mi vida, por inculcarme la importancia de la constancia, del trabajo bien hecho y de perseverar para conseguir aquello que se quiere. A los dos, gracias, habéis hecho posible que haya llegado hasta aquí.

Quiero mostrar también en estas páginas mi sincero agradecimiento a mi hermano menor Eric, por su cariño y apoyo incondicional.

Índice	
Resumen.	6
Abstract.....	9
Capítulo 0: Introducción y referencias metodológicas	
0.1 Planteamiento introductorio.	14
0.2 Objetivos y método.....	16
0.3 Organización del trabajo.....	18
Capítulo I: Aproximaciones teóricas a la formación de palabras en español: descripción gramatical y aprovechamiento didáctico	
1. Introducción.....	22
1.1 La derivación de palabras en español en la tradición gramatical	25
1.1.1 El concepto de derivación de palabras	25
1.1.2 Clasificación de los sufijos y de los prefijos en español.	30
1.2 La parasíntesis en español en la tradición gramatical.....	34
1.2.1 El concepto de parasíntesis.....	34
1.2.2 Clasificación de los derivados verbales y las voces parasintéticas en español.	37
1.2.2.1 Derivación inmediata: los verbos en el sufijo <i>ar</i>	38
1.2.2.2 Derivación mediata: los verbos en el sufijo <i>ear</i>	43
1.2.2.3 Derivación mediata: los verbos en el sufijo <i>izar</i>	45
1.2.2.4 Derivación mediata: verbos en el sufijo <i>ificar</i>	51
1.2.2.5 Derivación mediata: verbos en el sufijo <i>ecer</i>	53
1.2.2.6 Verbos parasintéticos.....	56
1.2.2.7 Parasíntesis por afijación. Adjetivos parasintéticos.	76
1.3 Resumen.	95

Capítulo II: Aspectos metodológicos en la enseñanza del léxico

2.1 Introducción.....	96
2.2 El tratamiento del léxico por diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.....	96
Tabla 1 Principales tendencias en el aprendizaje de idiomas en el siglo XX.....	123
2.3 Resumen.	125

Capítulo III: Adquisición de la morfología léxica

3.1 Introducción.....	128
3.2 Competencia léxica.....	128
Tabla 2 ¿Qué significa conocer una palabra?	148
3.3 La Interlengua. Norma y el uso. La interferencia léxica. Tipología de los errores.	172
3.4 Tipología de los errores.	195
Tabla 3. Variables de sexo y edad de los sujetos de la investigación.....	195
3.4.1 Los errores semánticos de transferencia de la L1 Inglés.....	197
3.4.2 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión	213
3.4.3 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión.....	230
3.4.4 Los errores de derivación de transferencia de la L1 inglés de forma completa	263
3.4.5 Los errores de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma parcial	270
3.4.6 Los errores de la derivación intralingüísticos únicamente español de expresiones adverbiales.....	285
3.4.7 Los errores de la derivación intralingüísticos únicamente español por afijación	286
3.4.8 Los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés.....	299
3.4.9 Los errores de derivación cero interlingüísticos únicamente español.	318

3.4.10 Otros errores.	328
3.5 Porcentaje de errores según el tipo y origen.....	336
Gráfico 1: Tipos de errores detectados por porcentajes	337
3.6 Análisis de los errores cometidos por los estudiantes españoles en inglés	337
Tabla 4. Variables del sexo y la edad de los sujetos de la investigación.....	338
3.6.1 Los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés.....	339
3.6.2 Los errores de la derivación cero interlingüísticos únicamente español.	340
3.6.3 Los errores semánticos de transferencia de la L1 Inglés	341
3.6.4 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión	342
3.6.5 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión.....	342
3.6.6 Los errores de derivación de transferencia de la L1 inglés de forma completa	344
3.6.7 Los errores de derivación de transferencia de la L1 inglés de forma parcial. .	344
3.6.8 Los errores de derivación intralingüísticos únicamente español por afijación.	345
3.6.9 Los otros errores.	345
3.6.10 Los errores compuestos de transferencia de la L1 inglés.	346
3.6.11 Los errores compuestos intralingüísticos únicamente español.....	346
3.7. Porcentaje de errores según el tipo y origen.....	347
3.8. Resumen.	348
 Capítulo IV: Los procedimientos didácticos	
4. Introducción.....	350
4.1 Análisis de los manuales de ELE.	350
4.2 Propuesta de actividades de trabajo con el léxico.	377
4.3 Resumen.	380

Capítulo V: Conclusiones

5.1 Resultados y líneas de investigación abiertas.....	382
5.2 Conclusiones.....	383
Bibliografía:	389

Resumen

Se examinan y analizan diferentes procesos de formación de palabras en español con la meta de analizar los tipos de errores que se cometen en el proceso de aprendizaje de ELE para, posteriormente, planificar, elaborar y proponer una serie de actividades, que facilitarán la posterior comprensión de las reglas de formación de palabras por parte de los aprendices y contribuirán a la prevención de posibles errores cometidos en el futuro.

Objeto de estudio y análisis

Se realiza un análisis cualitativo y cuantitativo de los errores léxicos detectados en 223 trabajos de 74 estudiantes de Norteamérica de nivel B1, B2 de la competencia idiomática en español, en el rango de edad entre 18 y 20 años de sexo masculino y femenino. Los trabajos representan los ejercicios de expresión escrita: las redacciones, reseñas, composiciones, narraciones con la extensión de 2 folios máximo, que han sido ejecutados en casa en el plazo de 1 día, no se requería ninguna lectura previa. Asimismo, se han tenido en cuenta errores cometidos por estudiantes de España que aprenden inglés. Hemos detectado 26 errores cometidos por los alumnos. Los sujetos de la investigación son 10 estudiantes de España de nivel B1, B2, C1 de dominio del inglés. Todos los alumnos poseen diferente nivel de conocimientos de la L2, unos tienen más conocimientos de gramática y léxico, como los alumnos que dominan la lengua de nivel C1; otros menos, con nivel B1, B2. Pero ambos tienen fluidez suficiente como para aplicar la creatividad en sus trabajos. Para la descripción de los sujetos de la investigación hemos utilizado las variables de sexo (masculino y femenino) y de edad (la edad de los alumnos varía entre 20 y 50 años). Todo ello enfocado al proceso de formación de palabras y aprendizaje del vocabulario cuando los estudiantes aprendan una lengua extranjera.

Resultados

Para la estructuración de los errores cometidos por los estudiantes se ha recurrido a la clasificación de la taxonomía de errores propuesta por Whitley (2004, pp. 1-6). Entre 286 errores, el grupo de errores más grande que ha sido descubierto resulta ser de:

1-errores *semánticos*: son 138 errores en total (48,3%) entre cuales

A-los errores de transferencia de la L1 inglés componen 38 errores (13,3%),

B-intralingüísticos únicamente español son 100 errores (35%): 36 errores (12,6%) cometidos *por confusión* y 64 errores (22,4%) cometidos *por extensión*;

2.-el segundo grupo más amplio en que ha sido detectada la mayoría de los errores es de *derivación*: son 71 errores (25%) entre cuales

A-43 errores (15,2%) forman *los errores de transferencia de la L1 inglés*: 12 errores (4,2%) son *cometidos de forma completa* y 31 errores (11%) *de forma parcial*,

B-27 errores (9,4%) son *los errores intralingüísticos únicamente español por afijación* y 1 error (0,35%) del tipo *intralingüístico únicamente español de expresiones adverbiales*;

3.-el tercer grupo está constituido por los errores de *derivación cero*- 61 errores (21,2%):

A-41 errores (14,3%) son *de transferencia de la L1 inglés* y

B-20 error (6,9%) *intralingüístico únicamente español*.

4.-No se ha encontrado ningún *error de composición*.

5.-El último grupo de errores delimitados se ha denominado *otros errores*: 16 errores (5,6%).

Entre 26 errores cometidos por estudiantes de España que aprenden inglés el

I grupo ocupan errores semánticos son 8 (30,77%):

1.1 3 errores (11,54%) son semánticos de transferencia de la L1 inglés,

1.2 1 (3,85%)- semántico intralingüístico únicamente español cometido por confusión,

1.3 4 (15,38%) - semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión;

II grupo es de errores de derivación cero, son 9 (34,61%), entre cuales los

2.1 6 (23,07%) son los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés

2.2 3 (11,54 %) errores son de derivación cero intralingüística únicamente español.

III lugar pertenece a los errores de derivación: 5 errores (19,23%)

3.1 1 error (3,85%) es de transferencia del la L1 del inglés de forma completa,

3.1.1 3 errores (11,54%) son de transferencia del la L1 del inglés de forma parcial,

3.2 No hay errores del tipo de derivación intralingüística únicamente español de expresiones adverbiales

3.2.1 1 error (3,85%) compone el grupo de derivación intralingüística únicamente español por afijación;

IV grupo- errores compuestos, son 2 (7,7%)

4.1 1 error de transferencia del la L1 del inglés (3,85%).

4.2 1 error de intralingüístico únicamente español (3,85%).

Y grupo de errores detectados pertenecen al grupo de los otros errores, son 2 (7,7%).

A continuación exponemos una serie de tablas en las que se indican los diferentes tipos de errores cometidos por los alumnos.

Conclusiones

Se determina que la causa principal por la cual los aprendices extranjeros han cometido los fallos ha sido debido a la interferencia léxica. En especial, debido a la falta de conocimientos sobre gramática y el léxico en general, aunque en algunos ejercicios de contenido específico relacionado con aspectos culturales de la lengua meta se ha podido observar que la falta de conocimientos sobre esos aspectos concretos de la cultura meta han conducido a errores en la transferencia de una lengua a otra. La parte de morfología, que trata acerca de las reglas de formación de palabras, obliga a los estudiantes a recurrir continuamente a su lengua materna. Esto no les hace ningún favor, ya que crean expresiones que no tienen correspondencia en la lengua española.

Abstract

Different methods of word building in Spanish are being examined and analyzed in order to plan out, work out and offer various activities, that will help students to understand the rules of word building in a better way and prevent them from making would-be mistakes in the future.

Subject of Research and Analysis

Both quantitative and qualitative analysis of the mistakes found in 223 works of 74 students at the age between 18 and 20 years old of the sex both masculine and feminine from Northern America of the levels of the lexical competence of Spanish is being conducted. The works have been done in the form of the exercises such as: expositions, resumes, compositions, descriptions. The size of the works has been 2 pages maximum, written at home during 1 day. No prior reading was needed. In the same way there has been conducted the investigation of Spanish students learning English. Upon the whole, there have been detected 26 mistakes made by the students. The subjects of the research have been 10 Spanish students of the level of the linguistic competence in English between B1, B2, C1. All of them have a different level of knowledge of English, the ones of C1 level have more knowledge of grammar and lexis, the others of B2 level have that less.

Although both groups of students have enough fluency in the language to be able to apply some creativity to their works. To characterize the subjects of investigation we have resorted to the variables of sex (masculine and feminine) and age (the age of the students varied between 20 and 50 years). All these characteristics have been taken into account, as they play a vital role in the process of word formation and acquiring lexis, when students learn a foreign language.

The Results

In order to structure the mistakes, made by the students, we have resorted to the classification offered by (Whitley, 2004, pp. 1-6). The biggest group out of 286 errors found turns out to be

I-semantic ones: there are 138 mistakes that make up 48,3% among which A-38 errors (13,3%) are of *the word transference from English*,

B-100 (35%) are the mistakes made *only in Spanish without any word substitution from the mother tongue- English*, among which 36 errors (12,6%) have been made because of *confusion* and 64 (22,4%) of *extension*;

2.-the second largest group of the majority of the errors found is *the mistakes of derivation*: there are 71 errors (25%) in general, among which

A-43 (15,2%) make up the ones of *the word transference from English*: 12 of them (4,2%) have been *made fully* and 31 (11%)- *partially*,

B-27 mistakes (9,4%) are the ones of *affixation only made in Spanish* and 1 (0,35%) belongs to the type of *adverbial expressions*;

3.-the third group consists of the mistakes of the so-called zero derivation and has 61 errors (21,2%):

A-41 (14,3%) of which are of *the word transference from English* and

B-20 (6,9%) *only made in Spanish without any type of substitution from the mother tongue*.

4.-We have failed to find any mistakes of *composition*.

5.-The last group is defined as *the other mistakes*, which consists of 16 in total, that makes up (5,6%).

Among Spanish students committing mistakes in English the statistics are the following ones:

Out of 26 mistakes detected, the first place is taken by

I-semantic ones: there are 8 mistakes that make up (30,77%) among which

A-3 errors (11,54%) are of *the word transference from English*,

B-5 (19,23%) are the mistakes made *only in Spanish without any word substitution from the mother tongue- English*, among which 1 errors (3,85%) have been made because of *confusion* and 4 (15,38%) of *extension*;

2- The second largest group is of the so-called zero derivation and has 9 errors (34,61%):

A-6 (23,07%) of which are of *the word transference from English* and

B-3 (11,54%) *only made in Spanish without any type of substitution from the mother tongue*.

3.-the third group consists of *the mistakes of derivation*: there are 5 errors (19,23%) in general, among which

A-4 (15,39%) make up the ones of *the word transference from English*: 1 of them (3,85%) have been *made fully* and 3 (11,54%)- *partially*,

B-1 mistake (3,85%) is *of affixation only made in Spanish* and no mistakes were found that could belong to the type of *adverbial expressions*;

4- the fourth group is of the mistakes of composition- 2 mistakes (7,7%), between which

A-1 mistake (3,85%) is *of the word transference from English*

B-1 mistake (3,85%) *made in Spanish without any type of substitution from the mother tongue*.

5- the final, fifth group is of *the other mistakes*, which consists of 2 in total, that makes up (7,7%).

Further on we are going to introduce a series of tables that reflect different types of mistakes made by the students.

Conclusions

The main cause of the errors made by the foreign students has been lexical interference. The lack of the profound knowledge of Spanish grammar and lexicology in general, to be more precise, the part of morphology that is dedicated to the rules of word building and the lack of knowledge of some cultural aspects of the language have made the students continuously resort to the use of their mother tongue, that subterfuge has done them an ill turn, as it has contributed to the creation of the non-existent words in Spanish.

Capítulo 0: Introducción y referencias metodológicas.

0.1 Planteamiento introductorio.

Si la atención prestada a los estudios de morfología léxica han supuesto, en el ámbito de la descripción gramatical, un mayor grado de formalización y sistematización en la enseñanza de lenguas (Fernández Silva, 1998), los trabajos sobre este nivel lingüístico han llegado a ocupar un lugar central en las investigaciones, sobre todo, en los modelos teóricos cognitivos sobre adquisición del lenguaje, con los nuevos planteamientos que asume el método contrastivo y, muy especialmente, con el análisis de errores que analiza la interlengua del alumno con el fin de encontrar los principios que rigen este proceso (Benítez Pérez, 1997; Mervyn F. Lang 1992; Diane Larsen-Freeman, Long, Molina Martos & Benítez Pérez, 1994). Asimismo, si los manuales de enseñanza de lenguas que siguen el enfoque comunicativo dedican poco espacio a los aspectos formales del vocabulario y destacan el potencial semántico y pragmático del material lingüístico, de acuerdo con el contexto (Varela Ortega, 2003), la asunción del aprendizaje como un proceso continuo y creativo, en el que cobra singular importancia la autonomía del estudiante y su capacidad de comunicación en la lengua meta han hecho que la didáctica moderna comience a valorar y analizar este aspecto lingüístico como uno de los que mejor puede ayudar al desarrollo de la competencia léxica del no nativo y, en consecuencia, su habilidad lingüística comunicativa (Gómez Molina, 1997). En esta misma perspectiva didáctica, se sitúan los trabajos de otros autores: Dolader, Zorraquino, & Álvaro (2009).

La importancia que en los últimos tiempos adquiere la enseñanza de los mecanismos de formación de palabras viene de la mano de la relevancia que el nivel léxico ha alcanzado en los estudios sobre aprendizaje de lenguas. "La idea del léxico como el elemento estructurador del pensamiento y de su necesidad para la interacción social derivan en una mayor atención a esta parcela", según Gómez Molina (1997, p. 2). De esta manera, la adquisición de la competencia léxica (Gómez Molina, 2004, p. 491) que implica no solo el conocimiento gradual de la forma y significado de las voces, sino también de sus relaciones formales y semánticas con otras palabras y de su uso en el contexto (Santamaría Pérez, 2006), deriva en una mayor atención a los mecanismos de formación de palabras, con unas reglas sujetas a restricciones fónicas, sintácticas y semánticas, y, consecuentemente, al análisis de los principios que rigen la adquisición del léxico complejo de una lengua (Varela Ortega, 2003).

Estos avances en el ámbito teórico y metodológico en la enseñanza de lenguas permite la proliferación de trabajos que abordan la cuestión desde diversas perspectivas: el conjunto de regularidades y de propiedades formales que se detectan en la estructura y el funcionamiento del lexicón han permitido definir los elementos constitutivos del componente morfológico (Baralo, 1996; Fernández Silva, 1988) lo que ha dado paso a los trabajos, aún provisionales y escasos, que analizan el proceso de adquisición de estos mecanismos en la interlengua del aprendiente no nativo, con aprovechamiento de los resultados que ofrece el análisis de errores para ilustrar no solo sobre la manera en que el discente adquiere los procesos de formación de palabras, con sus estrategias y evoluciones propias, sino también sobre otros aspectos que tienen que ver con la mayor o menor complejidad de determinados patrones y actuaciones en este proceso de aprendizaje, tales como los mecanismos más favorecedores, la transparencia de las voces o la exposición a los datos léxicos, según han puesto de manifiesto autores como Baralo (1994, 1996, 2001); Fernández López (1992); J.M. Licerias & Díaz (1999); Whitley (2004).

No obstante, a pesar de los avances realizados en el campo de la investigación y de la aplicación lingüísticas, aún faltan estudios que aborden la cuestión de manera específica, con atención a los distintos grupos de hablantes de la L2, dependiendo de la lengua materna de los aprendientes, de su nivel de competencia comunicativa y del contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Asimismo, resulta interesante anotar que, de los diferentes procedimientos lexicogénicos, el mecanismo de la composición de palabras o el de la parasíntesis han recibido una atención menor y son escasos los trabajos que abordan estos procedimientos y su adquisición o enseñanza en la L2. Salvo las descripciones más pormenorizadas que proporciona la gramática descriptiva más actual (Bosque Muñoz, Demonte Barreto, Lázaro Carreter, Bosque, & Demonte, 1999); Real Academia de la Lengua, 2009), así como otros estudios más específicos (Serrano Dolader, 1995), no encontramos otros análisis sobre este fenómeno, fundamentalmente en lo que se refiere a su potencial aprovechamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje de la L2. Por último, la plasmación real de los trabajos sobre morfología léxica en los manuales didácticos no alcanza el nivel deseado y son escasas o presentan deficiencias las explicaciones y las actividades que se incluyen en ellos.

0.2 Objetivos y método

El trabajo que presentamos tiene como objetivo fundamental el aporte de nuevos datos sobre el proceso de adquisición de la formación de palabras en estudiantes de E/LE, que ayuden a entender los mecanismos que subyacen a este y a plantear propuestas didácticas rentables y efectivas en el curso de su enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, partimos de la idea de que el análisis de los estudios descriptivos de este mecanismo de formación de palabras puede ofrecer pautas que mejoren las propuestas metodológicas y didácticas para su enseñanza, tanto en lo que se refiere a la selección y secuenciación de los contenidos, de acuerdo a índices de frecuencia de uso y de productividad lingüística, y acordes, asimismo, con la mayor o menor complejidad de sus formaciones, por razón de transparencia semántica o de exposición o recurrencia de determinados mecanismos. En segundo lugar, el análisis de errores en los estudiantes permitirá conocer los principios que subyacen en el empleo de este recurso lexicogénico e ilustrarán sobre las faltas más frecuentes, por generalización de las reglas de formación de palabras o por interferencias de su lengua materna, de donde se obtendrán ejemplos de restricciones lingüísticas y patrones generalizados que ayuden a plantear los procedimientos didácticos más adecuados.

Con estas premisas, nuestro trabajo pretende cumplir con los siguientes objetivos:

- Revisar las descripciones gramaticales sobre el tema más actuales, con la intención de encontrar patrones de generalización y de sistematización adecuados que puedan ayudar a planificar un programa de enseñanza de los mecanismos de formación de palabras a estudiantes de E/LE.
- Investigar el estado de la cuestión, con una valoración del tratamiento que los diferentes métodos de enseñanza de lenguas conceden a la morfología léxica.
- Analizar los trabajos de estudiantes extranjeros y establecer una clasificación de los tipos de errores más frecuentes y explicar sus causas.
- Observar los manuales de E/LE más usados en la actualidad y delimitar y valorar la adecuación y efectividad de los ejercicios enfocados en la enseñanza de la derivación.
- Elaborar una serie de ejercicios motivadores, que permitirán a los alumnos evitar posibles errores de derivación en el futuro.

Como suele corresponder a un estudio de contenido gramatical, la parte esencial de la investigación supone la adopción de un método descriptivo basado en el análisis de los contenidos morfológicos básicos de estos procesos lexicogénicos, aunque con el objetivo puesto en su funcionalidad comunicativa dentro del sistema léxico de la lengua. En este sentido, y de acuerdo con los objetivos propuestos por el Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza de lenguas, que recuerda la necesidad de ajustar la didáctica de las lenguas a las necesidades comunicativas de los aprendientes, y de fomentar un aprendizaje eficaz y duradero, al plano meramente formal del análisis descriptivo morfemático y léxico se añade el uso como procedimiento de ampliación del vocabulario en el aprendizaje de la L2. Igualmente, adoptamos los presupuestos de la Lingüística contrastiva y recurrimos al análisis de errores como base sobre la que planificar los ejercicios.

La investigación incluye un análisis cualitativo y cuantitativo de los errores léxicos cometidos por los aprendices en ejercicios de expresión escrita: redacciones, reseñas, composiciones, narraciones, etc., que han sido elaborados en casa, en el plazo de un día, que no han requerido ninguna lectura previa, y que tienen una extensión de dos folios como máximo. Los sujetos de la investigación son 74 estudiantes de Norteamérica, de nivel B1 y B2 de competencia idiomática en español, de edad entre 18 y 20 años y sexo masculino y femenino. A pesar de que todos los alumnos presentan el mismo nivel, se nota en estos textos una distinta fluidez en la expresión, de acuerdo, normalmente, con la creatividad de los trabajos.

Para clasificar los tipos de errores cometidos por los alumnos, partimos de la clasificación de errores de Whitley (2004), que delimita cinco tipos de errores: semánticos, que se subdividen en los errores semánticos de la transferencia de la L1 inglés, semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión o extensión; los errores de la derivación cero en la transferencia de la L1 inglés y la derivación cero intralingüísticos únicamente español; compuestos; los errores de la derivación o formación de palabras también de la transferencia de la L1 inglés, que se subdivide en la transferencia de forma completa y la transferencia parcial y los errores de derivación intralingüísticos únicamente español, que se clasifica en las expresiones adverbiales y los errores de afijación; otros errores; mezclas y poco claros son el último grupo. En el apartado cuatro clasificamos y explicamos cada tipo de error en más detalle.

A continuación, para una mayor claridad en la taxonomía de errores sobre los que hemos trabajado, los relacionamos en un listado numerado:

1.Semánticos:

1.1 Errores semánticos en la transferencia de la L1 inglés.

1.2 Errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión.

1.3 Errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión.

2. Derivación:

2.1 Errores de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.

2.2 Errores de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma parcial.

2.3 Errores de derivación intralingüísticos únicamente español de expresiones adverbiales.

2.4 Errores de derivación intralingüísticos únicamente español por afijación.

3. Derivación cero:

3.1 Errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés.

3.2 Errores de derivación cero interlingüísticos únicamente español.

4. Compuestos.

5. Otros errores.

0.3 Organización del trabajo

Nuestro trabajo está dividido en cuatro grandes capítulos. En el primero, se examinan los aportes más recientes de la gramática descriptiva a los estudios de morfología léxica. Se delimitan los conceptos de derivación, composición y parasíntesis y se presentan y clasifican sus diferentes tipos, con objeto de encontrar principios, reglas, y elementos susceptibles de ser aprovechados en una didáctica de la lengua española, con especial interés en las dificultades más recurrentes que encuentran los estudiantes cuando aprenden español.

El segundo capítulo está dedicado a revisar el tratamiento que reciben, el nivel léxico, en general, y la morfología léxica, en particular, en los diferentes modelos de enseñanza. En este sentido, se lleva a cabo un recorrido histórico que aborda los principales enfoques didácticos y metodológicos en la enseñanza de lenguas a lo largo del siglo XX hasta los más actuales, con atención a los cuatro principios básicos que sustentan cualquier enfoque didáctico: la concepción de la lengua, la teoría del aprendizaje y el método, entendido este último como la parte procedimental, que incluye la selección de materiales y la tipología de actividades que se ponen en práctica.

El tercer capítulo aborda los conceptos de competencia léxica, interlengua e interferencia lingüística. Se parte de la idea de que los estudios en este campo no han sido abundantes y dedicamos el primer apartado de este tercer bloque a la exposición teórica, según distintos autores, sobre estos conceptos lingüísticos y a delinear sus componentes y admitimos la escasez de los estudios sobre los conceptos de la competencia léxica, interlengua. Por esta causa el primer apartado del tercer capítulo está estructurado de tal modo que en su primera parte nos dedicamos al análisis contrastivo de la descripción de estos términos por diferentes autores. Se delinear sus componentes cognitivos y sus implicaciones pedagógicas. La segunda parte de este capítulo, la más extensa del trabajo, recoge los resultados de nuestra investigación sobre los errores más frecuentes que cometen los estudiantes como consecuencia de la interferencia lingüística de la lengua materna, en este caso, del inglés. Se realiza un examen de estos ejemplos, se describen y clasifican estos errores, que servirán de base para nuestra propuesta didáctica, que se recoge en el último apartado.

El bloque cuatro recoge la aplicación didáctica de los presupuestos recogidos en los apartados anteriores. Además del análisis de diferentes manuales de enseñanza de E/LE y de materiales y actividades consultadas en la Red, se intenta ofrecer algunas indicaciones sobre la selección, secuenciación y organización, para su enseñanza, de los contenidos morfolingüísticos. Además, se ejecuta una comparación de las diferentes estrategias de aprendizaje del vocabulario y se intenta elaborar técnicas efectivas para su consecución. De esta manera, partiendo de la base teórica que ofrecen los profesores de E/LE, se elabora una serie de las actividades y de ejercicios motivadores, en que se pretende activar y desarrollar diferentes destrezas lingüísticas, así como facilitar el proceso de aprendizaje del léxico.

Por último, el trabajo se cierra con un capítulo de conclusiones, que recoge los resultados más relevantes de cada apartado, con la bibliografía y con un anexo documental. Las referencias bibliográficas se han organizado en secciones para dar cabida a los estudios descriptivos sobre el tema, a los específicos de metodología de E/LE y a los manuales y páginas consultados.

Capítulo I: Aproximaciones teóricas a la formación de palabras en español: descripción gramatical y aprovechamiento didáctico.

1. Introducción

La escasa importancia concedida al estudio de la sufijación en los métodos de enseñanza de lenguas parece derivar de los intereses y logros obtenidos en el campo de la lingüística teórica. El abandono del nivel léxico, en general, y de la morfología léxica, en particular, en los grandes modelos formales de la lingüística, explican este vacío, puesto que la formación de palabras casi siempre se incluirá en el ámbito del aprendizaje del vocabulario.

En lo que se refiere al estudio del léxico, el estructuralismo americano había cuestionado la legitimidad de la lexicología, con el rechazo al estudio del significado. Según el estructuralismo americano, el lingüista no puede ni debe estudiar el significado porque para estudiar el significado hace falta un conocimiento científico de toda la realidad a la que las unidades de la lengua se refiere y esto no era posible, porque: a) La extensión del conocimiento humano es comparativamente muy pequeña; b) No tenemos un conocimiento científico de palabras como *bondad*, *odio...*, etc.; c) Incluso cuando se tiene una clasificación científica, ocurre que muchas veces los significados de una lengua no se ajustan a esta clasificación¹.

Por su parte, el modelo de 1957 del Generativismo desatiende por completo el componente semántico y el estudio de la gramática queda convertido en el estudio de una serie de fórmulas, aunque, a partir de 1965, la Gramática Generativa sufre más de una revisión, una apertura hacia las perspectivas lógicas y semánticas del lenguaje. El conjunto de reglas de la gramática no se limita ya a señalar el conocimiento que todo hablante tiene de la sintaxis de su lengua, sino que era necesario dar cabida al significado. En esta línea, la primera semántica generativa es la de Katz & Fodor (1963) que realizan un análisis componencial, similar a los que se habían hecho en fonética y fonología.

Un avance en el estudio del léxico se dio en el Estructuralismo europeo. Aunque esta corriente surge en el ámbito de la fonología, sobre los años sesenta autores como Coseriu, Pottier y Greimas sentaron las bases del estudio estructural del léxico con sus teorías del análisis sémico y los campos léxicos. Estos autores parten de una serie de ideas o hipótesis comunes que son las que les conducen a llevar a cabo sus respectivos estudios: a) El léxico de una lengua posee una organización estructural; b) El significa-

¹Como es sabido, se está confundiendo significado lingüístico con conocimiento de la realidad y con conocimiento científico.

do de un signo es analizable en elementos menores y distintivos (los semas); c) El método fonológico es aplicable al contenido, al menos como punto de partida. Las aportaciones de esta teoría tendrán importantes consecuencias para otras disciplinas, como la Lexicografía y, por supuesto, será aplicada a los métodos de enseñanza de lenguas, fundamentalmente los que siguen una organización del contenido a partir de campos nocionales o de campos semánticos.

En cuanto a los estudios sobre morfología, el Estructuralismo, sobre todo en su vertiente americana, sí mostró un gran interés por la morfología y realizó importantes trabajos descriptivos sobre la materia, pero no sucedió lo mismo con el generativismo que, en principio, destinó la explicación del componente morfológico a la sintaxis. Sin embargo, a partir de los años 80, con la hipótesis lexicalista, que propone la palabra como unidad mínima e indivisible del análisis, comienzan a cobrar fuerza los estudios específicos del plano morfológico y léxico (Fernández Silva, 1998, p.1, en la Red). Esta vuelta se caracteriza por un mayor grado de sistematización, aunque en comparación con otros niveles gramaticales los estudios sobre morfología estén aún en un estadio de formalización incipiente.

A pesar de lo dicho, los estudios descriptivos sobre formación de palabras en general, y sobre derivación o sufijación, en particular, tienen una larga tradición en la lingüística, y los avances realizados en este terreno han podido aplicarse a la enseñanza de las segundas lenguas. En este ámbito, Alemany Bolufer (1920) es el primer referente. En su estudio muestra el conjunto de procedimientos lexicogenéticos del español. Se trata de la única publicación y principal referencia durante más de 70 años y, a pesar de los desaciertos y carencias encontradas en su estudio, este presenta una gran importancia en su época por el criterio de sistematización con el que se lleva a cabo.

En 1970, se publica una síntesis de morfología derivativa y compositiva realizada por Narváez. Estaba destinado a universitarios americanos y nativos de lengua inglesa, sin embargo, su éxito fue escaso. Se caracteriza por el grado de integridad en cuanto a los materiales recopilados. El autor muestra trescientos afijos derivativos, entre los cuales se encontraban ciento treinta y seis sufijos nominales, noventa y nueve sufijos adjetivos, nueve sufijos verbales y tres adverbiales.

Pilleux (2001) escribe un breve ensayo sobre la sufijación española con fines pedagógicos, destinado a estudiantes de nivel básico, medio y superior. A pesar de ello, ésta no deja de ser una obra que ejemplifica los sufijos en forma de listado.

García Lozano publica en 1989 su estudio comparativo entre la lengua española y la germánica denominado *Wortbildung*. En él, son presentados los medios lexicogénicos de ambas lenguas y su correspondiente contraste.

En 1990, M. F. Lang (1990) divulga su manual denominado *Spanish Word Formation*, un estudio donde predomina el ámbito teórico. A pesar de ello, el gran éxito de este se debe a las precisiones dentro de los análisis que realiza.

Dos años más tarde, aparece el libro de Thiele (1992), *Wortbildung der spanischen Gegenwartssprache*. Estructurado por capítulos, se tratan, en cada uno de ellos, las distintas clases de palabras y los distintos tipos de formaciones de palabras que pueden resultar. Así, esta obra se considera una de mejores y más completas presentaciones sobre lexicogénesis que existen en español.

En 1993, encontramos dos obras. Por un lado la obra de Rainer, *Spanische Wortbildungslehre* y, por otro, la de Alvar Ezquerro (2003), *La formación de palabras en español*. En el primer caso, se trata de un extenso volumen que aborda en profundidad los procedimientos de formación de palabras en español. Sin embargo, este libro solo se encuentra escrito en alemán. En el segundo caso, se trata de una breve obra que combina la sencillez de los contenidos y su elaboración.

En el caso de Miranda (1994), su libro *La formación de palabras en español* se encuentra dirigido principalmente a estudiantes de español, muestra una adecuada ordenación y un importante número de ejemplos, pero carece de ejercicios prácticos y de técnicas que lleven a cabo la formación de palabras.

La monografía *Procedimientos de formación de palabras en español*, de Almela Pérez (1999), se caracteriza por la descripción de los distintos procedimientos lexicogénicos junto a un juicio personal de cada uno de ellos².

Más recientemente se han publicado estudios sobre derivación en obras gramaticales más generales, como la de Bosque Muñoz *et al.* (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, o la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) de la Real Academia de la Lengua Española. Otras publicaciones muy interesantes son las de Jove (1999), *La Formación de palabras en español*, con contenidos didácticos, o la de Varela Ortega & Fabregat Barrios (2005), *Morfología léxica: la formación de palabras*, con indicaciones muy importantes sobre algunos de los logros obtenidos en este campo.

² Véase Serrano Dolader, 1995.

Como hemos dicho, los mayores logros en estos trabajos residen en la sistematización alcanzada en la descripción de los morfemas, con sus formas y sus significados, sus variantes o alomorfos, y, sobre todo, en el establecimiento de las reglas de formación de palabras que revelan que a pesar de las irregularidades y de los problemas que se observan en la morfología léxica, es posible establecer una serie de restricciones fonéticas, morfológicas, sintácticas y semánticas que pueden explicar el mecanismo de la derivación. En este sentido, resultan fundamentales los estudios de Varela Ortega & Fabregat Barrios (2005) y Rivas Zancarrón (2003)³.

1.1 La derivación de palabras en español en la tradición gramatical.

1.1.1 El concepto de derivación de palabras

De manera general, el concepto de derivación alude al proceso de formación de palabras en que se crean nuevas voces a partir de un lexema al que se añade un afijo derivativo, de cuyo estudio se encargará la morfología. A pesar de la claridad y del supuesto consenso en esta definición, las dificultades son obvias en la determinación de su objeto de estudio.

La mayoría de los autores distinguen, aun implícitamente, entre una morfología léxica y una morfología flexiva, de acuerdo con la partición tradicional entre morfemas o sufijos derivativos y morfemas flexivos o desinencias. La distinción entre unos y otros recae en criterios como el contenido gramatical o léxico de los mismos, su capacidad para cambiar o no la categoría gramatical de la base y la construcción de series de palabras cerradas o abiertas, aunque estos criterios de distinción no siempre quedan claros, como tendremos ocasión de tratar en el siguiente apartado. Asimismo, un problema fundamental supone en esta ordenación el mecanismo preciso de la prefijación, que algunos incluyen en la derivación y otros en la composición.

Así, el de la Real Academia de la Lengua. Comisión de Gramática (2002, p.165) se limita a distinguir, por su contenido léxico o gramatical y por su capacidad para formar series cerradas o abiertas de palabras, los tipos de morfemas, derivativos o sufijos y flexivos o desinencias, de los que se encargará la disciplina general de la Morfología: “Al estudio de los morfemas trabados, sus clases y su organización en el cuerpo de la

³Todos conocemos numerosos problemas en esta descripción, como el hecho de que un morfema tenga varios significados, o, lo contrario, que un significado pueda ser expresado por varios morfemas. También existen inconvenientes a la hora de delimitar el significado de algunos sufijos, como -ito, dependiendo del contexto, u -ón, que a veces no aporta un sentido aumentativo, sino diminutivo. Son igualmente difíciles de explicar las variantes léxicas que se observan por cuestión diatópica, por citar algunos ejemplos.

palabra atiende en lo esencial la morfología” y a distinguir, por sus especiales características, un subtipo dentro de los primeros, los llamados sufijos apreciativos. La *Gramática de la Lengua Española de Alarcos* (1994), la siguiente en la serie de gramáticas generales del español, no atiende, sin embargo, a esta parcela de los estudios morfológicos.

Pena (1999, p. 5-6), en el capítulo sobre las partes de la morfología y el análisis morfológico que se incluye en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque Muñoz *et al.*, 1999), insiste en esta diferenciación entre morfología flexiva y morfología léxica, de acuerdo con las clasificaciones tradicionales entre palabras monomorfemáticas / polimorfemáticas, variables / invariables y simples / complejas, y afirma “la morfología léxica se ocupa de la formación de nuevas palabras, y la morfología flexiva de las variaciones de una misma palabra. La delimitación entre las clases de morfema se realiza a partir de criterios semántico, sintáctico, distribucional.”

Por último, la Real Academia de la Lengua (2009) repite esta distinción y considera que frente a la morfología flexiva, que estudia las variaciones de las palabras, en que tienen lugar los cambios de contenido de naturaleza gramatical, la morfología léxica examina la estructura de las palabras y los modelos que ayudan construirlas. De manera clara, además, la Nueva Gramática distingue las dos disciplinas que la constituyen, la derivación y la composición, con la consabida diferenciación entre ambos mecanismos, según se adjunten dos bases léxicas o una base léxica y un afijo. La Academia no difiere mucho en su planteamiento a lo ya expresado en el *Esbozo* y repite las diferenciaciones entre morfemas o sufijos léxicos y morfemas o desinencias gramaticales a partir de la creación de series de palabras numéricamente desiguales,

Los trabajos más específicos sobre formación de palabras repiten en líneas generales estos criterios. El investigador M. F. Lang (1990, p. 23) basa su distinción en el contenido gramatical de los morfemas flexivos y en el cambio semántico y la categoría gramatical de los derivativos y reconoce la prefijación como la parte de la derivación de palabras. Otro científico, Alvar Ezquerro (2003) también apoya esta teoría, pero afirma, que los cambios de la categoría gramatical no obligatoriamente llevan a la modificación de la función de la palabra.

Precisamente Varela Ortega & Fabregat Barrios (2005, p. 33) aunque consideran las similitudes entre la flexión y la derivación, establecen justamente la distinción entre ambas en que la primera solo se vale de la sufijación frente a la derivación y hace uso de prefijos y de circunfijos. A estos factores añaden, además, lo siguiente: a) la posibilidad

de cambiar la categoría gramatical de la base a la que se aplica; b) la elección de un morfema léxico específico no afecta la sintaxis de la oración en comparación con los morfemas flexivos; c) el proceso de derivación no se concibe como un proceso totalmente productivo, ni automático. No se considera oportuno que todas las derivaciones posibles se actualicen en la lengua, ni las pautas derivativas sean extensibles a todas las formaciones de su clase; d) aparecen irregularidades en la relación semántica entre el primitivo y el derivado.

El científico Almela Pérez (1999) también ve la irregularidad en el proceso de la formación de palabras, que se realiza en el hecho de diferentes significados y sinificantes. El léxico en sí se concibe como el proceso de renovación. Es la creatividad léxica, como nota el autor, en la que más se manifiesta la libertad del hablante, que influye en los diferentes aspectos del léxico: semánticos, formales, estilísticos. La irregularidad está conectada con el dinamismo, la creatividad, vitalidad. La capacidad creativa lleva a la existencia de las lagunas, fenómenos idiosincrásicos. Unos afijos suelen desaparecer, otros nuevos vienen a sustituir a los que estaban, otros son capaces de convivir con otras variantes. Estas características de los afijos dificultan su estructuración.

A diferencia de otros investigadores. Bosque Muñoz *et al.* (1999) elaboran unos criterios de distinción entre los morfemas derivativos y flexivos. Son los criterios semántico, sintáctico, distribucional. El primer criterio se realiza en que los morfemas se deslindan según el significado expresado. Hay dos tipos de significado: léxico, que estructura la realidad extralingüística y gramatical, que se sobreentiende como la forma en que se organiza. El significado léxico está determinado por el significado gramatical. El significado léxico puede tener dos funciones: representativa y expresiva, la dificultad consiste en que un mismo significado puede tener en unos casos función representativa, cuando marca la diferencia de sexo, y una función clasificadora en los sustantivos de género. Las dificultades en la clasificación entre los significados se puede trasladar a la clasificación de morfemas. La diferenciación entre los morfemas léxicos y flexivos corresponde a la distinción entre la raíz y afijos flexivos o desinencias. El significado gramatical "género" no es diferente en los sustantivos con y sin la oposición genérica. Los autores delimitan los siguientes rasgos entre los afijos derivativos y flexivos: 1) en el significado específico y general, los afijos derivativos son menos específicos que léxicos y más que gramaticales; 2) en el significado opcional/obligatorio, los afijos derivativos son también opcionales frente a los significados gramaticales; 3) en los sistemas abiertos/cerrados los afijos derivativos se organizan en sistemas cerrados, no admiten

los sistemas en que se organizan los morfemas flexivos; 4) en cuanto a la característica de recurrencia/no recurrencia de las diferencias entre los significados en la derivación no se suele dar el mismo grado de sistemacidad, que se expresa en la flexión, pero existe un grado alto de recurrencia. Los morfemas derivativos difieren de los flexivos en que constituyen el tema de la palabra sin repercusión directa en el componente sintáctico, los morfemas flexivos adjuntan el tema de una misma palabra para expresar las categorías gramaticales para poder ser representados en diferentes combinaciones sintácticas.

El criterio sintáctico se realiza en la separación entre los morfemas libres y ligados. Entre los primeros aparece el habla, formando el enunciado; los morfemas ligados se asocian a otros morfemas ligados. Hay también una distinción entre los morfemas ligados. Se subdividen en los morfemas ligados y dependientes. Según Bosque Muñoz *et al.* (1999), los morfemas ligados solamente se unen a otros morfemas ligados cuando constituyen con ellos palabras. Los morfemas dependientes son capaces de unir de tal forma a los morfemas dependientes como a libres, constituyendo unidades superiores a la palabra como sintagmas u oraciones.

El último criterio distribucional se realiza en que tanto los afijos flexivos como los derivativos adquieren el mismo modo de clasificación desde el modo de adjunción. Se analiza si el afijo segmenta la raíz o no, si los afijos son un segmento continuo o discontinuo. Partiendo de estas características se distinguen los confijos, infijos, circunfijos, transfijos. Los infijos se definen como los morfos continuos, que se insertan dentro de otro morfo, usualmente la raíz, haciéndola discontinua; los confijos, segmentos continuos, que no dividen la raíz e interfijo, que denomina otro tipo de afijo.

Según la Real Academia de la Lengua (2009, p. 27): por ejemplo, “*coche grande*”, las dos palabras tienen el género masculino. Los afijos derivativos no están sometidos a la ley de concordancia, se admite cualquiera de las opciones: “*un coche-cohecito grande-grandecito*”. Sin duda, los afijos derivativos modifican repetidamente la clase de palabras a que pertenece la base, aunque la guardan todos los prefijos “(*iniciar-reiniciar*)”, los sufijos apreciativos “(*abuela-abuelita*)”, otros derivados como “(*maiz-maizal*)”.

Continuando nuestro análisis de derivación, nos enfrentamos a otro problema, que consiste en el hecho de que como los afijos derivativos, a diferencia de los afijos flexivos, tienen numerosos significados, no siempre se puede delimitarlos. Se reflexiona sobre los interfijos que no siempre se vinculan con una determinada noción semántica.

Si tomamos el ejemplo de “*especialidad*”, esta palabra no se vincula con la noción de “condición”, se puede asociar con el “plato especial de un restaurante”.

Se distinguen diferentes tipos de derivación: nominal, que posibilita derivar sustantivos de otras categorías como verbos “(*referir*>*referencia*)”, adjetivos “(*alto*>*altura*)” o de otros sustantivos “(*naranja*> *naranjal*)”; derivación adjetival, en que se forman los adjetivos de sustantivos “(*vergüenza*>*vergonzoso*)” o de verbos “(*deprimir*>*deprimente*)”; derivación verbal, permite que los verbos se compongan a través de otras categorías como sustantivos “(*batalla*>*batallar*)”, adjetivos “(*blanco*>*blanquear*)”, etc. (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 24).

Resulta curioso el hecho de que los procesos de formación de palabras reclamen ciertos requisitos categoriales. El sufijo *izar* se añade a los sustantivos o adjetivos para crear los verbos como en los casos de “*canal-izar, verbal-izar*”; el sufijo *eza* compone sustantivos a partir de los adjetivos “(*trist-eza*)”, el sufijo *oso* ayuda a formar los adjetivos a partir de los sustantivos “(*lluvi-oso*)”.

La cuestión de la segmentación morfológica también despierta dudas por la parte de los morfólogos si debe ser binaria o no. Se delimita el problema, que consiste en que los morfólogos no pueden llegar a un acuerdo sobre los afijos flexivos, si se estructuran en capas similares a las que se aceptan para los derivativos o no. Se analiza el ejemplo del adjetivo “*intramuscular*”, en el que se puede observar la paradoja de segmentación (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 676). Si se considera oportuno segmentar esta palabra en la forma “*intra-muscular*”, en que un adjetivo procede de otro mediante el proceso de prefijación, se pierde la relación semántica entre el prefijo *intra* y el sustantivo *músculo*. Si aplicamos la segmentación ternaria “*intra-muscul-ar*”, tampoco resuelve el problema, ya que en este caso tendríamos que tratarlo como una formación parasintética con formas inexistentes como “*intramuscul*” y “*muscular*”. Se admite que no siempre la segmentación de las palabras prefijadas tendrá en cuenta la estructura jerarquizada que explica su significado y las condiciones formales que implanta la morfología.

El mismo problema se toca en relación con el proceso de parasíntesis que, como sabemos, se define como el procedimiento de formación de palabras que participa simultáneamente de la derivación y composición. Se examina el proceso de segmentación en los ejemplos “*abotonar, engrandecer*” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 25). Resulta bastante dudoso segmentar estas palabras, ya que algunos morfólogos optan por el esquema “*a-boton-ar, en-grand-ecer*”, los otros abogan por los esquemas de segmen-

tación “*a-botonar, en-grandecer*”. En las voces como “*abaratar, aclarar, entristecer*” se analiza el esquema que consiste en un prefijo, un sufijo y un adjetivo, que está puesto entre ambos, en casos como “*abotonar, apoltronar*”, en lugar de adjetivo figura el sustantivo.

1.1.2 Clasificación de los sufijos y de los prefijos en español.

En este subepígrafe nos gustaría revelar los problemas que enfrentamos cuando intentamos clasificar los afijos.

Nos gustaría empezar nuestro análisis con la delimitación de los problemas de la clasificación de los sufijos que ayudan a formar los sustantivos y adjetivos derivados. Se define el problema de los dos grupos de derivados: derivados de acción y cualidad que acaban en el sufijo *ncia* entran en contacto, lo que lleva a la pérdida de la base verbal de la que antes se formaban los participios latinos de presente (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 339). Por ejemplo, los sustantivos “*elocuencia e inteligencia*” se toma ahora como nombres de cualidad: *elocuencia*- “cualidad de elocuente”, *inteligencia*- “cualidad de inteligente”. Como se puede observar, ahora estos sustantivos ya no se asocian con las bases verbales latinas *eloqui* que significa “hablar”, “expresar” >*eloquens, -ntis* e *intelligere* “comprender” >*intelligens, -ntis*. También es posible encontrar una clase de sustantivos derivados que tienen la doble base, como el sustantivo *adherencia*, que muestra la “acción de adherirse” y la “cualidad de adherente”. A esta clase de sustantivos se pueden sumar los sustantivos *dependencia, resistencia, tolerancia*, incluso los que pertenecen a las otras clases, como *decisión*, que expresa la “acción y efecto de decidir” y la “cualidad de decidido”.

A continuación de los problemas de los derivados de la cualidad encontramos otro que está conectado con los sustantivos de cualidad que acaban en el sufijo *-idad*, que normalmente significan “la cualidad o condición de algo”, pero a veces pueden tener la interpretación cualificativa de los adjetivos de que están formados, que en otros contextos puede ser relacional. Se presenta el grupo entero de los nominales como “*música popular, comportamiento humano, modificación legal.*” Se toma como ejemplo el término “*música popular*”, el adjetivo “*popular*” resulta ser cualificativo cuando se comprende como “conocido” y es relacional cuando se percibe como “cierto tipo de música” o “*música popular*” frente a “*música culta*” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 986). En los dos sentidos descritos en la expresión *música popular* el cualificativo se mantiene en la “*popularidad de la música.*”

Otro problema que nos llama la atención atañe a los sustantivos de acción y efecto. Llegamos a la conclusión de que la diferencia entre el sentido de acción y el sentido de efecto es clara cuando los efectos de acción se pueden observar, son materiales. Los productos resultantes de una acción se denominan sustantivos “*composición, construcción*”, pero como los sustantivos “*aprendizaje, goce*” tienen los efectos inmateriales, resulta difícil distinguir el sentido “acción” y “efecto” en estos últimos casos. Por esta causa, a veces en los diccionarios no siempre se dividen estos dos sentidos cuando examinan las acepciones de las palabras derivadas.

Detectamos el dilema que está conectado con el análisis sincrónico de la morfología léxica y su estudio histórico. Se ha decidido no conceder la estructura morfológica en el español actual a las formaciones que la tuvieron del latín y actualmente se las considera opacas. Se trata de los derivados en los sufijos *dor/dora*, que tienen la base nominal y el sufijo *ador/adora*. Se delimita un grupo de estos sustantivos como “*aguador, aviador, prosador, historiador*”. Se ve un poco forzada la explicación del proceso de formación de la voz “*avi(ón) + ador > aviador*”, que realmente resulta ser un calco del francés “*aviateur*”, pero es la única que hace posible para la morfología sincrónica justificarlo (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 455). Los morfólogos llegan a la conclusión de evitar las formas poco usadas, postular las bases léxicas que eluden la adaptación léxica. Por ejemplo, en el caso de “*avión > aviador*”, se considera como proceso morfológico irregular y se recomienda evitar la adaptación del francés *aviateur*.

Aparecen también los problemas con relación a los sufijos apreciativos y no apreciativos. Por lo que respecta a los sufijos apreciativos, resulta bastante complicado clasificarlos por el cambio de su significado, dependiendo del contexto en que aparecen. Como ejemplo, presentamos la siguiente oración: “*¡Vaya cochecito que te has comprado!*”

Dependiendo del hablante, este sustantivo puede pertenecer al grupo de los diminutivos o aumentativos o irónicos. Pensamos que la dificultad consiste en que el contexto en que aparece la palabra depende de la voluntad del hablante. Por eso es un factor parcial. Diferentes personas se expresan de diferente modo, se admite la falta de certeza. El sistema de la introducción de los sufijos no apreciativos es bastante flexible. No se puede predecir la cantidad de los sufijos que entra en la lengua y decae. Creemos que para resolver este problema el profesor puede presentar a los alumnos una lista de los nuevos afijos que han entrado en la lengua y proponer una serie de actividades, en la que ellos podrían formar nuevas palabras recurriendo a estos afijos.

Se manifiesta que los afijos no tienen los significados constantes. Como observamos en los siguientes ejemplos el mismo afijo que se aplica a diferentes bases puede tener diferente significado:

“*temor* tem –or (acción o resultado)

transmisor transmis –or (instrumento)”

Es posible confundir los afijos que se añaden a la misma base y que tienen diferente significado. El ejemplo de la palabra “*entrada*” nos lo demuestra:

“*Entrada* entr–ada (‘acción de entrar’ / ‘billete, tique’).”

Bajo nuestro punto de vista, para resolver el problema de distinción del significado de las palabras, se tiene que examinar el contexto en que aparecen.

Las asimetrías entre la estructura morfológica de una palabra y su estructura conceptual (definición lexicográfica) conmueven bastante a los morfólogos. Se expresa en que algunas veces la base léxica puede ser asociada con la definición de la palabra y en otros no. Se entregan dos ejemplos: si la voz “*librazo*” se define como “un golpe dado con el libro”, un “*guantazo*” no necesariamente significa “un golpe dado con un guante, pero puede ser dado con la mano abierta” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 345).

Cuando empezamos analizar el proceso de creación de los adjetivos derivados, nos enfrentamos con el mismo círculo de problemas. Los científicos admiten que existen discrepancias en el análisis sincrónico y diacrónico de los adjetivos derivados que justifican por las alternancias morfofonológicas que tienen lugar en la morfología sincrónica y no en la diacrónica. Se manifiestan en que los étimos de las formaciones derivadas no coinciden con las formas del léxico actual y tampoco las estructuras reconocibles por los hablantes. Se trata de los adjetivos que acaban en el sufijo “*oso*”. Se toma como ejemplo el adjetivo “*calamitoso*.” Se reconoce que aunque este adjetivo históricamente procede del adjetivo latino “*calamitosus*”, ahora los hablantes lo vinculan con el sustantivo “*calamidad*” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 508). Lo interpretan por dos procesos: el primero es el tipo de haplología que se refleja en el hecho de que se omite la parte *ad*: “*calamidad* + *oso* > *calamid(ad)oso*”; el segundo se debe al ensordecimiento de la *d* intervocálica: “*calamid-oso* > *calamitoso*.” Como se puede observar, el estudio diacrónico atiende al segundo punto de vista: “*calamitoso*” se deriva de “*calamidad*,” aunque no proceda históricamente de esta voz.

En cuanto a los adjetivos derivados, se puede delimitar otro problema. No segmento morfológico que está entre la base y los morfemas de flexión se puede tomar como un sufijo en la morfología sincrónica. La causa de este hecho es que este segmento morfológico puede corresponder a un sufijo antiguo español o latino que ha dejado de ser tal. Se delimita un grupo de los adjetivos derivados que acaban en el segmento *il* (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 510). El hecho es que algunos gramáticos aceptan *il* como sufijo y relacionan los adjetivos “*móvil, portátil, táctil, bursátil*” con los verbos y sustantivos de los que se han formado: “*portar > portátil, mover > móvil; tácto > táctil, bolsa > bursátil*”, pero otros especialistas opinan que este segmento no puede ser el sufijo, ya que no permite segmentar las raíces que pertenecen a los derivados. Tampoco los morfólogos pueden llegar al acuerdo sobre los interfijos, si se pueden considerar como unidades morfológicas independientes. Si analizamos el adjetivo “*cafetero*”, se descompone en “*cafe-t-ero*” o si se considera como una parte de la base alternante “*cafet-ero*” o bien si es la parte del afijo “*cafe-tero*”. Se opina que las variantes más aceptables son las primeras dos, ya que favorecen la creación de otros derivados como “*cafetal, cafetear, cafetería*.”

En cuanto al proceso de prefijación también descubrimos una serie de problemas en su clasificación.

El problema principal consiste en que a veces no se marca la diferencia clara entre la composición y prefijación. Se trata de las formas grecolatinas que se definen como los elementos compositivos que tienen un estatus intermedio entre las formas ligadas y libres. Se demarca una serie de estos elementos: “*filo- (filocomunista), logo- (logopedia), helio- (heliocéntrico), auto-, hiper-, macro-, micro-, mono-, multi-, poli*” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 664). Componen el segundo segmento de una unidad léxica compleja como en “*germanófilo, filólogo*” y los asocian más con los compuestos que con las formaciones prefijadas. Aunque hay otras unidades, a las que anteriormente se consideraba como elementos compositivos y ahora se relacionan con prefijos. Son los prefijos “*ante-, vice-, mono-, semi-, sobre-*”. Para distinguir los prefijos y elementos compositivos se propone analizar su significado. Si tomamos como ejemplo el elemento “*tele*”, en palabras como “*telebancó, telecabina, teléfono, telepatía*” tiene el significado “a distancia” y se considera como un prefijo, pero en las voces “*telecomedia, telediario, telenovela*” se reconoce como una extensión del sustantivo y se examinan como palabras compuestas.

Resulta ser bastante discutible el estatus de los prefijos *con-*, *ante-*, *ex-*. En la morfología sincrónica no se aceptan como las unidades morfológicas, sino como elementos que ayudan a reconstruir la etimología de los derivados. Algunos científicos dan el valor selectivo a estos elementos, ya que posibilitan las formas alternantes de los morfemas aplicados en un derivado nominal. Son los casos de las formaciones: *-mitir>misión* (*admisión, composición, remisión, transmisión*); *-posición* (*aposición, deposición, imposición, reposición, transposición*); *-ferir>ferencia* (*conferencia, diferencia, preferencia, transferencia*).

El último problema que localizamos en cuanto a la prefijación en el español actual es que el significado del prefijo se sostiene de forma abstracta en el derivado. Algunos morfólogos impugnan la existencia del prefijo verbal *pro*, que podría crear formaciones con los verbos “*crear, curar, mover, pagar, poner, pulsar, seguir*” y crean que es imposible explicar el significado de los verbos formados a partir del significado de los componentes que nos ofrece tal segmentación. Otros consideran posible reconocer esta segmentación y conceder una estructura morfológica a estas voces.

1.2 La parasíntesis en español en la tradición gramatical

1.2.1 El concepto de parasíntesis

La tradición gramatical dentro del campo de los estudios morfológicos ha entendido el concepto de parasíntesis como un proceso lexicogenético complejo, en que se aplican a la base léxica un prefijo y un sufijo a la vez. Esta definición está basada en la que realizó por primera vez Darmesteter (1875), y que se ha seguido aceptando por diferentes autores: Alcoba Rueda (1987); Brea (1976, 1977); Brøndal (1943); Danielle Corbin (1987); García, Meilán García, & Martínez (2004); Mervyn F Lang (1992); Malkiel (1941); Nyrop (1908); Reinheimer-Rîpeanu (1973); Serrano Dolader (1995); Thorn (1909); Varela Ortega & Fabregat Barrios (2005). Todas estas definiciones han sido recogidas y fijadas posteriormente (Real Academia de la Lengua, 2009). Difieren otros autores, que dan una interpretación más amplia a este concepto: Almela Pérez (1999); Serrano Dolader (1995).

Existe la necesidad de diferenciar los parasintéticos de los derivados y de compuestos (Alemany Bolufer, 1920, p. 152-153). Según el autor, se puede distinguir un verbo parasintético de un verbo derivado compuesto descomponiéndolo en partes integrantes. Se presenta como ejemplos el sustantivo “*picapedrero*: *picar + piedra + ero*”; y el verbo “*endulzar*: *en + dulce + ar*”. Para distinguir un parasintético de un derivado

compuesto, nos da los siguientes ejemplos: “*antipechado*” es derivado de “*antepecho*”, compuesto a su vez de “ante + pecho”, pero el ejemplo “*desalmado*” se considera como parasintético, ya que no existe en el vocabulario la palabra “*desalma*” ni tampoco “*almado*” que hubieran podido formar aquel, el primero con el sufijo “*ado*” y el segundo con el prefijo “*des*”. Menéndez Pidal (1904) y Alemany Bolufer (1920) coinciden en que ambos piensan que la parasíntesis funde en uno solo ambos procedimientos como derivación y composición, formando derivados y compuestos a la vez. Se consideran los verbos parasintéticos como compuestos de prefijos y sufijos a la vez (Menéndez Pidal, 1904).

La tradición gramatical y el científico Darmesteter (1875) exigen como condición ineludible del parasintético la no existencia de un lexema intermedio (una palabra en que a la base se añade de forma simultánea el sufijo y el prefijo). Sin embargo hay otros autores que no consideran imprescindible este requisito, porque, en su opinión, el parasintético se define por un dinamismo que une la base con los elementos de la derivación: Alarcos Llorach (1983); Brøndal (1943); Scalise (1987). Además se acepta la inexistencia del lexema intermedio como principio suficiente para considerar una palabra como parasintética (Danielle Corbin, 1987).

Añadido a lo que hemos dicho anteriormente, también hay otras teorías, (por un lado la que incluye la parasíntesis como un subgrupo dentro de la prefijación. Esta teoría acepta dos condiciones que exige Darmesteter al parasintético, pero añade otras condiciones: a) que no exista ninguna independencia de los dos segmentos que lo componen (prefijo + lexema y lexema + sufijo); b) que uno al menos de estos segmentos no signifique lo mismo que el parasintético (Mora, 1986). Por otro lado, otras teorías rechazan que la parasíntesis sea una categoría propia, porque el requisito de la no existencia de ese término intermedio es muy débil e inconsistente para la denominación del proceso de la parasíntesis, en que se debe tener en cuenta los criterios formales y semánticos (Almela Pérez, 1999).

Otro elemento es el efecto transcategorizador de la parasíntesis en el que introduce al menos tres criterios clasificadores, que dan lugar a otras clases de la parasíntesis. Entre ellos el autor delimita “*la base, el resultado, composición / afijación, el proceso, la estructura*”⁴ (García-Medall, 1995).

⁴ Una descripción más detallada de los componentes de la parasíntesis se puede encontrar en Almela Pérez (1999, p. 88–90)

Se vincula el término de la parasíntesis con el de la *verbalización* en Bosque Muñoz *et al.* (1999), ya que los casos de la parasíntesis verbal son bastante numerosos. Nos definen el concepto de verbalización como un proceso de formación de palabras que permite la creación de verbos de bases pertenecientes a diversas categorías. Creen que en el proceso de verbalización se puede producir simplemente la aplicación del sufijo verbalizador (“derivación verbal”) o la aplicación conjunta del morfema verbalizador sufijal y de un prefijo (“parasíntesis”) (García *et al.*, 2004; Varela Ortega & Fabregat Barrios, 2005). De estos autores. Varela además define la parasíntesis como el proceso que aglutina dos procedimientos morfológicos de la formación de palabras (de prefijación y de sufijación) de forma simultánea y solidaria, nos da la explicación de este proceso morfológico en el ejemplo de la palabra “*empobrecer*”. Afirma que sobre la base del adjetivo *pobre*, se adjuntan de forma simultánea y solidaria el prefijo *em* y el sufijo *ec*. En su opinión, no pueden existir las formaciones ni “*em-pobre*”, ni “*pobr-ecer*”.

Esta idea es apoyada por diversos autores: Alcoba Rueda (1987); Brea (1976, 1977); Brøndal (1943); Danielle Corbin (1987); Malkiel (1941); Nyrop (1908); Reinheimer-Rîpeanu (1973); Serrano Dolader (1995); Thorn (1909). Otro ejemplo que demuestra lo que venimos exponiendo es el caso del adjetivo “*desalmado*”, que está formado sobre el sustantivo “*alma*” con el prefijo “*des*” y el sufijo “*ad*” que actúan solidariamente, no existen por separado las palabras ni “*desalmar* ni *almado*”, como ya se ha mencionado con anterioridad. Por eso la *parasíntesis* es un procedimiento especialmente productivo en la creación de verbos (Alemany Bolufer, 1920, p. 154-156). Nos ponen como ejemplos los verbos en que deben cooperar un sufijo y un prefijo a la vez, y encontramos los siguientes: “**mar-** amerizar; **flaco-** enflaquecer; **orgullosa-** enorgullecer; **bello-** embellecer; **noble-** ennoblecer; **sordo-** ensordecer; **joven-** rejuvenecer.” En estos casos, no es posible prescindir ni del sufijo, ni del prefijo. Además, se consideran formaciones difíciles para descomponerlas, como podemos observar en los siguientes ejemplos: “**deletrear** (deletra, letrear); **alunizar** (aluna, lunizar).”

Las palabras procedentes del griego (y, en menor medida, del latín) son otro caso de parasíntesis. Ya que en estas palabras los sufijos y prefijos eran independientes en el latín y el griego, en el español han pasado a ir como prefijos y sufijos inseparables. Según su posición, reciben los nombres de raíces prefijas, raíces sufijas y también confijos. Existen los siguientes ejemplos: “**aerofagia**, **anfibio**, **circunloquio**, **electroforesis**, **filólogo**, **fotofobo**, **geógrafo**, **helicóptero**, **microbio**, **microscopio**, **monolingüe**, **neoplasia**, **neurópata**, **patógeno**, **polisemia**, **psicópata**, **videoteca**.”

Los *confijos* se aceptan solamente en estas palabras, pero en los casos en los que llevan una palabra consolidada delante y detrás, en la lengua española se consideran como prefijos y sufijos. Las siguientes palabras pueden servir como ejemplos de esta afirmación: “**anfiteatro, biorritmo, filogénesis, geopolítica, musicólogo, audiófilo.**”

Para resolver todas las dudas y confusiones sobre la parasíntesis, si es una derivación sufijal y prefijal simultánea o un compuesto más un prefijo, hay una propuesta de análisis de la parasíntesis con un esquema de formación de palabras (Martinet, 1979), en el que la forma léxica resultante tiene la siguiente fórmula: “[M L 1 + M L 2 + M n L] M L 3 = **Morfema liberable + Morfema liberable + Morfema no liberable.**” Por un morfema liberable se reconoce un lexema que puede ocurrir en forma libre o en otras combinaciones de palabra. Un morfema no liberable se crea como un afijo derivativo.

La parasíntesis se toma como el proceso de lexicogénesis de formación de palabras; indispensable es que la parasíntesis involucre a tres morfemas simultáneamente, como vemos en el siguiente ejemplo en la palabra “*quinceaño*”: “[M L 1 + M L 2 + M n L] M L 3 = [**quince + añ(o) + (-ero)= quinceaño.**” En este ejemplo son dos morfemas libres “*quince* y *año*”, y el sufijo “*ero*” se considera ligado. Así se afirma que la parasíntesis es el único proceso de la doble aplicación de derivación, donde es posible distinguir un morfema liberable intermedio. Un ejemplo es la palabra *paraguazo*, que se puede analizar en el siguiente modo: “[M L 1 + M L 2] M L i + M n L] M L 3 – M n L = [**[para + agua(s)] - azo.**”

Además, existe una forma media, que es *paraguas*, de la cual se deriva por la adición del sufijo *paraguazo*, este sufijo *azo* se considera como el morfema liberable intermedio. Después de todo lo expuesto pensamos que este análisis que hace Martinet es mucho más profundo y complejo, que el que hacen otros autores.

1.2.2 Clasificación de los derivados verbales y las voces parasintéticas en español.

La tipología de la derivación verbal.

Se propone la siguiente clasificación de la derivación verbal (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p.4686). Entre los verbos derivados los autores distinguen:

1. Derivación inmediata: los verbos en el sufijo *-ar*
2. Derivación mediata: los verbos en el sufijo *ear*
3. Derivación mediata: los verbos en el sufijo *izar*
4. Derivación mediata: los verbos en el sufijo *ificar*
5. Derivación mediata: los verbos en el sufijo *ecer*

A esta clasificación hay autores que amplian este estudio desde el punto de vista más práctico y otros lo hacen desde un punto de vista histórico de los sufijos: Bosque Muñoz *et al.* (1999); Pena Seijas (1976).

1.2.2.1 Derivación inmediata: los verbos en el sufijo *-ar*

Analizando el proceso de derivación en latín y español, se distinguen dos rasgos distintivos (Pena Seijas, 1976):

1.-Una disminución considerable de los sufijos productivos inmediatos de español con relación a los del latín. El autor afirma que en la derivación inmediata solamente el sufijo “*ar*” (lat. *a – re*) resulta productivo. Los sufijos latinos como “*e – re, i – re*” dejan de ser productivos. Entre los sufijos de la derivación mediata productivos resultan los sufijos “*- ific- a – r, iz – ar, e – ar, ec – er.*” Los sufijos latinos como “*it – a – re, ic – a – re, ig – a – re.*”

2.-La simplicación de la derivación verbal. Según su punto de vista, la simplicación con respecto al latín se realiza en la formación de los verbos deverbativos. El autor nota que de los sufijos latinos formadores de verbos deverbativos “*a – re, it – a – re, ic – a – re, sc – e – re*”, solamente el último retiene su función.

El sufijo *a – r*, igual que el sufijo latino *a – re*, lo considera como más productivo, lo piensa como una categoría más independiente que puede desarrollarse sin límites. Las dos características, como el grado de incorporación de los verbos latinos derivados en “*a – re*” y el modo especial del desarrollo de los verbos, derivados en “*a – r*” de creación romance, contribuyen al aumento de los verbos formados con el sufijo “*ar*”. Como afirma el autor, los verbos que integran la categoría latina, forman el grupo más grande en el español actual. A propósito de la segunda característica, el autor cree que la pérdida de gran parte de los verbos latinos simples se compensa con la creación de unos nuevos verbos en “*a – r*” sobre el participio perfecto o sustantivos deverbales que corresponden a los verbos latinos simples. Como uno de estos verbos, nos presenta el ejemplo del verbo “*estudiar*”: lat. v. “*studere* > a. *studium*, s. *estudio* > v. *Estudiar*”.

Una explicación más explícita de la derivación verbal y su clasificación ha sido formulada por otros autores como Bosque Muñoz *et al.* (1999).

Primeramente, nos explican la diferencia entre la derivación inmediata y mediata. Según los autores, la derivación verbal puede producirse de dos modos: de modo que

las terminaciones verbales se unan a la base radical (*derivación inmediata*) o lo hagan incorporando ciertos interfijos (*derivación mediata*).

Afirman que prácticamente todos los verbos, creados en español a través de derivación inmediata, pertenecen a la primera conjugación. La mayoría de los verbos derivados en el sufijo *ar* tienen como base de derivación sustantivos y adjetivos.

Nos presentan como ejemplos los verbos “*crecentar* y *herventar*.” Los autores piensan que estos verbos, creados desde formas del participio de presente latino, pueden ser hoy incluidos en el grupo de verbos deadjetivales, derivados de “*creciente* e *hirviente*.” Como casos marginales consideran los derivados de otro tipo de bases. Dentro de este grupo distinguen:

- 1- Onomatopeyas: “*croar, bufar, chistar*.”
- 2- Sintagmas preposicionales: “*ensimismarse*.”
- 3- Adverbios: “*atrasar, adelantar, bocabajar*” (citado en Toscano Mateus 1953, el verbo significa “poner bocabajo una cosa o persona en Ecuador).
- 4- Nombres propios: “*segismundar, aristobolar, polidorar*.”

Como nos explican los autores, la formación de verbos a partir de una base sustantiva o adjetiva se realiza a través de la aplicación de la vocal temática – *a* – o del correspondiente alomorfo cero en algunas formas de la conjugación.

Dentro de la verbalización con el sufijo *ar* se distinguen tres tipos de procesos morfológicos:

- 1- La adición se realiza cuando el tema de base termina en consonante: “*almidón>almidonar, azul>azular*.”
- 2- La sustitución se realiza si el tema acaba en “– *o*” o “– *e*”: “*abanico>abanicar, alegre>alegrar*.”
- 3- La conversión se realiza si el tema termina en “– *a*”: “*ficha>fichar, lija>lijar*.”

Este tipo de verbalización está ampliamente representado en español y también ofrece una notable productividad para la formación de neologismos como: “*prudenciar, vanistoriar, agorinar, estruendar, mozar, transaccionar, intelectuarse, esprintar, pane-lar, publicitar, eficientar, clorar, medallar, cortocircuitar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4687).

Aparte de una descripción general de este modelo de verbalización, se puede destacar las características peculiares de los verbos de tipos “*a- A - ar*” y “*a - N - ar*” (Real Academia de la Lengua, p. 600):

- 1- Las pautas “*a - A - ar, a - N - ar*” dan lugar a gran número de formas parasintéticas en español, algunas de aquellas existen en latín. Son los siguientes verbos: “*commodus>acomodare, firmu>firmare>affirmare*”.
- 2- En español antiguo y en clásico se formó un grupo de verbos en “*a - A - ar, a - N - ar*” entre la segunda mitad del siglo XIV y la primera parte del siglo XVI. Son numerosos los verbos de este grupo que tenían variantes pronominales (*en- se*), las cuales se usaron en algunos casos más que las variantes transitivas correspondientes. Se presentan los siguientes ejemplos: “*abajar* (‘bajar’, ‘rebajar’), *abellacar, abravar, acanallar, adulzar, adurar, afermosar, afijar, afrancar, aflacar, ahermanar, alimpiar, alindar, alongar, amejorar, aponzoñar, aquedar, asordar, atristar, aventosar*”. Todavía el verbo *adulzar* resulta ser usado en el *Cancionero de Baena*, “*afermosar*” (‘embellecer’) en López de Ayala⁵, “*alindar*” en el *Corbacho*, “*alongar*” en Gil Vicente. Este esquema parasintético era menos frecuente, aplicado a los adjetivos que denotan propiedades relativas a los sentimientos, las emociones o las percepciones sensoriales.

Algunos de estos verbos poseen en español actual correlatos que se forman con otras pautas morfológicas. Como ejemplos se presentan los verbos “*abravar, aflacar, atristar*”, a los cuales corresponden los actuales “*embrevecer, enflaquecer, entristecer*” (la pauta *en - A - ecer*), a los antiguos verbos *acorvar, atibiar* ahora corresponden “*encorvar, entibiar*” (*en - A - ar*). Permanecen vivos “*entontecer (se)*” y “*atontar (se)*” con la diferencia del significado. El primer verbo expresa solamente el proceso gradual de cambio hacia un estado más duradero. Como ejemplo se presenta la siguiente oración: “*Le dieron un puesto más alto en la empresa y empezó a entontecerse.*” El segundo, en su turno, expresa un evento puntual de cambio de estado y se relaciona con el uso de *tonto* como estado transitorio: “*Se dio un golpe y se atontó.*”

- 3- Son numerosas las alternancias entre los esquemas “*A - ar* y *a - A - ar*” entre sus variantes con sustantivos. Es posible establecer la clasificación de estos

⁵ Los ejemplos sobre estas obras literarias de López de Ayala y de Gil Vicente se han extraído de Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4687.

verbos que consiste en tres grupos: 1) El primer grupo lo forman los verbos antiguos en “*a – A – ar (o a – N – ar)*” a los que corresponden verbos actuales en “*A – ar (o N – ar)*.” Estos verbos han perdido el prefijo en el uso general, pero lo mantienen en algunas variantes dialectales. Predominan las variantes sin el prefijo *a* de los verbos antiguos o dialectales. Si observamos los ejemplos como el verbo “*acepillar*”, llegamos a la conclusión de que se usa solamente cuando se aplica a la madera, o los verbos como “*asegundar*”, que se usan solamente en México; 2) El segundo grupo lo forman los verbos que han experimentado el proceso opuesto, uno de ellos es el verbo “*adelgazar*”, que se deriva del verbo antiguo *delgaçar*, que se formó de “*delicatiare*”. Se ha producido también esta adición del prefijo en los verbos como “*acuartelar, acunar, amodorrar, amoldar, asegurar, atosigar*”; 3) El tercer grupo lo forman los pares de verbos que se ajustan a los dos esquemas anteriores. Hay que diferenciar de forma clara el significado de los verbos, como en “*condicionar*” que significa “hacer depender algo de una condición” y *acondicionar* que tiene el significado “dar cierta condición o calidad”. El DRAE remite a que los verbos como “*ajuntar, atronar, arrascar*” no han pasado a la lengua culta. También estudia los verbos deadjetivales y denominales en *ar* con más extensión y detalle. En este mismo campo destacan los trabajos de los autores Bosque Muñoz *et al.* (1999).

Verbos deadjetivales en -ar.

Según los autores, la mayor parte de estos verbos tienen un valor causativo que significa “hacer (causar) algo o alguien llegue al estado se vuelva X”, y son transitivos. Exponen como ejemplos los siguientes verbos: “*activar, alegrar, contentar, estrechar, limpiar, secar*”. Se declara que en la paráfrasis correspondiente se predica directamente del sustantivo de referencia. Se analiza como ejemplo el verbo “*limpiar*”:

“*Limpiar una mesa = Hacer que una mesa esté limpia.*”

Sin embargo, los casos de los verbos en los que el tipo de predicación del adjetivo es distinto son escasos. Como ejemplo se ofrece el verbo “*frecuentar*”: “*Frecuentar el teatro = Hacer que el teatro sea frecuente (en la vida del espectador).*”

La mayoría de los verbos derivados en “*ar*” pueden aceptar los valores incoactivos (convertirse en, llegar a ser X) solamente si pronominalizan como ocurre con los verbos: “*alegrar(se), agriar(se), secar(se)*”.

Los autores apuntan que, a pesar de todo, existen algunos verbos que pueden usarse como intransitivos sin ninguna necesidad de pronominalizarse. Uno de estos verbos es “*caducar*”. El uso del verbo parece no ser ni siquiera transitivo. Se analizan las dos oraciones siguientes:

- 1) “*El producto caduca el mes Mayo.*”
- 2) “*La policía caducó mi permiso de conducir.*”

Existe la controversia de si un verbo en *ar* no pronominal se puede usar como intransitivo, pues aparece la posibilidad de un uso transitivo, tal y como se puede ver en las siguientes oraciones:

- 1) “*El precio del pan baja cada día.*”
- 2) “*Los comerciantes bajan el precio del pan.*”
- 3) “*A consecuencia del accidente, el niño cegó.*”
- 4) “*El sol cegó al conductor.*”

Verbos denominales en -ar.

Es factible la referencia a todos los verbos derivados en el sufijo “*ar*”, incluso los parasintéticos; la categoría de los verbos en el sufijo “*ar*” es semánticamente neutra (Pena Seijas, 1993, p. 253). No se distingue ni la significación, ni la aspectualidad del proceso (el proceso como es), ni la estructura argumental (cuando el proceso se contrapone a sus actantes o argumentos). Como apunta el autor, aunque la mayoría de los verbos denominales en el sufijo *ar* son transitivos, entre ellos se pueden encontrar verbos que pueden pertenecer a la categoría de los verbos intransitivos. Se presentan como ejemplos los siguientes: “*barbar, batallar, conferenciar, diluviar, filosofar, obispar, pontificar*”.

La cuestión del paso del sustantivo a la categoría verbal se considera como una de las más importantes (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4689). Desde el punto de vista formal, no suelen aparecer irregularidades en este paso. Solamente existe una posibilidad de pérdida de la vocal cuando se une la base con la desinencia si esta base acaba en vocal. Se presentan como ejemplos los siguientes casos: “*Aduana>aduanar, aceite>aceitar, archivo>archivar*”.

Pero si la base acaba en consonante, se añade directamente la desinencia, como en los casos de “*almacenar, evolucionar*”. De manera regular se pierde también la inflexión *ad*: “*enemistad>enemistar, dificultad > dificultar*”.

Los autores también prestan atención al proceso de monoptongación de la base del derivado verbal, en los verbos “*cimiento>cimentar, invierno>invernar*”, y al cambio /e/ > /i/. Se presentan como ejemplo los verbos: “*dictamen>dictaminar, margen>marginar*”. Aunque algunas formaciones tienen sus propias peculiaridades: “*escoba>escobazar, brindis>brindar*”.

1.2.2.2 Derivación mediata: los verbos en el sufijo -ear.

Bosque Muñoz *et al.* (1999) es partidario de la teoría que distingue los verbos denominales y deadjetivales derivados en el sufijo *ear*. Por el contrario, la Real Academia de la Lengua (2009) no realiza esta distinción.

Según los anteriores autores, el sufijo “*ear*” da lugar a verbos derivados a partir de bases adjetivas y substantivas. Aunque existen algunos verbos que se derivan de otro tipo de bases: 1) de pronombres se derivan los siguientes verbos: “*tutear, vosear, us-tear*”; 2) de interjecciones: “*¡Hola!>jalear ¡Arre!>arrear*”; 3) de adverbios: “*bastante-tear*”; 4) de sintagmas preposicionales: “*por Dios>pordiosear*”; 5) de nombres propios: “*berrear, cacarear, tararear.*”

Hay autores que afirman que es habitual la creación de neologismos con los siguientes verbos: “*jardinear, tarjetear, clarinear, dardear, andalucear, culear*” (Nord, 1983; Rainer, 1993; Ruiz Fernández, 1981). Como afirman estos autores, la vitalidad que el sufijo *ear* tiene en castellano, se pone de manifiesto en el uso cuasi pleonástico del mismo en formaciones como “*interroguear, susurrear*”, en los cuales el sufijo “*ear*”, da sentido propio a la expresión de la iteratividad, sustituye al sufijo normal “*ar*”. Los verbos como “*interrogar, susurrar*” tienen significado iterativo.

El grado de productividad de la verbalización en el sufijo *ear* depende del tipo de verbo resultante. Aunque la creación de verbos iterativos en el sufijo *ear* es bastante frecuente en español, la productividad resulta mínima si se trata de formar verbos deadjetivales causativos como los verbos “*blanquear, falsear, redondear.*”

Los verbos deadjetivales en el sufijo -ear.

A diferencia de los verbos en el sufijo “*ar*”, los verbos en el sufijo “*ear*” que pueden tener el valor causativo, resultan no ser muchos (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p.

4690). Entre aquellos se distinguen los verbos como “*clarear, hermostear, malear, redondear.*”

Los autores también prestan bastante atención a los verbos derivados de color. Caracterizan algunos de ellos como los verbos que expresan valores muy próximos a los estativos que corresponden al esquema: “ser del color X”, “tener o mostrar el color X”. A estos verbos pertenecen los verbos: “*purpurear, azulear, amarillear, negrar, rojear.*”

Se llega a la conclusión de que estos verbos, a los que califican de ingresivos, pueden también indicar los valores aspectuales de manera general. Estos verbos pueden corresponder al siguiente esquema: “tirar a X”, “ponerse o empezar a ponerse de color X”. Por ejemplo, el verbo “*blanquear*” también puede expresar valores causativos como “poner blanca una cosa”.

Como el grupo más significativo de los verbos deadjetivales en el sufijo *ear*, los autores destacan los verbos de significado frecuentativo que expresan una modalidad aspectual de habitualidad. A este grupo pertenecen los verbos: “*bobear, babosear, coquetear, glotonear, loquear, tontear.*”

Los adjetivos de base que expresan contenidos peyorativos se caracterizan porque son sólo aplicables a sustantivos de persona (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4691). Son verbos que indican situaciones dinámicas durativas de pluralidad, intermitencia o repetición de procesos. Se afirma que esta repetición ocurre de modo discontinuo en distintos intervalos u ocasiones. Estos verbos no indican una sucesión de actos situados dentro de un mismo proceso, pero son verbos frecuentativos los que indican que un proceso se realiza con determinada frecuencia, se trata siempre de un proceso nuevo (Pena Seijas, 1993, p. 257). En adición, prácticamente todas las bases, sobre las que se forma este tipo de verbos presentan una ambigüedad categorial. Los autores nos explican esta afirmación en ejemplos como “*bobo, baboso, bravucón*”, que pueden ser interpretados como adjetivos y como sustantivos.

Los verbos denominales en el sufijo -ear.

La mayor parte de los verbos denominales en el sufijo *ear* tienen valores muy cercanos a los frecuentativos antes estudiados (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p.4691). Se pueden adscribir los siguientes verbos a este número: “*bromear* (‘hacer bromas repetidamente’), *alardear, chapucear, farolear, mañanear, copear.*” La verbalización a través del sufijo *ear* de bases nominales nos da como resultado más verbos iterativos que verbos frecuentativos. Hay una explicación del proceso iterativo (Pena Seijas, 1993, p.

259). Según el autor, un proceso iterativo se considera como iterativo cuando su realización consiste en la ejecución de una serie sucesiva de actos. Nos asegura que es un proceso de duración interna ilimitada, compuesto por procesos diminutos que se expresan como actos acabados, momentáneos de duración interna mínima. Pena demuestra que esta pluralidad, sucesión lineal de actos momentáneos, está integrada en el único proceso de duración ilimitada. Como ejemplos, el autor nos da los siguientes verbos iterativos: “*cocear, golpear, hachear, puntear, silabear, relampaguear.*”

Si se considera la estructura morfológica de las bases de derivación, resulta que la mayoría de los verbos en el sufijo *ear* se forman a partir de bases simples (Bosque Muñoz *et al.*, 1999). Si existen las excepciones, se explican porque sus bases están muy lexicalizadas. A estos verbos se pueden adscribir los verbos “*banderillar, babosear, campanillear, pordiosear.*”

A propósito de otros procesos de formación de verbos es bastante frecuente que los verbos en el sufijo “*ear*” no conserven las diptongaciones tónicas de las bases. A este tipo de verbos pertenecen los verbos “*espolear, foguear, voltear, serpentar.*”

Los autores afirman que los casos de cancelación de sustancia fónica de la base son bastante raros. Son los verbos “*carpintear (carpintero), panadear (panadero)*”, donde se pierde la terminación “*ero*”. Se consideran escasos los verbos en el sufijo *ear*, que tienen interfijos: “*patalear, bombardear, aletear, manosear, cafetear.*”

1.2.2.3 Derivación mediata: los verbos en el sufijo -izar.

El sufijo “*izar*”, igual como el sufijo *ear* procede del griego *izei*, que en su momento pasó al latín como “*issare e izare*” (Real Academia de la Lengua, p. 4692). Este sufijo se considera que se desarrolla en latín en los textos religiosos y científicos. Aunque el sufijo no tuvo la misma vitalidad en la lengua antigua que la que tiene en el español contemporáneo. Los verbos derivados en el sufijo “*izar*” se puede agrupar en los siguientes esquemas:

A-izar: *profundizar*;

N-izar: *obstaculizar*;

a-N-izar: *aterrorizar*;

en-N-izar: *encolerizar*”

Las dos primeras pautas han sido aceptadas como más productivas que las demás. A veces se les añaden los esquemas “des-N-izar y des-A-izar”, que se reconocen en los verbos parasintéticos como “*descuartizar* y *desmoralizar*”, pero no en “*desinto-*

ixar, desmilitarizar, desmovilizar” que se aplican al esquema “des-V” (Real Academia de la Lengua, p. 4694). Los verbos que corresponden a las pautas “a- N- izar, en- N – izar” resultan ser bastante escasos: “*abanderizar, alunizar, aterrizar, encolerizar, enfebrorizar, entronizar.*” El sufijo “*izar*” resulta ser más productivo con los adjetivos gentilicios como: “*argentinar, cubanizar, españolizar, mexicanizar.*”

Según otros autores, la productividad del sufijo “*izar*” para la creación de los verbos denominales y deadjetivales es reciente (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4693). Solamente una mínima parte de estos verbos utilizados hoy estén documentados antes del siglo XX. La terminación verbal “*izar*” en su valor causativo es sentida como productiva. Bosque (1999) cree que al hablante no le parece tan importante si los verbos como “*vietnamizar, causativizar, internacionalizar*” están o no en el diccionario, lo que es más importante, es la capacidad propia causativa del sufijo. Es oportuno que la verbalización se realiza a partir de una base adverbial. Se da como el ejemplo el verbo “*alredorizar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4693).

El carácter del sufijo “*izar*” se cree internacional. Puede ayudar al desarrollo del mismo sufijo dentro del español. Así el sufijo “*izar*” tiene correspondencia en francés “(- iser), inglés (- ize), alemán (- isieren).” Aunque algunas formaciones en el sufijo “*izar*” tienen carácter técnico como encontramos en los verbos “*robotizar, cristalizar, velarizar* y cotidiano: *humanizar, escolarizar, industrializar.*”

Los verbos derivados en el sufijo “*izar*” también se analizan desde el punto de vista de la morfofonología (Real Academia de la Lengua, p. 4695). Se cree que estos verbos no suelen presentar ninguna particularidad morfofonológica a excepción del ensordecimiento latinizante del /d/ en derivados de varias formas en el sufijo “*ado*”: “*estado >estatizar, privado>privatizar.*” Todos los adjetivos en el sufijo *ble* que admiten estos derivados lo hacen en la variante “*bil*” como en los siguientes ejemplos: “*potable>potabilizar, sensible>sensibilizar.*” No se consideran muy numerosas las bases alternantes o supletivas como *vulcan* – para “*volcán* en *vulcanizar, fratern* en *fraternizar* y *cofraternizar.*”

Se presta atención especial a los verbos en el sufijo “*izar*” que no tienen las bases españolas, como el verbo “*amerizar*”, también usado como “*amarizar*”. También el caso siguiente existen dos variantes: “*computarizar* y *computerizar* (el verbo derivado del sustantivo inglés *computer*).” Se registra también el verbo “*computadorizar*”.

El español contemporáneo conoce un gran número de alternancias entre los derivados en el sufijo “*ar* e *izar*”. Su distribución obedece a diferentes factores, uno de

aquellos es el factor geográfico. Se explica en el ejemplo del verbo “*concientizar*”, que es bastante habitual en América en alternancia con el verbo “*concienciar*”. El último verbo se afirma como la única forma conocida en el español europeo. Se presentan los dos siguientes ejemplos de las revistas: “*No participar sería, desde mi punto de vista, rechazar precisamente la complicidad, oponerse a los esquemas, desenajenarse, concientizar la exigencia de ser diferentes.*” (Donoso Pareja, *Día*, citado por la Real Academia); “*Es definitiva, hay que concienciar y motivar a la población, sin excluir sanciones, para cerrar las posibilidades a los pirómanos.*” (Tamames, *Curso*).

Unos estudios, los de Bosque Muñoz *et al.* (1999) describen los verbos deadjetivales y denominales en el sufijo *izar* con más detalle, mientras que otros, como los realizados por la Real Academia de la Lengua (2009) nos presentan un análisis general.

1- Las bases léxicas de los verbos denominales, igual como de los verbos deadjetivales en el sufijo “*izar*”, pasan por el proceso de haplología. Especialmente esta reducción afecta a los adjetivos terminados en el sufijo “*ico*”. Como ejemplos se presenta los siguientes adjetivos: el adjetivo “*automático*”, que forma el verbo “*automatizar*”, pero no “*automaticizar*”; o el adjetivo “*dramático*”, del que se deriva el verbo “*dramatizar*”, pero no el verbo “*dramaticizar*”. Del mismo modo se realiza la reducción consonántica en las formaciones “*idependiente>independizar*”, no se forma “*independentizar* ni *independientizar*; *patente>patentizar*.”

2- Muchos verbos en las pautas “N-izar, A-izar” se remontan a la lengua medieval. Se aplican los verbos: “*bautizar, escandalizar, martirizar, organizar, solemnizar, vocalizar.*” Hay verbos que se usan en la lengua clásica, como “*agonizar, evangelizar, animalizar, armonizar, monopolizar, señalizar.*”

Muchos de estos verbos en las dos pautas se obtienen de nombres terminados en los sufijos “*lo-r*”, como los verbos: “*canalizar, capitalizar, pormenorizar.*”

Entre otros verbos encontramos los de sustantivos que acaban en el sufijo “*or*”: “*horrorizar, motorizar, vigorizar.*” Se consideran menos numerosos los verbos

de la pauta “N-izar”, derivados de sustantivos, que terminan en vocal. Como los verbos: “*escandalizar, esclavizar, memorizar, obstaculizar.*” Se denota que en el caso del verbo “*carbonizar*”, que a juzgar por la primera vista parece derivar del sustantivo *carbón*, realmente lo hace del adjetivo “*carbón*”.

Verbos deadjetivales en el sufijo -izar.

El sufijo “izar” no está sometido a la estricta limitación de orden morfológico. El sufijo *izar* parece que se puede unir a todo tipo de sonidos consonánticos. Pueden servir como justificación de esta afirmación los siguientes verbos: “*arabizar, laicizar, fecundizar, antropomortizar, teologizar, localizar, africanizar, madrileñizar, jerarquizar, suavizar*”.

A propósito de las formaciones deadjetivales, el sufijo “izar” selecciona de modo absoluto, sin entrar en competencia con otros esquemas de verbalización. Se destacan los adjetivos en el sufijo “(a)ico”: “*judaizar, hebraizar, arcaizar, catolizar, metafórizar, simbolizar*”; los adjetivos en el sufijo “ble”: “*contabilizar, estabilizar*”; los adjetivos en el sufijo “il”: “*movilizar, volatilar*”; adjetivos denominales en los sufijos “al, il, ar”: “*centralizar, hostilizar, familiarizar*”. También se pueden aplicar adjetivos denominales en el sufijo “ico”: “*actualizar, hermetizar, sovietizar* y en los sufijos (á/í)no: *castellanizar, romanizar, divinizar, modernizar*.” Los autores llegan a la conclusión de que los adjetivos en los sufijos “al, il, ble, ano, ar, ico” se cuentan entre las bases que más frecuentemente aparecen seleccionadas para la creación de verbos deadjetivales en el sufijo “izar”.

La creación de verbos a partir de bases adjetivales simples, no derivadas, también es posible. A estos verbos se refieren los verbos: “*amenizar, eternizar, indemnizar, minimizar, ridiculizar, suavizar, tranquilizar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4695). Pueden ser formados también los neologismos como: “*absolutizar, anonimizar, automitizar, barroquizar, fraquilizar, rigidizar*” (Rainer, 1993).

Los autores Bosque Muñoz *et al.* (1999) al igual que la Real Academia de la Lengua (2009) prestan atención a la pérdida de la terminación en los verbos derivados de los adjetivos terminados en el sufijo “ico”: “*fanático>fanatizar, arcaico>arcaizar*”, pero “*laico>laicizar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p.4695); Real Academia de la Lengua, p. 615). Unas denotan una modificación en los sufijos “ble>bil”, que se realiza en los ejemplos: “*estable>estabilizar, sensible>sensibilizar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p.4695) y otras no (Real Academia de la Lengua, 2009).

El hecho de que se produzcan algunas pérdidas regulares de sufijos o terminaciones al pasar de la base al verbo en “izar” puede traer consigo que, en la creación de neologismos, el hablante suprima de modo irregular sustancia fónica de la base (Rainer, 1993). Pueden servir como ejemplos los verbos: “*feminista>feminizar, estatal>estalar, prioritario>priorizar*.”

Desde el punto de vista semántico, la inmensa mayoría de los verbos deadjetivales en el sufijo “izar” tienen valor causativo, como los verbos: “*espiritualizar, municipalizar, nasalizar, solemnizar, poetizar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4695). Cuando la base de derivación es un adjetivo, el sentido del verbo en el sufijo “izar” es predecible en alto grado. Según los autores, estos verbos suelen ser transitivos y pueden admitir una construcción pronominalizada, lo que trae consigo la decausativización del verbo. Se cree una excepción verbos como: “*adverbializar, nasalizar, velarizar*”, que no necesitan pronominalización para marcar valores incoactivos. Como ejemplo nos presentan una oración: “*Esa velar palataliza ante yod.*” El verbo *dentalizar*, no excluye pronominalizarse con valor medio en la oración: “*La nasal se dentaliza ante dental*”, o sea usado a veces en construcciones transitivas: “*Mi hija dentaliza la 's'.*”

En algunas ocasiones, el posible valor causativo se oscurece porque los verbos presentan ciertos significados lexicalizados, como el verbo: “*contabilizar*”. Como denotan los autores, los pocos ejemplos tienen un significado no causativo que aparece en construcciones intransitivas. Se aplica a los verbos “*barbarizar*” (‘decir barbaridades’), “*fraternizar*” (‘unirse y tratarse como hermanos’), *grecizar* (‘usar afectadamente en otro idioma voces y locuciones griegas’).

Algunas peculiaridades de los verbos deadjetivales en el sufijo *izar* han sido estudiados en su extensión por la Real Academia de la Lengua (2009). Son las siguientes:

1- Entre los verbos que se ajustan al esquema “A-izar” destacan los que se forman con adjetivos que terminan en “*li-r*”. A este grupo pertenecen los siguientes verbos: “*brutalizar, centralizar, españolizar, familiarizar, globalizar, inmovilizar, judicializar, legalizar, nacionalizar, palatalizar, penalizar, pluralizar, popularizar, regularizar, singularizar, utilizar, vitalizar.*” Menos numeroso, pero también nutrido, resulta el conjunto de verbos que se derivan de adjetivos terminados en vocal: “*agudizar, amenizar, colectivizar, divinizar, eternizar, homogeneizar, humanizar, sonorizar, urbanizar.*”

2- El sufijo “*izar*” se estima causativo en el verbo “*modernizar*” ‘hacer moderno’ o ‘convertir en moderno’. Esta interpretación se extiende a un gran número de verbos en “A-izar”, entre ellos son los verbos “*agilizar, amenizar, automatizar, cristianizar, divinizar, españolizar, germanizar, humanizar.*” Con el mismo esquema en su interpretación causativa se usa en Chile y la parte del Caribe continental el verbo “*fatalizar (se)*”.

3- Sólo algunos verbos que corresponden a la pauta “A-izar”, aceptan paráfrasis causativas. El verbo “*profundizar*” significa ‘penetrar en ello’ o ‘moverse hacia su profundidad’; “*utilizar una cosa*” –no es ‘hacerla útil’, pero ‘servirse de ella’. En otros casos el sustantivo de base léxica se interpreta atributivamente, como en los ejemplos de los verbos “*protagonizar y rivalizar*”, que no significan ‘hacer protagonista’ o ‘hacer rival’, sino ‘ser protagonista’ y ‘ser rival’.

Verbos denominales en el sufijo -izar.

Muchos de estos verbos se forman a partir de bases sustantivas de origen griego (Bosque Muñoz *et al.*, 1999). La verbalización en el sufijo “*izar*” resulta ser bastante productiva, sobre todo cuando se aplica sobre sustantivos en *ma*, como en los siguientes ejemplos: “*anatematizar, climatizar, dogmatizar, traumatizar*”. La productividad de la verbalización denominal en el sufijo “*izar*” queda confirmada por numerosos neologismos, según Nord (1983) y Ruiz Fernández (1981). Como ejemplos nos presentan los siguientes verbos: “*anguilizarse, sinfonizar, balcanizar, eufemizar, hegemonizar*”. Los autores afirman que, si estudiamos estos verbos desde el punto de vista semántico, la causatividad, que era la marca caracterizadora de los verbos deadjetivales en el sufijo “*izar*”, no puede aplicarse al caso de los verbos denominales. La caracterización causativa o no de un verbo denominal en el sufijo “*izar*” depende de la amplitud y de los límites con que se defina el propio concepto de ‘causatividad’. Un verbo denominal en el sufijo “*izar*” tiene valor causativo si su base es un sustantivo que denota un estado o una cualidad susceptible de ser reinterpretada como estado (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4696). Como los ejemplos se ofrecen los siguientes: “*anarquizar, aromatizar, caracterizar, caramelizar, escandalizar, horrorizar, paralizar*”. Hay una hipótesis, si un determinado afijo verbalizador puede aportar significado causativo, la interacción con otros elementos del significado de la base puede disminuir este valor causativo. Han desarrollado la siguiente tipología de los verbos denominales en el sufijo “*izar*”:

- 1- Verbos resultativos: (‘hacer o convertir en X’): “*atomizar, capitalizar, caramelizar, carbonizar*”;
- 2- Verbos con el significado de ‘dotar o proveer de X’: “*bautizar, ejemplarizar, motorizar, obstaculizar, señalar*”;
- 3- Verbos instrumentales: “*balizar, macadamizar, galvanizar, eterizar, arcaizar, parabolizar*”;
- 4- Verbos locativos: “*canalizar, hospitalizar, memorizar, sintonizar*”;

5- Verbos agentivos: “*fiscalizar, profetizar, protagonizar, tiranizar*”.

Según los autores, buena parte de los verbos denominales en el sufijo “*izar*” suelen aparecer en construcciones transitivas, como los verbos: “*autorizar, analizar, garantizar, hospitalizar, pormenorizar*”. También existen los verbos que pueden aparecer en construcciones intransitivas, como: “*agonizar, bufonizar, dogmatizar, gargarizar, polemizar*”.

1.2.2.4 Derivación mediata: verbos en el sufijo -ificar.

El sufijo “*ificar*” procede del latín “*ificare*”, que se formó sobre “*facere*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999); Real Academia de la Lengua (2009). Como ejemplo se expone el verbo “*magnificare*”, que procede de “*magnum facere: magnum facere>magnificare*” (Real Academia de la Lengua, p. 602). Este ejemplo se puede aplicar al proceso de apofonía, que caracteriza a estos procesos en latín.

Existían ya en esa lengua verbos como: “*beatificare, certificare, clarificare, diversificare, gratificare, magnificare*”, cuyos derivados cultos incorporó el español a partir del siglo XV, pero se perdieron verbos como “*altificare, causificare, tristificare*” (Real Academia de la Lengua, p. 603).

El sufijo latino “*ificare*”, productivo en la latinidad tardía y procedente de *facere* permite la creación de verbos causativos como los siguientes: “*aedificare, amplificare, beatificare, carnificare, damnificare*”. Del latín “*ificarese*” derivaron en español la forma culta “*ificar*” y la forma patrimonial “*iguar*”. La forma “*iguar*” se formó tras la sonorización de la *f* (‘*ivicare*’), su vocalización (‘*iucar*’), su posterior sonorización de la velar oclusiva (‘*iugar*’) y el proceso de metátesis (‘*iguar*’). De ahí que de “*sanctificare*” se ha derivado “*santiguar*” y del latín tardío “*mortificare*”. Junto a las variantes cultas como los verbos: “*pacificar, testificar, verificar*” también aparecen en el español general verbos como: “*apaciguar (pacificare), atestiguar (testificare), averiguar (verificare)*”. En judeo español se han conservado el verbo “*multificare*”, que procede de verbos antiguos como “*muchiguar, amochiguar, amuchiguar*”.

No obstante la mayor parte de los verbos que proceden del latín pueden reinterpretarse sincrónicamente como derivados a partir de bases españolas (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4697). Los autores están seguros de que esta peculiaridad puede ayudar a explicar la existencia de numerosos ejemplos, que aun teniendo una relación con bases castellanas actuales presentan una forma latinizada, como los siguientes verbos: “*deificar (Dios), fructificar (fruto), letificar (ledo), saponificar (jabón)*.”

Las dos teorías distinguen dos tipos de verbos en el sufijo “*ificar*”, tanto la de Bosque Muñoz *et al.* (1999) como la de la Real Academia de la Lengua (2009):

- 1- Los verbos deadjetivales en el sufijo “*ificar*”: “*acidificar, amplificar, bonificar, certificar, clarificar, densificar, dignificar, diversificar, dulcificar, falsificar, intensificar, justificar, purificar, rectificar, santificar, simplificar, verificar, vivificar*”. Según la RAE (2009), los verbos “*electrificar* e *identificar*” se han sometido al proceso de haplología. No se utilizan las formas “*electricificar*” ni “*identicificar*”.
- 2- Los verbos denominales en el sufijo “*ificar*”: “*beatificar, calcificar, clasificar, codificar, dosificar, estratificar, mitificar, nidificar, personificar, plantificar, vitrificar*”.

Verbos deadjetivales en el sufijo -ificar.

La mayoría de los verbos deadjetivales en el sufijo “*ificar*” proceden directamente del latín, todos son reinterpretados sincrónicamente como creados a partir de bases actuales del español, como los verbos: “*amplificar, certificar, clarificar, dignificar, dulcificar, falsificar, purificar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4698). A diferencia de los verbos denominales en este sufijo no presentan un carácter técnico y la mayoría forman parte del lenguaje habitual o cotidiano. Los autores analizan estos verbos desde dos puntos de vista:

- 1- Desde el punto de vista formal, las bases que acaban en el sufijo “*ico*” pierden este segmento en el proceso de verbalización, como el siguiente verbo: *autenticificar* (*auténtico*), aunque algunas diptongaciones de la base pueden no aparecer en el verbo derivado, como en los siguientes verbos: “*certificar* (*cierto*), *fortificar* (*fuerte*), *bonificar* (*bueno*)”.
- 2- Desde el punto de vista semántico, aunque algunos verbos están lexicalizados con significados específicos, como los verbos “*bonificar, certificar, justificar, sacrificar*” o aparecen en construcciones peculiares (el verbo “*profundizar en*”), los verbos en el sufijo “*ificar*” expresan valores causativos. Como demuestran los autores, la mayoría puede pronominalizarse, modificando con ello su carácter, como los verbos: “*densificar* (*se*), *diversificar* (*se*), *dulcificar* (*se*), *intensificar* (*se*)”. Algunos verbos, como los verbos “*amplificar* y *clarificar*” no permiten esta modificación.

La verbalización deadjetival en el sufijo “*ificar*” es escasamente productiva en español, pueden aparecer ciertos neologismos: “*diminutificar, eternificarse, excelsificar, exactificar, nulificar, plenificar*” (Rainer 1993, p. 692-693).

Verbos denominales en el sufijo -ificar.

Es posible concluir que la verbalización denominativa en el sufijo “*ificar*” es más abundante que la adjetiva (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4698). La mayor parte de los verbos denominativos tienen un carácter marcadamente técnico, lo que encontramos en los verbos: “*caseificar, lapidificar, lignificar, osificar, petrificar, saponificar*”. Los autores afirman que algunas de estas formaciones conviven con verbos formados sobre la base de derivación española, como los verbos: “*empedrar, sangrar, jabonar*”. Son los verbos de uso más habitual que los correspondientes en el sufijo “*ificar*”.

Según los autores, es posible la creación de neologismos, como los verbos “*tarifificar (tarifa), nadificar*”, que pueden ser interpretado como denominativos o como el caso de formación depronominal “*nada*”.

1.2.2.5 Derivación mediata: verbos en el sufijo -ecer.

La terminación verbal *ecer* procede de la latina “*escere*”, como en el ejemplo “*verdecere > viridiscere*”, pero, como admiten los autores, las relaciones entre ambos tipos de verbos en una y otra lengua son bastante complejas (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4699).

En español quedan algunos reductos que conservan la terminación latina, con la correspondiente / s /, como en los ejemplos: “*enrubescer, mollescere, enclarescer, florescer, gravescer*.” Todos estos verbos han caído en desuso y han sido sustituidos por los verbos: “*enrojecer, esclarecer, florecer, agravar*”. Como notan los autores, solamente el verbo “*fosforescer*”, junto a “*fosforecer*” ha conservado vitalidad en español. Otros estudios examinan los verbos en el sufijo “*ecer*” con más detalle (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 615):

- 1- La *s* del grupo *sc*, de donde procede el sufijo “*ecer*” permaneció en la grafía del español antiguo en muchos casos, pero se perdió en la lengua moderna, con la excepción de dos verbos: “*fosforescer*”, que alterna con “*fosforecer* y *evanescer*”, que lo hace con “*evanecer*”. Según la RAE (2009, p. 616-617), el latín formó numerosos verbos incoactivos en *escere* a partir de verbos en el sufijo “*ere*”, muchos de los cuales se habían formado sobre adjetivos. Como ejemplo

se presenta “*albus*” (‘blanco’), que derivó en “*albere*” (‘ser blanco’), y sobre este se formó “*albescere*” (‘ponerse blanco’). El mismo proceso se manifiesta en otros verbos, como: “*clarus* (‘claro’) >*clarere* (‘estar claro’)>*clarescere* (‘ponerse claro, clarear’); *niger* (‘negro’)>*nigere* (‘ser negro’)>*nigrescere* (‘ponerse negro, ennegrecerse’).” Este proceso también se extendió a algunos sustantivos, como en “*lux, lucis* (‘luz’)>*lucescere* (‘empezar a iluminar’).”

2- Numerosos verbos latinos en *escere* tienen correlatos tanto en “*ere*”, como en “*ire*”, como los verbos “*grandire, grandescere*”. El español antiguo no heredó los verbos en el sufijo “*ere*”, pero si muchos casos de los verbos en el sufijo “*ire*”, como los verbos “*stabilire>establiir, finire>finir*”, también derivó nuevos verbos en “*ir*” surgiendo estas mismas pautas. Eran comunes en la lengua antigua los verbos “*embellir, bastir, embravir, enriqueir*”, a los que se añadieron “*guarir, guarnir, escarnir*” de origen germánico. Todos estos verbos se perdieron o fueron sustituidos por verbos con el sufijo “*ecer*”. Así, el verbo *agradecer* sustituyó al verbo “*gradir, embellecer a embellir, enriquecer – enriquecir, establecer – establiir, escarnecer – escarnir, fenecer – finir, guarnecer – guarnir*”.

Verbos deadjetivales en el sufijo -ecer.

Bastantes verbos deadjetivales en el sufijo “*ecer*” han perdido vitalidad y han sido sustituidos progresivamente por la correspondiente serie corradical parasintética en la pauta *en-ecer*, como los siguientes verbos: “*calvecer, canecer, flaquecer, magreecer, mudecer, noblecer, sordecer, torpecer*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4700). Según los autores, estos verbos han dejado paso a formaciones parasintéticas que cubren exactamente los mismos significados, como lo hacen los verbos: “*encalvecer, encanecer, enflaquecer*.” De uso frecuente se consideran los verbos: “*amarillecer, aridecer, humedecer, languidecer, oscurecer, palidecer, robustecer*.” Se consideran menos habituales los verbos: “*bermejecer, lentecer, blanquecer, lividecer, lozanecer, verdecen*”.

Descubrimos un análisis de los verbos deadjetivales en el sufijo “*ecer*” más profundo desde el punto de vista histórico, según la Real Academia de la Lengua (2009, p. 617):

1- Se documentan en el español antiguo varios participios configurados con el esquema “en- A – ido”, como los siguientes participios: “*endurido, enflaquecido, empobrido*”, que se derivan de formas en “*ir*” no documentadas, pero proba-

blemente existentes en la lengua antigua. Algunos participios en el sufijo “*ido*” derivados de verbos antiguos en “*ir*” han llegado hasta nosotros como adjetivos: “*empedernido, florido*”. En algunos textos literarios se documenta también de manera ocasional el verbo “*empedernirse*” (‘endurecerse’) como un verbo defectivo. Como ejemplo se presenta la siguiente oración: “*El gado impertérrico tramaba invasión sobre invasión (...). La montonera pugnaba también y el conflicto más y más se empedernía*”. (Lugones, *Guerra*). La mayor parte de las formas en el sufijo “*ecer*” no se generalizaron en español hasta el siglo XIV, y solamente en casos muy aislados pervivió “*ir*” frente a “*ecer*”, como sucedió con el verbo *seguir* frente al verbo antiguo “*seguecer*”.

- 2- El sufijo “*ecer*” aparece también en el esquema parasintético “en- A – ecer”, al que se ajustan un gran número de verbos españoles, entre ellos los que siguen son: “*embellecer, emblaquecer, embravecer, embrutecer, empequeñecer, encalvecer, encarecer, endurecer, engrandecer, enmudecer, ennegrecer, ennoblecer, enriquecer, ensoberbecer, entontecer, entorpecer, entristecer, envejecer, envilecer*”. Son de uso mucho menor cuando no están totalmente perdidos los siguientes verbos antiguos: “*embellaquecer, embermejecer, emblandecer, enclarecer, encruelecer, endelgadecer, endormecer, engrosecer, ensandecer, entullecer*”. Se emplea todavía en las áreas rioplatense y chilena el verbo “*empalidecer*” frente a la forma más extendida “*palidecer*”.
- 3- Muchos verbos actuales en la pauta “en – A – ecer” alternaron en la lengua antigua con los verbos en la pauta “A- ecer”. La distribución actual se ajusta en no pocos casos al número de sílabas del adjetivo. Así, en la actualidad se usan con prefijo todos los derivados de adjetivos bisílabos, como los siguientes casos: “*encalvecer, encanecer, enflaquecer, ennegrecer, ensordecer, entorpecer*”. Las variantes en la pauta “A-ecer” (sin prefijo) de estos mismos verbos están documentadas en el español antiguo o en el clásico. La variante contraria, el uso de la forma sin prefijo en lugar de la que lo contiene es frecuente en los verbos derivados de adjetivos de tres y más sílabas. Se prefiere ahora “*amarillear* a *enamarillear*, *humedecer* a *enhumedecer*, *languidecer* a *enlanguidecer*”. Alternan solamente el verbo “*blanquecer* a *emblanquecer*”, del adjetivo “*blanco*”. Ambos son poco usados, ya que en la actualidad domina la forma “*blanquear*”, que sigue el esquema “A-ear”. El español antiguo conoció la va-

riante prefijada de los verbos que se han enumerado y que ahora se asimilan a la pauta “A-ecer”, a la que pertenecen también los verbos “*oscurecer, robustecer*”. Aunque estos verbos pueden registrarse ocasionalmente en textos literarios, no forman parte del español general contemporáneo los verbos: “*altivecer, aridecer, bermejecer, flanquecer, lentecer, lividecer, magreecer, tullecer*”.

Verbos denominales en el sufijo -ecer.

Se propone una hipótesis que al igual que ocurría con los verbos deadjetivales, muchos verbos denominales en el sufijo “*ecer*” formados sin prefijo han perdido vigor y han sido sustituidos por los correspondientes parasintéticos en la pauta “en-ecer”: “*callecer, encallecer, dentecer, endentecer, orgullecer, enorgullecer, soberbecer, ensorberbecer*” Bosque Muñoz *et al.* (1999, p. 4700). La vitalidad de los verbos denominales en el sufijo *ecer* salvo raras excepciones es muy reducida: “*arbolecer, favorecer, florecer, fosforecer, frutecer, herbecer, hojecer, plastecer, tallecer*”.

El español antiguo conoció un buen número de verbos en la pauta “N-ecer”, entre los que están los siguientes: “*arbolecer, callecer, dentecer, favorecer, florecer, foquecer* (echar fuego), *fosforecer, frutecer, herbecer, hojecer, orgullecer, plumecer, sarnecer, soberbecer, tallecer*” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 618). Algunos de los integrados en esta serie perviven en el español general contemporáneo, aunque son más los que han pasado al esquema “en- N – ecer”: “*emplumecer* (‘echar plumas’), *enmohecer* (‘cubrir de moho’), *enorgullecer* (‘llenar de orgullo’), *ensorberbecer* (‘llenar de soberbia’), *entallecer* (‘echar tallos’).” Los verbos como: “*arborecer* (que se prefiere a *arbolecer*), *dentecer* (‘echar los dientes’), *favorecer, florecer, fosforecer* (menos empleado que el adjetivo *fosfoscente* y el sustantivo *fosforescente*), *frutecer* (‘dar fruta’), han permanecido en el esquema “N-ecer”, aunque en algunos casos con uso y distribución son muy desiguales.

1.2.2.6 Verbos parasintéticos.

Aparte de los verbos derivados se distingue otra categoría de verbos, que son verbos parasintéticos Bosque Muñoz *et al.* (1999, p. 4701).

Según los autores, los estudios sobre la parasíntesis se han desarrollado mayoritariamente en el campo de los verbos creados por la aplicación conjunta de prefijo y sufijo sobre la base sustantiva o adjetiva, que los autores definen como “parasíntesis verbal por afijación”.

Ha sido asentado el principio fundamental del concepto de la parasíntesis, que consiste en que el prefijo y sufijo se aplican a la base de derivación simultáneamente (Bosque Muñoz *et al.*, 1999); Darmesteter, 1875). Esta interpretación la siguen, con escasas variantes, Darmesteter (1875); Mervyn F Lang (1992); Menéndez Pidal (1904); Thiele (1984). Todos los autores llegan a la conclusión de que en la delimitación de la parasíntesis verbal se combinan criterios formales, como no existencia o no sistematicidad de las etapas intermedias [base + sufijo] o [prefijo + base], y criterios semánticos sobre los que el significado del verbo resultante se conforma a partir de la base sustantiva o adjetiva. Como ejemplo se expone el verbo “*embaldosar*” que puede ser analizado como parasintético, ya que existe con igual significado el verbo “*baldosar*” que formalmente coincide con la etapa intermedia [base + sufijo]. Uno y otro se conforman de acuerdo a su significado, a partir del sustantivo base “*baldosa*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4701).

Todos los verbos parasintéticos tienen una estructura trimembre, como: prefijo + base + sufijo. Esta afirmación choca a veces con algunos postulados fundamentales de diferentes corrientes lingüísticas, más de la gramática generativa y transformacional.

Los autores definen tres cuestiones fundamentales que deben tenerse en cuenta en relación con la estructura particular de los verbos parasintéticos:

- 1- El infinitivo es una mera forma de la citación de todo el paradigma verbal correspondiente. Los científicos prestan atención especial a que en la terminación del infinitivo “*ar*” la vocal temática es el morfema verbalizador y “*r*” es un morfema flexivo inherente al infinitivo.
- 2- El prefijo que aparece en los verbos parasintéticos no tiene valor verbalizador.
- 3- El prefijo y sufijo no conforman un único morfema discontinuo, sino que son dos morfemas independientes que se aplican conjuntamente sobre la base de derivación Alcoba Rueda (1987).

Es posible deducir que los esquemas de la parasíntesis verbal son muy antiguos, y la mayor parte de ellos han sido heredados en latín (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4701). Nos presentan como ejemplos los siguientes verbos: “*ac – cord – are, de – calc – are, de – coll – are, ex – cortic – are, per – agr – are, e – lusc – are, incarceration – are*”. Los autores afirman que el número de parasintéticos verbales se amplió considerable-

mente en la variedad vulgar, en la que podían convivir con igual significado derivados verbales prefijados y no prefijados creados a partir de una misma base.

El papel principal de los prefijos no consiste en unirse a los verbos latinos para modificar su sentido, sino para formar los verbos parasintéticos, dice Menéndez Pidal (1904). Se analiza la evolución de algunos tipos de parasintéticos verbales desde el latín hasta su presencia en las lenguas romances (Elliot, 1884). Otras teorías las aportan Bosque Muñoz *et al.* (1999); Crocco Galeás & Iacobini (1993a, 1993b); Malkiel (1941). La herencia latina reconoce claramente, sea en la base de derivación o en el prefijo, en algunos ejemplos que existen hoy en español actual: “*alongar, aminorar, anihilar, entenebrar, disfamar, imbursar, insacular, interpaginar, pernoctar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4702). Los autores subrayan el hecho de que como ocurría en latín, en español, como en otras lenguas románicas, la derivación verbal parasintética tomó como base de derivación principalmente sustantivos o adjetivos.

Los autores distinguen tres tipos de verbos parasintéticos en español:

- 1- Verbos parasintéticos con prefijo “*a*” o “*en*”. Según la explicación que nos dan los autores sobre las características de estos verbos, el significado de la formación parasintética integra los de prefijo, base y sufijo, sin matizar separadamente el valor específico del prefijo en cada caso.
- 2- Verbos con prefijo “*des*”. Este grupo de verbos plantea ciertos problemas según el valor peculiar que el prefijo puede aportar a la formación.
- 3- Verbos parasintéticos con otros sufijos: “*con, entre, extra, per, re, sobre*” son menos abundantes que los anteriores.

Verbos deadjetivales parasintéticos con prefijo *a-* o *en-*.

La aplicación simultánea de los prefijos “*a*” o “*en*” y de las desinancias verbales “*ar /ecer*” sobre una base adjetiva da lugar a cuatro combinaciones posibles: “*aclarar, engordar, encarecer, aternecer*”, que se derivan de los adjetivos “*claro, gordo, caro, tierno*”.

Se distinguen los siguientes esquemas derivativos:

- 1- Esquema derivativo [*a* + adjetivo + *ecer*].

Los verbos de este tipo, como manifiestan los autores, son muy escasos y perviven como restos de épocas pasadas con nula productividad en español. Los siguientes verbos pertenecen a este esquema: “*ablandecer, abrevecer, aclarar, afeblecerse, afla-*

quecer, agrevecer, amagrecer, amollecer, apoquecer, arronquecer, aternecer, atontecer”. La mayoría de estos verbos han sido sustituidos por formaciones parasintéticas corradicales que presentan esquemas derivativos más usuales, como los verbos: “*ablandar, agravar, atontar, embravecer, enflaquecer, enronquecer*”.

2- Esquema derivativo [en + adjetivo + ar].

Los autores llegan a la conclusión de que los ejemplos de este tipo parasintético que se presenta en la lengua actual, son de uso frecuente y habitual y no presentan carácter arcaizante. A este grupo se adquieren los verbos: “*embobar, emborrachar, emparantar, empeorar, endulzar, enfriar, engordar, engrosar, ensanchar, ensordar, ensuciar, enturbiar, envalentonar*”.

El grado de productividad de este esquema derivativo para la creación de neologismos o para revitalización de verbos desusados es muy reducido. Como ejemplo se presenta la siguiente oración: “*La voz queda justo como estaba, y ni envejece ni se enronca más*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4704).

En comparación con la pauta [*en – ecer*] y [*a - ar*], el número de verbos parasintéticos deadjetivales en [*en - ar*] es más reducido. Resulta que algunos verbos han perdido vitalidad siendo sustituidos por formaciones con esquemas parasintéticos más habituales. Los verbos “*embravar, entristar, enviejecer* son sustituidos por *embravecer, entristecer, enviejecer, engrandar, empocar* por *agrandar* y *apocar*”.

Se cree que los tres esquemas de derivación parasintética pueden expresar los mismos valores cuando se aplican sobre bases adjetivas. Esta afirmación explica la convivencia o la sustitución de ciertos verbos corradicales, la formalización de tales contenidos a través de un esquema derivativo sinónimo, como verbos causativos “*achicar, atinar, embellecer, enturbiar, enfriar* y valores incoactivos *arreciar, adelgazar, enmudecer, empeorar, engordar*”.

Los autores observan la aplicación del esquema [*en - ar*] sobre bases adjetivas desde el punto de vista formal y lo consideran bastante regular, aunque pueden producirse ciertas modificaciones en el paso de la base al derivado verbal, como en los casos de los verbos: “*ensalzar (alto), enderezar (derecho), entesar (tieso), ensanchar (ancho)*”.

En español quedan algunas formaciones latinizantes que preservan la forma “*in*” del prefijo, como los siguientes: “*incurvar* (‘ponerse curvo algo’, se usa menos que *curvar*), *inebriar* (‘poner ebrio o borracho’), *infatuar* (‘volver a uno fatuo o engreído’)” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4705).

3- Esquema derivativo [en + adjetivo + ecer].

El español ofrece un elevado grado de libertad en la selección del esquema derivativo para la constitución de un verbo parasintético de adjetival. Bases, como notan los autores, por pertenecer a un determinado campo semántico pueden ser verbalizadas a través de procesos distintos. Como ejemplos nos presentan los siguientes casos: “*chico*>*achicar*, *pequeño*>*empequeñecer*, *delgado*>*adelgazar*, *flaco*>*enflaquecer*.”

Los dos valores típicos de los verbos parasintéticos de adjetivales (valor causativo e incoactivo) pueden ser expresados por tres esquemas: [*a - ar*], [*en - ar*], [*en - ecer*].

Los dobles de los verbos corradicales del tipo [*en + adjetivo + ecer*], [*adjetivo + ecer*] son muy escasos. Las formaciones como los verbos “*bermejecer*, *calvecer*, *canecer*, *noblecer*, *sordecer*” no tienen vitalidad en español a diferencia de los verbos parasintéticos “*embermejecer*, *encalvecer*”. La coexistencia de los verbos corradicales ha quedado reducida solamente a los verbos que indican color o tonalidad. Como ejemplos sirven los siguientes casos: “(*em*)*blanquecer*, (*en*)*amarillecer*, (*en*)*negrecer*, (*en*)*verdecer*”. Los académicos prestan atención al hecho de que, entre estos verbos, los que no tienen prefijo expresan intransitividad en el proceso, como los verbos “*amarillecer*, *negrecer*, *verdecer*”, verbos como “*blanquecer*, *lobreguecer*” se pueden usar como transitivos.

La mayoría de los verbos de adjetivales que terminan en el sufijo “*ecer*” se acompañan del prefijo “*en*”. Pero ahora, como denotan los autores, existe otra tendencia a evitar la derivación parasintética en [*en - ecer*] cuando el adjetivo de base tiene tres o más sílabas, como ejemplos se presenta los verbos: “*bello*>*embellecer*, *robusto*>*robustecer*”. En opinión de los autores, esta tendencia explica la desaparición o el escaso uso de las formaciones como “*enhumedecer*, *endelgadecer*, *enlozanecer*. Los verbos *humedecer*, *oscurecer*, *robustecer*, *palidecer*” tienen bases trisílabas.

4- Esquema derivativo [a + adjetivo + ar].

El grupo de verbos parasintéticos de adjetivales en la pauta [*a - ar*] parece ser más numeroso (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4707). Este esquema de verbalización es también productivo para la creación de los neologismos, como los verbos: “*agringarse*, *aunqueñarse*, *atersar*, *azonzarse*” (Rainer 1993, p. 238-239).

Estos verbos tienen valor causativo y pueden pronominalizarse, tomando valores incoactivos, como los verbos: “*abellacar (se)*, *abobar (se)*, *acomodar (se)*, *afear (se)*,

afinar (se)”. Aunque el porcentaje de los verbos deadjetivales en la pauta [a - ar] que expresan valores incoactivos sin necesidad de pronominalizarse es bastante bajo. Entre estos verbos son los siguientes: “*abastardar, aclarar, acortar, adelgazar, amansar, arreciar.*”

En los verbos parasintéticos en la pauta [a - ar] más que en otras, la diferenciación entre valores causativos e incoactivos viene más marcada por el proceso de pronominalización (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4708). Como consecuencia de la identificación del esquema [a - ar] para la formación de verbos de valor causativo se produce un hecho, en función de que la norma española acepte casos de verbos de la pauta [a + *adjetivo* + ar] sin prestar atención a la naturaleza de las correspondientes expresiones incoactivas pronominalizadas, que no ocurre con los verbos de la pauta [en - ecer] : “*abaratar, abonar, brillantar, acabar, acristianar, adocilar, adular, asordar, atemar, avivar*”.

Se analizan las características de la base adjetiva de los verbos que pertenecen a dos pautas: [a - ar] y [en - ecer]. Los verbos de la pauta [en - ecer] tienen preferencia por bases de tema monosilábico, mientras que los verbos del esquema [a - ar] tienen la base del tema polisilábico. Como ejemplos de esta afirmación se presentan los verbos: “*abaratar, abastardar, abellacar, brillantar, acobardar, acomodar.*” Los autores creen que se debe prestar atención a la relación de la base con el verbo parasintético como en los siguientes ejemplos: “*acrecentar (creciente), aminorar (menor), adelgazar (delgado), abreviar (breve)*”.

5- Otros esquemas de verbalización.

Fuera de los esquemas [a - ar], [en - ar] y [en - ecer] en español no se presentan otras combinaciones de afijos, los prefijos *a/en* conforman verbos deadjetivales. Las formaciones “*afeblecer, apobrecer, aternecer*” que pertenecen a la pauta [a - ecer] llevan el carácter marginal. Se reconocen otros esquemas de verbalización, pero los consideran bastante extraños en español. Entre ambos distinguen:

- [a - ir], a que pertenecen los verbos: “*adulcir (dulce), aturdir (tordo ‘torpe’)*”.
- [a - izar]: “*aseglarizar (seglar)*”
- [en - ir]: “*empedernir (‘de piedra’), endulcir (dulce)*”
- [en - ear]: “*enseñorear (señor)*”

Los autores están de acuerdo en que la mayoría de estos verbos son anticuados o presentan una base latinizada.

6- Coexistencia de formaciones verbales corradicales.

Ha sido aceptada la coexistencia de diferentes formaciones corradicales, entre que distinguen dos grupos:

- 1- *Coexistencia de formaciones verbales deadjetivales corradicales construidos con y sin prefijo.* A este grupo se aplican los verbos: “*acristianar, cristianar*”.
- 2.- *Coexistencia de formaciones verbales deadjetivales corradicales construidos con diferentes combinaciones de prefijo y sufijo:* “*aflacar, enflaquecer, enflacar*”.
- 3.- *Coexistencia de formaciones parasintéticas con otros verbos deadjetivales corradicales construidos sin prefijo y con un sufijo propio de la verbalización mediata.* Los sufijos son: “*ecer, izar, ificar, ear*”. A este grupo se aplican los verbos: “*abaratar, baratear, acristianar, cristianizar, aclarar, clarificar*”.

Los autores llegan a la conclusión de que en las formaciones parasintéticas estudiadas, el prefijo y el sufijo presentan un valor conjunto independientemente de que el sistema lingüístico ofrezca diferentes posibilidades expresivas para conformar contenidos parejos.

Verbos parasintéticos denominales.

Desde el punto de vista semántico, la naturaleza significativa de los sustantivos que sirve de base a estas formaciones es mucho más variada que la de los adjetivos (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4710) . Según los autores, un sustantivo puede ser definido por un conjunto de rasgos sémicos bastante diversos que favorece que los tipos de contenidos expresables a través de los correspondientes verbos sean muy heterogéneos. Como ejemplos nos presentan los verbos que se derivan de los adjetivos “*rojo, gordo, triste*”, la verbalización que implica valores causativos o incoactivos. Aunque de los sustantivos “*cabaña, tenazas, barco*”, en su opinión se desarrollan verbos tan diversos como “*acabañar* (‘hacer o construir algo’), *atenazar* (‘hacer algo con’), *embarcar* (‘meter algo en’)”.

Por otro lado, se presta atención a algunos parasintéticos denominales (construidos con el prefijo *en* más que en el prefijo *a*), cuyos prefijos se relacionan con ciertas preposiciones. Son los verbos “*embarcar* (‘meter en un barco’) y *aprisionar* (‘llevar a alguien a prisión’)”.

Los autores llegan a la conclusión de que la riqueza y variedad expresiva de los verbos parasintéticos denominales trae consigo una serie de dificultades para proponer una clasificación rígida. Se propone una clasificación semántica exhaustiva de los verbos parasintéticos denominales, según Gauger (1971); Hernández Paricio (1992); Reinheimer-Rîpeanu (1974); Reinheimer – Ripeau (1974); Val Alvaro (1994):

1- Esquema derivativo [a + sustantivo + ecer].

Según el punto de vista de estos autores, los verbos parasintéticos denominales de este grupo son menos numerosos que el del correspondiente grupo de los verbos deadjetivales. Sirven como ejemplos los verbos “*anochecer, atardecer, amanecer* (del adverbio latino *mane*)”. Los casos como los verbos “*amodorrecer* (causar modorra) o *amohecer* (‘cubrir de moho una cosa’) se considera marginales. Estos coexisten con las formaciones corradicales: “*amodorrarse, modorrar, enmohecer*. En los verbos *amarecer, amorecer* (‘cubrir el morueco a la oveja’) la base se cree poco transparente.”

2- Esquema derivativo [en + sustantivo + ecer].

Este esquema tiene vitalidad en la formación de verbos denominales mucho menor que los verbos deadjetivales (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4711). Estos verbos presentan características muy próximas a las delimitadas por los verbos deadjetivales según la fórmula definitoria que responden. La fórmula es del siguiente tipo: “adquirir o hacer adquirir algunas características propias y definitorias del objeto designado por el sustantivo base”.

Como ejemplos sirven los verbos: “*efierecerse* (‘ponerse hecho una fiera’) *ensilvecerse* (‘convertirse en selva un campo o sembrado’), *entigrecerse* (‘irritarse como un tigre’)”. Los autores piensan que en la configuración del significado de este tipo de verbos están presentes procesos metafóricos.

Entre los relativamente escasos ejemplos de verbos denominales en la pauta [enecer] los autores destacan un grupo de verbos peculiar, formado a partir de bases sustantivas que denotan partes constitutivas del cuerpo humano, vegetal o animal. Se puede concluir que existe una cierta tendencia a la especialización semántica en la elección de las bases para este esquema derivativo. Esta tendencia se realiza sobre los siguientes verbos: “*embarbecer, emplumecer, encabellecerse, encallecer, entendecer, entallecer*”. La mayoría de estos verbos tienen valores incoactivos. Los autores también destacan los verbos que han caído en desuso: “*enfervorecer, enflorecer*”. Estos verbos

han sido sustituidos por formaciones corradicales, como los verbos: “*enfervorizar, florecer*”.

Como enuncian los académicos, bastantes de los parasintéticos denominales con el esquema [en- ecer], aunque tienen como base de derivación un sustantivo, guardan una relación semántica con adjetivos corradicales. Se presentan los siguientes verbos como afirmación de este aserto: “*engrumecerse (grumo), grumoso; enlustrecer (lustre), lustroso; enmohecer (moho), mohoso; enmugrecer (mugre), mugriente*”.

Esta relación se considera muy próxima a la que mantienen en los parasintéticos deadjetivales el verbo y el adjetivo de base: “*bello>embellecerse* (‘ponerse bello’); *grumo>engrumecerse* (‘ponerse grumoso’)”. Los autores llegan a la conclusión de que todos los adjetivos son unidades léxicas derivadas y los esquemas de derivación verbal parasintética no suelen tomar como base léxica formaciones derivadas.

Esquema derivativo [en + sustantivo + ar].

Los autores creen que el grupo más importante de verbos denominales en la pauta [en - ar] es el constituido por formaciones con valor locativo – direccional. Los verbos de esta pauta tienen el significado: “meter algo o alguien en el objeto designado por el sustantivo base”. A este grupo pertenecen los verbos: “*embanastar, embaular, embotellar, empaquetar, emprisionar, encarcelar, encestar, enzurronar*”. Según los científicos, la univocidad del significado y la regularidad semántica hacen que su productividad sea notable. Como ejemplos sirven los verbos: “*entunelarse, enveredar, encamar*”. También se conservan en español algunos casos de formaciones cultas con el prefijo “in”: “*imbursar, inhumar, insacular, invaginar*”. Desde el punto de vista de los autores, la tendencia a expresar el significado “meter en X” permite explicar por qué no existen dobles corradicales con y sin prefijo. Los verbos “*encaminar, caminar; encapsular, capsular; endehesar, dehesar*” tienen diferentes contenidos.

Aunque existen otras formaciones denominales que presenten valor locativo, pero inverso al anterior: “meter X en”. Estos verbos denotan la acción de “introducir el objeto designado por el sustantivo base en otro objeto”. Son los siguientes verbos: “*envinar* (‘echar vino en el agua’); *envinagrar* (‘poner vinagre en una cosa’); *encebollar* (‘echar cebolla en abundancia a un manjar’).” En el mismo sentido pueden interpretarse los verbos “*encristalar, engocetar, empastar, enmechar*”. Existen pocos cultismos como los verbos: “*inseminar, intubar*”.

Los autores consideran los verbos corradicales con y sin prefijo que tengan el mismo significado muy infrecuentes. A estos verbos pertenecen: “*enmechar, mechar*”, que significan “introducir mechas de tocino gordo en la carne de viandas para asar o empanar” y los verbos “*enripiar, rипiar*” que tienen el significado “echar o poner ripio en un hueco”.

En los dos grupos de verbos señalados (‘meter en X’ y ‘meter X en’), el prefijo *en* toma un valor más próximo al de preposición *en* de las cadenas sintagmáticas.

Esquema derivativo [a + sustantivo + ar].

Las pautas [a - ar], [en - ar] se consideran la más frecuente para la creación de los verbos parasintéticos denominales (García-Medall, 1992, p. 249).

Otros investigadores también analizan el valor que presentan estas dos pautas (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4706).

Según los autores, por un lado, la expresión del valor “introducir o meter en X” se produce a través del esquema [en - ar], a pesar de que existen ejemplos de verbos en la pauta [a - ar], como los verbos: “*acantonar, acorralar, ahuchar, aprisionar, atrincherar, atrojar.*” Otros esquemas verbalizadores también pueden presentar este valor. Los verbos “*canalizar, hospitalizar, memorizar*” sirven como confirmación de este aserto.

En cuanto al valor “meter X en”, se expresa más a través del esquema [en - ar] en comparación con la pauta [a - ar]: “*envinagrar, encebollar.*” Aunque el verbo como *amueblar* (‘poner o instalar muebles en un edificio’) puede ser incluido aquí.

Por otra parte, los autores creen que los valores que están próximos desde el punto de vista semántico a los de los verbos deadjetivales (‘adquirir o hacer adquirir algunas de las cualidades del sustantivo base’) se expresan en raros casos a través de los verbos de la pauta [en - ar]. Se cree que es el valor que se formaliza a través del esquema [a - ar]. Como ejemplos presentan los verbos: “*apantamar, aborregarse, aflautar, aburrarse, apayasar, asedar, adamascar.*” Se pueden crear neologismos como los verbos: “*amadamar, adunar, abuhardillarse.*”

El resto de valores que pueden transmitirse a través de los verbos parasintéticos denominales presenta una alternancia [a - ar], [en - ar], que no es sistematizable. Consideran el valor instrumental de los verbos (‘ejecutar la acción con la ayuda o intervención del objeto designado por el sustantivo base’) como ejemplo que sirva para

ambos esquemas: “*abarrotar, atenazar, acuña, embarrotar, engatillar, anganchar, enlazar.*”

Aunque la vitalidad del esquema derivativo es demostrada por la creación regular de neologismos como en los siguientes verbos: “*acresar, apenumbra, afierar, atigrar, aciliciar*”, se admite la existencia de algunos verbos intransitivos cuyo paradigma no parece ampliarse con la creación de neologismos (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4710; Rainer, 1993, p. 238). A estos verbos pertenecen los verbos: “*abonazar, acampar, anidar, apitonar, arraigar.*” También se admiten diferentes variaciones entre la base y el verbo derivado en los verbos: “*aovar* (huevo), *avergonzar* (vergüenza), *apiadar* (piedad), *aclimatar* (clima).”

Otros esquemas de verbalización.

Combinaciones afijales que crean los verbos parasintéticos denominales de la segunda o tercera conjugación son prácticamente inexistentes (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4708-4709). La mayoría de los verbos de tercera conjugación son poco transparentes para hablantes. Nos presentan los siguientes verbos como ejemplos: “*asaborir*” (verbo anticuado, al igual que el verbo ‘*asaborrar*’, sustituido por el verbo ‘*saborear*’), “*aguerrir*” (procede del sustantivo ‘*guerra*’), “*embotir*” (procede del sustantivo ‘*boto*’, que significa ‘tripa de vaca’).

Los científicos creen que son más frecuentes las combinaciones que dan lugar a los verbos de primera conjugación:

a) Esquema [a - ear] nos da los verbos que expresan acciones que implican cierta violencia: “*acocear, acornear, alancear, apalear, apedrear, aporrear.*” Los autores notan que en el ejemplo: “*El toro muere tras ser abanderilleado con pequeños conos terminados en aguijón*”, cabe hablar de una mezcla innecesaria de los esquemas de verbalización.

b) El esquema [a - izar] destaca una serie semánticamente homogénea constituida por los verbos “*alunizar, aterrizar, amerizar, amarizar*” que puede dar origen a formaciones analógicas del tipo “*amartizar*” (‘posarse en Marte’) (Rainer, 1993, p. 240). Los verbos “*aterrorizar, atemorizar*”, el neologismo “*aculturizar*” tienen el valor causativo y conviven con las formaciones como “*aterrar, aculturar.*” Los verbos “*afervorizar*” (de uso menos frecuente que el verbo “*enfervorizar*”), “*abanderizar*” (‘dividir en bandos’), “*amarizarse*” (‘copularse el ganado lanar’) tienen características peculiares y están poco extendidos.

c) En comparación con los verbos de los dos esquemas anteriores, los verbos del esquema [en - izar] son bastante escasos, especialmente los que conviven con las formaciones corradicales con diversa frecuencia de uso. Son los verbos: “*empolvorizar, encanalizar, canalizar, colerizar, enfervorizar, afervorizar.*” Los verbos “*empradizar, empalizar, ancarnizar*” son de uso habitual. Se considera la formación de neologismos poco frecuente: “*Nachito acabó de empavorizarse*”.

Coexistencia de formaciones verbales corradicales.

Los verbos parasintéticos denominales se comparan con los verbos parasintéticos deadjetivales y se llega a la conclusión de que, al igual que en el caso de los verbos parasintéticos deadjetivales, los verbos parasintéticos denominales producen toda clase de alternancias entre verbos denominales corradicales (Reinheimer-Rîpeanu, 1974, p. 240-241). El autor sistematiza estos verbos en el siguiente modo:

- 1- [a - ar]/[en - ecer]: “*agrumarse / engrumecerse*”
- 2.- [a - ar]/[en - ar]: “*abarrotar / embarrotar*”
- 3.- [a - ar]/[ecer]: “*apimpollar / pimpolecer*”
- 4.- [a - ar]/[ificar]: “*anidar / nidificar*”
- 5.- [a - ar]/[izar]: “*atesorar / tesorizar*”
- 6.- [a - ar]/[ear]: “*acampanar / campanear*”
- 7.- [en - ar]/[ificar]: “*empanar / panificar*”
- 8.- [en - ar]/[izar]: “*encristalar / cristalizar*”
- 9.- [en - ar]/[ear]: “*endiablar / diablear*”
- 10.- [en - ar]/[en - ecer]: “*encabellarse / encabellecerse*”

Verbos parasintéticos con prefijo des-

1- *Criterios delimitativos para el análisis de verbos con prefijo des.*

Dentro de los verbos parasintéticos con el prefijo “*des*” se pueden distinguir los que son parasintéticos, como los verbos “*descortezar, desnucarse, desviarse, despedazar*” y los verbos prefijados sobre bases verbales preexistentes, a los que pertenecen los verbos “*desdar, desatar, desanudar, desenganchar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4716-4717). Los autores destacan dos valores de estos verbos: el valor privativo, se presenta como ejemplo el verbo “*descortezar*” (‘quitar la corteza a un árbol’), y el valor reversativo, al cual pertenece el verbo “*desandar*” (‘hacer en sentido inverso el camino antes ya recorrido’). Prestan atención a la posibilidad de reconocer una doble estructura

morfológica subyacente a determinadas formaciones con el prefijo “*des*” que, desde su punto de vista, es una de las características más originales de este grupo de verbos.

Ha sido desarrollada una serie de criterios delimitativos de los verbos con el prefijo “*des*”:

a) Según el primer criterio, todas las formaciones verbales que presentan como formante inicial el prefijo “*des*” y transparentan en su estructura una formación parasintética verbal preexistente, que en general está construida con los prefijos *a* o *en*, se consideran como formaciones prefijadas y no parasintéticos verbales.

Está presente en español con mucha frecuencia la oposición entre dos procesos inversos a través de la aplicación del prefijo “*des*” sobre la base verbal parasintética preexistente. Se exponen los siguientes ejemplos de esta afirmación: “*des* + *abarrancar*, *des* + *abrochar*, *des* + *acorralar*, *des* + *embolsar*, *des* + *encuadernar*.”

b) Los autores explican que todas las formaciones verbales que presentan como formante inicial el prefijo *des* y que transparentan una base sustantiva o adjetiva en su estructura, pero no transparentan entre sus formantes un parasintético verbal con el prefijo explícito (*a* o *en*), son formaciones parasintéticas verbales. Se cree que los verbos “*descafeinar*, *deshonrar*, *desmilitarizar*” pueden ser analizados como parasintéticos. Los autores opinan que todos los verbos con el prefijo “*des*”, en cuya estructura se transparente un sustantivo o un adjetivo, pueden ser analizados como parasintéticos denominales o deadjetivales.

c) Según el último criterio, todas las formaciones verbales que presentan como formante inicial el prefijo “*des*” y, que transparentan entre sus formantes un parasintético verbal con el prefijo explícito “*a* o *en*”, pueden ser analizados, dependiendo de cuestiones extralingüísticas, como formaciones parasintéticas y como formaciones prefijadas.

2 Análisis semántico de los verbos parasintéticos formados con el prefijo *des*-.

Los verbos parasintéticos con prefijo *des* presentan una notable variedad significativa (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4719). Los autores desarrollan la siguiente clasificación de estos verbos:

a) Verbos ablativos

Son los verbos que pueden ser parafraseados, como “alejar (sacar, salir) algo / alguien (más allá, fuera) del objeto designado por el sustantivo base”. A este grupo de verbos pertenecen los siguientes: “*desbandarse* (‘apartarse de la compañía de otros bandos’), *descarrilar* (‘salir fuera del carril’), *desquiciar* (‘sacar de quicio una cosa’), *desorbitar*, *desgargolar*, *desmadrar*, *destronar*, *desvainar*.” Los autores notan que no

existen los verbos correspondientes simples como “*orbitar, carrilar, gargar, madrar*.” El significado de los verbos parasintéticos, como el verbo “*desorbitar*”, no se conforman a partir de tales verbos hipotéticos sino a partir del sustantivo base. Los autores llegan a la conclusión de que los verbos ablativos son los que más se ajustan al concepto “parasíntesis interna”. Pueden dar lugar a neologismos como “*desmoldar el pastel*” (Rainer, 1993, p. 238-240). Desde el punto de vista de otros investigadores, dentro de los verbos ablativos hay que incluir a un reducido conjunto de formaciones que presentan características significativas específicas (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4720). Como ejemplos nos dan los verbos: “*derrocar* (‘precipitar desde una roca’), *despeñar* (‘precipitar desde una peña’).” En estos casos, según los autores, el valor ablativo implica no un “sacar de” (como en los casos ‘*desvainar, desarzonar, desvalijar*’), sino una especificación más concreta: “arrojar desde arriba hacia abajo”.

b) Verbos instrumentales.

Los autores los caracterizan como los verbos cuyo significado es parafraseable como: “realizar una acción con ayuda del objeto designado por el sustantivo de base.” Los autores confirman que el español no suele expresar tal contenido a través de formaciones con el prefijo “*des*”. Piensan que lo normal es la expresión de este valor a través de verbos derivados no parasintéticos, como los verbos “*dinamitar, guillotinar*” o a través de verbos derivados parasintéticos con el prefijo “*a o en*”: “*abarrotar, abotonar, empernar, enganchar*.” Se revisan los siguientes verbos: “*despinzar* (‘quitar con pinzas las motas y palos de los paños, pieles’), *deslumbrar* (‘ofuscar la vista, confundir con demasiada luz’), *desbarrar* (‘tirar con la barra a cuanto alcance la fuerza’).”

c) Verbos efectivos.

Según la definición que nos dan los autores, estos verbos se caracterizan porque la acción verbal consiste en la “producción del objeto referido, designado por el sustantivo de base”. Un grupo homogéneo está formado por verbos cuyos sustantivos de base indican una sección, un segmento, una parte, división o un elemento de un grupo unitario. A este grupo se aplican los verbos: “*despedazar, descuartizar, despicar, desportillar, desbriznar, destrozar, desmigalar, desgajar, deshebrar, despedazar, despostar*.”

Estos verbos están comparados con otros verbos: “*amanazar, acaballonar, atorar, atasajar*” y se llega a la conclusión de que cuando el resultado de la acción se siente como negativo, se recurre al prefijo “*des*”, mientras que cuando es esperado se suele prescindir de este prefijo y se sirve de otras posibilidades (Reinheimer-Rîpeanu, 1974; Reinheimer – Rîpeanu, 1974). Este grupo de verbos también ha sido examinado por

otros investigadores y se destaca en el prefijo “*des*” de los verbos su función de “modificación verbal del tipo intensivo – perfecto (completamente) o de reforzamiento de la idea básica de destrucción, separación o división” (Vañó-Cerdá, 1990, p. 17).

La existencia de verbos como “*trozar, migar, trizar*” no impide la identificación de un esquema parasintético en los verbos “*destrozar, desmigar, destrizar*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4720). Como la base léxica de derivación es un sustantivo, los autores piensan, que este permite mantener el estado parasintético de estos ejemplos.

Dentro de los verbos parasintéticos efectivos deben ser incluidos otros menos evidentes. Destacan los siguientes verbos, que corresponden a la idea de “producir lo designado por el término de base”: “*desflemar* (‘echar o expeler flemas’), *desbabar* (‘expeler las babas’), *desquebrajar* (‘producir grietas’), *desmanchar* (‘deshonrar, producir manchas en la honra’).” Los autores prestan atención a los casos en que el significado actual del verbo tiene el tipo de relación semántica que este verbo guarda con la base nominal. Sirven como ejemplos los siguientes verbos: “*desmoronar* (‘deshacer, arruinar’ / ‘morón: montocillo de arena’), *desbalagar* (‘dispersar bálago: paja larga de los cereales después de quitarle el grano’).”

Aunque todos los ejemplos derivan de la base sustantiva, los autores admiten la posibilidad de la derivación deadjetival de este tipo de formaciones. Entre ellos delimitan los siguientes casos:

- En épocas pasadas existían los verbos deadjetivales como: “*desfear* (‘desfigurar las facciones, afeándolas’), *despaladinar* (‘declarar o explicar’), *desflaquecer* (‘enflaquecer’).”
- Resulta significativa la pervivencia de algunos verbos de este tipo que se caracterizan por la presencia del prefijo en su forma “*de*”. Estos verbos son heredados directamente del latín: “*despurar* (‘limpiar, purificar’), *delongar* (‘alargar, prolongar’), *decalvar* (‘rasurar a una persona todo el cabello’).”

d) *Verbos privativos.*

Este grupo de verbos es el más numeroso dentro de las formaciones verbales parasintéticas con el prefijo “*des*” en español (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4721). Según los autores, son los verbos de significado privativo, tales como los siguientes: “*desmantecar* (‘quitar la manteca’), *desmotar* (‘quitar las motas a la lana’), *despiojar* (‘quitar los piojos’).” Los autores piensan que a estos verbos deben unirse otros que presentan una terminación típica de la verbalización mediata.

Las formaciones verbales se acomodan siempre a los dos tipos de análisis: verbos parasintéticos con valor privativo y verbos prefijados con valor reversativo. Estos verbos son verbos deadjetivales en el sufijo “izar” (*deshumanizar, despoetizar*) y en el sufijo “ecer” (*desbravecer, deshumedecer*). Nos presentan la siguiente definición de los verbos parasintéticos privativos: son los verbos que desarrollan un proceso verbal, que indica la idea de “privación, alejamiento, supresión o disminución”.

Entre los verbos parasintéticos privativos los autores distinguen:

a) Verbos parasintéticos denominales de valor privativo.

A este grupo de verbos se adhieren los siguientes: “*desalmar, desamorar, desbancar, desbecerrar, desbotonar, desbrozar, descabezar, descadillar, descamar, desca-peruzar.*” Los investigadores admiten la posibilidad de parafrasear estos verbos como: 1- Alejar (quitar, sacar) o desaparecer (salir) de un lugar (persona o cosa) el objeto designado por el sustantivo base. 2.- Dejar o quedarse algo o alguien en el sustantivo base. Los verbos como “*desarmar, desgranar, descarbonatar, deshorrar, desamparar, desal-quitranar*” deben ser incluidos también entre los verbos parasintéticos de valor privativo (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4722; Vañó-Cerdá, 1990, p. 20).

Analizando los verbos parasintéticos de valor privativo desde el punto de vista de la estructura formal y semántica, según Bosque Muñoz *et al.* (1999), se destacan dos grupos de verbos:

- Desde el punto de vista de la estructura formal existen las siguientes formaciones: “*de-capar, decapitar, decorticar, defamar, degradar, dejemplar, dejugar, depilar, derra-bar.*”

- Desde el punto de vista semántico se presenta el grupo de verbos que indican “quitar una parte del cuerpo”: “*descabezar, descerebrar, descolar, descrestar, deslenguar, desembrar, desnarigar, desorejar, despestañar, desplumar, desuñar.*”

b) Verbos parasintéticos deadjetivales de valor privativo.

Dentro de los grupos de estos verbos se destacan aquellos (con la terminación en el sufijo “izar”) que parecen abiertos a nuevas incorporaciones en diferentes campos, como ciencia o técnica (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4723). Consideran el esquema derivativo [des - izar] como uno de los más productivos en la creación de los verbos parasintéticos en español. A este grupo de verbos pertenecen: “*deslateralizar, deshumanizar, despoetizar, despersonalizar, desdramatizar, desoficializar, descentralizar, desmoralizar.*”

c) Verbos parasintéticos formados con otros prefijos.

Aparte de los verbos parasintéticos con los prefijos “*a, en y des*”, distinguen otros que son menos numerosos en comparación con los examinados, pero también se reconocen. Entre estos prefijos los autores desarrollan la siguiente clasificación:

1- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *con*

Los autores llegan a la conclusión de que muchos de estos verbos han sido heredados del latín. Nos presentan como ejemplos los siguientes verbos: “*concatenar, confrontar, confraternar, confraternizar, conmensurar, contemporizar.*” Prestan atención a los verbos cuya base es absolutamente identificable en español actual, entre ellos destacan los verbos: “*compaginar, compurgar, concatenar, condensar, configurar, confirmar, congeniar, conglobar, consolidar, contristar.*” Consideran los derivados deadjetivales como casos raros. Los autores creen que estas formaciones pueden coexistir con otros verbos parasintéticos corradicales: “*condensar – adensar, conformar – informar, contristar – entristecer.*” Se considera posible en todos estos casos derivar el significado y explicar el proceso derivativo a partir de la base nominal.

2- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *entre / inter.*

Los verbos parasintéticos que pertenecen a este grupo son: “*entrecomar* (“poner entre comas una o varias palabras”), *entrecomillar* (“poner entre comillas una o varias palabras”), *entrelinear* (“escribir algo que se intercala entre dos líneas”).” Se destaca un reducido grupo de verbos que conservan la forma culta del prefijo: “*interfoliar, interpaginar, interlinear.*” Los autores prestan atención al hecho de que las formaciones parasintéticas con el prefijo “*entre*” son poco frecuentes en español. Se presentan como ejemplos los verbos: “*entrepelar* (“estar el pelo de un color con el de otro distinto”), *entrepernar* (“meter uno sus piernas entre las de otro”), *entrevenarse* (“introducirse un humor o licor entre las venas”).” Los investigadores opinan que la paráfrasis de los verbos no debe ser tomada como base formal para explicar su derivación (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4724).

3- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *ex/e.*

Según los autores, el prefijo “*ex*”, de procedencia latina, aparece en español como formante de algunos verbos parasintéticos con la idea de “alejamiento, separación, extracción”. Dentro de los verbos de este prefijo distinguen los que proceden directamente del latín y los que se han formado dentro de la lengua castellana: “*exacerbar, excarcelar, exclastrar, excoriar, exfoliar, exhumar, expatriarse, expectorar, expropiar.*”

Los autores delimitan algunas ocasiones en que la idea, expresada a través de estas formaciones verbales, puede oponerse a la transmitida por otros verbos parasintéticos formados con el prefijo *en / in*, que tiene como valor principal la idea de “meter, acercar”, que es opuesta a la del prefijo *ex*. Como confirmación de este aserto se presentan los verbos: “*excarcelar – encarcelar, exclaustar – enclaustar, exhumar – inhumar.*”

4- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *es*.

Entre este grupo de verbos hay un número importante de parasintéticos sinónimos corradicales que presentan la posibilidad de elección libre entre dos prefijos: “*des* y *es*.” La terminación verbal que colabora en la conformación del verbo parasintético con el prefijo “*es*”, es “*ar*”. Otras terminaciones verbales de este tipo han sido consideradas más extrañas. Se analiza como ejemplo el verbo “*espavorir*”. Es uno de los verbos al que le falta vitalidad sincrónica. Se consideran excepcionales las formaciones como en el verbo “*expolvorizar*” y el esquema de derivación [es - ecer] como extraño. Se exponen como ejemplos los siguientes verbos: “*esblandecer, escalecer, escalfecer, esclarecer.*”

5- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *extra*.

El prefijo *extra* que tiene el significado “fuera de”, raramente conforma verbos parasintéticos. Lo comprobamos gracias a los verbos: “*extravasar*” cuyo significado es “salirse un líquido de su vaso” y “*extravenar*” cuyo significado es “hacer salir la sangre de las venas”. El verbo “*extraviarse*” se consideran transparente por su estructura parasintética sólo en su valor literal de “perder la vía o camino”.

6- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *per*.

El verbo “*pernoctar*”, que significa “pasar la noche en determinado lugar”, lo consideran como el único verbo parasintético que claramente conserva el prefijo en español y que es de uso habitual. Los verbos “*percontear*” (‘poner cuentas o puntales’); “*perlongar*” (‘entre la marinería, extender un cabo para que se pueda tirar de él’); “*persignar*” (‘hacer el signo de la cruz’); “*pervulgar*” (‘publicar una cosa haciéndola saber a todos, al vulgo), se cree, como en el resto de formaciones, que pueden ser analizados como parasintéticos.

7- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *pro*.

Los autores relacionan los verbos de este grupo con un número muy reducido por la presencia de este prefijo en los verbos parasintéticos. Creen que se caracterizan por su aspecto latinizado o por el uso habitual. A este grupo pertenecen los verbos:

“*profazar*”, procede de “*faz*” que significa “abominar, decir mal de una persona o una cosa”; “*prohijar, profijar*” que tiene el significado “adoptar por hijo”, y “*prolongar*” o “alargar o extender una cosa a lo largo”.

8- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *re*.

En la mayoría de los casos los autores comparan este prefijo con el prefijo “*des*”. Llegan a la conclusión de que la productividad del prefijo “*re*” en la formación de verbos parasintéticos es mucho menor que la de los esquemas derivativos que se sirven de los prefijos “*a* o *en* y *des*.” Creen que estos verbos pueden tomar como base tanto sustantivos como adjetivos y dentro de ellos delimitan dos grupos de verbos:

- *Verbos parasintéticos deadjetivales con el prefijo ‘re’*

- *Verbos parasintéticos denominales con el prefijo ‘re’*

Analizando el primer grupo, se puede concluir que al igual que ocurre con el prefijo “*des*”, los verbos como “*regravar, reajustar, reavivar*”, al transparentar una forma parasintética: “*agravar, ajustar, avivar*”, no pueden ser analizados como parasintéticos, sino como formaciones prefijadas cuya base de derivación es un verbo parasintético preexistente (Bosque Muñoz *et al*, 1999, p. 4727). En estos casos, el prefijo *re* expresa un valor de repetición de la acción verbal, como en los verbos “*regravar, reajustar, reavivar*” o de mera intensificación, como en el verbo *reavivar* que significa “avivar intensamente”.

Los verbos “*reblandecer, refrescar, remozar, refinar, recorvar, renovar*” se ajustan a las formaciones parasintéticas. Se ve la oportunidad de reconstruir en todos verbos el significado y la estructura parasintética directamente sobre la base adjetiva correspondiente: “*fresco, mozo, fino*.”

A propósito del segundo grupo se considera la posibilidad de coexistencia de formaciones corradicales de diversa estructura, igual que ocurría con las formaciones con el prefijo “*des*”. Como ejemplos los expertos nos presentan los siguientes verbos: “*encauchar - reencauchar - recauchar, helear - ahelear - rehelear, lazar - enlazar - relazar*.” En estos ejemplos la norma del español pone en práctica un elevado grado de libertad a la hora de seleccionar las diversas posibilidades derivativas del subsistema morfológico.

9- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *res*.

Los autores creen que este es el prefijo poco frecuente que procede de los prefijos “*re*” y “*ex*”. El formante *res* actúa como un prefijo único y solamente de modo excepcional aparece como constituyente inicial de verbos parasintéticos. Los verbos: “*re-*

contar” que significa “compensar en las cuentas una partida con otra”; “*resfriar*”, coexiste con los verbos “*enfriar, resfriar, respeluzar*” - “descomponer el pelo”, coexiste con las formaciones “*despeluzar* y *espeluzar*.”

10- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *so, son*.

Los autores creen que ambas formas derivan del prefijo latino *sub*, que en español tiene referencia con un grupo amplio de alomorfos, como: “*so, son, su, sub, cha, za*.”

Se han descubierto algunas características peculiares sobre estos verbos:

- La forma latinizada *sub* aparece raramente en construcciones parasintéticas como: *subrayar, subyugar*.
- El prefijo *so* se cree más frecuente en las formaciones: “*sobrasar*” - “poner brasas al pie de la olla para que cueza mejor”; “*sobrazar*” – “poner una cosa debajo del brazo”; “*sopuntar*” – “poner uno o varios puntos debajo de una letra, palabra”. Los autores creen que en todos estos casos se conserva una cierta homogeneidad en el significado expresado por los afijos “*so- ar*” con la indicación de una acción verbal que implica “colocar, poner debajo de”. Se acepta la existencia de algunos ejemplos en los que la especificación significativa no es tan regular, como en los casos: “*sofaldar*” - “alzar las faldas”; “*sonochar*” - “velar en las primeras horas de la noche”. Según los autores, el alomorfo *son* aparece en pocos ejemplos, como en los casos: “*sonrosar, sonrosear, sonrojar, sonrojar*.” Creen los autores que en el ejemplo “*sonrodarse*” que significa “atascarse las ruedas de un carruaje” hace falta solamente reconocer la palabra latina “*rota*” para que la estructura parasintética sea transparente.

11- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *sobre*.

Los autores admiten que existe el problema de la delimitación de los verbos parasintéticos de prefijados, y ajustan el verbo “*sobreaguar*” - “estar o andar sobre la superficie del agua” a los casos que pueden ser analizados como parasintéticos.

12- Verbos parasintéticos formados con el prefijo *trans, tras*.

Todos los verbos con estos prefijos son denominales (Alemany Bolufer, 1920, p. 210-211). Este grupo de verbos se caracteriza, según Bosque Muñoz *et al.* (1999, p. 4729) del siguiente modo:

- El sustantivo base, tomado como punto de partida de la acción verbal, se trata de dos límites diferentes, pero del mismo tipo. Se proporcionan como ejemplos los verbos: “*translinear*” - “pasar un vínculo de una línea a otra”; “*transterminar*” - “pasar de un término jurisdiccional a otro”; “*transvasar; transliterar; transnombrar*.”

- En el verbo “*translimitar*” - “pasar la frontera de un estado por una cuestión militar”, los autores denotan la superación (“ir más allá”) de lo designado por el sustantivo base. Se considera la posibilidad de combinarse con los significados de las primeras dos características. Se aporta como ejemplo de esta afirmación el verbo “*transbordar*” que significa “trasladar efectos o personas de una embarcación a otra”.
- En las formaciones “*transfigurar, transformar*” - “hacer cambiar la forma”, el verbo denota una modificación.
- Según los autores, el sustantivo base designa el medio a través del cual se desarrolla la acción verbal, como en los casos: “*transvenarse*” - “salir sangre de las venas”; “*transhumar*” - “pasar el ganado hacia las tierras propicias”; “*transmontar*” – “pasar del otro lado de los montes”.
- En los ejemplos “*traslumbrar*” - “deslumbrar con una luz fuerte”; “*trazumar*” - “atravesar un líquido las paredes de un cuerpo”, los autores piensan que el verbo indica “desbordarse, salirse, exagerar” del referido designado por el sustantivo base.
- En los verbos “*trascartarse*” - “en naipes, quedarse una carta detrás de otra”; “*trasconejarse*” “quedarse la caza detrás de los perros que siguen”, se destaca el valor propio del prefijo “detrás de”.
- Los verbos “*trasbosar, traslucirse, trascordarse, trashojar, traspapelarse*”, en la opinión de Bosque Muñoz *et al.* (1999, p. 4730) presenta significados más específicos, difícilmente sistematizables.

1.2.2.7 Parasíntesis por afijación. Adjetivos parasintéticos.

En este apartado se reflexiona sobre la posibilidad de la existencia de sustantivos o adverbios parasintéticos. El estudio por afijación en el que se combinan procesos de prefijación y sufijación simultáneamente, se ha circunscrito tradicionalmente al campo de las formaciones verbales (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4730). Salvo casos excepcionales, no existen en español ni sustantivos ni adverbios parasintéticos. Los autores prestan atención al hecho de que Darmester fue el primero en destacar la posibilidad de la construcción de los sustantivos parasintéticos: “*entrecolonnement, entablement, empellement, encoignure, encolure, encorbellement, emplacement, entournure*”. Los expertos piensan que el caso de la existencia de la parasíntesis nominal es un proceso no productivo, representado por un grupo escaso de ejemplos Alemany Bolufer (1920); Marchand (1953); Reinheimer-Rîpeanu (1974); Reinheimer – Ripeau (1974). Los autores consideran estos ejemplos abundantes en español solamente dentro de campos léxi-

cos que se refieren a técnicas o ciencias. Consideran estos sustantivos como formaciones que presentan una estructura formal y una caracterización semántica que permitiría su delimitación como sustantivos parasintéticos que ofrecen la peculiaridad de presentar como base de derivación un término latino o griego. Los autores piensan que son cultismos con la parasíntesis latente. Se sirven como ejemplos de esta teoría los siguientes sustantivos: “*asistolia, anuria, abulia, arritmia, asepsia, adipsia, apogamia, binomio, digenia, endocarpio, hipertrofia, monografía, pericarditis, polinomio, sinovia*”.

Se destacan las formaciones cuya posible estructura parasintética, según los autores, quede desdibujada por su carácter culto: “*cicunvolución, comensal, intercolumnio*”, sea por su aspecto externo como en el sustantivo “*avilantez*”, o por la dificultad de identificar la base de derivación, como en “*espernada, estornija, resistero*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4731). Los autores prestan atención a los casos en que los afijos, que intervienen en la formación, le confieren valores apreciativos. Son los sustantivos “*recalmón (calma), regocijo (gozo)*.” Los autores también admiten la existencia de algunos infinitivos parasintéticos de resultado que pueden interpretarse como sustantivos, como el verbo “*atardecer (se)*”.

En cuanto a los adverbios, se deduce que no existen los verdaderos adverbios parasintéticos en español (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4731). Creen que las formaciones adverbiales que terminan en el sufijo “*mente*”, como “*arrabiadamente, azainadamente, descabildadamente*” se derivan de las bases adjetivas reconstruibles sistemáticamente de “*arrabiado, azainado, descabillado* y no de los sustantivos *rabia, zaino, cabildo*.” Los autores consideran los adverbios como “*enamorosamente* (‘amorosamente’), *encomunalmente* (‘comunmente’)” no anticuados, portadores de una estructura anómala, en la que el prefijo parece superfluo.

Se desarrolla la siguiente clasificación de los adjetivos parasintéticos. Dentro de ella se distingue:

1- *Adjetivos participales.*

2.- *Adjetivos con estructura: prefijo de valor locativo + sustantivos + sufijo.*

3.- *Adjetivos de oposición (anti) y de adhesión (pro).*

4.- *Adjetivos con referencias privativas – negativas y adjetivos con referencias numerales.*

Adjetivos participales.

Los estudiosos Bosque Muñoz *et al.* (1999), Gauger (1971) y Malkiel (1941) relacionan los adjetivos “*anaranjado, achinado, afarolado*” a este grupo de adjetivos.

Desde su punto de vista, estos adjetivos manifiestan el carácter verbal y pueden relacionarse con los verbos parasintéticos corradicales: “*anaranjar, achinar, afarotar.*”

Otro investigador, Serrano Dolader (1995) reflexiona sobre el uso adjetival de los participios pasados y llega a la conclusión de que ciertos participios han llegado a lexicalizarse como adjetivos. Aunque algunas formaciones de aspecto participial han especializado su uso exclusivo en el campo sustantivo. A estas formaciones el autor aporta los siguientes participios: “*embocinada, ensalada, empiñonado, encamisada, enchilada, aportellado, entrapada, encebollado.*”

Los científicos prestan atención especial a la distinción entre “participios parasintéticos” y “adjetivos parasintéticos” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4732). Llegan a la conclusión de que, desde el punto de vista terminológico, diferencian entre “participios parasintéticos”, que denominan como los participios inmovilizados en género masculino y número singular que se combinan con el verbo “*haber*” para formar los llamados tiempos compuestos: “*El cantante ha abaritonado la voz*”, y “adjetivos parasintéticos”, que son adjetivos verbales que aparecen en realizaciones concordadas y que admiten las mismas construcciones que cualquier nombre adjetivo. Como ejemplo de esta afirmación se presenta la siguiente oración: “*La voz abaritonada del tenor deslució el acto*”. Los autores consideran el español más proclive a la creación de adjetivos parasintéticos en [a - ado] que a la creación de participios parasintéticos en [a - ado]. Admiten como muy frecuente la formación de neologismos que aparecen contextualizados en función adjetiva. Se traen como ejemplos de esta afirmación los siguientes verbos y oraciones: “*Ababolicado, achabolado, achamizado, achorizado, agaritado, alimonado, amojamado, apalominado, apepinado, arratado.*”

1) “*La chinita se revolvió amendigada y rebelde*”.

Creer que estos adjetivos parasintéticos pueden formarse a partir de bases sustantivas o adjetivas, como en los ejemplos: “*achampanada* (tiene la base denominal), *arrubiado* (tiene la base adjetival).” Según los autores, el sufijo *ado* se aplica sobre una base no verbal a la que categoriza como adjetivo y cuyo significado define conjuntamente con el prefijo. Admiten la posibilidad de que del mismo modo que existen verbos parasintéticos que conviven con formaciones corradicales sin prefijo: “*embaldosar – baldosar, embalsamar – balsamar*”, pueden coexistir los adjetivos parasintéticos (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4732). A partir del sustantivo base “*balaustre*” se configuran “*balaustrado y abalaustrado.*” Los autores admiten la existencia de la multitud de parejas de adjetivos corradicales que presentan identidad de significados. Como ejem-

plos nos dan los siguientes adjetivos: “*aberenjenado – berenjenado, acanelado – canelado, acebrado – cebrado.*”

También pueden expresarse significados parejos a través de sintagmas preposicionales, son “adjetivos del discurso”: “y *“desde cuyas ventanas veíamos los minaretes y las cúpulas acibolladas del Royal Pavillion...y una de las ventanas de la habitación – la que permitía distinguir algún incongruente minarete o cúpula de cebolla iluminados al fondo – estaba abierta*”.

Los autores admiten que, aunque los adjetivos parasintéticos del tipo [a – ado] son más frecuentes y productivos en español, existen otros “adjetivos participales parasintéticos” con la estructura [prefijo +base +(infijo) +sufijo (ado, ido)]. Son los siguientes adjetivos: “*atrisado, achicado, embobado, embellecido, aclarecido, abozalado, amoradado, embozalado, entigrecido, encallecido, concatenado, confraternizado, conformado, entrecomillado, entrepellado, interpaginado, encarcelado, expatriado, extravasado, extralimitado, prolongado, renovado, reciclado, resfriado, sobrealimentado, trasnochado*”. Estos adjetivos son adjetivos parasintéticos cuando funcionan categorialmente como tales adjetivos y no como participios verbales en la cadena discursiva. Según los autores, al igual que la creación de adjetivos en [a - ado], también la formación de adjetivos parasintéticos con esquema [en– sustantivo - ado], tiene una elevada productividad en español: “*También hay estilismos aparentemente suaves, aparentemente inofensivos, enzapatillados, para andar por casa*”.

Adjetivos con estructura [prefijo de valor locativo + sustantivo + sufijo].

El análisis de estos adjetivos empieza con el análisis del sustantivo “*submarino*” (Darmesteter, 1875, p. 57-58). Se debe prestar atención especial al hecho de que en el campo de la derivación verbal fue Darmesteter quien llamó atención sobre la posible existencia dentro de la categoría adjetivo “*submarino*”. Según el autor, este adjetivo no debe ser estudiado como una formación prefijada [sub+marino], ya que aunque el análisis mencionado es formalmente posible, en tanto que exista el adjetivo “*marino*”, no se considera coherente con la interpretación semántica del adjetivo: el autor cree que el adjetivo “*submarino*” no tiene el significado de “bajo lo relativo al mar”, la interpretación que correspondería a la yuxtaposición del esquema [sub+marino], sino “relativo a lo que está bajo del mar” (interpretación que implica que la estructura del adjetivo es [sub + mar + ino]). En este apartado los científicos analizan el carácter parasintético de los adjetivos “*soterraño, trasnochador*” (D Corbin, 1980; Durand, 1982;

García de Diego, 1970; Menéndez Pidal, 1904; Mora, 1986; Nyrop, 1908; Tollemache, 1945).

Junto con los autores mencionados por nosotros anteriormente, otros investigadores delimitan los siguientes características de los adjetivos locativos (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4735):

1- Según los autores, el prefijo indica una dirección u orientación locativa. Se usa el termino “locativo” en un sentido amplio: engloba tanto las indicaciones locativas (*inter, supra, sub, trans*) como aquellas en las que dicho valor puede quedar desdibujado por usos figurados o lexicalizados. Los autores incluyen posibles valores temporales oseudotemporales en la medida en que pueden ser reinterpretados como locativos: los prefijos “*pre o post (antes o después)*” pueden ser explicados como locativos, ya que indican “colocación o situación en el tiempo”.

2.- También analizan estos adjetivos desde el punto de vista semántico y llegan a la conclusión de que la orientación locativa se marca con el sustantivo base. Como argumento de su afirmación eligen el adjetivo “*submarino*”. En su opinión, la indicación locativa en este ejemplo puede ser “por debajo de” que expresa el prefijo “*sub*” hacia la base “*mar*” y no a “*marino*”.

3.- Analizando los adjetivos desde el punto de vista categorial y lógico – semántico, se llega a la conclusión de que aparece un sufijo explícito que es el núcleo de la formación parasintética. En el ejemplo “*submarino*”, el sufijo “*ino*” es el núcleo categorial que marca la categoría adjetival de la formación compleja, el núcleo semántico – lógico define la base nuclear “relativo a” que sera determinada por “lo que está debajo del mar”. Son los siguientes adjetivos: “*antediluviano, antelucano, circumpelar, cisalpino, endovenoso, exorbitante, excéntrico, extrauterino, hipodérmico, infraorbitario, intertropical, intramuscular, obcónico, postónico, precolombino, soterraño, sobrenatural, sobrehumano, sublingual, submarino, supracostal, superciliar, supersónico, transpacífico, transiberiano*” cumplen estas condiciones.

Adjetivos de oposición (anti) y de adhesión (pro).

El análisis de los adjetivos se empieza con el examen de las formaciones creadas con el prefijo *anti*: “*antialcohólico, antifebril, antiartístico*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4736).

Los autores las comparan con los adjetivos locativos y llegan a la conclusión de que estos adjetivos comparten con las formaciones de valor locativo dos características fundamentales:

1- Estos adjetivos pueden ser analizados según el análisis formal semántico parasintético y también pueden ser analizados como el resultado de un proceso derivativo no parasintético. Por ejemplo, el análisis del adjetivo “*anticonstitucional*” como [anti+constitucion+al] - “contrario a la constitución” no impide un análisis [anti+constitucional] que tiene el significado “contrario a lo constitucional”.

2.- Opinan que estos adjetivos mantienen la coherencia paradigmática, transparentan una forma adjetiva idéntica a la que corresponde a la adjetivación (sin el prefijo *anti*) de la base nominal. Como ejemplos de esta afirmación sirven los siguientes adjetivos: “*alcohol – alcohólico // antialcohólico; fiebre – febril // antifebril; arte – artístico // antiartístico.*”

Se puede delimitar la existencia sistemática y regular de formaciones “adjetivas” del tipo: “*antialcohol, antifebre, antiarte*” como la diferencia de este tipo de adjetivos de los locativos. Las formaciones con el prefijo “*anti*”: “*referendos anti – Europa, reacción anticonsumo, etapa antivelocidad*”, se consideran más frecuentes en español. Estas formaciones pueden convivir con los adjetivos que tienen el sufijo explícito. Se aportan los siguientes ejemplos:

- a) Campaña (“*antialcohólica / anti-alcohol*”);
- b) Medicamento (“*antifebril / antifebre*”);
- c) Exposición (“*antiartística / antiarte*”).

Adjetivos con referencias privativas – negativas y adjetivos con referencias numerales.

Los adjetivos parasintéticos de valor privativo se configuran a través de los prefijos “*a* e *in*” como en los siguientes casos: “*amorfo* (‘sin forma’), *apétalo* (‘sin pétalos’), *apátrida* (‘sin patria’), *ápodo* (‘sin pies’), *incoloro* (‘sin color’), *imberbe* (‘sin barba’), *indemne* (‘sin daño’), *indoloro* (‘sin dolor’).” Según los autores, más esporádicamente pueden aparecer otros prefijos como: “*exánime* (‘sin señal de vida o sin vida’), *apocromático*.” Adjetivos parasintéticos de valor privativo que presentan el prefijo *des* y que tengan apariencia no participial, son los siguientes: “*deshonrable* (‘sin honra ni vergüenza’), *disformoso, disforme, deforme* (‘sin forma regular’).” Los autores creen que los adjetivos parasintéticos de referencia numeral ofrecen mayor variedad en la selección de los prefijos: “*monotemático, bicolor, dibranquial, trirreme, pentasílabo, multiforme, pluricelular.*”

Ambos tipos de adjetivos (los de referencia privativa y de referencia numeral) presentan características estructurales comunes. De acuerdo a su estructura morfológica pueden agruparse en 3 tipos diferenciados:

a) *Adjetivos con sufijo o / e;*

b) *Adjetivos que parecen no presentar el sufijo explícito;*

c) *Adjetivos que se someten al principio de coherencia paradigmática.*

En cuanto al primer grupo, los autores piensan que los adjetivos parasintéticos con el sufijo “e” conforman un grupo homogéneo. A este grupo pertenecen los siguientes adjetivos: “*inánime, imberbe, incólume, indemne, inerme, informe, implume, insomne, bicorne, bidente, bilingüe, tricorne, tridente, multiforme, unánime, uniforme, monocorte.*” Los autores los consideran como formaciones parasintéticas cuya base de derivación puede ser hoy difícilmente reconocible. Algunas formaciones de este tipo han caído en desuso en su valor adjetivo y se han especializado con su valor sustantivo. Son ejemplos de ello: “*tridente y trirreme.*” “*Tridente* significa ‘cetro en forma de arpón que presenta Neptuno en su mano’; *trirreme* – ‘embarcación de tres órdenes de remos, que usaron los antiguos.’” Los valores adjetivos de estas formaciones han desaparecido del español actual. Estos adjetivos coexisten con otros idénticos como “*bidente y birreme*”, en los que los valores adjetivos o sustantivos siguen conviviendo.

Los autores prestan atención especial a una serie peculiar que es constituida por formaciones como “*unicornio* (‘animal fabuloso’), *bicornio* (‘sombrero de dos picos’) o *tricornio* (‘sombrero de tres picos, antaño típico de la guardia civil’).” En opinión de los autores, estas formaciones parecen haber especializado un valor sustantivo por oposición a la serie adjetival corradical: “*unicorne, bicorne, tricorne* – adjetivos aplicados a lo “que tiene 1, 2, 3 cuernos”.”

Otro grupo de adjetivos que delimitan los investigadores es los adjetivos denominales con prefijo “in”, que presentan una estructura claramente analizable como en los casos: “*inoloro, indoloro.*” En otros casos, el reconocimiento de la base etimológica se ve favorecido por la existencia de formaciones corradicales de frecuente uso: “*inodoro (desodorante, odorífero).*”

Hay un grupo peculiar de ejemplos que se relacionan con formaciones desprovistas del prefijo “in”. Se cree evidente el contraste entre las formas cultas y patrimoniales en estas formaciones: “*inconsulto – consultado; indefenso – defendido; indiviso – dividido; inédito – editado; inmoto – movido; inmérito – merecido; intacto – tocado.*” Los autores consideran los parasintéticos con sufijo o, que presentan prefijos de valor numeral bastante frecuentes. A este grupo se adhieren los siguientes adjetivos: “*bípedo, bisílabo, bifloro, septisílabo, biunívoco, dimorfo, decasílabo, trisílabo, trifloro.*”

Adjetivos que parecen no presentar sufijo explícito.

Los científicos definen estas formaciones como las que se relacionan con una base sustantiva, la cual parece presentarse sin sufijo transcategorizador (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4743). Como ejemplo nos exponen el adjetivo “*ápétalo*” que significa “sin pétalos”, que está relacionado con el sustantivo “*pétalo*”. Los autores consideran los adjetivos “*átono, analfabeto, acotiledón*” como formaciones privativas. Los adjetivos que presentan valores numerales se toman como más frecuentes: “*bímano, trifauce, monocotiledón, trirrectángulo, tricolor, bicolor.*”

Según los autores, los adjetivos presentan dos tipos de estructuras morfológicas:

- Los autores analizan el adjetivo “*ápétalo*” que tiene la estructura del siguiente tipo: “*pétalo*” (sustantivo) [a+petal (o)+o] (adjetivo).

- En este ejemplo en formaciones similares a: “*átono, analfabeto, bímano, monopétalo, trirrectángulo*”, la “o” final debe interpretarse no como la vocal final de la base de derivación (“*pétalo, tono, alfabeto*”), sino el sufijo derivativo *o*. En su opinión, de la misma manera deben interpretarse formaciones del tipo “*trifauce, tridente, tricorne, trirreme*”, en las que la *e* final funciona como el sufijo derivativo [tri +fauc (e) +e].

- Los autores creen que el análisis anterior no se puede aplicar a las formaciones como “*monocotiledón, acotiledón, tricolor, bicolor*”, en las cuales no es posible marcar un sufijo “o” o “e” explícito. Estos ejemplos se analizan de otro modo: “*cotiledón*” (sustantivo) [a+cotiledón+o] adjetivo. Se consideran estas formaciones como las que cumplen las exigencias básicas para la identificación en ellas de un sufijo cero, la posición estructural ocupada por el que puede aparecer en otras ocasiones explicitada por un sufijo con representación fónica plena como en los siguientes ejemplos: “*monocotiledóneo, acotiledóneo, monocotiledono, acotiledono, multicolor o bicolor o tricolor*”!

Adjetivos que se someten a los principios de coherencia paradigmática.

Como uno de los ejemplos de adjetivos de este tipo, los autores presentan el adjetivo “*bifocal*”. Este adjetivo responde al análisis parasintético [bi +foc (o) +al], y al mismo tiempo transparente al adjetivo corresponde en el paradigma al sustantivo base que en este caso es “*focal*”. Otros ejemplos de este tipo son los adjetivos: “*tetrabranquial, octosilábico, multicelular, monocromático, heptosilábico, dicromático, unifamiliar, unipersonal*”.

En algunos casos no se transparenta exactamente el adjetivo que corresponde más habitualmente al sustantivo base. Por ejemplo, el adjetivo “*multinucleado*” no transparenta el sustantivo “*nuclear*”; *unifoliado*” no transparenta foliáceo. Estos adjeti-

vos pueden formar parte del correspondiente adjetivo corradical. Se cree que los adjetivos “unicameral, bicameral, bipartito, tripartito” presentan una parasíntesis latente.

Descubrimos que los adjetivos con valor privativo son menos frecuentes. A estos adjetivos se adhieren los siguientes: “inalámbrico” que significa ‘sin alambres’, “impeccable” – ‘sin tacha o pecado’, “indoctrinado” – ‘que carece de doctrina’.

Según los autores, algunos adjetivos presentan una doble posibilidad de análisis estructural como los siguientes: “ineducado (‘que no tiene educación’, ‘no educado’), inmortal (‘no mortal’, ‘que no puede morir’).” Estos tipos de ejemplos, como piensan los autores, no expresan valores privativos, sino negativos.

Las formaciones adjetivas que ofrecen un valor privativo y que presentan prefijo *a* y sufijo explícito se caracterizan por tener una base de derivación culta como en los ejemplos: “acromático, afónico, anastigmático, abiótico. Lo mismo ocurre en la formación apocromático.”

Análisis morfológico.

El problema de delimitación de los verbos parasintéticos transitivos e intransitivos.

La mayoría de los problemas que surgen en la investigación de la parasíntesis verbal y adjetival se centran en la cuestión de distinguir unas categorías de otras. Se encuentran los casos cuando los verbos parasintéticos y los adjetivos pueden pertenecer a diferentes categorías a la vez. Como ejemplo de esta afirmación pueden servir los verbos que pueden ser transitivos e intransitivos a la vez: dentro de los verbos parasintéticos de derivación inmediata en el sufijo *ar* encontramos los casos donde esta doble posibilidad se da en los verbos donde su valor (en su uso intransitivo) no es propiamente incoactivo, pero sí estativo: “Las almendras amargan” y “El robo amargó las vacaciones de los reyes” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4744). El mismo problema se encuentra en la derivación mediata en los verbos en el sufijo “*ear*”. Los autores explican que prueba de que los verbos parasintéticos en el sufijo *ear*, no es el prefijo propio para la expresión de valores causativos – transitivos, es que la mayor parte de los verbos pueden ser usados también como intransitivos, aunque en algunos casos toman un significado figurado. Entre estos verbos están “*babosear*”, que significa ‘obsequiar a una mujer con exceso’; “*clarear*” o ‘empezar a amanecer’; “*flaquear*” o ‘perder alguien o algo su resistencia y firmeza’. El verbo *vocear* puede ser transitivo e intransitivo a la vez: tiene el significado ‘dar voces’ como transitivo y ‘llamar a uno a voces’ como intransitivo. En la derivación mediata en el sufijo *izar* también encontramos casos de verbos

como “*sintonizar*” que pueden interpretarse como causativos o como resultativos, apareciendo en construcciones transitivas o intransitivas sin pronominalización.

El problema de distinguir los verbos transitivos e intransitivos surge también dentro de otros grupos de verbos, en la derivación mediata de los verbos en el sufijo “*ificar*”, la mayoría de los verbos denominales en este sufijo se usan casi siempre en construcciones transitivas como los verbos “*clasificar, dosificar, planificar*”. Como manifiestan los autores, una minoría parece admitir de modo exclusivo (“*nidificar*”) o prioritario (“*metrificar, significar*”) usos intransitivos. Destacan el hecho de que ciertos verbos causativos admiten la pronominalización para la expresión de situaciones resultativas que no exigen la explicitación del agente, como los verbos “*acetificarse, calcificarse, petrificarse*”, mientras otros verbos resultan ser poco proclives a este tipo de pronominalización como los verbos “*damnificar, salificar, deificar, prosificar*”. Los autores admiten la posibilidad de que en este último caso puedan existir verbos corradicales que admitan tal posibilidad, como los verbos “*dañar (se), salar (se), endiosar (se)*”. Los científicos aceptan el hecho de que muchos verbos denominales expresan valores resultativos, como los verbos “*calcificar, gasificar, masificar, petrificar, versificar*”.

En la derivación mediata, dentro del grupo de los verbos en el sufijo “*ecer*”, encontramos verbos como “*humedecer, oscurecer, robustecer*” que presentan valores causativos y aparecen en construcciones transitivas, aunque normalmente pueden pronominalizarse para expresar valores coactivos como el verbo “*humedecerse*”. Bosque y Demonte (1999, p. 4745) prestan atención especial a un grupo de verbos peculiar que está formado por verbos cuya base es un adjetivo de color, o un adjetivo que expresa cualidades que implican ciertas consideraciones cromáticas, de tonalidad o de la luz. Como ejemplo se mencionan los verbos “*amarillecer, clarecer, languidecer, lividecer, palidecer, verdecer*”. Se consideran estos últimos verbos intransitivos que tienen valores incoactivos.

Los autores prestan atención a la vitalidad de los verbos denominales en el sufijo *ecer*, que, desde su punto de vista, es muy reducida. A este grupo adhieren los verbos: “*arbolecer, favorecer, florecer, fosforecer, frutecer, herbecer, hojecer, pimpollec, plastecer, tallecer*”. Según los autores, aunque algunos son transitivos, como los verbos “*plastecer, favorecer*”, la mayoría tiene valor incoactivo y aparece en construcciones intransitivas, a estos verbos pertenecen “*florecer, fosforecer, frutecer, hojecer*”.

Hay teorías que examinan el problema de los verbos transitivos e intransitivos desde el enfoque de la diacronía, como es el caso de la Real Academia de la Lengua

(2009). Se declara que la lengua antigua permitía usos transitivos de muchos verbos no pronominales formados con las pautas “A – ecer, en – A – ecer.”_ El verbo “*entristecer*” es casi siempre transitivo en el español actual, pero antiguamente estaba más extendido en el uso intransitivo. En la obra de *Calila e Dimna* encontramos el ejemplo “*Entrestició et ovo muy gran pesar*”. Actualmente la lengua moderna ha perdido muchos de los antiguos verbos en la pauta “a – A – ar”, como el verbo “*atristar*” y ha adaptado algunos en el sufijo *ecer* a los usos transitivos en los casos de los verbos “*enloquecer a alguien, entristecer a alguien*”, manteniendo los verbos intransitivos unas veces y convirtiéndolos en pronominales otros. Admiten en la actualidad usos intransitivos sin la presencia del pronombre *se* de algunos verbos; entre aquellos están los verbos “*enflaquecer, enloquecer, entontecer, envejecer, palidecer*”. Alternan los usos pronominales y no pronominales en los ejemplos: “*empequeñecer – empequeñecerse, enflaquecer – enflaquecerse, emblanquecer – emblanquecerse*”. Se destaca el uso pronominal del verbo “*ensordecer (ensordecerse)*” que constituye un tecnicismo fonético. Es necesario el uso del pronombre *se* en muchos verbos para que se construyan como intransitivos: “*emblanquecerse, embravecerse, embrutecerse, encrudecerse*”. Aún se admite el uso transitivo común de algunos verbos sin el pronombre *se*, como en los casos de “*embravecer el espíritu, empobrecer a la gente, ensordecer a los vecinos, engrandecer el país.*”

Hay un experto, Serrano Dolader (1995, p. 25), que, examinando el problema de los verbos transitivos e intransitivos, hace un análisis profundo de los verbos causativos e incoactivos pronominalizados y no pronominalizados. Analiza los verbos deadjetivales que pertenecen al esquema [en+adjetivo+ecer]. Según el autor, existe cierta libertad a la hora de seleccionar el esquema derivativo para la constitución de un verbo parasintético deadjetival. La elección de esquemas derivativos depende no de las restricciones sistemáticas, sino de las preferencias particulares de la norma. Distingue dos tipos de procesos que pueden expresar los parasintéticos deadjetivales. En el primer tipo distingue los verbos activos, factivos y causativos. Estos verbos tienen el valor de “hacer adquirir la cualidad manifestada por el adjetivo base”. El autor nos explica que estos verbos indican que se produce un cambio o adquisición de cualidad de un objeto que es causado por un sujeto. Se trae como ejemplo las oraciones: “*La guerra encareció el petróleo. La película atontó el muchacho*”. A todos estos verbos los considera como transitivos, en tanto que la expresión completa de su significado implica un objeto sobre el que se actúa, pero el autor presta atención especial al hecho de que no es obligatorio que este objeto sea directo. Presenta como ejemplo el verbo *entiesar*, cuyo significado

es ‘poner tiesa una cosa’, que no tiene el objeto directo en el ejemplo “*La rubia Irma le dio a beber el elixir de entiesar y eso fue su ruina.*”

En el segundo tipo se reflexiona sobre los verbos incoactivos, neutros que tienen el valor de “adquirir la cualidad manifestada por el adjetivo base”. En este caso, como afirma el autor, el sujeto recibe la propiedad expresada por el término primario adjetivo. Se da como ejemplo de esta afirmación la oración: “*Juan enmudeció ante lo que acababa de oír.*”

Existe una cierta dificultad a la hora de distinguir diferentes tipos de verbos, mencionados anteriormente. Este problema se puede agravar si tenemos en cuenta la pronominalización de un verbo que puede servir para transformar un verbo causativo en uno incoactivo. Como nota el autor, la mayor dificultad es la falta de un sistema concreto para distinguir si el verbo incoactivo es pronominalizado o no, ya que en muchas ocasiones los verbos incoactivos tienen doble posibilidad de ser pronominalizados o no. Aunque el autor hace una comparación de los verbos parasintéticos que pertenecen a diferentes pautas, el esquema [en+ecer] parece ser más proclive a expresar valores incoactivos sin la necesidad de pronominalización, a diferencia de los verbos que pertenecen a la pauta [en+ar] como los siguientes: “*embizcar, empeorar, emparentar.*” El número de los verbos del esquema [a+ar] que expresan incoactividad es aún más reducido.

Se analizan con más profundidad los verbos parasintéticos de la pauta [en+ecer] que tienen un grado elevado de posibilidad para expresar la incoactividad sin pronominalización. Hay tres variaciones posibles para expresar valores incoactivos y causativos:

- 1- Verbos causativos se encuentran en el siguiente ejemplo: “*El sofoco le azota las mejillas y el cuello, **empurplece** sus orejas y le quema la frente curtida.*”
- 2- Verbos incoactivos no pronominalizados: “*Antes de **encanecer** tenía el pelo castaño.*”
- 3- Verbo incoactivo pronominalizado: “*Se **enternece**a a la vista de los ojos y del cuello que la cortina dejaba al descubierto.*”

El autor considera normal el que estos verbos expresen un proceso causativo y a la vez tengan la posibilidad de expresar procesos incoactivos mediante la pronominalización del verbo en cuestión. Se aportan los siguientes verbos que poseen esta posibili-

dad: “*embellecer(se), emblanquecer(se), embrutecer(se), ennoblecer(se), envanecer(se).*”

En su esfuerzo por definir los límites de los verbos parasintéticos para expresar los valores incoativos y causativos en los procesos verbales, el investigador analiza lo que dice el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) sobre este tema. Al principio estudia si los verbos de la pauta [en+ecer] solamente pueden expresar valores causativos. Llega a la conclusión de que aunque los verbos que pertenecen a esta pauta, tales como “*empequeñecer, emplebeyecer, enclarescer, enhumedecer*”, el DRAE determina que sólo son transitivos, pueden pronominalizarse y tener los valores incoativos. Los considera demasiado anticuados y no vitales en la sincronía actual.

Respondiendo a la segunda pregunta de si existen los verbos de la pauta [en+ecer] que sólo presentan la posibilidad de expresar los valores incoativos y que siempre aparecen pronominalizados, el autor, para explicarnos la existencia de esta posibilidad aplica la Ley de correlación, según la cual la existencia de uno de estos verbos permite la creación de otros. Analiza los ejemplos presentados por el DRAE: “*embellaquecerse, enmarillecerse, enfierecerse*”. Desde su punto de vista, estos verbos pueden perfectamente presentar correlatos no pronominalizados: “*embellaquecer, enmarillecer, enfierecer.*” Puede ser propuesta una tercera opción, según qué formas verbales no pronominalizadas puedan expresar el valor incoativo. Distingue dos grupos de verbos:

1- En este grupo incluye los verbos donde la expresión verbal de incoatividad puede ser actualizada con y sin pronominalización. A este grupo pertenecen los verbos: “*embastecer(se), empobrecer(se), enngreecer(se), enrarecer(se), enriquecer(se), enflaquecer(se), enrojecer(se), entontecer(se).* Acepta la existencia de dos variantes: *Yo me empobrezco y yo empobrezco.*”

2.- Este grupo de verbos se caracteriza por el hecho de que la existencia de los verbos incoativos no pronominales no tiene correlatos con pronominales. Como ejemplo presenta el verbo “*ensordecer*”, que es incoativo no pronominal y significa “quedarse sordo”. No considera habitual el verbo incoativo pronominal “*ensordecer(se)*” que significa “quedarse sordo”. Cree que los ejemplos de este tipo son abundantes: “*encalvecer*” (‘perder pelo, quedarse calvo’), “*encanecer*” (‘ponerse cano’), “*enloquecer*” (‘volverse loco’), el verbo anticuado “*enmocecer*” (‘recobrar el vigor de la mocedad’). El autor llega a la conclusión de que los verbos de estos dos grupos de un esquema no pronominal pueden expresar ambos valores, incoativos y causativos. El autor está seguro de que

los verbos del segundo grupo crean más dificultades en este campo. Se traen como ejemplos los verbos “*enloquecer* y *enmudecer*” que pueden ser incoativos no pronominalizados y tienen los significados: “*enloquecer* – ‘volverse loco’ y *enmudecer* – ‘quedarse mudo’.” Al mismo tiempo, pueden ser causativos y tener los siguientes significados: “*enloquecer* – ‘hacer perder el juicio a alguien’, *enmudecer* – ‘hacer callar a alguien’.” Analizando estos ejemplos, el autor deduce una excepción de la Ley de correlación según la cual la presencia del verbo causativo no implica la aparición del verbo incoativo.

Al final, el investigador parece dejar abierta la cuestión de limitación de los verbos parasintéticos a expresar los valores incoativos y causativos en los procesos verbales, admitiendo las dificultades de definir algunas reglas de limitación. En nuestra opinión, para resolver el problema de distinción de los verbos parasintéticos transitivos e intransitivos se debe consultar el diccionario de la lengua española para tener seguridad a la hora de utilizar estos verbos en el contexto.

Problema de distinción de los verbos con valor repetitivo.

A continuación del problema de delimitación de los verbos parasintéticos que pertenecen a la misma categoría, los autores Bosque Muñoz *et al.* (1999, p. 4743-4744) analizan los verbos repetitivos. A veces es bastante difícil distinguir estos verbos que tienen el matiz frecuente de los otros que tienen el matiz iterativo. Según los autores, estos matices pueden depender de razones categoriales: los verbos parasintéticos deadjetivales suelen ser frequentativos; los denominales, iterativos, pero la dificultad consiste en la interpretación de estos verbos, el mismo verbo puede ser interpretado con matices frequentativos e iterativos al mismo tiempo. Nos presentan como ejemplo el verbo “*mariposear*” que puede interpretarse con matices frequentativos: “variar con frecuencia de aficiones y caprichos, especialmente un hombre en materia de amores” o con matices iterativos: “andar insistentemente alrededor de una persona para procurarse su trato o conversación”. Se presta atención a los verbos en que el valor iterativo parece claramente identificable, como en el verbo “*cocear*”- ‘dar coces’, “*voltear*”- ‘dar vueltas’, “*gotear*”- ‘caer gota a gota’. En otros casos la iteratividad no parece ser identificada tan claramente: “*cabecear*”- ‘mover la cabeza de un lado a otro’. Los autores distinguen los casos en que el mismo verbo puede ser iterativo o no, en el caso del verbo “*golpear*” que como iterativo tiene el significado “dar varios golpes”, siendo no iterativo se interpreta como “dar un golpe”. Distingue los verbos denominales cuyo significado no es

absolutamente iterativo: “*arquear, bordear, colorear, hambrear, ladear*”. Incluso se destacan los casos de los verbos en que la posible iteratividad puede ser acompañada con otros valores. Entre ellos se diferencian: los verbos instrumentales (“*taconear, tamborilear, cornear, telefonear*”); privativos (“*bachear*” o ‘arreglar las vías públicas rellenando los baches’); causativos (“*chasquear*”); locativos (“*hornear, ladear*”).

Creemos que, al igual que en el caso de los verbos transitivos e intransitivos, se debe consultar el diccionario. También se debe prestar atención al contexto en que se aplican estos verbos para evitar el uso erróneo de estos verbos en habla y escritura.

Problema de delimitación de los verbos dobles.

El problema de los verbos dobles ha sido delimitado inicialmente por los investigadores Bosque y Demonte (1999, p. 4743-4744). Nos presentan una explicación profunda, según la cual, al igual que en el caso de los verbos deadjetivales, a veces ocurre que junto a un verbo denominal en el sufijo *ear* existen formaciones verbales corradicales creadas a través de esquemas derivativos diferentes. Prestan atención al hecho de que el español no desarrolla sistemáticamente una oposición estable en la formación de verbos creados a partir de una misma base. Admiten que en el caso de que existan dobles no existe entre los verbos un rasgo diferenciador constante. Los autores ven el problema en la coexistencia de los verbos con igual significado. Se adhieren los siguientes verbos a este grupo: “*agujerear, agujear, centellear, centellar, baldonear, baldonar, anclar, anclar, arcar, enarcar, arquear.*” A veces la diferencia consiste en el uso o el tipo diatópico. En otras ocasiones, las diferencias significativas se explican porque los verbos corradicales se forman a partir de acepciones diferentes de una misma base léxica, como en los ejemplos: “*encabezar, cabecear, agolpar, golpear, vanear, evanecerse*”. Los autores llegan a la conclusión de que los verbos en el sufijo *ear* suelen coexistir con los verbos en los sufijos “*ar y ecer*”, formados en construcción de parasíntesis o derivación simple. Destacan una tendencia, según la cual los verbos en el sufijo “*ear*” suelen marcar valores de repetición, mientras que los verbos en los sufijos “*ar o ecer*” marcan valores de causatividad o incoactividad. Analizan los verbos parasintéticos en el sufijo “*ear*” con valores habituales o iterativos y sus variantes semejantes.

Admiten que tales valores son propios del sufijo “*ear*”, creen que la presencia del prefijo parece innecesaria. Se analizan los siguientes ejemplos: “*apedrear, aporrear, asaetear, adardear, apaleaer, atenacear*”. Podemos notar falta de regularidad si se comparan las correspondientes formaciones corradicales: “*apedrear*”, que significa “tirar o

arrojar piedras”. Admiten la existencia del verbo “*apedrar*”, que tiene igual significado, y el verbo “*aporrear*”, que significa “dar golpes con una porra”. Encontramos verbos con significado distinto: “*aporrarse* – ‘hacerse pesado o molesto’ y *porrear* que significa ‘insistir con pesadez en una cosa’.”

En el caso de los verbos parasintéticos en el sufijo “*izar*”, los autores prestan atención a la presencia de los dobles para confirmar el carácter productivo del sufijo “*izar*” en español. La extensión del sufijo “*izar*” en español permite la creación de verbos que resultan especialmente útiles para la fijación léxica de expresiones causativas como: “*hacer causativo = causativizar = causar.*” Como manifiestan los autores, en determinadas ocasiones el uso del sufijo *izar* parece poco justificado especialmente en los ejemplos de verbos que tienen el mismo significado: “*concretizar = concretar, culpabilizar = culpar.*” La presencia de los dobles sinónimos: “*valorar = valorizar, fecundar = fecundizar*” confirma el carácter productivo del sufijo “*izar*” en español.

La presencia de los verbos parasintéticos dobles con el sufijo “*izar*” está admitida también por otra teoría, pero los compara con los verbos en el sufijo “*ificar*” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 624). En el caso de los verbos en el sufijo “*izar*”, existen numerosos dobles formados por los verbos en el sufijo “*ificar*” y otros constituidos mediante alguna otra pauta, pero se acepta que la distribución de usos y significados suele ser irregular. Nos expone como ejemplos los verbos “*dulcificar y endulzar*”, cuando se aplican a alimentos y otras materias tangibles, el primer tiende a elegir complementos directos abstractos (carácter, maneras, temperamento); el segundo, concretos, lo que impide que acepte sustantivos como carácter, vida u otros similares. Los ejemplos “*amplificar el sonido y ampliar un espacio o una magnitud; falsear de verdad y falsificar un documento, una obra*” se contemplan desde el punto de vista de su doble significado en contraste.

En el análisis de los verbos en los sufijos “*ar y ecer*” se realiza la investigación del uso de los verbos del tipo [en+adjetivo+ecer] y [adjetivo+ecer], según las propuestas de Bosque Muñoz *et al.* (1999, p. 4741); Serrano Dolader (1995, p. 95). Desde su punto de vista, los dobles de estas pautas son bastante escasos. En formaciones como “*bermejecer, calvecer, canecer, flaquecer, gravescer, magreecer, noblecer, sordecer, torpecer, vejecer, vilecer*” se pierde la posibilidad de diferenciación formal de transitividad e intransitividad, ya que ha quedado un grupo bastante reducido en comparación con las épocas pasadas. Delimitan solamente las formaciones corradicales que indican el color y tonalidad. Se engloban los siguientes verbos en este grupo:

“(em)blanquecer, (en)amarillecer, (en)negrecer, (en)verdecer”. Basándose en los datos del DRAE, se concluye que existe una tendencia a que las formaciones sin el prefijo *en* indiquen intransitividad en el proceso, expresado por los verbos “*amarillecer, amarillecer, verdecer*”, pero el verbo “*blanquecer*” refleja transitividad.

Por otro lado, el autor hace una observación bastante curiosa. La mayoría de los verbos deadjetivales que presentan terminación en el sufijo “*ecer*” van casi siempre acompañados del prefijo *en*, de modo que entre prefijo y sufijo se ha desarrollado una especie de “simpatía morfológica” para la derivación verbal deadjetival.

Se puede notar también otra tendencia, según la cual se evita la derivación parasintética en la pauta [en – ecer] cuando el adjetivo de base es polisilábico o tiene tres sílabas o más; el esquema [en – ecer] se aplica cuando el adjetivo es monosilábico: “*bello* (tema *bell*)>*embellecer, robusto* (tema *robust*)>*robustecer*”. La tendencia a prescindir del prefijo *en* para las formaciones de los verbos a partir de temas polisilábicos se conforma por la desaparición o el uso escaso de verbos como “*enhumedecer, endalga-decer, enlozanecer*” (Serrano Dolader, 1995, p. 96). A la misma tendencia corresponden los verbos como *humedecer, robustecer, oscurecer, palidecer*. Aunque existen verbos que contradicen esta tendencia. A estos verbos pertenecen los siguientes: “*embellaquecer, embermejecer, empequeñecer, emplebeyecer, enrigidecer*”. Tienen el tema polisilábico y se creen totalmente normales. El autor llega a la conclusión de que aunque existen ciertas tendencias normativas en la derivación parasintética, el hablante conserva el derecho y una libertad a la hora de usar una forma u otra. Nos presenta el siguiente ejemplo en que el hablante elige el uso del verbo: “El día es largo, pero ya empieza a declinar, y el Sol *empalidece*; pronto entraré en la sierra [...]. Las torres de las iglesias *palidecen* a la agonía de la luz, y arrastra el viento el aullido de un perro vagabundo”.

El autor admite también la posibilidad de la coexistencia de verbos parasintéticos corradicales con el mismo significado que los verbos: “*embermejecer, embermejear, embobecer, embobar, embravecer, embravar*”. Considera la posibilidad de que las condiciones silábicas o fonéticas como la presencia de sibilantes en la sílaba final de la base, terminación de la base en el sufijo *io*, número de sílabas de la base han influido en la pervivencia de una determinada variante. Se cree que la aplicación del esquema [en – ecer] es bastante regular, pero existen particularidades cuando el verbo está comparado con la base de derivación: “*ensoberbecer* (soberbio), *entumecer* (túmido), *entenebreecer* (tenebroso)”.

Problema de delimitación de los verbos parasintéticos con diferentes significados.

Pensamos que este problema se puede observar desde dos puntos de vista. La primera cuestión es cómo diferenciar el mismo verbo parasintético que tiene el significado directo y figurado, y la segunda cuestión es cómo delimitar el verbo parasintético que tiene diferentes significados en español clásico y en las variantes del español de los países hispanoamericanos.

A propósito de la primera parte de este problema, están expuestos bastantes ejemplos donde se puede poner en duda el uso del mismo verbo. Algunos investigadores prestan atención a los verbos parasintéticos denominales en el sufijo “*ecer*” (Bosque Muñoz *et al.*, 1999, p. 4716). Según los autores, los verbos de adjetivales, los verbos denominales en el sufijo *ecer* coexisten con formaciones corradicales, formadas con otros esquemas de derivación. Se cree que las relaciones significativas que se establecen entre tales verbos corradicales no son sistematizables. Los ejemplos de los siguientes verbos están introducidos: “*pimpollec*, *apimpollec*, *pimpollear*”, que tienen el mismo significado “echar pimpollos las plantas”; los verbos “*frutec*, *frutar*, *fructificar*” tienen el significado “dar fruto los árboles y otras plantas”, pero, como admiten los autores, se diferencian también, ya que el verbo “*fructificar*” puede usarse en el sentido figurado “producir utilidad una cosa”. Los verbos “*florece*, *aflorar*”, *florear* comparten ciertos significados y se diferencian en otros. Los verbos “*arbolece*, *arbolar*, *enarbolar*, *arborizar*” se diferencian por su significado y uso.

Otros investigadores analizan los verbos en pares en sufijos “*ar – izar* o *a – N-ar – izar*” (Real Academia de la Lengua, 2009, p. 624). Se llega a la conclusión de que es frecuente que uno de los dos verbos acabe adquiriendo los usos del otro con desigual fortuna. Lo encontramos en los siguientes ejemplos: “*amarar – amerizar*, *uniformar – uniformizar*, *valorar – valorizar*.” En muchos casos permanecen los dos verbos en el uso general y se perciben diferencias contextuales: los verbos pueden aplicarse a complementos distintos o especializarse en usos rectos, no equivalentes. Se analiza el verbo “*acaramelar*”, que tiene el significado directo “hacer algo dulce”, por ejemplo un postre, significa lo mismo que “*caramelizarlo*”, pero el primer verbo parece adquirir ciertos usos figurados, de los que carece el segundo, como en “*acaramelarse una pareja*”. Nos presenta otros ejemplos parecidos como: “*aclimatarse alguien a un lugar* y *climatizar un espacio*; *centralizar un servicio* y *centrar un asunto*; *iniciar un proceso* e *inicializar un programa informático*; *instrumentar una partitura musical* e *instrumentalizar a alguien para conseguir algo ilegítimo*”.

El uso de los verbos parasintéticos que tiene diferentes significados en español clásico y en el español de los países hispanoamericanos resulta ser analizado con más profundidad por la Real Academia de la Lengua (2009), por un lado, y por Bosque Muñoz *et al.* (1999), por otro lado. Se ofrecen abundantes ejemplos en el análisis: varios verbos derivados mediante la pauta “a- N – ar” designan de pasar algo al estado nombrado por la base N o el proceso de desembocar en él, igual que sucedía en los verbos formados mediante el esquema “a- A – ar”. Los verbos “*acalorarse, afiebrarse, acalenturarse*” definen los estados que presentan las expresiones “con calor”, “con fiebre”, “con calentura”. El verbo “*achancharse*” también tiene dos significados. Se registra en Argentina y Uruguay, deriva de “*chancho*” (‘cerdo’) con el significado de “perder potencia y agilidad en automóvil”, “abandonarse una persona y no rendir en el trabajo” o “ponerse gordo un animal o una persona”.

Se presentan otros ejemplos, como los verbos “*abicharse, agusanarse, ennoticiar*” que se ajustan a la pauta con el significado de “llenar de N”. Hay casos en que el estado final en el que desembocan las acciones de las que se habla, se interpretan a través de procesos metafóricos de transparencia desigual: los verbos formados mediante las pautas “a- A- ar, a- N- ar” que se derivan de sustantivos, indican vegetales o animales. El verbo “*avinagrar (se)*” se aplica al semblante, a los alimentos; “*abatatar (se)*” que se deriva de “*batata*”, se usa en la mayoría de los casos en las áreas rioplatense, andina, caribeña en el sentido de “apocar (se), confundir (se)”: “*Más tarde Gigliotti se ‘abatató’ cuando quedó mano a mano con el arquero y no llegó a patear.*” El otro ejemplo es el verbo “*aventar(se)*”, que se deriva de *viento*, tiene interpretación transparente de “echar de viento” y menos transparente de “atreverse”, que se considera común en México y en la parte del área andina, igual como la de “robar”, que está registrada en Costa Rica y otros países hispanoamericanos. Se admite el uso metafórico del participio “*aventado*”, que se usa en los países americanos en el sentido de “audaz, atrevido, lanzado”.

La solución para los dos últimos problemas, al igual que en los anteriores, en nuestra opinión puede ser la consulta del diccionario en los casos más dudosos, especialmente cuando nos encontramos con que tienen diferentes significados en diferentes países hispanoamericanos; en los casos de los verbos parasintéticos dobles también se recomienda consultar el diccionario para evitar errores en el uso de estos verbos en el contexto determinado.

1.3 Resumen.

Analizando los primeros dos apartados: la definición del término y la tipología de la derivación verbal, llegamos a la conclusión de que estos dos apartados tienen sus ventajas y desventajas a la hora de enseñar español como lengua extranjera. Entre las ventajas encontramos que la explicación profunda y explícita que dan los autores sobre el término de la parasíntesis y diferentes grupos de los verbos parasintéticos, comparando los verbos con sus correlatos en otras lenguas, comparando unos grupos de verbos con otros, presentando las explicaciones de diferentes autores sobre los conceptos, facilitan la comprensión de los términos para el alumno; su análisis histórico da un panorama más profundo y completo de la parasíntesis. A propósito de las desventajas, pensamos que a veces los autores utilizan términos bastante complicados, dan explicaciones demasiado largas, que dificultan y impiden la comprensión correcta del proceso de la parasíntesis.

Capítulo II: Aspectos metodológicos en la enseñanza del léxico

2.1 Introducción

Hoy en día existen diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que prometen lograr resultados bastante rápido y de forma eficaz en el dominio de la lengua extranjera. Casi todos estos enfoques parten de la idea de que es muy importante desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora. Algunos cumplen este objetivo en mayor grado y otros en menor. Hemos decidido realizar el estudio profundo sobre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras para delimitar el mejor, según nuestro juicio, y del que esperamos contribuirá al logro de conocimientos sólidos y profundos por parte de los estudiantes. Nuestro interés se centra especialmente en la investigación de las vías a las que recurren los enfoques para la presentación del léxico.

2.2 El tratamiento del léxico por diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Analizando el trabajo de Santamaría Pérez (2006) y Rodrigo (2003) podemos observar que a lo largo del siglo XX se produjeron cambios en los objetivos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los métodos de gramática y traducción, método directo y audiolingüístico requieren del profesor un papel de dirección del proceso. Otros métodos, como el aprendizaje de la lengua, la vía silenciosa que se desarrolla en los años setenta, se centran en la importancia de las relaciones afectivas en el aula y en la pedagogía humanista; el método comunicativo pone como objetivo principal en el aprendizaje la adaptación del proceso del aprendizaje a las necesidades del discente. A Santamaría Pérez (2006, p. 25) le interesa el método comunicativo, investigando cuál establece dos tendencias en este método: la primera, desde su punto de vista, se desarrolla en Europa, basada en los estudios de lingüística funcional y su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras como la teoría de los actos de habla, el análisis del discurso, la sociolingüística, que contribuye a la aparición de los métodos nociofuncionales; la segunda tendencia se basa en los estudios de psicología cognitiva norteamericana y los estudios de adquisición de lenguas maternas y segundas y apoya enfoques naturales (Jack Croft Richards & Rodgers, 2001). Santamaría Pérez (2006) está de acuerdo con los autores que definen su propia clasificación dentro de los enfoques comunicativos. Es la siguiente:

-La enseñanza comunicativa de la lengua

- El enfoque natural
- El aprendizaje cooperativo de la lengua
- El enfoque de los contenidos
- El enfoque por tareas
- La situación postmétodo.

Investigando el método comunicativo se puede notar la muy importante tendencia en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, como lo llama el autor, una nueva forma de enseñar lenguas. Según el autor, existe una transmisión que consiste en que se pasa de una concepción de la lengua basada en el conocimiento ideal de la lengua materna del hablante, gracias a que puede producir y entender las oraciones infinitas gramaticalmente correctas, a una concepción de la lengua que el autor determina como la que se basa en el conocimiento subyacente, que consiste en el conocimiento gramatical de la lengua con la capacidad de usarla en situaciones concretas de manera adecuada. El autor considera imprescindible no solamente el conocimiento de las reglas gramaticales, sino el uso de la lengua en general de forma correcta según el contexto comunicativo. Para realizar este objetivo, se cree que es necesario dominar las siguientes competencias que son parte de la competencia comunicativa: competencia gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica.

Al hacer un análisis histórico sobre el desarrollo de los métodos de enseñanza de segundas lenguas, el autor observa que a partir de los años setenta la lengua deja de entenderse como un conjunto de reglas fonéticas, ortográficas y morfosintácticas, para pasar a ser un proceso dinámico y creativo, que debe satisfacer los intereses, las necesidades, influir las formas de aprender, conocimientos prácticos de los alumnos, quienes deben actuar en situaciones comunicativas en la vida real de acuerdo con los parámetros socioculturales, lingüísticos, discursivos y estratégicos (Cervero & Pichardo Castro, 2000, p. 10-12). Los autores critican el hecho de que durante mucho tiempo el estudio del vocabulario era algo secundario, supeditado a la gramática. Creen absolutamente incorrecto que otros métodos, a diferencia del método comunicativo que ha destacado en primer plano el aprendizaje del léxico, antes se centraban en la enseñanza de la gramática. El conocimiento de las estructuras gramaticales se considera superficial e inútil si los alumnos reconocen estas estructuras, pero no saben cómo crearlas de modo correcto y adecuado. Por esa causa piensan que el léxico tiene que tener un sitio dentro de las unidades didácticas como un elemento fundamental e integrado dentro de las destrezas.

El autor Santamaría Pérez (2006, p. 24-25) nos presenta un resumen bastante importante de la evolución de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario a través de los diferentes métodos, desarrollados a lo largo del siglo XX:

El método tradicional de gramática y traducción: la enseñanza de vocabulario en este método se enfoca hacia el aprendizaje de palabras que proceden de los textos escritos, la memorización de listas de palabras descontextualizadas, trabajos a nivel de palabra, sintagma, oración en torno a cuestiones gramaticales.

Métodos de base estructural: El aprendizaje del vocabulario se reduce a la determinación de un vocabulario esencial a partir de listas de frecuencia, pero el vocabulario se asocia a esquemas estructurales graduados según su complejidad gramatical, las palabras se contextualizan en frases, hay apoyos auditivos y visuales.

Enfoque comunicativo: La selección del léxico no está supeditada a criterios gramaticales, sino a listas de frecuencia, rentabilidad, productividad, utilidad, necesidad. Este método refleja la lengua en uso, se organiza por áreas temáticas y campos nocio-funcionales. El vocabulario se contextualiza gracias a los apoyos visuales, auditivos, se utilizan los materiales auténticos como anuncios, periódicos, cómics, se usan las actividades abiertas, variadas, motivadoras que favorecen el aprendizaje de la lengua y motivan a los aprendices a comunicarse. Para este método es significativo el desarrollo de estrategias del aprendizaje del léxico y el uso creativo.

Enfoque por tareas: Se parte de áreas temáticas para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de la tarea final. Basándose en ella, se determinan los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales. El autor apunta que se planifica la secuencia de tareas comunicativas, las que incluyen el vocabulario y que ayudan al alumno a la realización de la tarea final.

Resulta curioso que haya aparecido un enfoque integrador que da importancia a la acción, cree que los aprendices de una lengua son miembros de una sociedad determinada, que realizan tareas en las circunstancias determinadas en un entorno específico dentro de un campo de acción concreto. Los aprendices desarrollan una serie de competencias que les permitirá usar la lengua en forma adecuada. Desde este punto de vista, el léxico es el componente esencial para el dominio lingüístico de una lengua, ya que, como explica el autor, sin el conocimiento de las unidades léxicas en que consiste una lengua es imposible realizar estas tareas. Se destaca la importancia de la competencia léxica y los elementos léxicos y gramaticales para el proceso de aprendizaje de una lengua (Consejo de Europa, 2002, p.108). Los elementos léxicos están divididos en dos

bloques: en el primer bloque se adquiere el vocabulario abierto, clases de palabras abiertas como sustantivos, verbos, adjetivos y conjuntos léxicos cerrados como días de semana, meses; al segundo bloque se aplican expresiones hechas que se componen de varias palabras, pero se aprenden y utilizan como un todo. En este segundo bloque el autor sobreentiende: 1) fórmulas de interacción social y cortesía en que se incluyen fórmulas fijas como los saludos. El autor presenta ejemplos como “*Buenos días, mucho gusto*”; refranes, proverbios, arcaísmos como “*válgame Dios*”; 2) modismos en que se utilizan metáforas lexicalizadas semánticamente opacas, trae como ejemplo “*quedó de piedra*”, que significa “asombrado”; intensificadores como “*blanco como la nieve*”; estructuras fijas que aprenden y utilizan como un todo en que se insertan palabras para formar oraciones con sentido. El autor expone como ejemplo la siguiente frase: “*por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo?*”; 3) frases hechas: verbos con régimen preposicional como el verbo *atreverse a*; locuciones prepositivas, como ejemplo sirve “*delante de*”; combinaciones de palabras usuales, como ejemplo se presenta “*cometer un crimen o un error.*”

En cuanto a los elementos gramaticales, se aprenden palabras cerradas como los artículos; cuantificadores como “*mucho, poco, bastante*”; demostrativos; pronombres personales; pronombres relativos como “*el cual, cuyo*”; posesivos “*mi, tu...*”; preposiciones “*a, ante, bajo*” y conjunciones “*y, o, pero*”.

El autor está convencido de que tomando en cuenta este enfoque, los profesores y autores de libros de texto deben estructurar el aprendizaje del alumno en detalle, desde qué elementos léxicos tienen que aprender los alumnos, las vías que les van a facilitar el aprendizaje, hasta la forma de elegir y ordenar estos elementos.

Encontramos otra fuente que aborda la cuestión del tratamiento del léxico adentrándose por diferentes métodos de enseñanza (Morante Vallejo, 2005). El autor explica cómo ha cambiado la concepción del papel del vocabulario en los estudios de la adquisición y enseñanza de lenguas que ha pasado de concebirse como un proceso de memorización de listas de palabras a concebirse como desarrollo cualitativo de léxico mental. Estos cambios se analizan desde una división por etapas. Cada etapa se caracteriza según los siguientes criterios: *teoría lingüística de referencia, concepción del léxico, concepción del proceso de aprendizaje, métodos de enseñanza*. A cada aspecto el autor da su definición: teoría lingüística de referencia se determina como teorías que tienen repercusiones en el plantamiento de los estudios de adquisición y los métodos de enseñanza; concepción del léxico se considera como una concepción determinada que influ-

ye en los temas que se investigan, en la elaboración de materiales y prácticas docentes; concepción del proceso de aprendizaje sobreentiende el nivel de conocimiento del vocabulario que los alumnos deben alcanzar, los aspectos léxicos que son importantes y la evolución del proceso de aprendizaje. Por lo que respecta al aspecto de métodos de enseñanza, el autor aborda los métodos que predominan en cada etapa. Los conecta con el papel de la instrucción en la adquisición del léxico, tipo de materiales que se desarrollan y estrategias de aprendizaje que se plantean.

La primera etapa. Estructuras lingüísticas y listas de palabras.

Esta etapa abarca el periodo de los años setenta. Las características principales de esta época son las siguientes: 1) el vocabulario es el aspecto secundario en el aprendizaje de una lengua; 2) el estructuralismo y análisis contrastivo son las teorías principales; 3) el léxico se sobreentiende como una lista de palabras distribuidas por paradigmas flexivos que ocupa un aspecto secundario en la lengua, supeditado a la gramática; 4) el aprendizaje de una lengua se determina como un proceso en que primero se desarrollan las estructuras sintácticas, para lo cual se cree suficiente el conocimiento de un vocabulario básico; 5) lo más importante en el proceso del aprendizaje del léxico se considera la forma de las palabras, pero no su significado; 6) en la instrucción se hace hincapié en la memorización de palabras a través de listas de palabras y el uso de los materiales simplificados que se basan en los estudios de frecuencia. Como ya hemos mencionado, cada etapa el autor la caracteriza desde ciertos aspectos. Se empieza por *teorías lingüísticas de referencia*.

Teorías lingüísticas de referencia.

Esta etapa está marcada por la lingüística americana estructuralista que se basa en el hecho de que la lengua es un conjunto de estructuras. Analizando esta aseveración, el autor concluye que aprender una lengua significa identificar y adquirir las estructuras que la configuran. Se presta más atención a la fonología y la sintaxis. Al léxico y al aprendizaje del significado de palabras no se le da tanta importancia por oposición al aprendizaje de la forma. El significado se aprende al confrontar las situaciones en que estas estructuras se usan. El análisis contrastivo de la lengua se produce mediante la creación de hábitos lingüísticos y apunta que uno de los principios de la metodología contrastiva aplicada a la enseñanza de lenguas se basa en que los aprendices transfieren las formas y los significados de L1 a L2.

Concepción del léxico.

En esta etapa no se considera necesario el aprendizaje del vocabulario en grandes cantidades ya que puede distorsionar el aprendizaje de las estructuras. Se cree más importante para el alumno aprender la pronunciación y la sintaxis. Los aprendices tienen el conocimiento del léxico mínimo que se reduce a la memorización de palabras que necesitan para practicar las estructuras sintácticas. El autor asevera que solamente cuando el alumno ha superado la primera etapa, puede dominar aspectos estructurales, puede pasar a las siguientes tres. Son las siguientes: el aprendizaje del vocabulario para la producción, la expansión del vocabulario para el reconocimiento, el aprendizaje del vocabulario para áreas especiales de experiencia.

Métodos de enseñanza.

Caracterizando los métodos de enseñanza de esta etapa se subrayan sus tendencias primordiales: la enseñanza de lenguas se centra en el aprendizaje de la sintaxis y la fonética. Notamos un hecho curioso y es el siguiente: aunque la enseñanza no se enfoca en el aprendizaje del vocabulario se presta atención a la gradación por diferentes niveles y selección de las piezas léxicas que se utilizan para ayudar al alumno a aprender las estructuras. Toda la enseñanza se construye sobre el aprendizaje de gramática, el aprendizaje de léxico se reduce a la memorización de listas de palabras. Han sido criticadas las características principales del método tradicional por Morante Vallejo (2005); Oxford & Scarcella (1994). Son las siguientes:

- La enseñanza del vocabulario es esporádica. En lugar de presentarlo en forma adecuada dentro del contexto, el vocabulario se presenta según qué palabras aparecen en el curso de instrucción.
- La instrucción no es variada ni enfocada hacia los intereses y capacidades particulares de los alumnos, todos los aprendices reciben el mismo tipo de instrucción.
- Los profesores, como observan los autores, dejan que los alumnos aprendan el vocabulario sin enseñarles a mejorarlo por ellos mismos.
- No se enseñan estrategias de aprendizaje de vocabulario.
- Falta la enseñanza del vocabulario dentro de un contexto determinado. Los profesores recurren a actividades descontextualizadas en la instrucción.

Otra fuente (Zimmermann, 1997, p. 5-17) nos permite destacar los siguientes métodos de enseñanza:

1-Grammar translation

El objetivo principal de este método lo ve el autor en la preparación de los discentes a leer y escribir materiales clásicos y a la superación de los exámenes estándar.

Aunque los aprendices tienen a su disposición una gran cantidad de vocabulario literario bilingüe para aprender, su selección está supeditada a las reglas gramaticales que las palabras ejemplifican. Se usa como material de apoyo en la enseñanza las listas bilingües de vocabulario que están compuestas por campos semánticos.

2.-*Reform movement.*

Se realiza la comparación de este método con el anterior y concluye que a diferencia del método *Grammar translation* no se presentan las listas de palabras aisladas, las palabras se asocian con la realidad y no con estructuras sintácticas. El vocabulario se elige según los criterios de simplicidad y utilidad. Si se presta atención a las reglas gramaticales o al vocabulario separado, esto se hace en el estudio global del texto.

3.-*Método Directo.*

La característica principal de este método es que el significado se relaciona directamente con la lengua destino sin ninguna traducción. Creemos que en comparación con los métodos anteriores los expertos lo aprueban más, ya que el vocabulario elegido para la enseñanza se selecciona según la vida cotidiana de los aprendices, el vocabulario concreto se presenta con la ayuda de los dibujos etiquetados, diferentes demostraciones, el vocabulario abstracto se explica utilizando los ejercicios de asociación de ideas. Pensamos que esta forma de presentación de los materiales motiva a los alumnos aún más.

4.-*Reading Method y Situational Language Teaching.*

Este método, según Morante Vallejo (2005, p. 16), se centra más en el desarrollo de la habilidad lectora que se hace a partir del desarrollo de las destrezas del vocabulario. Notamos que a diferencia de los métodos anteriores se presta más atención al aprendizaje del léxico, pero existe un problema bastante importante cual es la selección del vocabulario (West, 1930, p. 509). Para resolver este problema, el autor recomienda utilizar listas de frecuencias de palabras para la selección y gradación del vocabulario. Desde otro punto de vista, el objetivo principal del método es el desarrollo del fundamento científico para los métodos orales (Morante Vallejo, 2005, p. 16). El autor subraya el hecho de que por primera vez el vocabulario se toma como aspecto importante en el aprendizaje de segundas lenguas y se da prioridad al establecimiento de bases científicas para la selección del vocabulario.

Se pone de relieve que la combinación de los métodos anteriores contribuye al movimiento del control del vocabulario según el cual en cada nivel de aprendizaje del vocabulario se presenta un número de palabras determinado. Se usan dos procedimien-

tos: las listas de frecuencias de palabras y la simplificación de los materiales. Se usa el vocabulario y la sintaxis más simple.

5.-Método Audiolingual.

El autor caracteriza este enfoque como el método que enfatiza las habilidades orales, la producción precisa y el conocimiento del vocabulario limitado. Los seguidores del Método Audiolingual aprueban la enseñanza del vocabulario a través de estructuras, piensan que la adquisición de una primera lengua se empieza, como aserta el autor, con un núcleo de vocabulario reducido hasta que los aprendices dominan los patrones estructurales. Hay teóricos que critican este modo de abordar el aprendizaje de lenguas, destacando el hecho de que demasiada preocupación por el vocabulario puede engendrar una idea equivocada en los alumnos y sobreentiendan que aprender una lengua es solamente acumular palabras (Morante Vallejo, 2005, p. 16).

Morante Vallejo (2005) no está de acuerdo con la creadora de este método, Fries (1945), que piensa que el vocabulario es el elemento secundario en el proceso de aprendizaje de una lengua. Nos presenta el análisis de las causas que pueden provocar problemas en el aprendizaje. El autor piensa que Fries está equivocada en los siguientes tres puntos: 1) que las palabras pueden tener equivalentes exactos en otras lenguas. Fries cree que las palabras técnicas en su mayoría pueden tener el mismo significado en diferentes lenguas; 2) que las palabras son una única unidad de significado; 3) que una palabra tiene un significado real y el resto de significados son figurativos o desviados. También nos presenta la aseveración de Fries, según la cual, las palabras son símbolos y su significado depende de la situación en que las usan.

Haciendo el resumen de esta etapa, se concluye que el aprendizaje de lenguas se basa en el aprendizaje de estructuras sintácticas. El autor opina que por esta razón no se presta atención al léxico. Los estudios en este periodo no tienen como meta principal el proceso de adquisición de vocabulario.

La segunda etapa: Hacia la revalorización del léxico.

Se cree que esta etapa cubre el periodo de tiempo desde los años setenta hasta la publicación del libro de Meara en 1983. El autor le da importancia porque el libro tiene un tratamiento exclusivo del léxico. Hay mucha diferencia en la revalorización del léxico en el proceso de aprendizaje de lenguas. Por primera vez lo toman como una parte imprescindible en el proceso de enseñanza de lenguas. Está totalmente de acuerdo con otro investigador (Wilkins, 1989, p. 109) que afirma que es prácticamente imposible comunicar algo sin conocimientos del léxico.

Además, apunta los siguientes cambios: todos los componentes lingüísticos tienen la misma importancia, se considera relevante el uso de la lengua, el aprendizaje de una lengua se toma como la habilidad con la que el alumno se involucra en forma activa, el aprendizaje del vocabulario se concibe como un proceso dinámico que se basa en la reelaboración del significado de las palabras por parte del alumno.

Teorías lingüísticas de referencia.

Estructuralismo, cognitivismo y la etnografía de la comunicación tienen influencia en esta etapa. Por primera vez el autor menciona el concepto de la competencia comunicativa que vamos a explicar más adelante, porque este tipo de competencia define los factores sociolingüísticos y pragmáticos que interfieren en el uso de la lengua. La competencia comunicativa está definida como el conocimiento internalizado sobre la adecuación situacional del lenguaje y destaca el hecho de que la competencia comunicativa incorpora la competencia lingüística en la creatividad lingüística y el proceso de aprendizaje es un proceso opuesto al modelo de creación de hábitos, propuesto en la etapa anterior.

Morante Vallejo (2005) destaca los siguientes factores que definen esta etapa: la enseñanza no se centra en el dominio de estructuras, pero tiene como meta principal la comunicación; al final de la etapa se empieza a dar importancia al cognitivismo que se caracteriza por el hecho que el lenguaje no se define como la capacidad independiente de otros ámbitos de la capacidad cognitiva humana. Sin embargo, los principios que caracterizan la lengua son los mismos que explican la naturaleza de las capacidades humanas de percepción, razonamiento, adquisición de destrezas, conceptualización, resolución de problemas, interpretación de todo tipo de información.

Según Morante Vallejo (2005, p. 18), el cognitivismo se basa en que la sintaxis no se puede percibir como un nivel autónomo de los niveles semántico y fonológico. Esta teoría está apoyada por otra que afirma que la mente humana funciona con categorías con significado, símbolos y no con señales sin contenido (G, Lakoff, 1987, p. 3-4). La sintaxis no se considera independiente del lexicón ni de la semántica, ya que la mente humana solamente puede usar elementos que tienen significado. No debe existir ninguna separación dentro de la semántica y la pragmática, porque los significados lingüísticos no tienen una naturaleza distinta de los otros conceptos no lingüísticos.

Se presentan dos ideas sobre el aprendizaje del léxico que son diametralmente opuestas: la primera idea está planteada por los cognitivistas que afirman que las estructuras de significado lingüístico no son sino estructuras conceptuales (George Lakoff

& Johnson, 2003, p. 41-42). Piensan que la descripción de las estructuras conceptuales en que se organiza el conocimiento definirá la forma de describir los significados lingüísticos. Estas estructuras se establecen a través de la comunicación reiterada del individuo con su entorno y dependen de la forma humana de percibir, manipular, interactuar con el entorno físico y social. La segunda idea está presentada por la Gramática Generativa, que es totalmente opuesta a la primera. El lenguaje se sobreentiende como un tipo de conocimiento especial que tiene sus propios principios de organización, ya que el aprendizaje implica Gramática Universal o la teoría de la representación gramatical y un conjunto de principios que seleccionan entre gramáticas alternativas para un conjunto de datos dados. La teoría de la presentación gramatical es modular y se sobreentiende como la interacción de diferentes componentes autónomos. El aprendizaje del léxico se percibe como un proceso conservador en que se aprenden las entradas léxicas una por una. Comparando el aprendizaje de la sintaxis, el autor nota la diferencia que consiste en que en el aprendizaje de la sintaxis se aprende a partir de generalizaciones establecidas a través de la interferencia de reglas.

Concepción del léxico.

A diferencia de la etapa anterior, en esta etapa se siente la necesidad de dar al vocabulario el estatus de una habilidad en sí misma. Morante Vallejo (2005) está seguro de que se debe presentar el léxico al alumno como un recurso rico y complejo. Por esta causa, el apartado de la concepción del léxico se construye en la forma de propuestas de presentación del léxico al alumno. Nos presenta tres aproximaciones que se determinan dependiendo de los aspectos que definen la estructura del léxico. Se trata de las aproximaciones estructuralista, lexicalista y basada en fenómenos multipalabra. Las vamos a examinar con más detalle.

1-Aproximación estructuralista

Se determina este tipo de aproximaciones, donde se presentan las propuestas de descripción del léxico desde el punto de vista de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. El alumno se debe enfrentar a la estructura interna del léxico, las palabras se deben aprender en contexto y en contraste.

Según Nilsen (1976, p.100), el desarrollo del enfoque paradigmático es un prerrequisito para el desarrollo sintagmático. Se toman las vías de organización y enseñanza del léxico como series, ciclos, matrices, jerarquías.

Otros investigadores se centran en otro tipo de problema, a saber: cómo continuar el aprendizaje del léxico una vez que el alumno ha aprendido el vocabulario básico

(Channell, 1981; Rudzka, Channell, & Putseys, 1985). La solución a este problema se ve en la aplicación de la semántica de campos y la semántica componencial a la instrucción. Piensan que los campos y componentes pueden ser presentados en tablas, escalas que ilustran los rasgos semánticos y la capacidad colocacional de las piezas léxicas. Están seguros de que todo lo que necesita saber el alumno de una palabra es cómo se relaciona esta palabra con otras de significado similar y con qué otras palabras puede ser usada. Son ejes paradigmáticos y sintagmáticos.

Hay expertos que critican los problemas planteados por la semántica de campos, afirmando que no todas las palabras se puede aplicar a los campos semánticos (Lehrer, 1974; Morante Vallejo, 2005). La teoría de campos percibe las palabras paradigmáticamente sin tener en cuenta el conocimiento de cómo las palabras se combinan. Para explicar con más detalle la afirmación, nos presentan el siguiente ejemplo: para describir los términos del campo semántico de la palabra *cocinar* investigan los niveles de especificidad que son las siguientes palabras: *cocinar/hervir, freir, asar/ escalfar, estofar* (Lehrer, 1974, p. 119-120).

2.- Aproximación lexicalista.

Este tipo de aproximación se centra en la semántica léxica que estudia la descomposición de las palabras en componentes de significado y la relación entre diferentes significados de una palabra. Descubrimos el hecho de que se debe enseñar al alumno primero las estructuras y después el vocabulario, se apoya en los conceptos de la semántica léxica. La semántica léxica facilita el proceso de aprendizaje, ayuda a entender el proceso de traducción, organiza el lexicón, por esta causa las palabras no se pueden aprender de la forma aislada (Wilkins, 1989, p. 109-110). Está seguro de que los estudios de las relaciones entre sentidos permiten descubrir el significado completo de las palabras.

3.-Aproximación basada en fenómenos multipalabra.

En este apartado se da importancia a la presentación del léxico de manera estructurada, lo que contribuye a facilitar el proceso del aprendizaje. Los investigadores se centran aquí en los fenómenos multipalabra como clave en el proceso de aprendizaje del léxico. Vamos a comparar diferentes puntos de vista de diferentes científicos. Una teoría plantea como meta principal cambiar la actitud de los alumnos hacia la importancia del contexto (D. F. Brown, 1974). Otra destaca el hecho de que la enseñanza del vocabulario debe pasar del ámbito de la palabra aislada al ámbito de la variedad de fenómenos

léxicos multipalabra a los que antes no se prestaba atención por la prioridad de la gramática en la enseñanza de lenguas (James R. Nattinger, 1992).

Concepción del proceso de aprendizaje de vocabulario.

Esta etapa se caracteriza como aquella en que el aprendizaje del léxico pasa de ser supeditado al aprendizaje de la sintaxis a una habilidad autónoma. Le da mucha importancia al hecho de que la enseñanza de la estructura del vocabulario facilita el aprendizaje en general, se presta más atención a las estrategias de aprendizaje del léxico específicas. El proceso de aprendizaje de una palabra se toma como un proceso complejo en que se pone de relieve el aprendizaje de todas las combinaciones forma-significado y su distribución. La enseñanza de lenguas se centra en el control del vocabulario. Se presenta un número de piezas léxicas determinado con su significado delimitado.

Se cree que es preciso estudiar el proceso de adquisición del léxico de la primera lengua para entender este proceso en la segunda. Se toma en cuenta el factor dinámico del desarrollo léxico y empieza a darse cuenta de que detrás del aprendizaje de una palabra están los procesos cognitivos complejos.

Se crea una discusión sobre la cuestión de si el aprendizaje del vocabulario debe ser natural o debe mediar la instrucción. Los científicos que apoyan el Enfoque Natural creen que la lectura juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje, sus oponentes piensan que para los discentes con metas académicas la enseñanza basada en el Enfoque Natural no presenta las habilidades lingüísticas suficientes para enfrentarse a demandas académicas, ya que se requieren los dos aspectos: la instrucción y la práctica. Están seguros de que la lectura no es suficiente para el aprendizaje del vocabulario, consideran que los aprendices deben aprender a reflexionar sobre la estructura del léxico, el contexto en que aparecen las palabras. Hay una posición intermedia y sus partidarios insisten en la instrucción masiva del vocabulario lo antes posible y su presentación en un contexto lingüístico natural, apoyan su afirmación en el hecho de que las palabras aisladas no se retienen en la memoria por un tiempo largo. Declaran que el significado completo de las palabras se manifiesta en un contexto lingüístico rico. También insisten en que las palabras deben ser constantemente revisadas por parte del alumno, quien va precisando su idea del significado según avanza el aprendizaje.

Métodos de enseñanza.

Los métodos que Morante Vallejo (2005) pone de relieve en esta etapa son dos: El enfoque comunicativo y el enfoque natural. Resulta de interés plantear las siguientes

cuestiones: la relación entre las listas de palabras y el control del vocabulario, las estrategias específicas de aprendizaje del léxico.

1-El Enfoque Comunicativo.

Este método tiene como meta principal el desarrollo de cuatro destrezas lingüísticas: comprensión y expresión orales, comprensión lectora, auditiva y comprensión y expresión escritas. Los partidarios de este enfoque se interesan por el uso apropiado de las variedades lingüísticas y el uso del lenguaje como discurso. Se presta más atención a la fluidez que a la precisión. El investigador Morante Vallejo (2005, p. 22) favorece este método y afirma que los contenidos del curso se basan en las actividades contextualizadas, se sitúan en el nivel del discurso pero no en el de la frase que permite al estudiante desarrollar estrategias para interpretar y usar la lengua según lo hacen los hablantes nativos. En este enfoque, la preocupación primera no es la instrucción del vocabulario. Los partidarios del enfoque comunicativo están seguros de que el vocabulario se aprende de manera natural mediante la exposición comunicativa. No dan preferencia al aprendizaje de gramática en la instrucción de la lengua. Están convencidos de que igual que el significado gramatical de una forma lingüística se establece en referencia al sistema gramatical, el significado del léxico es el producto de la situación de la palabra en el sistema léxico. Para aprender la gramática, al igual que para aprender el léxico, el estudiante debe exponerse a la lengua.

2.-Enfoque Natural.

Otros investigadores consideran que el enfoque natural se plantea como meta principal que el alumno de nivel inicial alcance un nivel aceptable de comunicación oral. Se da importancia a un *input* comprensible significativo más que a la producción de estructuras gramaticales correctas, el vocabulario se considera como un portador de significado, un elemento imprescindible en la adquisición de una lengua, el léxico se desarrolla a través de la explicitación de sus estructuras. Los aprendices de segundas lenguas ya tienen las estructuras cognitivas necesarias para estudiar el vocabulario de L2 en forma explícita, analizar los problemas que surgen en el aprendizaje, presentar una solución para resolverlos. Para salvar los vacíos léxicos, los profesores deben enseñar las estrategias de aprendizaje (Morante Vallejo, 2005, p. 2). Para facilitar la búsqueda de las estrategias adecuadas para la resolución del problema preciso, los alumnos tienen que ser conscientes de las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2. También por parte de los estudiantes se ve necesario saber que existen ciertas fórmulas, que no se puede traducir literalmente.

Análisis crítico de las listas de palabras y el control del vocabulario.

Los partidarios de este enfoque se alejan del concepto de la enseñanza del vocabulario como una selección de piezas léxicas según el criterio de frecuencia. Se pone de relieve el hecho de que es muy importante para los profesores enseñar a los estudiantes las estrategias para deducir el significado de las palabras. Esto se hace para disminuir la dependencia de los alumnos del diccionario, considera muy importante para los alumnos saber enfrentar las palabras desconocidas sin consultar el diccionario constantemente. Notamos que cambia la percepción del aprendizaje de vocabulario, ahora se toma como una habilidad y responsabilidad del alumno.

Estamos de acuerdo con los investigadores que opinan que los aprendices deben aprender, ser imprecisos, usar las palabras generales, desarrollar la habilidad de parafrasear. El estudiante debe aprender a adivinar e inferir, el vocabulario se concibe como un recurso para la comunicación. Los dos autores dan importancia al hecho de que el alumno debe saber la función del vocabulario que lleva al interés por las estrategias léxicas, que elaboran los aprendices en los momentos de dificultad léxica. Estamos totalmente de acuerdo con los investigadores que afirman que la construcción del aprendizaje del vocabulario puede ser facilitada si proponemos las palabras clave como colocaciones; series proporcionales; agrupaciones; ejercicios de rellenar los huecos; contexto, la consulta, que sobreentiende el uso de los diccionarios y tesauros; fichas para el registro del vocabulario, creatividad como la descripción de fotos. Estas palabras clave reflejan las técnicas específicas para el estudio del léxico, que son diferentes de las técnicas del estudio de la sintaxis. Los autores ponen de relieve la meta principal para los estudiantes en el aprendizaje del vocabulario, que es aprender a adivinar el significado de las palabras. Para cumplir este objetivo se ofrecen actividades en las que se incorporan nociones relacionadas con la organización del vocabulario estructurado y con su uso. Estamos de acuerdo con Morante Vallejo (2005) en el sentido de que para nosotros también es el desarrollo del vocabulario básico el vocabulario estratégico para el acceso al vocabulario específico o terminológico. El vocabulario terminológico no se considera como muy importante, pero se destaca el hecho de que los aprendices tienen que desarrollar la habilidad de usar los recursos léxicos generales para la resolución de problemas técnicos.

Morante Vallejo (2005, p. 34-35) saca las siguientes conclusiones:

1-Las teorías lingüísticas más importantes son la etnografía de la comunicación, la lingüística textual, la lingüística cognitiva y el estructuralismo. Existen teorías que defien-

den que la gramática y el léxico son componentes independientes. El léxico sirve para transmitir el significado. Se elaboran los conceptos de colocaciones, campos semánticos, relaciones léxicas básicas como sinonimia, antonimia, hiponimia.

2.-En lo que se refiere a la concepción del proceso de aprendizaje, aprender vocabulario se sobreentiende que es adquirir significados. Por un lado, el aprendizaje del vocabulario se hace de manera natural, asociado a las situaciones comunicativas que, por su parte, da la oportunidad al alumno de expandir el vocabulario en forma masiva y su aprendizaje no supone ningún esfuerzo. Por otro lado, la hipótesis que consiste en que la instrucción facilita el proceso de aprendizaje se aporta por los hechos de que se considera importante relacionar el aprendizaje y las tareas del aprendizaje, las habilidades lingüísticas requieren práctica.

3.-Los métodos de enseñanza principales son los Enfoques Natural y Comunicativo. Como podemos ver hay cambios bastante importantes en comparación con los métodos utilizados en la etapa anterior. Son los siguientes: la enseñanza del vocabulario no se basa más en listas de palabras, no se rechaza la enseñanza de estructuras sintácticas, se revaloriza el papel del significado, que ahora se considera como un punto de partida en el aprendizaje del vocabulario. En el Enfoque Comunicativo, el léxico desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia léxica, aunque hacen falta las actividades que se especializan en el desarrollo de la competencia léxica.

4.-El vocabulario se debe aprender en contexto y en contraste. En los materiales de enseñanza se utilizan los estudios de semántica léxica. El alumno tiene que enfrentarse a la estructura interna del léxico, debe desarrollar las estrategias necesarias para enfrentarse al vocabulario desconocido. Las actividades que se aplican a la enseñanza del léxico son el análisis textual, lectura, actividades creativas que están invocadas a facilitar el aprendizaje del vocabulario. Se pone de relieve el uso de las variedades lingüísticas y aspectos discursivos del vocabulario, que son conectores.

La tercera etapa. Los aspectos cualitativos en el desarrollo léxico.

Se delimita esta etapa como el tiempo que empezó desde los años ochenta hasta el momento presente. En el análisis de este periodo de tiempo, el autor Morante Vallejo (2005, p. 36) se basa en la afirmación que declara que la mayor parte de los estudios realizados hasta los años ochenta se enfocan no en el aprendizaje del léxico, sino en el proceso de aprendizaje en general. Las cuestiones que interesan más a los científicos son las siguientes: cómo reducir la carga de vocabulario, cómo superar ciertas dificultades que aparecen en la enseñanza, la efectividad de los métodos de enseñanza. Compa-

rando esta etapa con las anteriores se puede llegar a la conclusión de que cambia la actitud hacia el proceso de aprendizaje, en esta tercera etapa lo conciben como cualitativo. La causa por la cual este ocurre es que el aprendizaje del vocabulario deja de ser solamente un acto acumulativo que se basa en la simple memorización de palabras; ahora se empieza a tomar como proceso cognitivo complejo que contribuye al desarrollo del lexicón mental. El conocimiento de este lexicón implica el conocimiento de las piezas léxicas que lo conforman, las relaciones que establecen, sus propiedades y arbitrariedades de uso. El desarrollo del lexicón mental supone el desarrollo de estrategias específicas de aprendizaje del vocabulario. La revalorización del léxico juega un papel importante en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que algunos estudios se centran más en la enseñanza del léxico como componente esencial. Otras teorías se interesan por otros aspectos como colocaciones, fraseología, etc.

Teorías lingüísticas de referencia.

En los años ochenta se cambia el papel del léxico en unidades léxicas mayores que la palabra-forma. Se presta más atención a disciplinas como análisis del discurso, lingüística del texto y paradigmática. La idea principal es que el significado debe ser reinterpretado constantemente a lo largo del texto por la interpretación de los siguientes elementos como coherencia, cohesión, estructuras del género. Observando esta hipótesis se llega a la misma conclusión de que el significado de un texto no es solamente una síntesis de palabras, sino una interacción compleja entre palabras y parámetros textuales.

Se destaca el concepto de reinterpretación del significado que se percibe como algo dinámico que depende del contexto. Las teorías lingüísticas giran alrededor de los modelos del “padre de la lingüística”, Chomsky (1995), que destaca el importante papel del lexicón que, desde su punto de vista, debe empezar el proceso de formación de estructuras. Según Morante Vallejo (2005), la adquisición del lexicón en L2 se empieza a estudiar desde la perspectiva de la Gramática Universal. Por otro lado, Melçuk (1996) analiza la Lexicología Explicativa y Combinatoria y concluye que el léxico suministra la información a todos los niveles, desde el semántico hasta el fonético. No se considera primordial la formulación de las reglas que componen sintagmas a partir de las unidades léxicas, oraciones a partir sintagmas, discursos a partir de oraciones, ya que su forma y naturaleza está definida por las unidades léxicas.

Concepción del léxico.

En la tercera etapa hay una reevaluación de la dimensión léxica en la lingüística teórica. Los estudios sobre adquisición de lenguas reflejan una nueva concepción del léxico (Morante Vallejo, 2005). Se piensa que el lexicón tiene aspectos dinámicos. El trabajo en análisis del corpus y lingüística computacional desempeñan un papel muy importante, ya que tienen repercusiones en la concepción del léxico en el sentido que se reconsidera la naturaleza del lenguaje y el papel del vocabulario. Se ve posible extraer muchos datos sobre el comportamiento de las palabras de los corpora. Los diccionarios han dejado de reflejar la competencia del lexicógrafo para ofrecer información que se puede extraer a través del corpus. Se concibe de otra manera el papel de las unidades léxicas, que son mayores que las palabras. La producción del lenguaje deja de ser considerada como proceso sintáctico supeditado a las normas, y pasa a ser una recuperación de la memoria de unidades sintagmáticas mayores. Se cambia la concepción del límite de la palabra, se presta atención al hecho de que el alumno de lenguas necesita percibir y usar los patrones léxicos y colocaciones. Los expertos tienen en cuenta las unidades léxicogramaticales, que han definido como sintagmas léxicos y perciben la competencia pragmática como la habilidad de manipular los sintagma (James R. Nattinger, 1992); Morante Vallejo, 2005).

Concepción del proceso de aprendizaje de vocabulario.

Las cuestiones más importantes que se ponen de relieve son las siguientes: qué significa aprender una palabra, en qué consiste el desarrollo del léxico. Para salir de dudas, acudimos a diferentes investigadores. Estamos de acuerdo con Morante Vallejo (2005) en que para resolver el primer problema hay que investigar el concepto de competencia léxica. Para comprender la naturaleza del conocimiento léxico se requiere el análisis de la organización del lexicón mental y los mecanismos de procesamiento del lenguaje. Morante Vallejo (2005, p. 27-28) subraya el hecho de que en esta etapa se desarrollan los estudios que demuestran la tendencia lingüística, no se hace diferencia dentro de la gramática y el léxico, se da importancia al desarrollo de teorías de adquisición del léxico.

Léxico y gramática.

Para analizar de forma adecuada la conexión entre léxico y gramática, conexión considerada como conjunto de elementos inseparables, el autor Little (1994) supone que la parte más difícil en el proceso de aprendizaje de una lengua es el aprendizaje de palabras y sus propiedades. Por esta causa, la gramática debería ser inseparable de la enseñanza del vocabulario. Este autor cree inútil el conocimiento explícito de reglas grama-

ticales, solamente lo cree útil si contiene las palabras que describen estas reglas. El conocimiento implícito de las reglas gramaticales solamente se puede adquirir en asociación con el léxico. Por esta causa, la gramática tiene que buscar las maneras de responder a la prioridad de las palabras. Estamos de acuerdo con los autores en que el léxico juega un papel central en la configuración del mensaje lingüístico.

Otro erudito, Bogaards (1996, p. 357-358), destaca la interdependencia de la gramática y el léxico, llamando al léxico el apéndice de la gramática. No acepta la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en que se insertan las piezas léxicas, sino que lo determina como un conjunto de elementos léxicos que requieren estructuras sintácticas que considera como construcciones independientes del léxico.

Teorías de adquisición del léxico.

La tercera etapa se centra en los modelos de adquisición del vocabulario. Se analiza la descripción de los modelos de adquisición de segundas lenguas, delimita las siguientes características: se centra más en la sintaxis que otros niveles lingüísticos; se da importancia al hecho de que los modelos deben ser más equilibrados; los desarrolladores de estos modelos tienen que hacer esfuerzos para integrar el vocabulario; los investigadores de adquisición de vocabulario, por su parte, tienen que esforzarse por integrar sus investigaciones en modelos generales de adquisición de segundas lenguas. Nos atrae la atención la otra tendencia, según la cual los investigadores de esta etapa intentan adaptar las teorías de adquisición de L1 y L2 a los estudios de adquisición del léxico. Analizando los trabajos de otros científicos, sacamos las siguientes conclusiones: 1) El autor Krashen (1982) expone la Teoría del *input*, según la cual los alumnos necesitan *input* para adquirir la lengua, las piezas léxicas que aparecen con más frecuencia en el *input* se van a adquirir antes; 2) Propone la Hipótesis del Monitor, que se basa en la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición. El autor considera la adquisición como el fenómeno que posibilita las primeras emisiones en la L2 y es responsable de la fluidez. El aprendizaje tiene solamente una función del Monitor, que consiste en hacer cambios en la forma de emisión. La Teoría del Monitor implica que todo el conocimiento léxico disponible para un Monitor funciona como una herramienta mental para buscar, editar, corregir piezas léxicas en los casos en que aparecen problemas de fluidez o de producción automática de palabras. El autor Morante Vallejo (2005) critica la Teoría del Monitor de Krashen (1982) afirmando que la interlengua de los alumnos de L2 está marcada por fenómenos de duda y correcciones a nivel léxico; la Hipótesis del Monitor no da cuenta de la adquisición del léxico, sino solamente de la producción. 3) El otro investi-

gador, Rene Appel (1996), toma en cuenta la Hipótesis Universal y concluye lo siguiente: es difícil aplicar los tipos de universales que propone la teoría de la Gramática Universal a la adquisición del léxico en L2. No considera la Hipótesis Universal relevante para la adquisición del léxico. No obstante, se pueden distinguir ciertas características universales en el lexicón de una lengua y se puede investigar si influyen en el proceso de adquisición de una L2; 4) El último, Morante Vallejo (2005), pone de relieve las Hipótesis del Análisis Contrastivo y de la Interferencia, que examinan la transferencia de palabras y significados de la L1 y L2. Los dos investigadores están de acuerdo sobre el hecho de que la transferencia juega un papel muy importante en la adquisición del léxico de L2, a pesar de que no cree evidente hasta qué punto la teoría de la transferencia puede explicar el grado de adquisición y los problemas que tienen los aprendices (Morante Vallejo, (2005); René Appel (1996).

Métodos de enseñanza.

El autor Coady (1997, p. 273-290) distingue cuatro grupos de tendencias que tienen los métodos de enseñanza de lenguas en esta etapa. Son las siguientes:

- 1.- El aprendizaje se basa en el contexto. Se cree que la instrucción del vocabulario no está justificada. El vocabulario solamente se puede aprender a partir del contexto y mediante la lectura, cuando el proceso de comprensión es eficiente.
- 2.- El aprendizaje se enfoca en el desarrollo de estrategias. Se toma el contexto por la primera fuente de datos para el aprendizaje del vocabulario, aunque piensa que el alumno no puede enfrentarse al contexto sin recursos. Se debe enseñar a los alumnos estrategias específicas para el aprendizaje del vocabulario. Estas estrategias son más para los alumnos de nivel avanzado. La idea principal es que el desarrollo extensivo de vocabulario con fines académicos requiere instrucción directa, desarrollo de estrategias que en realidad es exposición extensiva a la lengua.
- 3.- El aprendizaje se centra en la instrucción explícita. Cada tipo del vocabulario se tiene que enseñar explícitamente en forma adecuada. Se supone el uso de gran cantidad de técnicas, incluso la memorización directa de ciertas piezas de alta frecuencia. Morante Vallejo (2005, p. 31) está de acuerdo con el autor Coady (1997, p. 273-290), pues ambos creen que la enseñanza de L2 debe ser explícita en el inicio del proceso de aprendizaje y tiene que basarse en el contexto según avanza el proceso.
- 4.- El proceso de aprendizaje se basa en las actividades en el aula. Esta tendencia se refiere a la enseñanza del vocabulario a la manera tradicional. Los profesores deben

utilizar los libros de texto que no se basan en ningún método y por esta causa se puede combinar con otros libros. Se deben practicar actividades genéricas.

Los investigadores observan la siguiente tendencia, a saber, que en la tercera etapa se han desarrollado los materiales de enseñanza del vocabulario en L2 que se basan en una concepción del léxico, que se toma como un componente, que juega un papel estructurador del mensaje lingüístico (E. H. and C. Brown, 1995; John Morgan, 1986; Michael McCarthy, 1990, 1994; Morante Vallejo, 2005).

En la tercera etapa se utilizan los mismos métodos que en las etapas anteriores, pero se añade uno más que es el *Lexical Approach*, que está desarrollado por el autor Lewis (1993).

Analizando los trabajos de Lewis (1993, 1997), el autor Morante Vallejo (2005) llega a la conclusión de que el *Lexical Approach* adquiere muchos de los principios del Enfoque Comunicativo que hemos explicado anteriormente. Ve la diferencia entre estos dos métodos en la concepción del léxico y las consecuencias pedagógicas en esta concepción. El autor Lewis (1993, 1997) presta mucha atención a la diferencia entre las unidades formales, es decir, palabras y unidades léxicas, que toma por unidades de significado. Se define la palabra como una secuencia de caracteres separados por espacios en blanco que puede participar en muchas unidades léxicas. El investigador saca la conclusión de que una unidad léxica puede consistir de una palabra, más de una palabra o una frase. Para explicárnoslo con más detalle, nos presenta el siguiente ejemplo: *no dar golpe*. Morante Vallejo (2005, p. 33) cree que es una unidad léxica de tres palabras. El autor Lewis (1997, p. 255-270) define una unidad léxica como *chunks*, que considera como cadenas multipalabra. En su opinión, la enseñanza del vocabulario consiste en la enseñanza de multipalabras que facilitan la producción lingüística y contribuyen a la fluidez. Estas unidades – *chunks* no son analizables en unidades menores de significado, por ejemplo: *darle a alguien por hacer algo o dar el pésame*, cuya función el autor ve en permitir a los aprendices identificar los patrones de la lengua que están asignados al campo de la gramática (Morante Vallejo, 2005, p. 33). Otra cuestión que Lewis (1993, 1997) considera muy importante es el papel del *lexis* en el proceso del aprendizaje de segundas lenguas, lo define como combinaciones de palabras que el alumno almacena en su lexicón mental. Está convencido de que *lexis* es la base del lenguaje. Resulta que anteriormente el *lexis* se ha malentendido en la enseñanza de lenguas por la consideración de la gramática como base de la lengua. Su dominio era la condición indispensable

para la eficacia de la comunicación. Por esta causa cualquier *syllabus* que se oriente al significado debe ser el *lexis*.

El objetivo principal del *Lexical Approach* es el desarrollo del dominio léxico de los discentes, que consiste en la habilidad de combinar las palabras. Se considera como una parte muy importante del dominio de una lengua la habilidad de comprender y producir *chunks* – unidades léxicas, que son globales, no analizables en unidades menores de significado (Morante Vallejo, 2005, p. 33). El autor hace el siguiente resumen de los principios básicos del método *Lexical Approach*:

- 1.- La lengua consiste en *chunks* gramaticalizados, no en gramática lexicalizada;
- 2.- dicotomía gramática \ vocabulario no se cree válida. La lengua consiste en cadenas de multipalabras, que el autor Lewis (1997) determina como *chunks*;
- 3.- La meta principal de la enseñanza se ve en hacer que el aprendiz tome conciencia de que existen *chunks* y ayudarle a desarrollar la habilidad para producirlos;
- 4.- Se reconoce la igualdad de importancia tanto de los patrones estructurales como de los patrones léxicos y metafóricos;
- 5.- Las colocaciones se integran como principio organizador de los *syllabus*.
- 6.- Se considera que la metáfora central de la lengua tiene carácter holístico como un organismo, pero no atómico como una máquina;
- 7.- Se cree que el aspecto principal de la enseñanza es el aspecto co-textual del contexto, pero no situacional;
- 8.- Se da prioridad a la gramática como habilidad receptiva que integra la percepción de las similitudes y diferencias;
- 9.- Se enfocan las habilidades receptivas, precisamente la comprensión auditiva;
- 10.- Se critican los principios del aprendizaje como Presentar, Practicar y Producir, se eligen otros como Observar, Hipotizar, Experimentar.

Haciendo el resumen de la tercera etapa de la evolución del léxico es posible sacar las siguientes conclusiones:

- Se percibe el conocimiento del léxico como una habilidad en sí misma. Los estudios de la estructura interna del léxico deben facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua. El autor cree que la influencia de la lingüística de corpus, las teorías lexicalistas, los estudios de semántica léxica están dirigidos a cumplir esta meta.
- Se presta más atención a la adquisición del léxico en general y especialmente al léxico mental.

- Hablando de la concepción del léxico, ya no se acepta la separación del léxico y la gramática, se consideran interrelacionados.
- El léxico se percibe como un todo estructurado que expresa la forma que tiene cada lengua para codificar el mundo.
- Se ponen de relieve las unidades léxicas, se consideran polisémicas.
- La enseñanza de una lengua se forma en el conocimiento del vocabulario que se cree necesario adquirir desde los primeros niveles. El aprendizaje del vocabulario se considera como un proceso cualitativo.
- La adquisición de L2 debe estudiarse como un proceso autónomo. Desde el punto de vista de los partidarios de esta etapa, la adquisición de L2 debe centrarse en fortalecer las relaciones entre las unidades léxicas de L2 en el lexicón mental.

Después de analizar las tres etapas del desarrollo del léxico, se concluye lo siguiente:

- 1.- Las teorías lingüísticas recientes tienen tendencia lexicalista.
- 2.- El conocimiento léxico que se divide en el conocimiento fonético, sintáctico y pragmático se considera como esencial en el aprendizaje de una lengua. Los estudios sobre la enseñanza y adquisición del léxico están retrasados en comparación con los estudios de adquisición en general (Morante Vallejo, 2005, p. 35). Nos explica esta hipótesis con el hecho de que el léxico es un componente desconocido en muchos aspectos. Cree que si se investiga el léxico como el componente dependiente de la lengua y cultura, cada pieza léxica tiene sus características particulares, es bastante complicado encontrar reglas para formalizarlas, debido a la intervención de los factores lingüísticos y relativos al conocimiento del mundo.
- 3.- En cuanto a la concepción del proceso de aprendizaje del léxico que antes había sido un proceso acumulativo, ahora ha cambiado y ha pasado a ser un proceso cualitativo, en el que el aprendizaje del vocabulario supone la reorganización del lexicón mental que consiste no solamente en la incorporación de nuevas palabras, sino también la introducción de nuevos conceptos y nuevas etiquetas para estos conceptos. No todas las lenguas lexicalizan los mismos conceptos. El proceso de desarrollo se denomina como cualitativo, multidimensional y dinámico. Se destaca el hecho de que el conocimiento del léxico es una habilidad en sí misma y sigue siendo un proceso acumulativo. En el proceso de aprendizaje de una lengua, el alumno tiene que aprender diferentes tipos de información sobre muchas unidades léxicas.

4.- El profesor debe tener una estrategia didáctica, aplicar una metodología específica en el proceso de enseñanza de una lengua. Su papel consiste en la elaboración profunda de los materiales adecuados, que van a ser aplicados en clase.

Una teoría examina el tratamiento del léxico de modo detallado y profundo, aplicando una retrospectiva histórica; otra lo analiza desde el punto de vista más práctico, utilizando los manuales y libros de texto de ELE (Cervero & Pichardo Castro, 2000). Creemos que el análisis hecho por ambos autores va a servir a los profesores de español ya que tiene conexión con la vida real.

Después de hacer un recorrido por los manuales de ELE, los investigadores concluyen que el tratamiento del vocabulario es diferente; desde su supeditación a las reglas gramaticales, su estudio en forma aislada y no como el componente esencial de diferentes habilidades lingüísticas, pasando por estar al servicio de objetivos cuasi comunicativos hasta ser desarrollado de forma integrada en cuatro destrezas lingüísticas, para convertirse en el constituyente esencial de la competencia comunicativa.

Partimos del análisis de los manuales de los especialistas en la materia y, junto con ellos, planteamos una serie de cuestiones que en nuestra opinión pueden ser importantes para un profesor de L2 (Cervero & Pichardo Castro, 2000, p. 12). Son las siguientes:

- 1.- Diferentes grados de dominio léxico.
- 2.- El aprendizaje y la enseñanza de parcelas del léxico.
- 3.- El proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua debe ser el reflejo de la lengua en uso.
- 4.- Se debe tomar en cuenta el marco donde se desarrolla el aprendizaje y las personas, que lo aprenden.
- 5.- Se analizan las dificultades de aprendizaje que afrontan los alumnos y sus posibles causas.

Cervero & Pichardo Castro (2000) piensan que es suficiente con ver los índices de los manuales de ELE para saber qué concepción didáctica tienen. Prestan atención a los factores importantes en el proceso de enseñanza de una lengua como la organización de objetivos, contenidos lingüísticos, y afirman que, dependiendo del manual, la progresión del curso y el dominio léxico de los aprendices va a ser diferente.

A diferencia de unos autores, tales como Morante Vallejo (2005), Santamaría Pérez (2006), otros en su análisis no describen todos los métodos de enseñanza de una lengua, se centran más en el Método gramática-traducción, directo audiolingual y au-

diovisual y enfoque comunicativo, como es el caso de Cervero & Pichardo Castro (2000).

1.- *El Método gramática-traducción.*

Nos presentan la descripción de este método de forma bastante breve. Subrayan las siguientes características:

- La lengua se concibe como un conjunto de reglas gramaticales. El dominio de la lengua consiste en el conocimiento de las reglas. Se da primacía a la lengua escrita. Se usa en forma constante la lengua materna.
- Se usa la deducción para el aprendizaje.
- El objetivo principal se considera la competencia lingüística.
- El vocabulario se aprende a través de los textos escritos. El procedimiento más importante en el aprendizaje del vocabulario se cree la memorización de las listas de palabras descontextualizadas de palabras provistas de su equivalente en la lengua materna del aprendiz. Los autores afirman que el vocabulario se trabaja a nivel de palabra, sintagma o frase suelta en actividades que giran en torno al aspecto gramatical, también se realizan traducciones directas.

Los ejercicios de traducción y vocabulario son en su mayoría los que contienen palabras sueltas, y hay que hacer las frases y oraciones con ellas o las tareas en que se tienen que traducir las frases desde la lengua extranjera materna al español.

2.- *El Método directo.*

Tiene diferentes características al método anterior:

- La lengua se considera como un conjunto de modelos lingüísticos que el alumno tiene que imitar. Se da prioridad a la fonética con respecto a la gramática. A diferencia del *Método gramática-traducción*, este método tiene la meta principal en la lengua oral, se excluye la lengua materna del proceso del aprendizaje.
- El aprendizaje se consruye en la inducción, imitación y asociación.
- Al igual que el *Método gramática-traducción*, *El Método directo* tiene como objetivo principal la consecución de la competencia lingüística.
- La instrucción del vocabulario se enfoca en la enseñanza de palabras de uso cotidiano.

Los recursos más usuales para transmitir el significado que implementan los profesores son la utilización de la lengua meta, objetos reales, dibujos. Se presenta como ejemplo la frase “¿Qué es esto? Esto es una mesa negra.” Con la ayuda de los dibujos como apoyo, los profesores explican el significado de la frase, los alumnos aprenden de manera intuitiva e imitación del nuevo vocabulario. La frase posterior del profesor

ayuda a los aprendices a entender aún más, ya que el profesor menciona las características de estos objetos, las actividades, relacionadas con ellos. Si se complica la transmisión del significado se recomienda el uso de paráfrasis, sinónimos, antónimos.

3.- *Métodos Audiolingual y audiovisual*

Este método se parece al Método directo en algunos aspectos, pero también tiene sus diferencias. Se caracteriza del siguiente modo:

- La lengua se concibe como un conjunto de reglas morfológicas, sintácticas y fonológicas. Igual que el Método directo, este método da primacía a la lengua oral y excluye la lengua materna.
- A diferencia de los Métodos directo y gramática-traducción, el aprendizaje se percibe como un proceso de formación de hábitos por repetición mecánica.
- Igual que los métodos descritos anteriormente, este método también tiene como objetivo principal la competencia lingüística.
- El vocabulario se determina a partir de listas de frecuencia. El vocabulario está introducido y practicado gracias a los esquemas estructurales que están graduados según la complejidad gramatical, las palabras se contextualizan en frases, que son parte de situaciones comunicativas en que se enfrasan los alumnos con la ayuda de los apoyos auditivos o visuales (Cervero & Pichardo Castro, 2000, p. 18). Se realizan los ejercicios de carácter mecánico con control de respuesta en que no hace falta captar el significado general. Aunque los partidarios del Método directo lo critican porque se trata de la memorización de listas de palabras y se ofrece ampliar el vocabulario por medio de lecturas graduales y la redacción de composiciones. Para presentar cómo se realiza el método, los autores introducen los ejercicios en los que el alumno debe responder a las preguntas sobre el texto escuchado y rellenar los huecos con las palabras del texto. Para realizar la comunicación, se propone expresar la opinión sobre diferentes preguntas.

4.- *El Método comunicativo.*

El último método es el Enfoque comunicativo. Se pueden delimitar las siguientes características:

- La lengua se percibe como herramienta de comunicación, un conjunto de reglas lingüísticas, sociolingüísticas, socioculturales. Se enfoca en la lengua oral y actos de habla.
- Los autores apuntan que aparece una flexibilidad en el uso de los principios metodológicos. El elemento más importante en la enseñanza de una lengua es el alumno.
- Al igual que en los métodos anteriores descritos por nosotros, se considera como objetivo principal la competencia lingüística.

- En cuanto a la enseñanza del vocabulario, los autores prestan atención al hecho de que, a diferencia de los Métodos directo, gramática y traducción, audiovisual y auiolingual, la selección del vocabulario no depende de los criterios gramaticales, tiene un carácter más práctico, se centra en criterios como rentabilidad, productividad, utilidad, necesidad. Se enfocan las áreas temáticas cotidianas más cercanas a la vida real del aprendiz. El vocabulario y la gramática no se enseñan de foma aislada, todo el proceso de aprendizaje está construido de tal modo que cubra las necesidades comunicativas del alumno en una situación comunicativa determinada. Su aprendizaje se realiza en un contexto determinado a través de los apoyos visuales y auditivos que invocan a facilitar y motivan al alumno aún más. Se usan los periódicos, cómics, anuncios, cartas de restaurantes, formularios. Estos materiales están elegidos por el criterio de ser motivadores, abiertos, variados, contribuyen a la interacción de los interlocutores y el desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico, su uso creativo. Para demostrar cómo funciona el Enfoque comunicativo en la vida real, los autores presentan el ejemplo de la tarea que consiste en que el alumno tiene que recordar y escribir diferentes partes de cuerpo humano. Como ayuda le ofrecen recurrir al texto que se ha leído anteriormente. Como la siguiente tarea que debe realizar el alumno se propone escuchar la grabación de un programa sobre las partes del cuerpo humano y señalar las partes nombradas.

Terminando su análisis, los estudiosos concluyen que ha aparecido una tendencia según la cual la lengua deja de ser un conjunto de reglas, se convierte en un proceso dinámico, creativo que tiene como meta principal la satisfacción de los intereses y las necesidades de los alumnos en un modo adecuado según las situaciones comunicativas en que se encuentra. La enseñanza del léxico empieza a cobrar la misma importancia que la enseñanza de la gramática.

Otros autores prestan atención al método Respuesta Física Total, que puede ser también bastante útil en el aprendizaje de léxico. Como los alumnos aprenden el vocabulario moviéndose, siguiendo las instrucciones verbales en la lengua meta, se ofrece modificar el proceso de aprendizaje, pasando desde la pantomima a los juegos de rol.

Los autores Pagés-Margalef & Sánchez Riesco (1996) en su artículo dan importancia a los siguientes métodos de aprendizaje de una lengua extranjera: Método naturalista, Método comunicativo, Método gramatical, Método humanista. En comparación con los autores mencionados por nosotros anteriormente, estos autores hacen el análisis de los métodos de enseñanza de lenguas en una forma bastante breve, centrándose en los papeles del alumno y profesor en el proceso de aprendizaje:

- Método naturalista: la segunda lengua se debe aprender igual que la lengua materna, en forma espontánea o inconsciente. Al profesor le toman por facilitador del lenguaje que tiene que ofrecer el lenguaje al aprendiz y encargarse de proporcionar el feedback cuando él lo solicita.
- Método comunicativo: los investigadores están convencidos de que la segunda lengua se puede aprender correctamente solamente en grupo, explicando esta afirmación en el hecho de que solamente aprendiendo la lengua en un grupo el alumno va a ser capaz de desarrollar las destrezas comunicativas y percibir la función social de la lengua.
- Método gramatical: los estudios de la gramática tienen que ser el marco que encuadre las destrezas ya adquiridas. Nos explican que para los alumnos la gramática tiene que servir como un marco referencial de orientación que les va a permitir sistematizar la lengua.
- Método humanista: El elemento que se considera más importante en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera es la motivación. Creen que el aprendiz podrá progresar en el conocimiento de la lengua que está aprendiendo si le sirve para conocerse mejor a sí mismo y mejorar las relaciones con los demás.

Después de hacer un recorrido por los autores que hemos mencionado en este apartado, llegamos a la conclusión de que aunque algunos de ellos realizan un análisis de los métodos de enseñanza de lenguas más detallado, como Morante Vallejo (2005), otros lo han hecho en forma más breve y eficaz, como Santamaría Pérez (2006). Investiga los métodos, basándose en cuatro principios: la concepción de la lengua, la teoría del aprendizaje, la tipología de actividades y los materiales. Obsérvese su análisis de los métodos de enseñanza de segundas lenguas en la Tabla 1.

Tabla 1 Principales tendencias en el aprendizaje de idiomas en el siglo XX

	Concepción de la lengua	Teoría del aprendizaje	Tipología de actividades	Materiales
Método de gramática y traducción	La lengua es un conjunto de reglas y excepciones gramaticales. Se basa en la lengua escrita y la lengua materna es el sistema de referencia en el aprendizaje de la lengua extranjera.	La lengua se aprende por el encadenamiento de multitud de reglas aisladas que se analizan y memorizan. Aprendizaje deductivo de la gramática. El léxico aparece descontextualizado.	Ejercicios de traducción y algunos de leer en voz alta.	Se basa en el libro de texto único material utilizado.
Método directo	La enseñanza se orienta hacia la lengua oral coloquial. Se da importancia a la fonética. La gramática se formula con ejemplos y no con reglas.	La LE se aprende por imitación (oír-repetir) de un modelo lingüístico (el profesor). El léxico se aprende por asociación.	La base son las preguntas. Se utilizan ilustraciones u objetos para la transmisión del significado. Se memorizan frases y pequeños diálogos.	Los manuales sirven como pautas referenciales. El profesor tiene que crear la interacción en el aula.
Método audio-lingüístico	La lengua es un sistema de estructuras regladas y organizadas jerárquicamente. De su análisis se encarga la fonética, la morfología y la sintaxis.	Aprender una lengua es formar hábitos lingüísticos a través de la repetición. Se aprende con mayor eficacia si la lengua oral precede a la escrita.	Diálogos que se repiten y memorizan. Práctica de estructuras mediante drills (ejercicios de repetición, sustitución, transformación).	Los materiales se acompañan de material complementario como material audiovisual.

Enfoque situacional de la lengua	La lengua es una serie de estructuras, las cuales se asocian a un contexto situacional.	Memorización y formación de hábitos. El aprendizaje mejora al estudiar el habla en un contexto situacional.	Ejercicios de repetición y sustitución. Se evitan la traducción y las explicaciones gramaticales. No se permite el error.	El manual se complementa con material visual.
La vía silenciosa	Cada lengua tiene unos elementos que le dan un ritmo y espíritu únicos. La clave del espíritu está en el vocabulario funcional y en las estructuras centrales.	El aprendizaje de L2 es completamente diferente al de L1. Es un proceso cognitivo.	Respuestas del alumno a instrucciones, preguntas y pautas visuales. No hay explicaciones gramaticales ni modelos aportados por el profesor.	Materiales únicos: regletas o barras de colores.
Aprendizaje comunitario de la lengua	La lengua es un sistema para la comunicación. Implica a toda la persona: su formación cultural, los procesos educativos y de desarrollo comunicativo.	El aprendizaje implica a toda la persona. Es un proceso social de crecimiento que empieza por una dependencia de tipo infantil hasta llegar a la independencia total.	Actividades innovadoras junto a actividades convencionales. Traducción, trabajo en grupos, grabaciones, transcripciones, reflexión, observación, conversación libre.	No hay libro de texto, los materiales se crean según avanza el curso.
Sugestopedia	Bastante convencional aunque lo que se memorizan son fragmentos enteros de textos significativos.	El aprendizaje se logra por medio de la sugestión cuando el alumno se encuentra en un estado de relajación profunda. Se usa música barroca.	Preguntas y respuestas, juegos de roles, ejercicios de comprensión oral en un marco de relajación profunda.	Textos, cintas, música. Los textos deben tener energía, calidad literaria y personajes interesantes.

Enfoque natural	La esencia de la lengua es el significado. La parte fundamental de una lengua no es la gramática sino el vocabulario.	Hay dos maneras de desarrollar la L2: adquisición, que es un proceso natural subconsciente y el aprendizaje, que es un proceso consciente.	Actividades con un input comprensible sobre acontecimientos cercanos al alumno. Las actividades se centran en el significado, no en la forma.	No hay libro de texto, se utilizan realia.
Aprendizaje de la lengua cooperativo	La lengua es una interacción y cooperación.	La cooperación favorece el aprendizaje.	Actividades en grupo.	Material diseñado para realizar un trabajo cooperativo con actividades con vacío de información.
El aprendizaje basado en los contenidos	La lengua es un vehículo para aprender un contenido. Importancia de los textos. Integración de las destrezas. La lengua se usa con fines específicos.	Se aprende mejor la L2 cuando ese aprendizaje no es un fin en sí mismo sino un medio para obtener una información que resulta de interés y de utilidad para el alumno. Se construye sobre el conocimiento previo del alumno.	Actividades para mejorar las destrezas lingüísticas, actividades de léxico, actividades de interacción, destrezas de estudio, sistematización de la material de estudio y de gramática.	Materiales auténticos que el profesor selecciona y adapta. Realia como guías turísticas, anuncios de periódicos. Utilización de medios audiovisuales.

Fuente: Santamaría Pérez, M. I. (2006). La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera. San Vicente del Raspeig (Alicante): Publicaciones de la Universidad de Alicante, p. 28-30

2.3 Resumen

Aunque en este apartado hemos hecho un análisis de los métodos de enseñanza del vocabulario imparcial, estamos convencidos de que el mejor método que se puede aplicar a la enseñanza de una lengua extranjera es el Método comunicativo, ya que solamente este enfoque permite al aprendiz desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora.

Capítulo III: Adquisición de la morfología léxica.

3.1 Introducción

Resulta ser bastante obvio que los estudiantes nada más enfrentarles al aprendizaje de la lengua extranjera se encuentran con una serie de dificultades y problemas que estorban el proceso de enseñanza, el dominio de la lengua aun nivel aproximado al de los hablantes nativos. Aparte de investigar los tipos de errores cometidos por los alumnos americanos que aprenden español, nos gustaría empezar con el examen de los elementos imprescindibles de la lingüística, como la competencia léxica, interlengua, interferencia léxica. Estas nociones que forman la base teórica de la lingüística nos facilitarán la comprensión de los motivos que guían a los alumnos a la hora de formar oraciones en la lengua extranjera.

3.2 Competencia léxica

El autor Santamaría Pérez (2006, p. 13) está de acuerdo con la fuente que establece que el objetivo de la enseñanza es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa que el Consejo de Europa (2002) determina como la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente, que se puede explicar como la capacidad de comprender una palabra en un proceso mental que consiste en conocer su significado, su estructura y saber usarla. Santamaría Pérez (2006, p. 13) considera que el conocimiento de una unidad léxica es un proceso cognitivo complejo, ya que se aprende no solamente la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso. El aprendizaje del vocabulario es un proceso complejo y se hace de forma gradual, su adquisición consiste en tres procesos diferentes: entrada o “*input*”, almacenamiento, recuperación. Los investigadores analizan el aprendizaje del vocabulario del siguiente modo: primero las palabras se escriben en la memoria a corto plazo, después la información se almacena en campos semánticos con referencias y asociaciones y el último estadio es la búsqueda y recuperación de las palabras del lexicón mental, el lugar de la memoria donde se almacenan y registran las palabras Santamaría Pérez, (2006, p. 14). La competencia comunicativa comprende otras competencias como competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, léxico-semántica, y es muy importante tenerlas en cuenta ya que forman parte de la competencia léxica, comunicativa. Teniendo en cuenta la competencia léxico-semántica, se llega a la conclusión de que la actividad que el estudiante realiza en la clase de ELE no se debe limitar a acumular unidades léxicas, sino a señalar los distintos significados de cada una de ellas, usarlas en diferentes registros, crear relaciones

asociativas entre ellas, emplearlas en las combinaciones más frecuentes. Santamaría Pérez (2006) está de acuerdo con Carter & McCarthy (1988), Nation (1990), Higuera García (1996). Los especialistas piensan que el aprendizaje del léxico es un proceso que nunca termina, no existe un método único, piensan que para llevar a cabo un aprendizaje sistemático del léxico que permita el desarrollo de la competencia léxico-semántica hay que prestar atención a lo que supone conocer una unidad léxica, que en su opinión consiste en:

- “Ser capaz de pronunciarla;
- Ser capaz de escribirla correctamente;
- Ser capaz de reconocerla al oírla o al verla escrita;
- Saber cómo funciona gramaticalmente;
- Conocer el significado denotado;
- Saber qué información cultural transmite y sus usos metafóricos;
- Saber utilizarla de forma apropiada en el contexto;
- Conocer cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en su lugar (relaciones paradigmáticas);
- Conocer cómo se combina con otras palabras (relaciones sintagmáticas).”

Los discentes deben conocer más aspectos de una palabra, lo que permite ampliar su dominio. Lo más importante es que el alumno vaya almacenando el vocabulario a través de significados, lo fije en su memoria y sea capaz de utilizarlo. Gracias al siguiente esquema, Santamaría Pérez (2006, p. 15) detalla qué se debe saber conociendo una palabra:

Forma

Lengua oral

¿Cómo suena?

¿Cómo se pronuncia?

Lengua escrita

¿Cómo se escribe?

Estructura interna

¿Qué partes se reconocen de ella?

¿Qué partes son necesarias para expresar el significado?

Significado

Forma y significado

¿Qué significados señala la forma de la palabra?

¿Qué forma de palabra puede usarse para expresar el significado?

Concepto y referente

¿Qué unidades pueden referir a ese concepto?

Asociaciones

¿Qué otras palabras nos hace recordar?

¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?

Uso

Funciones gramaticales

¿En qué estructuras podría aparecer?

¿En qué estructuras se debe usar?

Colocaciones

¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?

¿Qué otras palabras pueden usarse con ella?

Restricciones de uso

¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar esa palabra?

¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede usar?

¿En qué situaciones se puede usar esa palabra?⁶

El aprendizaje del léxico de LE es un proceso cognitivo complejo en que lo más importante es que el alumno debe sentir la necesidad de aprender una palabra extranjera porque le pueda hacer falta usarla en determinadas situaciones comunicativas. Si los alumnos no son conscientes de esta necesidad se debe encargar el profesor de motivar el alumno en el aprendizaje de una palabra extranjera creando esta necesidad a partir de diferentes tareas. Santamaría Pérez (2006) llega a la conclusión de que conocer una unidad léxica implica tener conocimientos diversos sobre su significado y utilización, los profesores deben reflexionar sobre el tipo de información a la hora de la presentación del léxico nuevo. También se debe tener en cuenta que cuando los alumnos aprenden la lengua extranjera, cuentan con la ayuda de sus conocimientos del mundo, el proceso de cognición es distinto cuando se aprende la lengua materna en que se aprende la realidad y las formas para denominarla al mismo tiempo.

Son muchos los aspectos que forman parte de la enseñanza-aprendizaje de una palabra, para conocer una palabra no es necesario saber todas sus acepciones de significado ni todos sus usos. Al alumno le interesarán los usos generales de las unidades léxi-

⁶Citado por Santamaría Pérez, 2006, p. 23.

cas y algunas peculiaridades según sus necesidades concretas. Presta atención a diferentes aspectos de la competencia léxica: la ortografía, la pronunciación, la información gramatical, el significado, el uso en contexto. Se presenta la descripción de estos elementos en detalle:

La ortografía

Se da la siguiente definición de este concepto: es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Santamaría Pérez (2006, p.26-27) cree que para escribir correctamente y aumentar su conocimiento léxico el estudiante debe saber lo siguiente:

- “Las formas de las letras, tanto mayúsculas como minúsculas:
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las contracciones aceptadas:
- Los signos de puntuación y sus normas de uso;
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras;
- Los signos no alfabetizables de uso común tales como @, \$, &.”

La pronunciación

Santamaría Pérez (2006) la considera ligada a la ortografía. La pronunciación implica el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) y su realización en contextos concretos (alófonos). Se incluye el conocimiento de los rasgos fonéticos que distinguen fonemas sonoros o sordos, oclusivos, labiales, la composición fonética de las palabras como estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras y fonética de las oraciones como acento, ritmo, entonación.

La información gramatical

Este concepto se define como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Este conocimiento de las propiedades y relaciones gramaticales de las palabras forman parte del aprendizaje de la sintaxis de una lengua y también está conectada con el léxico. Cuando aprendemos una palabra nueva, también adquirimos toda la información gramatical que esa palabra conlleva, pero cuando adquirimos un ítem léxico, lo almacenamos y etiquetamos como sustantivo, adjetivo, verbo... Santamaría Pérez (2006) opina que este tipo de información incluye el conocimiento morfológico de las distintas unidades léxicas que implica la organización interna de las palabras y la formación de nuevas palabras. Resulta posible establecer relaciones formales entre determinadas palabras de una lengua (por ejemplo *zapato / zapatería; pan / panadería; libro / librería*, etc.), conocer los principios que determinan

la formación de nuevas palabras, reglas que están sujetas a restricciones semánticas, sintácticas, fónicas. Santamaría Pérez (2006, p. 17) pone como ejemplo la palabra *suave* que se puede derivar en *suavemente*.

El significado

En este concepto se implica el conocimiento del significado de las unidades léxicas o de las acepciones más usadas en el discurso. En relación con el significado se deben estudiar los siguientes aspectos:

- “La relación de las palabras con el referente (significado denotativo);
- Las asociaciones o connotaciones de la palabra (significado connotativo);
- Las relaciones semánticas entre palabras (sinonimia, antonimia, hiperonimia);
- El significado que toma la palabra según el contexto en el que aparece.”

Uso en contexto

Este concepto se relaciona con el entorno lingüístico, pragmático, social del que depende el significado de una palabra o enunciado. Una misma palabra puede tener diferentes interpretaciones según el contexto social en el que se utilice. Como ejemplo el autor Santamaría Pérez (2006, p. 18) nos trae el verbo *coger* en comparación con el verbo *agarrar*, que en España y los países hispanoamericanos tienen diferentes significados. Las marcas lingüísticas que hacen los enunciados corteses dependen del contexto de uso. Dependiendo de las situaciones en que nos encontremos, de los interlocutores con quienes hablemos, utilizaremos diferentes unidades léxicas.

Según Morante Vallejo (2005) y Santamaría Pérez (2006), la competencia léxica juega un papel muy importante en la adquisición de L2. El investigador Morante Vallejo (2005), a diferencia de Santamaría Pérez (2006), que define la competencia léxica como la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente, la determina como el conocimiento internalizado sobre la adecuación situacional del lenguaje. Ambos creen que la competencia léxica incorpora otras competencias como competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, léxico-semántica, pero a diferencia de Santamaría Pérez (2006), el autor Morante Vallejo (2005) presta más atención a la competencia lingüística que, en su opinión, está incorporada por la competencia léxica en el sentido de la creatividad lingüística. El problema es que no se enseña al estudiante solamente a dominar estructuras, sino a comunicarse.

Otro experto en esta área, Cenoz Iragui (2004, p. 450), presta atención especial al concepto de la competencia léxica o comunicativa, ya que la considera muy importante para la adquisición de segundas lenguas. Para definirla, el autor se refiere al con-

cepto de competencia en general y la distinción dentro de la competencia y actuación que da Chomsky (citado por Cenoz, 2004, p. 449):

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real.

Analizando la definición del concepto de competencia, Cenoz Iragui (2004, p. 451) llega a la conclusión de que para Chomsky la competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua, la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas, se centra más en los estudios de la competencia que la actuación. El uso del lenguaje o la adquisición y enseñanza de lenguas no presentan ningún interés para los investigadores, resultan estar más interesados en una teoría lingüística centrada en las reglas gramaticales. Cenoz Iragui (2004) menciona en su trabajo que la definición de Chomsky del concepto de competencia ha provocado bastante crítica por parte de otros investigadores como Hymes (1972), ya que se limita a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no toma en cuenta los aspectos centrales del uso de la lengua. Estos científicos piensan que el concepto de competencia supone una abstracción, idealización, no tiene relación directa con la capacidad para utilizar una o diferentes lenguas en la comunicación interpersonal por parte de los hablantes mono o plurilingües en sociedades multiculturales. Llegan a la conclusión de que la competencia debe llevar el carácter social, la gramaticalidad de las oraciones construidas por parte de los hablantes no es suficiente, dan importancia al hecho de que los enunciados sean apropiados al contexto en el que tiene lugar la comunicación. Además, Hymes (1972, p. 277-280) piensa que la competencia lingüística es insuficiente y los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan.

El autor Cenoz Iragui (2004) está de acuerdo con Morante Vallejo (2005); Santamaría Pérez (2006) en que ha sido Hymes quien introdujo el concepto de competencia léxica que incluye las reglas de uso. En el concepto, según Cenoz Iragui (2004, p. 451), Hymes (1972) incluye todos los factores siguientes: el significado referencial y social del lenguaje, la gramaticalidad, apropiación y adecuación de las oraciones formadas por parte de los hablantes en el contexto. Clasifica la competencia comunicativa en

cuatro dimensiones: a) el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad); b) el grado en que algo resulta factible; c) el grado en que algo resulta apropiado; d) el grado en que algo se da en la realidad. Según Hymes (1972, p. 277-280) la competencia es el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente. Los hablantes consideran factores que intervienen en la comunicación cuando usan la lengua. Estos factores incluyen las características de los interlocutores o las relaciones que nos unen al interlocutor. Dependiendo de diferentes situaciones, los hablantes utilizan diferentes registros. El autor Cenoz Iragui (2004) acepta la importancia del concepto de la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) para la adquisición de segundas lenguas, pero también nos presenta otras formulaciones de este concepto por parte de investigadores como Gumperz (1972, p. 15), que piensa que la competencia comunicativa es la capacidad que el hablante necesita para comunicarse en contextos que son significativos culturalmente.

Cenoz Iragui (2004, p. 451), compara la competencia léxica con la competencia lingüística y está seguro de que la competencia léxica no es solo la extensión de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso; el concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas, mientras tanto el concepto de competencia léxica también incluye la habilidad para utilizar este conocimiento. Esta habilidad el autor la distingue de la actuación. Afirma que la competencia es el conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante hace en el acto de la comunicación. Comparando la competencia lingüística y la competencia léxica, el autor observa que la competencia comunicativa tiene carácter dinámico, mientras que el carácter de la competencia lingüística es estático. La competencia lingüística es innata, tiene base biológica, tiene carácter absoluto, no acepta comparación, mientras que competencia comunicativa es el concepto dinámico y depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten el mismo sistema simbólico. Piensa, que la competencia comunicativa tiene carácter relativo y no absoluto que permite a los usuarios de la lengua presentar distintos grados de competencia comunicativa. Esta competencia tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación. Reconoce el gran papel que desempeña la competencia comunicativa en la lingüística aplicada. Cenoz Iragui (2004, p. 453) está de acuerdo con los autores Morante Vallejo (2005) y Santamaría Pérez (2006), quienes afirman que la competencia comunicativa está relacionada con otras competencias como competencia

lingüística, sociolingüística, pragmática, léxico-semántica y nos presenta tres modelos de competencia comunicativa:

1- El modelo de Canale y Swaine

Según Cenoz Iragui (2004, p. 452), los autores Canale & Swaine (1980) se esfuerzan por ir más allá de la competencia gramatical como objetivo de la enseñanza y evaluación en adquisición de segundas lenguas. En su modelo distinguen tres componentes de la competencia comunicativa:

- Competencia gramatical
- Competencia sociolingüística
- Competencia estratégica

Nos explican en detalle qué significa cada componente:

La competencia gramatical consiste en el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología. Este componente se centra en el conocimiento y la habilidad que se necesita para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados.

La competencia sociolingüística nos da la oportunidad de usar la lengua según las normas de uso y las normas del discurso que nos ayudan a interpretar los enunciados en su significado social. Las reglas socioculturales de uso especifican el modo en que se producen los enunciados y se comprenden de forma apropiada respecto a los componentes de las secuencias comunicativas. Mientras que el conocimiento de las normas de uso de registro y estilo nos permiten empezar la comunicación con un desconocido cuando existe la distancia social o cuando existe la diferencia de edad o estatus en la forma adecuada.

La competencia estratégica

Este tipo de competencia está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente. Se concluye que tanto los hablantes nativos como los discentes de segundas lenguas utilizan las estrategias para enfrentar las limitaciones que impone su conocimiento para acceder a determinados elementos lingüísticos que pueden aparecer en el acto de comunicación. Los hablantes no nativos tienen estos problemas con más frecuencia que los hablantes nativos. El autor Cenoz Iragui (2004, p. 454) se centra en las estrategias más utilizadas por los hablantes de segundas lenguas. Son las siguientes:

- “Ajustar el mensaje utilizando un término en lugar del otro. Como ejemplo se utiliza *clavo* en lugar de *tornillo*.
- El uso de mímica o gestos para hacerse entender.
- Describir un objeto cuando se ignora su nombre.
- Acuñaciones léxicas.”

Es Cenoz Iragui (2004, p. 454) quien subraya la importancia del modelo de Canale & Swaine (1980) y su siguiente revisión por Canale (1983) en la adquisición y enseñanza de lenguas. Además de definir las dimensiones de la competencia comunicativa, el modelo ha contribuido bastante al desarrollo de otros modelos en la adquisición de lenguas en general, como en el área de evaluación.

Como ha mencionado Cenoz Iragui (2004, p. 454), Canale (1983) ha revisado y elaborado el concepto de competencia sociolingüística y la ha diferenciado de la competencia discursiva, ha ampliado el concepto de competencia sociolingüística que ha sido formulada antes por Canale & Swaine (1980). Ahora el término incluye no solamente las normas de uso y las normas de discurso que nos ayudan a interpretar los enunciados en su significado social, sino que el autor presta atención especial a la producción y comprensión de los enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas de la interacción.

El estudioso Canale (1983, p. 2-27) afirma que la competencia sociolingüística se caracteriza por las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones. Nos da como ejemplo más evidente el uso de las distinciones en la lengua como “*Ud y tú*” en español, su referencia en inglés como “*you*” cuando se dirige a un interlocutor. El autor nos presenta otras variantes como el uso de los títulos “(*Mr, Mrs, Ms*)” o nombres propios “(*John, Mary*)” para evitar la confusión.

La competencia discursiva se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto, como afirma el autor, se consigue por medio de cohesión en la forma y coherencia en el significado. La cohesión es el modo en que las oraciones se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto. Para explicarnos la afirmación en más detalle, el autor Cenoz Iragui (2004, p. 454), nos presenta el siguiente ejemplo:

“*Iba por la calle cuando de pronto oí un ruido y vi que un coche rojo se chocaba contra una moto que estaba aparcada. Inmediatamente, el conductor se bajó y vio que la había tirado.*”

El uso de “*inmediatamente*” y “*la*”, que se refiere a la moto, el autor los explica como mecanismos de conexión de las oraciones dentro del texto.

Piensa que la coherencia también relaciona diferentes partes del texto, pero desde el punto de vista semántico que hace referencia a las relaciones entre distintos significados. Para explicarnos esta afirmación, Canale (1983) se refiere al ejemplo que da Widdowson (1978, p. 28):

“A: *El teléfono.*

B: *Estoy en el baño*

A: *Vale.*”

Desde el punto de vista de Canale (1983, p. 2-27) la relación entre estos enunciados no se da por medio de mecanismos de cohesión, sino por la interpretación del significado de los enunciados como una petición, una disculpa.

2- *El modelo de Bachman*

Para decidir qué modelo es el mejor, Cenoz Iragui (2004) nos presenta los modelos de otros investigadores. Uno de ellos es el modelo de L. Bachman (1990), que proviene del área de evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas y se centra en el establecimiento de diferentes dimensiones de la competencia comunicativa. En comparación con el modelo de Canale & Swaine (1980), este modelo contiene más elementos y los elementos que han coincidido son más elaborados. Aparte de las competencias gramatical, estratégica y sociolingüística, este modelo se divide en la competencia organizativa que a su vez se divide en la competencia textual y la competencia gramatical, y el segundo grupo más amplio pertenece a la competencia pragmática, que se divide en la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

Encontramos la definición de la *competencia organizativa* del autor L. Bachman (1990, p. 87), que la califica como el tipo de competencia que incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para la formación de textos. Como hemos mencionado, este tipo de competencia incluye:

- *La competencia gramatical*, que es similar a la definición presentada por Canale & Swaine (1980), pero incluye la competencia de uso lingüístico.

- *La competencia textual* que, a diferencia de L. Bachman (1990), los autores Canale & Swaine (1980) no califican como uno de los componentes de la competencia comunicativa. El investigador L. Bachman (1990, p. 87) la presenta como el tipo de competencia que incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que

formen un texto. Cenoz Iragui (2004, p. 454) compara este tipo de competencia con la competencia discursiva desarrollada por Canale (1983), pero es L. Bachman (1990, p. 87) quien la presenta en forma más elaborada. Según Bachman (1990, p. 87), la competencia textual incluye la cohesión y la organización retórica donde la cohesión tiene referencia con las formas de marcar explícitamente las relaciones semánticas como referencia, elipsis, cohesión léxica. En cuanto a la organización retórica, reflexiona sobre la estructura conceptual general del texto que está conectada con el efecto del texto en el usuario de lengua. Las convenciones de organización de la retórica incluyen métodos comunes de desarrollo: narración, descripción, comparación, clasificación y análisis del proceso. Las habilidades de la competencia organizativa es la organización de las señales lingüísticas que utilizan en la comunicación y el modo en que las usan refiriéndose a objetos, personas, ideas y sentimientos.

- *La competencia pragmática* se refleja en las relaciones entre los signos y referentes, las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. Esta competencia incluye:

- *La competencia ilocutiva* que se refiere al análisis de las condiciones pragmáticas que definen si un enunciado es aceptable o no. Implica la relación entre los enunciados y las funciones que los interlocutores se esfuerzan por realizar por medio de los enunciados. Se clasifican las funciones en manipulativas, ideativas, imaginativas. Para dar una explicación más detallada, observamos el siguiente ejemplo que proporciona el autor Cenoz Iragui (2004, p. 456):

“- *En una empresa:*

- *Secretaria: El despacho del Sr. López está al fondo del pasillo.*

- *Visitante: Gracias (pero no se mueve).*

- *Secretaria: Le está esperando el Sr. López.*

- *Visitante: Oh, perdón.”⁷*

Analizando la situación, se llega a la conclusión de que existe un problema pragmático en la comunicación, ya que la secretaria ha hecho una petición indirecta, enviando al visitante directamente al despacho de Sr. López, pero el visitante no lo ha entendido.

- *La competencia sociolingüística* es similar a la definición de esta competencia hecha por Canale & Swaine (1980), ya que implica la caracterización de las condiciones que

⁷Citado por (L. Bachman 1990:87)

definen qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal, referencias culturales.

Examinando el modelo propuesto por L. Bachman (1990) junto con el autor Cenoz Iragui (2004) llegamos a notar los cambios realizados hacia este modelo por otra fuente, a saber: L. F. Bachman & Palmer (1996). Después de elaborar este tipo se llega a la conclusión de que la competencia pragmática tiene en lugar de dos, tres componentes: a) el conocimiento léxico que antes estaba incluido en el concepto de la competencia gramatical; b) el conocimiento funcional que implica las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los interlocutores, que es más amplio que el concepto de la competencia ilocutiva; c) el conocimiento sociolingüístico, cuyo significado ya se ha mencionado.

A diferencia del modelo anterior, L. Bachman (1990, p. 89) introduce otro tipo de competencia que es estratégica. Para explicar su función refiere al modelo de producción de habla que consiste en los siguientes componentes: valoración, planificación, ejecución.

Cenoz Iragui (2004) concluye que L. Bachman (1990) y L. F. Bachman & Palmer (1996) intentan distinguir entre el conocimiento y la habilidad de uso de la lengua, acepta el hecho de que este modelo juega un papel muy importante en el área de la evaluación.

3.- *El modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell.*

El último modelo que Cenoz Iragui (2004) analiza es el de Celce-Murcia, Dornyei, & Turrell (1995). En comparación con otros dos modelos que hemos analizado, este modelo incluye diferentes componentes. El concepto de competencia se determina en el contexto de la lengua que consiste en cinco tipos de competencias: Competencia Discursiva, Competencia Lingüística, Competencia Accional, Competencia Sociocultural, Competencia Estratégica. Los autores nos explican de qué se trata cada tipo de competencia:

- *La competencia discursiva* define la selección, secuenciación, organización de palabras, estructuras, frases, enunciados para la construcción de texto oral. Las subáreas que contribuyen a este tipo de competencia son: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica, estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos.

- *La competencia lingüística*, su definición parece a la de la competencia gramatical del modelo de Canale & Swaine (1980), pero en comparación con el modelo de Canale & Swaine (1980), incluye, aparte de la gramática, componentes como léxico y fonología.

Se da gran importancia a la formulación de construcciones como parte de la competencia lingüística.

- *La competencia accional* se determina como la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas. El autor Cenoz Iragui (2004) la considera como la más cercana a la competencia ilocutiva de L. Bachman (1990) y a la competencia funcional de L. F. Bachman & Palmer (1996), debido a la inclusión del conocimiento de funciones y actos de habla.

- *La competencia sociocultural* se aproxima a la competencia sociolingüística de los dos modelos analizados anteriormente, pero es más completa. Se define como el conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. Incluye los siguientes componentes: factores del contexto social (variables de los participantes y situacionales), factores estilísticos (son convenciones de cortesía, grados de formalidad), factores culturales (conocimiento de la forma de vida en la comunidad, conocimiento de diferencias regionales), factores de la comunicación no verbal (gestos, uso del espacio).

- *La competencia estratégica* está especificada como el uso de las estrategias de comunicación. Aparte de la inclusión de la perspectiva psicolingüística, mencionada por nosotros anteriormente, que consiste en estrategias compensatorias, Celce-Murcia *et al.* (1995) también enfatizan estrategias encaminadas a comprobar la comprensión y petición de ayuda del interlocutor.

Analizando este modelo, Cenoz Iragui (2004) llega a la conclusión de que la competencia discursiva ocupa el sitio central entre otras competencias. En segundo lugar sitúa la competencia estratégica porque se utiliza para resolver problemas de comunicación o para compensar las deficiencias en otras competencias. El autor piensa que este último modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1995, p. 17) presenta más interés para los científicos por su descripción detallada, la importancia e interacción de sus componentes y el lugar central de la competencia discursiva.

El investigador Cenoz Iragui (2004) hace un análisis detallado de los tres modelos y concluye lo siguiente:

1.- El concepto de la competencia sociolingüística propuesto por Canale & Swaine (1980, p. 1-47) al principio es el más desarrollado, da lugar a otras competencias como la discursiva o textual, pragmática o accional. Cenoz Iragui (2004) vuelve a Canale (1983, p. 2-27) para analizar la competencia sociolingüística y declara que esta competencia incluye la pragmática. L. Bachman (1990, p. 88), por el contrario, cree que la

competencia pragmática incluye la competencia sociolingüística. Los investigadores Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 5-35), por su parte, consideran estas competencias independientes, pero relacionadas entre sí y con otras competencias.

2.- El investigador Cenoz Iragui (2004, p. 457) subraya el hecho de que algunos autores han mostrado gran interés por distinguir dos dimensiones de la competencia pragmática: la pragmalingüística y la sociopragmática o el componente pragmalingüístico y el filtro cultural. El componente pragmalingüístico se define como estructuras específicas que las distintas lenguas utilizan para realizar los actos de habla. El componente sociopragmático o cultural conecta con el grado de correspondencia que los actos de habla tienen con las condiciones y situaciones específicas en que se produce la comunicación. Se puede concluir que existe cierto solapamiento entre las dimensiones que explican distintas clasificaciones.

3.- El último punto importante a tener en consideración es la interacción de los componentes. Los científicos Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 5-35) en comparación con otros autores dan más importancia a la competencia discursiva entre otras dimensiones. Se presta especial atención al hecho de que las dimensiones discursiva y pragmática han adquirido bastante importancia en la adquisición de segundas lenguas, las han empezado a considerar como áreas fundamentales de la lingüística teórica y aplicada en los últimos años.

Teniendo en cuenta todos los modelos revisados de la competencia comunicativa, es seguro que los alumnos de segundas lenguas deben alcanzar no solamente un dominio de fonética, vocabulario y gramática, sino también de otros aspectos de la competencia comunicativa. Deben ser capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto, comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la frase, utilizar estrategias adecuadas para el mantenimiento de la comunicación.

También Cenoz Iragui (2004) aborda el tema bastante importante en su análisis de la competencia léxica, que es la adquisición y enseñanza de la competencia comunicativa.

Como afirma Cenoz Iragui (2004) en el área de adquisición de primeras lenguas, en las últimas décadas se ha despertado el interés por la adquisición de diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, especialmente el componente discursivo y pragmático. Admite que la adquisición de la competencia discursiva empieza a edad bastante temprana. Los niños, incluso los que tienen menos de dos años, incluyen información de tipo temporal en las producciones orales y pueden seguir diferentes rutas

en la adquisición de la competencia discursiva dependiendo de las características de la lengua que estén aprendiendo.

En lo que se refiere a la competencia pragmática, se descubre que los bebés aprenden a expresar peticiones desde la etapa no verbal y, cuando ya tienen cuatro años, poseen la capacidad de producir la mayor parte de sus peticiones. Cenoz Iragui (2004, p. 460), nos presenta el siguiente ejemplo que le ayuda a revelar algunos problemas que aparecen en la comunicación.

En el siguiente diálogo el niño recibe la pregunta “¿Está tu papá?” como una solicitud de información. En lugar de una petición entiende el significado literal de la pregunta, pero no la intención del hablante⁸:

“Por teléfono:

Niño: Dígame.

Adulto: Hola, ¿Está tu papá?

Niño: Sí, está (pausa).

Adulto: (pausa) ¿Está tu papá?

Niño: Sí, está (pausa).

Adulto: ¿Le puedes decir que se ponga?”

De hecho, los padres ayudan a sus hijos a adquirir diferentes aspectos de las competencias sociolingüística, pragmática, discursiva, pidiendo ellos utilizar ciertas palabras para subrayar la localización temporal y espacial, como “*por favor o gracias*”. Como señala Cenoz Iragui (2004), en los últimos años la adquisición de diferentes dimensiones de la competencia comunicativa ha despertado el interés de la investigación de segundas lenguas y especialmente la enseñanza de lenguas. Es posible concluir que la pragmática del interlenguaje y el análisis del discurso han sido desarrollados y los analizan en el modo en que los hablantes no nativos adquieren la competencia sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica. Las mismas dimensiones adquieren más importancia en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, incluso se llega a lograr que los libros de texto incluyan más actividades relacionadas con estas dimensiones.

Junto con Cenoz Iragui (2004), consideramos las siguientes implicaciones pedagógicas como la parte importante de la competencia comunicativa:

⁸ Citado por Cenoz Iragui 2004, p. 453.

1.- *Los objetivos de aprendizaje.* Es imprescindible incluir de forma específica distintos aspectos de la competencia comunicativa, sus dimensiones en los objetivos de cada curso y cada unidad didáctica en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ya que no es suficiente conocer los elementos del sistema lingüístico, sino que también hay que saber utilizarlos de forma apropiada.

2.- *Las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje.* Hablando de las estrategias de enseñanza, no solamente es importante enseñar diferentes aspectos de las dimensiones de la competencia comunicativa, como hemos mencionado antes, sino también dar la oportunidad a los alumnos de acceder a textos orales y escritos que se han producido en contextos naturales. Se considera necesario activar y dominar la capacidad de comparación con la primera lengua en el caso de competencias sociolingüística, pragmática, discursiva. Por supuesto, se piensa que es imprescindible la autonomía en el aprendizaje, que, desde el punto de vista Cenoz Iragui (2004) permite al discente reflexionar sobre la importancia del aprendizaje en distintas dimensiones. El autor está de acuerdo con otros investigadores, como Boxer & Pickering (1995) o Meier (1997), que critican los libros que tratan estas dimensiones de modo bastante superficial y no suficientemente contextualizado y propone como una vía para solventar el problema crear actividades complementarias.

3.- *La evaluación.* Cenoz Iragui (2004) opina que el concepto de la competencia comunicativa y sus dimensiones deben ser incluidas en la evaluación continua, realizada por los profesores a lo largo del curso, y en la evaluación final.

La competencia léxica como concepto fue desarrollado por Dell Hymes en los años setenta. Estamos absolutamente de acuerdo con Cenoz Iragui (2004) en que el desarrollo de esta competencia debe ser uno de los objetivos principales en la enseñanza de segundas lenguas, y también que la competencia comunicativa no es una unidad monolítica, sino que consiste en diferentes componentes: referencial, sociocultural, semiótico, lingüístico, discursivo. A diferencia de todas las afirmaciones de los autores citados, analizadas por nosotros con anterioridad existe opinión, que las competencias lingüística y discursiva son aspectos parciales de una competencia general, que es la competencia verbal. Otro autor, Barrera Vidal (1996, p. 47), también nos presenta su propia definición de la competencia léxica, que define como “el conjunto de los conocimientos de que dispone el locutor acerca de las reglas psicológicas, sociales y culturales que determinan el funcionamiento de cualquier comunicación dentro de cualquier sociedad”. Al igual que Cenoz Iragui (2004) presta bastante atención a la importancia de

la autonomía en el proceso del aprendizaje. Los dos autores opinan que el alumno debe ser activo, provisto de sus propias estrategias en el aprendizaje. El profesor debe crear condiciones que podrían permitir al alumno sentir esta autonomía.

Otros autores como Lahuerta Galán & Pujol Vila (1996), para definir la competencia comunicativa, utilizan el término de lexicón mental. Consideran la competencia léxica como la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente. Dan importancia también al “lugar” donde reside el conocimiento de esta competencia, que es el lexicón mental. Los autores no están de acuerdo con Katamba (1994), que define el lexicón mental solamente como el diccionario en la mente de hablante, considerando esta definición demasiado limitada. Para Lahuerta Galán & Pujol Vila (1996, p. 23) “el lexicón mental es el conjunto de unidades léxicas que un hablante tiene atesoradas, que es capaz de reconocer y utilizar en mensajes orales o escritos”. Además, los autores consideran el lexicón mental como una red que tiene una serie de características:

- “Es un sistema fluido y dinámico, se puede añadir nueva información, modificar la información existente, establecer relaciones existentes.
- Se basa en un sistema asociativo, las asociaciones pueden ser de diferente tipo: fonéticas, gráficas, categoriales, semántico-enciclopédicas.
- El auténtico valor de las unidades reside en las relaciones que establece con otras unidades.
- La cantidad y tipo de asociaciones es variable.
- Las asociaciones pueden ser definidas por la lengua, convención, pueden ser personales.”

Para analizar la competencia léxica más profundamente, algunos autores la relacionan con otros tipos de competencias, otros aplican diferentes métodos y tecnologías viendo la situación de forma más práctica.

El análisis de la competencia léxica del autor Troncoso Araos (2014) tiene un carácter más teórico, a diferencia de otros autores. En su artículo, Troncoso Araos (2014, p. 4), a igual que los autores Morante Vallejo (2005) y Santamaría Pérez (2006), piensa que el término fue desarrollado por Hymes (1972, p. 292), quien define la competencia léxica como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse en las diversas situaciones comunicativas”. El autor está seguro de que Hymes (1972) retoma los conceptos de *competence* y *performance* de Chomsky para subrayar la importancia de la interrela-

ción entre el conocimiento que subyace al uso de una lengua y el uso mismo, donde se considera importante lo sociolingüístico. Está de acuerdo con los autores Morante Vallejo (2005) y Santamaría Pérez (2006) que creen que la competencia léxica está interrelacionada con otros tipos de competencias. Se basa en la clasificación presentada por Pilleux (2001, p. 144) que las agrupa en cuatro grupos. Las explica del siguiente modo: 1) competencia lingüística, en la que se entienden morfología, sintaxis, fonética; 2) sociolingüística, que son reglas de interacción social, toma el modelo *speaking* de Hymes (1972); 3) pragmática, que contiene implicaturas y presuposición y 4) psicolingüística: personalidad, sociocognición, condicionamiento afectivo. Está seguro que el dominio de estas estructuras constituye nuestro conocimiento de la lengua.

El autor Troncoso Araos (2014, p. 5) plantea una cuestión bastante importante en su artículo. Dicha cuestión consiste en que si la literatura puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa o no. No nos presenta ni una respuesta negativa ni positiva sobre este problema. Afirma que existen opiniones acerca de que la literatura no puede desarrollar la competencia comunicativa, ya que se aparta de los textos cuya función es comunicar y las reglas de construcción son distintas. La literatura se entiende como arte, manifestación de uso lingüístico. Por un lado, están los partidarios de que la literatura es una forma de expresión, en que el lenguaje muestra su mayor potencial significativo y creador. Por esta causa se consideran los textos literarios como la mejor herramienta para aprender el uso de la lengua.

En realidad la utilidad de la literatura en relación con la competencia comunicativa depende de las metas que tienen los profesores en el proceso de aprendizaje: si se requiere que los aprendices deben ser capaces de redactar una solicitud o entender una instrucción, se considera imprescindible la literatura, pero en el caso de que los alumnos tengan que aprender a analizar no solamente los textos escritos, sino también los discursos sociales, culturales, históricos, el estudio de la literatura es absolutamente necesario. Opina que las obras literarias como objetos lingüísticos ofrecen una posibilidad de relacionarse con diferentes aspectos de la lengua. Si se ve la literatura de esta manera, entonces concluye el autor Troncoso Araos (2014) la relación dentro de la literatura y la lengua es ineludible.

Al mismo tiempo cree que la literatura debe distanciarse de la lengua en su uso comunicativo práctico y acercarse a otros dominios artísticos. Troncoso Araos (2014) está de acuerdo con Mendoza Fillola (2008, p. 5), que piensa que debe ser un desarrollo de la competencia literaria, entendida como un tipo de competencia comunicativa. Por

lo que respecta a la lectura literaria, está seguro de que los alumnos deben “aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético literario”. El científico Troncoso Araos (2014) está de acuerdo con autores como Pilleux (2001, p. 144) que destaca el conflicto entre la literatura y competencia comunicativa en el concepto del acto comunicativo, relacionado con la idea de intercambio, que, según su afirmación, está regido por reglas de interacción social. A Troncoso Araos (2014, p. 5-6) le interesa destacar el hecho de que si la literatura se considera como acto comunicativo, entonces es imprescindible tener en cuenta sus énfasis específicos y carácter artístico con la polisemia de la significación. Presta especial atención a la afirmación de que la literatura no tiene como condición *sine qua non* asegurar la comunicabilidad del mensaje anulado o transparentando la connotación.

Investigando la conexión entre la literatura y competencia léxica, Troncoso Araos (2014, p. 6-7) reflexiona sobre la cuestión de cómo con el uso de ciertas palabras se puede precisar, acotar y ampliar el significado. Está seguro de que a través del léxico es posible evidenciar la intención artística del texto literario, en que las palabras se seleccionen en cierta forma. El autor nos presenta abundantes ejemplos que revelan el significado de su afirmación. El examen de las manifestaciones en la literatura como polisemia, neologismos, significados simbólicos, dio al autor la oportunidad de reflexionar sobre el lenguaje y su relación con la literatura. Pensando que la literatura puede ser bastante útil para el desarrollo de la competencia léxica, el autor da algunos consejos prácticos al profesor sobre cómo se tiene que trabajar con un texto. Por ejemplo, en su opinión, los profesores cuando analizan una obra en clase pueden llamar la atención de los alumnos sobre diferentes formas textuales como descripciones, diálogos, argumentaciones. Se construye la enseñanza de esta manera para que los alumnos identifiquen tipos de secuencia, los profesores tienen que preguntar por la función que cumple en el texto y de qué manera aporta sentido de la obra.

A diferencia del autor Troncoso Araos (2014) en su análisis de la competencia léxica, el autor Jiménez Catalán (2002, p. 149) empieza con una breve digresión histórica. Afirma que el proceso de aprendizaje de lenguas en general y el concepto de la competencia léxica en particular presenta bastante interés por parte de los científicos en los años setenta. Se intentaba a definir qué significaba conocer una palabra.

Jiménez Catalán (2002, p. 150) afirma que el interés por la competencia léxica se centra en el hecho de que su definición permite lo siguiente: 1) analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario; 2) descubrir si existe un orden sistemático

que se expresa en etapas de la adquisición de este componente; 3) comprobar si las etapas mencionadas son diferentes en la lengua materna L1 y L2; 4) averiguar si en el proceso de aprendizaje tienen influencia los factores contextuales e individuales, tales como el tipo de “*input*”, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística.

El autor Jiménez Catalán (2002) está de acuerdo con J. C. Richards (1976) quien cree que la definición de la competencia léxica es bastante útil para los profesores de idiomas, ya que les ayuda a delimitar los criterios de referencia para la evaluación de aprendizaje, diagnosticar las dificultades del aprendizaje del léxico, no solamente evaluar los contenidos de los libros de texto, actividades, tests, sino también planificar la enseñanza de un nivel determinado de una forma adecuada.

Jiménez Catalán (2002) realiza una investigación profunda sobre la competencia léxica. Claramente nos presenta los objetivos del trabajo. Son los siguientes: 1.- Recopilar las definiciones de la competencia léxica a partir de los trabajos desde 1975 hasta 2000; 2.- Hacer una evaluación crítica mediante la sistematización y el contraste de las tendencias que aparecen en los trabajos mencionados; 3.- Proporcionar un esquema del modelo de competencia léxica que aparece en los estudios determinados, perfilar las lagunas existentes. Quiere analizar la representación de diferentes dimensiones de la competencia léxica de una muestra representativa de los libros de texto de la enseñanza de inglés como L2.

El autor Jiménez Catalán (2002) hace un análisis crítico de los estudios de adquisición, aprendizaje, enseñanza de L2 desde los años setenta hasta la actualidad. Lo que más le interesa son las investigaciones que aparecen en torno a la competencia léxica en L2. Jiménez Catalán (2002. p. 153) entiende el término de la competencia léxica tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad, como en el sentido de capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito.

Para definir qué es la competencia léxica, Jiménez Catalán (2002, p. 152) toma como la base definición del autor J C Richards (1976, p. 77), que la concibe como “*conocer una palabra*”. Se tienen en cuenta ocho supuestos de la delimitación de la competencia léxica. Son los siguientes:

1.- La competencia léxica se entiende como conocimiento acumulativo de palabras en el sentido de almacén mental y no como capacidad mental de generarlas.

- 2.- Se enfoca en las palabras de la lengua objeto de aprendizaje y no en el aprendizaje de esa lengua.
- 3.- Se fundamenta en el conocimiento de una serie de supuestos, pero menciona los procesos de aprendizaje que se han utilizado para llegar a este conocimiento.
- 4.- Se basa más en dimensiones de la gramática y semántica que en la sociolingüística y psicolingüística.
- 5.- Se considera transitoria, puesto que el número de palabras que conforma la competencia léxica varía a lo largo de la vida.
- 6.- No se distingue entre los distintos niveles y grados de conocimiento de la palabra.

Intentando delimitar el modelo de la competencia léxica Jiménez Catalán (2002, p. 153-154) llega a la conclusión de que la escasez de estudios aplicados y empíricos sobre la competencia léxica está motivada por la confusión existente en la definición de la misma. Jiménez Catalán (2002, p. 155) realiza, desde nuestro punto de vista, una clasificación de las dimensiones de la competencia léxica bastante útil, agrupando los autores que clasifican cada dimensión. La siguiente tabla demuestra esta clasificación.

Tabla 2 ¿Qué significa conocer una palabra?

Conocer su gramática, pronunciación y ortografía.	Blum-Kulka, Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Conocer su morfología.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch <i>et al.</i> Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Conocer su colocabilidad.	Beheydt, Blum-Kulka, Faerch <i>et al.</i> Laufer, Nation, Richards.
Conocer sus restricciones sintácticas	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Faerch <i>et al.</i> Laufer, Nation, Richards.
Conocer su frecuencia en L oral y L escrita.	Nation, Laufer, Richards.
Conocer en qué contextos se puede utilizar.	Beheydt, Carter, Laufer, Faerch <i>et al.</i> Richards, Robinson, Nation, Wallace.
Conocer sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras.	Beheydt, Blum-Kulka, Carter, Ellis & Sinclair, Faerch <i>et al.</i> Laufer, Nation, Richards, Wallace.
Reconocer la palabra en su forma oral o escrita.	Ellis & Sinclair, Laufer, Nation, Wallace.
Recuperar la palabra cuando se necesita.	Ellis & Sinclair, Nation, Wallace.
Conocer su significado conceptual y referencial.	Blum-Kulka, Beheydt, Laufer, Nation, Richards, Robinson, Wallace.
Conocer los sentidos que connota.	Blum-Kulka, Beheydt, Laufer, Nation, Richards, Robinson, Wallace.
Conocer el sentido pragmático.	Blum-Kulka, Carter, Trampe.

Fuente: Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, XXIV (2), p. 155.

Más allá realiza un análisis profundo sobre la definición, delimitación y enumeración de las dimensiones de la competencia léxica, haciendo una comparación de sus características presentadas por diferentes autores. Jiménez Catalán (2002, p. 159-160) llega a las siguientes conclusiones:

- 1.- En cuanto a los términos no existe unanimidad por parte de los científicos. Ha recopilado las siguientes definiciones de la competencia léxica: *conocimiento de una palabra, conocimiento del vocabulario, conocimiento léxico, competencia semántica, competencia léxica*.
- 2.- El uso explícito del término competencia léxica no aparece en los estudios analizados y, cuando aparece, se utiliza indistintamente junto a otros términos o con propósitos diferentes. Los autores Lahuerta Galán & Pujol Vila (1996, p. 121) relacionan este concepto con “capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente”.
- 3.- En lo que se refiere al concepto de competencia léxica, se da más importancia al conocimiento de las reglas que al uso de estas reglas, se centra más en los aspectos gramaticales que comunicativos, discursivos, estratégicos, pragmáticos.
- 4.- Critica el hecho de que en los trabajos analizados existe una ausencia de discusión sobre la cuestión de si la competencia léxica forma parte o es independiente de otras competencias. Las definiciones como *conocer una palabra, competencia léxica, competencia semántica* no se concibe en ninguno de los estudios como un constructo independiente sino como parte de la competencia comunicativa (Jiménez Catalán 2002, p. 160)

Jiménez Catalán (2002, p. 153-154) agrupa los estudios que se centran en la definición, descripción y enumeración de las dimensiones de la competencia léxica en los siguientes dos grupos:

- 1.- El enfoque lingüístico manifestado a través del análisis de la complejidad del significado y de la estructura de las palabras. Los partidarios de este enfoque son Blum-Kulka (1981); Faerch, Haastrup, & Phillipson (1984); Sanjuan (1991); Trampe (1983).
- 2.- El enfoque psicolingüístico reflejado en el análisis tanto de la dificultad de adquirir la competencia léxica (Laufer, 1991) como de los distintos tipos de conocimiento y destrezas activadas en el aprendizaje (Lahuerta Galán & Pujol Vila, 1996; Nation, 1990; Trampe, 1983)

Analizando el primer grupo, Jiménez Catalán (2002, p. 153) asevera que los trabajos de los científicos se centran más en el análisis gramatical y semántico del elemento léxico como objeto de aprendizaje. Jiménez Catalán observa que las apuntadas por Trampe (1983) son comunes a las señaladas por Blum-Kulka, (1981); Sanjuan (1991) repite las apuntadas por J. C. Richards (1976).

En cuanto al enfoque psicolingüístico, Jiménez Catalán (2002, p. 157) presta atención al hecho de que Trampe (1983) diferencia los criterios lingüísticos y procesos de comprensión y producción, denota diferentes grados de conocimiento de una palabra. Nos explica que el aprendiz de una L2 puede conocer una palabra a nivel receptivo, pero no utilizarla a nivel productivo. La misma cuestión de distinción entre nivel receptivo y productivo se plantea Nation (1990). Esta distinción, como explica Jiménez Catalán (2002, p. 157), es importante por dos razones: primero, implica la superación de la vieja dicotomía entre el conocimiento activo y pasivo del vocabulario que se encuentra en algunas monografías didácticas. También en esta cuestión está de acuerdo con los autores Faerch *et al.* (1984), quienes afirman que es una división muy poco precisa de lo que significa conocer una palabra. Segundo, la distinción entre nivel receptivo y productivo apunta a distintos tipos de conocimientos fundamentales en distintos procesos mentales, los cuales activan procesos del aprendizaje. Este proceso consiste en que el conocimiento receptivo de una palabra se basa en el reconocimiento de su sonido en el lenguaje hablado o en el reconocimiento de su forma en el lenguaje escrito; incluye el reconocimiento de otras dimensiones como colocabilidad, frecuencia, propiedad, significado denotativo y connotativo.

En el enfoque de carácter psicolingüístico, Jiménez Catalán (2002, p. 157) tiene en cuenta el análisis entre el conocimiento declarativo y procedimental. Delimita dos tipos de palabras: del primer tipo son las palabras generales que definen a otras palabras, adquieren su significado potencial a través del contexto y, el segundo tipo lo conforman las palabras específicas que poseen su significado independientemente de un contexto. Está de acuerdo con la teoría que ve la necesidad de que entre las dimensiones de la competencia léxica hay que prestar atención a la capacidad procedimental de generar el significado de las palabras a través del contexto.

Continuando su investigación sobre la definición de la competencia léxica y comparando diferentes puntos de vista de diferentes autores, Jiménez Catalán (2002, p. 149-162) ha descubierto una perspectiva diferente en los trabajos de Henriksen (1999) y Meara (1996). Debido a la naturaleza multifacética de las palabras, Meara (1996, p. 37)

ve la dificultad de que un modelo teórico recoga todas las dimensiones posibles y cree que las aplicaciones didácticas derivadas de un modelo teórico de esta naturaleza son absolutamente inviables. Propone tener en cuenta el estudio de las características fundamentales de la competencia léxica como la organización léxica y el tamaño de la competencia léxica. Estas características para Meara (1996, p. 50) delimitan distintas asociaciones mentales del vocabulario en su conjunto y se relacionan con el dominio de la L2. Otro experto en esta área, Henriksen (1999, p. 310), prefiere la descripción global respecto a la descripción de la competencia léxica que se centra en tres dimensiones: conocimiento parcial-preciso, riqueza del conocimiento, dimensión receptiva-productiva. Las dimensiones denominadas por los autores no son novedosas, se pueden encontrar en los trabajos de otros autores: la dimensión del conocimiento parcial-preciso respecto a los grados del conocimiento de una palabra está propuesta por los científicos Meara (1996); Nation (1990); Trampe (1983). En lo que se refiere a la riqueza del conocimiento que menciona Henriksen (1999) es similar a la dimensión de organización de Blum-Kulka (1981); Laufer (1991); Meara (1996); Nation (1990). La dimensión receptiva y productiva es similar a la propuesta por Faerch *et al.* (1984); Nation (1990); Trampe (1983).

Haciendo un resumen de los diferentes puntos de vista de diversos autores sobre la definición de la competencia léxica, junto con Jiménez Catalán (2002) llegamos a las siguientes breves conclusiones, que consideramos relevantes:

1.- La naturaleza multifacética de las palabras impide delimitar la competencia léxica en un modo sencillo. Por esta causa la examinan en diferentes dimensiones. El primer tipo de dimensiones agrupa las llamadas dimensiones lingüísticas, a las que atribuyen la dimensión fonológica, morfológica, sintáctica y didáctica. Este tipo de dimensiones forma la parte declarativa de competencia léxica que se basa, según Jiménez Catalán (2002, p. 156-157), en distintos aspectos que implica conocer la palabra. El segundo tipo de dimensiones engloba las dimensiones sociolingüísticas que incluyen, aparte del conocimiento de las dimensiones lingüísticas, el uso de los aspectos determinados de una palabra en contextos determinados. El tercer grupo consiste en las dimensiones psicolingüísticas, que Jiménez Catalán (2002, p. 156-157) sobreentiende como el reconocimiento de la palabra, el conocimiento receptivo y productivo, distinción entre el conocimiento declarativo y procedimental. El último grupo pertenece a las dimensiones pedagógicas que se consideran como los criterios de dificultad del aprendizaje de una palabra.

2.- Aparte de intentar definir la competencia léxica, Jiménez Catalán (2002, p. 160-161) reconoce algunas lagunas: a) Hay pocos autores que presenten una definición teóricamente explícita de las dimensiones de la competencia léxica, lo que, como consecuencia de ello, no permite hacer algunas conexiones entre las dimensiones; b) El segundo problema lo ve el autor en el hecho de que en la lista de las dimensiones aportadas por los investigadores no están contenidas ni todas las dimensiones ni todas las variables. Para explicarnos esta afirmación en más detalle presenta el siguiente ejemplo: las dimensiones semánticas no tienen las variables del lenguaje figurativo, giros idiomáticos, frases lexicalizadas, el conocimiento cultural implícito de la lengua. Piensa que en un modelo de competencia léxica, aparte de la descripción de las variables lingüísticas y sociolingüísticas, es absolutamente imprescindible la explicación de los procesos psicolingüísticos; c) Está de acuerdo con la teoría que afirma que hacen falta modelos integrados de competencia léxica que describan las reglas sistemáticas que subyacen a la misma; d) El autor Jiménez Catalán (2002), analizando los trabajos del autor Meara (1996), en algunas cuestiones está de acuerdo con el científico y en otras, no. Por ejemplo, al igual que Meara (1996), Jiménez Catalán (2002, p. 160) piensa que es necesario un replanteamiento del concepto de la competencia léxica, ya que una simple enumeración de todos sus rasgos no es suficiente, porque provoca que nuestro conocimiento sobre este concepto sea incompleto. También Jiménez Catalán (2002), al igual que Meara (1996), cree que es imposible llegar a conocer todas las palabras de una lengua, tampoco es posible conocer todas las acepciones de una palabra. Está seguro de que el grado de aprendizaje de una palabra por parte de los alumnos es variable, ya que una palabra se puede aprender parcialmente, olvidar con el tiempo o para siempre, reaprender con el tiempo. Pero a diferencia de Meara (1996), Jiménez Catalán (2002, p. 161) piensa que la definición de la competencia léxica puede ser bastante útil no solamente para la metodología de enseñanza de lenguas, sino también para la investigación de los factores de aprendizaje de la L2.

3.- Le interesa la naturaleza de la competencia léxica más que el significado de una palabra. Considera como uno de los riesgos fundamentales de la competencia léxica la capacidad de establecer la relación entre las palabras. Declara que la competencia léxica es distinta en cada persona, depende de la edad, sexo, desarrollo cognitivo y la experiencia del mundo. Piensa que la competencia léxica es dinámica, ya que existe una reconstrucción continua del conocimiento. Nuestro aprendizaje de una palabra nueva se basa en nuestro conocimiento previo de las palabras ya conocidas.

A diferencia de Jiménez Catalán (2002) y Troncoso Araos (2014), el análisis de la competencia léxica de algunos científicos tiene un carácter más práctico. Unos de estos autores son Marquès & Romero (2012).

Los autores Marquès & Romero (2012, p. 1-2) reflexionan sobre el desarrollo de las tecnologías actualmente y están seguros de que en el proceso de enseñanza se debe tenerlas en cuenta. Delimitan el concepto del Curriculum bimodal que, desde su punto de vista, consiste en el desarrollo de las capacidades de los alumnos de saber hacer y la memorización de todos los conceptos, hechos, palabras y datos necesarios en el curriculum educativo. Piensan que son las capacidades prácticas en que los discentes deben llevar a cabo un conjunto de actividades que tienen como meta la resolución de problemas, el análisis de frases o procesos y el desarrollo de proyectos. Las consideran como actividades prácticas en que los alumnos van a hacer uso de habilidades cognitivas, tales como analizar, sintetizar, charlar, valorar, explorar, crear, planificar, seleccionar y desarrollar sus capacidades intelectuales y las competencias básicas en general. Proponen convertir los recursos informáticos en instrumentos cognitivos que, según los autores, sirven para ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de los alumnos o, en otras palabras, potenciar la mente humana más allá de las limitaciones físicas que, en su opinión, condicionan la actividad intelectual humana. Los autores afirman que los instrumentos cognitivos tienen la función de ampliar el funcionamiento cognitivo, pueden reorganizar, reestructurar la forma de pensar, favorecen al uso más efectivo de los esfuerzos de los discentes en la construcción del conocimiento.

Investigan diferentes vías de aplicación de los instrumentos cognitivos en el proceso de enseñanza de lenguas. Parten de la teoría de que los instrumentos cognitivos derivados del ordenador están destinados a ayudar a los alumnos a aprender de manera significativa y funcionar como ayudantes en la construcción del conocimiento. Otra función de los instrumentos cognitivos, según Marquès & Romero (2012, p. 3), puede guiar los procesos del pensamiento mientras que el estudiante aprende. Los autores aconsejan al profesor proponer actividades de apoyo sin crear dependencia que vaya a reducir el esfuerzo hecho por el alumno, tampoco se recomienda facilitarle el trabajo. Desde su punto de vista, se debe hacer uso efectivo de los esfuerzos del alumno en la construcción del conocimiento, introduciendo los instrumentos cognitivos como facilitadores del proceso del aprendizaje. Además, los instrumentos cognitivos mencionados pueden contribuir al pensamiento crítico que incluye acciones tales como analizar, comparar, valorar, relacionar, distinguir.

Reflexionando sobre la capacidad del ordenador de almacenar y recuperar la información, delimitan el saber memorístico del Curriculum bimodal. Los autores explican que la presencia de Internet nos proporciona acceso fácil a inmensas cantidades de información y recursos. Hablan sobre el concepto de *Cloud Computing*, que se considera como una memoria auxiliar, el paradigma que ofrece los servicios y las herramientas a través de la red sin la necesidad de ningún tipo de dispositivo. Según los autores, toda la información imprescindible se queda en la nube. Aunque al mismo tiempo los autores nos previenen contra el hecho que no todas las fuentes de información son fiables y aconsejan retener una información mínima necesaria memorizada. La segunda desventaja que observan Marquès & Romero (2012, p. 4) es la creación de la dependencia injustificada de tecnologías por parte de nosotros que, desde su punto de vista, es absolutamente injustificada.

Concluyen que para desarrollar la competencia léxica y ampliar los conocimientos generales se tiene que enfocar en la adquisición del léxico e información básica, que consiste en conceptos, hechos, personas, tablas de multiplicar, reglas ortográficas. Los autores ven el ordenador como una herramienta de ampliación del caudal léxico de los estudiantes.

Prestan bastante atención al tratamiento de la competencia léxica según el ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador). Marquès & Romero (2012, p. 5) afirman que tradicionalmente el dominio del vocabulario de una lengua siempre ha sido un parámetro importante de la competencia léxica de un hablante. Por esta causa los recursos para el ALAO también han manifestado interés en la adquisición del vocabulario. Admiten que, gracias a la versatilidad de las actividades del léxico, sus diseños atractivos, planteamientos motivadores, las actividades tienen importancia en los recursos. Mencionan dos factores necesarios para la comunicación: relevancia del aprendizaje y conocimiento del vocabulario. Están de acuerdo con la teoría de que, a pesar de la dificultad de explicitar los procesos cognitivos, el olvido del léxico que interviene en el aprendizaje, la adquisición y el uso del vocabulario se optimiza por los aprendizajes formales y las experiencias y el contacto con materias y temáticas diversas de los alumnos.

Los investigadores nos recuerdan que el aprendizaje del léxico significa mucho más que ampliar el caudal léxico de los alumnos, deben saber qué significa la palabra. Afirman que hay que conocer las características y el funcionamiento de las palabras en

todas las dimensiones. Para ellos una palabra se sobreentiende como una unidad con diversos componentes. Marquès & Romero (2012, p. 5) la definen del siguiente modo:

- “Unidad lingüística que se puede describir desde el plano fonológico, morfológico, semántico, sintáctico.
- Unidad del discurso lingüístico, base de la comunicación. Las palabras se consideran como los sustituyentes básicos de las oraciones y del texto.
- Unidad pragmática del acto comunicativo que está acompañada de elementos no-verbales, como gestos, entonaciones que se usan para expresar un pensamiento, desarrollar el habla.
- Unidad referencial que establece la relación entre la expresión y el mundo real, haciendo referencia a objetos, procesos, cualidades, ideas, sentimientos, acciones.”

Extraen la conclusión de que la competencia léxica consiste tanto en el conocimiento de las palabras y los conceptos a los que aluden, como las diferentes estrategias para usarlos con eficacia y adecuación. Conocer una palabra en el sentido amplio es saber la pronunciación; ortografía; aspectos morfológicos como la composición y flexión; la sintaxis, la categoría y el uso en el contexto concreto; la semántica, se sobreentiende el valor semántico; la pragmática, el uso como parte de un texto con un propósito; la sociolingüística, el valor dialectal y del registro. Se considera que todos estos son aspectos necesarios. Además, los autores piensan que los discentes tienen que discernir la relevancia semántica de las palabras. Explicándonos esta afirmación con más detalle, nos presentan el siguiente ejemplo: algunas palabras como los sustantivos y verbos son considerados como claves para la comprensión del significado contextual, pero otras presentan la información menos trascendente.

Marquès & Romero (2012, p. 6) hacen una distinción bastante importante entre el vocabulario activo y pasivo. Afirman que el vocabulario pasivo es mucho más amplio que el vocabulario activo, ya que incluye todas las palabras que puede comprender, incluso las palabras que tiene almacenadas, que se podrían comprender en el contexto dado por su relación con otras palabras. En otras palabras, es el vocabulario que entendemos, pero no estamos acostumbrados a usar. A diferencia del vocabulario pasivo, al vocabulario activo se adhieren solamente las palabras que una persona utiliza a la hora de hablar y escribir.

Los autores Marquès & Romero (2012) tienen la idea de que el conocimiento del léxico no parte de cero, cada alumno tiene, según los autores, un bagaje previo que se toma como base para el desarrollo de su competencia léxica posterior. Admiten que la

web ofrece una cantidad infinita de herramientas que les ayudarán a ampliar el vocabulario, pero la más eficaz consideran que es el “*hipertexto*”. Están seguros de que los formatos multimedia, especialmente con la inclusión del sonido, pueden contribuir a la mejora del aprendizaje del vocabulario.

En lo que se refiere a la enseñanza del vocabulario, Marquès & Romero (2012, p. 6) llegan a la conclusión de que es complicado definir cuáles son las palabras necesarias para el aprendizaje del alumno. Este hecho los autores lo explican por la naturaleza inconstante de la competencia léxica que se renueva constantemente. Estamos de acuerdo con ellos en que constantemente aparecen nuevas palabras, otras caen en desuso. Por esa causa, es difícil definir las listas de palabras que debe saber el estudiante. En el entorno de este tema, diferencian entre el vocabulario general, se sobreentiende el vocabulario básico, potencialmente activo para todos los hablantes de una lengua, y el específico. Prestan atención al concepto de nivel umbral que delimitan como el listado de las palabras más frecuentes e imprescindibles que el alumno tiene que dominar. Creen que, aparte de intentar lograr la rentabilidad comunicativa máxima, los profesores tienen que analizar las necesidades personales y del grupo de los alumnos con que trabajan. A propósito de los materiales que se utiliza para el autoaprendizaje, la propuesta tiene que ser bastante flexible y plural para cubrir las necesidades de una variedad amplia de alumnos.

Teniendo en cuenta todas estas premisas, se puede concluir que, como el objetivo principal de la enseñanza de una lengua es la mejora de su competencia comunicativa, el aprendizaje del léxico debe convertirse en el componente imprescindible para cumplir esta meta y las actividades del vocabulario deben tener carácter global y comunicativo. Consideran importante que la enseñanza de lenguas se debe hacer desde el contexto en que se inserta el vocabulario. Creen que los profesores deben ayudar a los alumnos a desarrollar las estrategias que les permitan inferir el sentido de las palabras con la ayuda del contexto.

Examinando diferentes maneras y herramientas de la adquisición del vocabulario, intentan hacer una delimitación entre la técnica de inmersión y el aprendizaje consciente. Los científicos Marquès & Romero (2012) critican que la Educación Primaria se enfoque más en la inmersión que en el aprendizaje consciente, explicando esta elección por la permeabilidad de los discentes a los aprendizajes lingüísticos. Están de acuerdo con los científicos Kenning & Kenning (1990), que piensan que el aprendizaje del vocabulario puede tener tanto la forma explícita como la forma implícita, explicando esta

afirmación por el hecho de que el caudal léxico tiene dos componentes distintos: 1) el proceso de inferencia del vocabulario y 2) estrategias para recordar las palabras. Están seguros de que hoy en día el ordenador puede ofrecer una cantidad inmensa de recursos para el desarrollo de los dos procesos. Cada alumno utiliza una técnica diferente para la retención del vocabulario, a veces lo hace de manera inconsciente, escuchando canciones o viendo películas. Los autores nos recuerdan que existe un componente afectivo y psicológico que se debe utilizar en beneficio del estudiante (Marquès & Romero, 2012, p. 7).

El uso de la traducción como estrategia didáctica en el aprendizaje del vocabulario provoca bastante discusión por parte de los científicos. Hay partidarios de esta herramienta que piensan que es bastante útil a la hora de aclarar determinadas palabras y otros que la ven como algo contraproducente. Además, los autores consideran importante que el tratamiento pedagógico del léxico se basa tanto en el lenguaje escrito como en el lenguaje oral.

Se presta especial atención al uso del diccionario en la clase de ELE. Se ve esta actividad como el recurso fundamental en la adquisición de vocabulario. Los autores abogan por su uso tanto en la clase como fuera de ella cuando los discentes lo necesitan. Creen que la web en este sentido puede ofrecer material de valor incuestionable para la consulta lexicográfica. Se puede utilizar desde los diccionarios básicos, pasando por multilingües, especializados. Aunque nos advierten contra un uso abusivo.

Hacen una clasificación bastante útil para los profesores de ELE sobre los recursos didácticos, actividades que ofrece la web. Consiste en las siguientes:

- “Completar el texto;
- Trabajar con imágenes: emparejar, relacionar, designar objetos...;
- Análisis de las palabras morfolexicográfico;
- Hacer derivación;
- Establecer relaciones semánticas que sobreentienden la búsqueda de sinónimos, antónimos, hiperónimos.
- La realización de juegos lingüísticos como sopas de letras, cadenas de palabras, bingos de palabras, adivinar palabras, imágenes huidizas, palabras intrusas;
- Realización de actividades con el diccionario: ordenar las palabras, identificar la entrada del diccionario, analizar una entrada, comparar los diccionarios, identificar las definiciones, elaborarlas.”

Por lo que respecta a la evaluación de la competencia léxica de los estudiantes, Marquès & Romero (2012) creen que se deben valorar todos los componentes del léxico, tales como forma, función sintáctica, significado, el uso. Por esta causa, piensan los autores que hay que evaluar la comprensión y el uso de un vocabulario concreto en el marco de un texto que respete las propiedades textuales.

Concluyen que en los recursos didácticos de la web como diversidad de formatos, posibilidades de los navegadores y buscadores, provisión de textos, diccionarios, archivos, los estudiantes tienen la posibilidad de encontrar diferentes maneras de mejorar su competencia léxica.

El autor Jiménez Catalán (2002, p. 160-161), al investigar el problema del desarrollo de la competencia léxica, delimita otro problema bastante importante. Al analizar el proceso del aprendizaje del inglés de los alumnos llega a la conclusión de que existe un conocimiento léxico receptivo del inglés deficitario por parte de los alumnos del último curso de filología inglesa. Al igual que los autores Marquès & Romero (2012), ve la solución al problema del desarrollo y evaluación de la competencia léxica en la aplicación de herramientas virtuales.

Desarrollando el tema de fomento de la autonomía del aprendizaje a través de nuevas tecnologías. Jiménez Catalán (2008, p. 323-327) presta atención especial a los principios teóricos que se fundamentan en la percepción auditiva, las relaciones entre la percepción auditiva y la representación mental de las palabras, los procesos de comprensión del vocabulario auditivo. Propone una metodología para el diseño de las tareas online que se basan en la adquisición del vocabulario auditivo.

Al igual que los autores Marquès & Romero (2012, p. 8-9), Jiménez Catalán (2008, p. 323-327) ve la utilidad del uso de los diccionarios en la clase de ELE, analiza el papel de los diccionarios electrónicos en el programa virtual de ADELEX⁹. Intenta responder a la cuestión de qué necesitan los discentes para hacer un uso efectivo de los diccionarios electrónicos.

Pensamos que acerca del tema de la aplicación de las tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras sería interesante la aplicación del modelo de *Webquest* en la enseñanza de lenguas extranjeras y especialmente del inglés como lengua extranjera. El *Webquest* es la aplicación que permite a los alumnos aprender el vocabulario a través de los periódicos de diferentes características.

⁹ ADELEX: Evaluación y Desarrollo del Léxico a través de las Nuevas Tecnologías

Otro autor cuyo trabajo resulta ser interesante es Rodríguez Martín (2006, p. 229-248), que en su artículo expone un programa de actividades online y también analiza la interrelación entre el vocabulario, el cine y la enseñanza virtual.

Investigando la introducción del sistema ADELEX, Jiménez Catalán (2008, p. 325-326), en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en este caso el inglés, llega a las siguientes conclusiones:

- Hay que hacer un test de evaluación de la competencia léxica que se base en los listados de palabras actuales de frecuencia.
- Se tiene que proponer una serie de actividades que desarrollen diferentes aspectos de la competencia léxica, como comprensión auditiva, el vocabulario académico, campos semánticos.
- Hay que comprobar si se ha producido incremento de la competencia léxica comparando el nivel de comprensión en la fase inicial de la implantación de ADELEX y la fase posterior.

Jiménez Catalán (2008, p. 325-326) cree que el sistema ADELEX puede servir no solamente para los investigadores, sino también para los profesores que están motivados por mejorar el conocimiento léxico de los alumnos. Aparte de ver las ventajas del sistema, también reflexiona sobre sus desventajas. Una de ellas es que el sistema aborda solamente la dimensión receptiva tanto en la evaluación como en el desarrollo de la competencia léxica de los discentes. El autor piensa que sería lógico, teniendo esta desventaja en cuenta, para los miembros del equipo de ADELEX introducir una dimensión del conocimiento y un uso productivo de las palabras a los estudiantes de Filología Inglesa que analizan. También se aconseja formar dos grupos: uno de control y el segundo experimental. El grupo de control no debe recibir el tratamiento léxico y el grupo experimental, sí está seguro de que se deben investigar los resultados obtenidos por los dos grupos. Se cree que esta comparación permitiría definir hasta qué punto el incremento del léxico se debe al efecto del programa virtual ADELEX.

Otro autor que intenta definir la competencia léxica es Gubitosi (2003, p. 527-538), pero a diferencia de los autores que hemos mencionado con anterioridad, su artículo tiene carácter más teórico. Para investigar este tema, el autor ha hecho un proyecto con los estudiantes de la Escuela General Básica que abarca tres ciclos de tres años cada uno. En el momento de la realización del proyecto, los alumnos estaban en la última etapa, a inicios de los estudios superiores. La meta principal del investigador y docente era estudiar el grado de desarrollo de la competencia morfológica, identificar las

dificultades con el propósito de efectuar una propuesta de entrenamiento que favorezca el conocimiento de la estructura interna de la palabra, de los procesos que regulan su formación, conexiones morfosintácticas, ayuda a incrementar la comprensión de los términos de diferentes contextos el uso.

Gubitosi (2003, p. 529-537) nos explica la esencia del proyecto, la cual consiste en establecer la influencia de los aspectos morfológicos estudiados en la elaboración de respuestas que constituyen textos breves de características argumentativas. La tarea consiste en que a los discentes se les ofrece una lista de palabras aisladas de todo el contexto y les piden elegir las palabras que, desde su punto de vista, podrían ser aceptables en español. Son más de 600 encuestas. Compara y estudia el grado de desarrollo de la competencia morfológica de los estudiantes, analiza las estrategias utilizadas para hacer las respuestas que, según su punto de vista, tienen que ser textos breves, microargumentativos que el autor define como los segmentos discursivos que ocurren en la situación comunicativa, constreñida por el tiempo y espacio, reducidos al esquema hipótesis, conclusión o causa, consecuencia.

Antes de pasar a explicarnos el modo de realización del experimento en detalle, se enfrasca en la definición del concepto de la competencia morfológica. Empieza su análisis de la definición de la competencia lingüística, que define como “el conocimiento que todos los hablantes de una comunidad poseen sobre una lengua que les permite operar en forma eficaz, entendiendo y creando emisiones” (Gubitosi, 2003, p. 527). Por su parte, la competencia morfológica la entiende Gubitosi, siguiendo al autor Varela Ortega (1990), como el conocimiento que el hablante tiene no solamente sobre la estructura de las palabras, sino también sobre la relación entre determinadas palabras de la lengua y los principios que rigen la formación de nuevas palabras. Teniendo en cuenta esta delimitación, Gubitosi (2003, p. 528) concluye que aprender una lengua no solamente significa adquirir los principios sintácticos para la producción de las oraciones bien formadas, sino también la incorporación de conceptos, que se considera como los conocimientos intuitivos de reglas fonológicas, morfológicas, semánticas que se hacen distintos significados manifestar en una lengua dada.

Se considera la competencia morfológica como el concepto que permite al hablante conocer los procedimientos para generar todas las palabras existentes, así como las palabras potenciales de su lengua, impidiendo la formación de aquellas imposibles (Gubitosi 2003, p. 528). El autor piensa que el hablante debe ser conciente de que la formación de palabras posibles se hace en función de las ya existentes. La noción de

palabras ya existentes se percibe como fundamental en la morfología, ya que a partir de ella el hablante toma la base y el modelo de nuevas formaciones. Para explicarnos su afirmación con más detalle, Gubitosi (2003, p. 528) trae dos ejemplos. Son los siguientes: en español existe el verbo *faxear* que el autor descompone en la base *fax* y el sufijo verbalizador *ear*. Admite que otros verbos pueden seguir este esquema, como los verbos *veranear*, *matear*, pero le resulta bastante difícil analizar el verbo “*churcutear*”, ya que su base *churcut* se considera inexistente en español. Por esta causa llega a la conclusión de que la competencia morfológica es una habilidad compleja, que todos hablantes nativos tienen respecto de su lengua que implica tanto el conocimiento de las partes constitutivas de las palabras y los mecanismos adecuados que permiten combinarlas, como la distinción entre las formas posibles y existentes.

Analizando los resultados de su investigación, presenta una explicación bastante explícita sobre la argumentación y los procesos microargumentativos.

Por falta del tiempo y espacio por los alumnos, admite Gubitosi (2003, p. 529), el ejercicio analizado que era en la forma de encuesta que mide la competencia morfológica de los alumnos, no ha permitido un desarrollo de discurso argumentativo complejo. El autor relaciona esta causa con el hecho de que la situación argumentativa implicaba la necesidad de elaborar una respuesta concisa con un relativo grado de inmediatez, el contexto consistía en nueve ejercicios relacionados con distintos aspectos morfológicos. Los textos producidos eran estructuras argumentativas reducidas, de mínima expresión.

La argumentación resulta ser inherente a todo el discurso en cualquiera de sus formas, pero cuando no están explícitas las marcas del razonamiento argumentativo, la sola presentación de un hecho bajo un enfoque determinado encierra la argumentación. El objetivo de su investigación era evaluar cómo los discentes utilizan la función argumentativa de la lengua, examinar su grado de competencia morfológica, valorar si el uso de un metalenguaje apropiado tenía influencia en la eficacia y la argumentación. Se advierte la atención depositada en los argumentos que se presentan como válidos, pero al mismo tiempo no lo son, ya que violan las reglas del razonamiento correcto. Para explicar la validez de un argumento, el autor sigue la teoría que entiende este concepto como la efectividad frente a una determinada audiencia. Para él, la argumentación está conectada con la razón práctica cuyo ámbito es verosímil y razonable. En su experimento los alumnos realizaban la elección de las respuestas partiendo de premisas no válidas, de donde se sigue un razonamiento falaz. El autor nos presenta el ejemplo “*infeo*” que los

estudiantes analizaban desde de punto de si tenía oralidad o no. Como esta palabra no la tiene, la agregaban a la clase de palabras no aceptables, sus dos premisas tampoco eran razonables y verosímiles, la información que aportaban tampoco era pertinente. Después de analizar los casos como esta palabra, el autor concluye que el argumento presentado por las premisas falaces no es válido y su eficacia argumentativa es escasa o nula.

Entra en más detalle haciendo su investigación sobre la medida de la competencia léxica de los discentes. Nos explica la metodología del experimento Gubitosi (2003, p. 529-536), que consistía en una encuesta abierta en la que a los estudiantes les ofrecían una lista de palabras que no existen en español y les pedían justificar si estas palabras podrían ser aceptables en el futuro o no. Si respondían afirmativamente, tenían que dar un significado posible para cada una de las formas. La ausencia de respuesta no se consideraba como una falta de colaboración o de interés por parte de los alumnos, se tomaba como falta de comprensión. Los estudiantes eran de diferentes tipos de colegios en Buenos Aires. Afirma Gubitosi (2003, p. 530) que una vez obtenida la muestra, se clasificaron las respuestas teniendo en cuenta el grado de comprensión demostrada y el tipo de justificación presentada por los estudiantes. Inmediatamente después empezaba el análisis del material. Se tenían en cuenta dos factores: las estrategias argumentativas utilizadas y el grado de desarrollo de la competencia morfológica presentada.

El autor Gubitosi (2003, p. 531-532), profundizando en su investigación aún más, analiza las estrategias utilizadas por parte de los alumnos. Se divide en tres grupos: “1.- Los discentes no comprenden la consigna o tienen dificultades para responder; 2.- Los alumnos realizan un esfuerzo o presentan una justificación mínima, en la mayoría de los casos es falaz; 3.- Los estudiantes comprenden y argumentan su respuesta de modo aceptable.”

Después de realizar la investigación, Gubitosi (2003, p. 537) llega a la conclusión de que hay un grado elevado de respuestas insatisfactorias desde el punto de vista argumentativo. Intenta ampliar el corpus de las encuestas y este lleva al incremento de la eficacia en las respuestas. Otra conclusión importante que saca el autor es el hecho de que la mayor eficiencia de las respuestas argumentativas indica la importancia del desarrollo de una tarea educativa que está centrada en el conocimiento de las reglas y restricciones de la lengua ofrecidos por la gramática. El análisis de los trabajos de los estudiantes hace pensar al autor que existe una relación estrecha entre el uso de la función argumentativa y el desarrollo de la competencia morfológica y está seguro de que la acción educativa por parte de la escuela es fundamental para lograr estas habilidades.

Al igual que los autores que hemos analizado al principio de este capítulo, el autor González Di Pierro (2013) no percibe la competencia léxica aparte de otras competencias. En su caso, considera importante analizar la competencia léxica en el contexto del análisis de las competencias lectora y escritora. Para este autor, las capacidades de leer y escribir no son solamente técnicas que se utilizan para reproducir enunciados, las considera verdaderas estrategias necesarias para cultivar el mundo. Por esa causa, González Di Pierro hace un análisis crítico personal de los textos, que se consideran una herramienta importante para los estudiantes universitarios para el uso de la lengua con inteligencia y el desarrollo del interés natural humano por la sociedad.

González Di Pierro (2013, p. 125) delimita el siguiente objetivo de su trabajo: realizar una reflexión que puede ayudar a establecer, a través de la elaboración del comentario crítico textual, el fomento de la competencia lectora, escritora y comunicativa de los alumnos del nivel superior y medio-superior. Piensa que los aprendices deben saber comprender y expresar los textos coherentes, adecuados y cohesionados a través del uso crítico y personal de la lengua.

El autor empieza su reflexión sobre el tema con la definición de un problema importante para los alumnos universitarios, que es la baja capacidad para enlazar con un texto y procesarlo, actividad que consiste en trabajar con el texto y sacar el mayor provecho. Admite que la Lingüística del Texto ha realizado un grand progreso para que el alumno pueda desarrollar un manejo adecuado del análisis del discurso, ser capaz de comprender los textos universitarios de ámbitos variados. En este entorno, el autor ofrece establecer el potencial enorme que tiene el comentario crítico textual para lograr el incremento de las competencias lectora, escritora, comunicativa, incluso intercultural.

Intenta establecer una reflexión sistemática del uso didáctico del comentario de textos, que considera el único enlace que permite al estudiante universitario obtener una mayor y mejor competencia lectora y escritora. El primer paso que se debe dar desde el punto de vista del autor es recuperar la aproximación inicial, de corte crítico y antiformalista hacia los estudios pragmáticos y textuales. Piensa del mismo modo que el autor Jiménez Cano (2003), es decir, que la aproximación mencionada tiene que tener una base metodológica integradora de diferentes tendencias teóricas que se completa a través de otra reflexión didáctica que, según el autor, enmarca en una clave sociolingüística las líneas fundamentales de los aspectos relativos al comentario tradicional de los textos.

Antes de examinar la capacidad comunicativa de las comprensiones lectora y escritora, González Di Pierro (2013, p. 125-127) cree que es primordial delimitar los problemas metodológicos principales que subyacen al comentario de los textos, obstáculos pedagógicos que siendo conectados con el estudio de la pragmática textual, constituyen los cimientos del desarrollo del análisis del discurso en que, en opinión del autor, se pueden derivar los estudios de las competencias lectora y escritora.

Decide empezar el análisis de los problemas metodológicos de los fenómenos textuales. Afirma que las bases históricas y estructurales ayudaron a la racionalización de otras teorías más parciales del análisis textual junto con las ciencias auxiliares como psicología, sociología, lógica. Otra definición que encontramos nos parece ser bastante curiosa, a saber: que el texto se considera como toda comunicación lingüística o expresión. Teniendo en cuenta este punto de vista, el autor González Di Pierro (2013, p. 126-127) concluye que nada puede definir el texto, es arbitrario y subjetivo, en el caso de que el texto se considerase como una sucesión de oraciones el texto no tendría una característica formal especial para lo que sería la última frase. Se declara que el límite de un texto no se encuentre en el ámbito temático por su relatividad, por esta causa un texto tiene diferentes temas interrelacionados.

Otro problema planteado por González Di Pierro (2013, p. 125-128) es la aceptación de la unidad teórica *texto*, la crítica de la denominación “lingüística del texto” que, desde el punto de vista del autor, no debe considerarse como un elemento global determinante. En este entorno, el autor analiza el trabajo de Jiménez Cano (2003) en que se explica el orden de la evolución lingüística. En primer lugar, se sitúa la sintaxis, concebida de manera aislada como eje central de la gramática; luego, según el autor, viene la postulación de un componente semántico de corte interpretativo; después se habla sobre el planteamiento de la naturaleza generativa del componente semántico y la necesidad de la introducción del componente pragmático. El autor González Di Pierro (2013, p. 128) nos asegura que este proceso evolutivo, introducido por Jiménez Catalán (2002), está basado en nociones como competencia, gramaticalidad, aceptabilidad y estructura profunda.

El científico González Di Pierro (2013, p. 125-128) opina que cuando se accede al ámbito literario, la cuestión se complica, ya que surge la necesidad de responder acerca del sentido de un texto determinado. Se considera la relación entre el sentido, significado y designación como de índole semiótica. El autor cree que todo lo que en un texto literario se define como designado y significado se engloba en un significante nuevo,

especial para este tipo de contenido de orden superior que es el sentido. Llega a la conclusión de que, por esta causa, uno de los objetivos esenciales de la lingüística del texto es determinar el sentido, en otras palabras, toda la serie de factores estructuras fónicas, morfológicas, el discurso, las estructuras métricas. Nos acerca a la importancia del análisis de la influencia del comentario de textos, el desarrollo de la capacidad comunicativa desde los puntos de vista cognitivo y funcional.

Investigando el proceso del desarrollo de la capacidad comunicativa de los estudiantes, concluye González Di Pierro (2013, p. 128) que aunque los discentes puedan tener un buen nivel de español, no llegan a comprender lo que están leyendo o escuchando. Como ejemplo toma el caso de alumnos que asisten a una conferencia especializada, cuyo tema es desconocido. La solución del problema la ve el autor en que hay que tener en cuenta un factor importante, que la transmisión eficaz de mensajes no depende solamente del uso conveniente del código, sino del conocimiento personal del conjunto de los elementos que intervienen en el acto comunicativo. En este entorno, González Di Pierro (2013, p. 129) presta atención a tres factores que ayudan a distinguir entre la enunciación escrita y oral. Son siguientes:

- 1.- Las personas que se comunican a través de un texto tienen una mayor autonomía. Los emisores y receptores se perciben como escritores y lectores.
- 2.- La comunicación se termina sin la presencia física de los involucrados. Los autores explican este factor con el hecho de que ni el momento ni el lugar de la escritura coinciden con los de la lectura.
- 3.- Se considera necesaria la interacción diferida que se realiza en el hecho de que el texto tiene que contener instrucciones precisas para su interpretación. Se explica que la interacción no se hace al mismo tiempo para repetir, reformular.

La técnica didáctica, considerada por González Di Pierro (2013, p. 129) más importante es el comentario crítico, ya que como explica el autor, es una herramienta que ayuda a los discentes a desarrollar la comprensión de textos, lograr una actitud dialogante, libre, responsable sobre las habilidades de lectura y escritura. Desde su punto de vista, la actividad de los profesores debe estar dirigida al desarrollo del comentario crítico. El autor reflexiona sobre los pasos que debe tomar el alumno analizando un texto. Asiente que después de la decodificación inicial del texto, el alumno tiene que poner en movimiento su saber elocutivo, en otras palabras, saber extraer los datos comunicativos, especialmente los que hacen alusión a la intención del emisor, al referente del mensaje y al contexto de escritura. Ve el concepto de la conexión entre el texto y el mundo del

alumno esencial para el desarrollo de su capacidad comunicativa en la expresión de su propia interpretación a través del comentario crítico personal. El autor está seguro de que el profesor tiene que hacer a los discentes ver que las señales gráficas se decodifican para comunicar las representaciones semánticas que se considera el primer paso de la comprensión, ya que consituyen fuentes de hipótesis y evidencia para el lector. Además, el estudiante no debe solamente centrarse en el texto, sino también en lo que está relacionado con el contexto, que tiene una riqueza de herramientas como expectativas para el futuro, hipótesis científicas, creencias religiosas, asunciones de la cultura general que por su parte desempeñan un papel importante en la interpretación del texto. Este investigador nos asegura que el alumno debe darse cuenta de que antes de expresarse hay que comprender.

Delimita dos aspectos fundamentales que, bajo su punto de vista, deben tenerse en cuenta en el análisis del modelo de comentario crítico personal en el caso de evaluación de la competencia comunicativa. El primero se trata de la obtención de información y el desarrollo de una comprensión general de los contenidos literales e interpretativos del texto. El autor sobreentiende este aspecto como la forma de interpretar el tema del texto y de captar su función comunicativa, aspectos que, según dicho autor, conviene realizar a través de un resumen. El segundo aspecto se define como la valoración del contenido y la forma del texto. Se anima a los estudiantes a reflexionar y opinar, basándose en los conocimientos derivados de diferentes fuentes comunicativas o en la experiencia propia del alumno.

La clave de su investigación sobre la competencia comunicativa es su conexión con las competencias lectora y escritora. Está de acuerdo con el hecho de que la competencia comunicativa se desarrolla a través de la competencia lectora, que define como la habilidad de captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje de acuerdo con la situación y función comunicativa. Piensa que las dos competencias, comunicativa y lectora, están en estrecha relación con dos tipos de factores: Aspectos funcionales y cognitivos, cada uno de los cuales tiene una serie de puntos que delimitan dichas competencias.

En los aspectos funcionales González di Pierro (2013, pp. 130) incluye:

- “La familiaridad con el género y el tipo de texto escrito;
- El reconocimiento de la estructura del texto;
- La capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura;

- La apropiación de mecanismos de cohesión textual.

Mientras que los aspectos cognitivos consisten en:

- Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión;
- Tomar conciencia de la propia comprensión;
- Marcarse un objetivo de lectura;
- Centrarse en atención y sintetizar;
- Verificar hipótesis al hilo de la lectura.”

El autor intenta hacer un análisis detallado de cada uno de los factores. Empieza por los aspectos funcionales de la didáctica de la competencia lectora. Nos presenta una herramienta relevante que se puede utilizar a la hora de desarrollar la competencia comunicativa. Son las actividades que se pueden realizar en el aula trabajando con un texto, a saber:

- La decodificación del significado del vocabulario con la ayuda del diccionario;
- La propuesta de cuestionarios adecuados a diferentes fases de interacción texto-lector;
- La realización de resúmenes orales y escritos para detectar la capacidad de síntesis del lector;
- El hábito de redactor con esquemas previos para detectar la capacidad de amplificación y organización discursiva;
- El hábito de revisar la cohesión sintáctica, la corrección ortográfica y la adecuación léxica de los propios escritos;
- La promoción de los coloquios significativos a partir de la lectura. Se hace para que los alumnos aprendan a expresar sus ideas, mostrar respeto, interés por las de otras personas, afianzar las habilidades de interacción sociocomunicativa.

Creemos que todas estas actividades son importantes para el desarrollo de la competencia lectora del discente, ya que permiten al alumno realizarse como lector profundamente, analizar la lectura que por su parte contribuye y motiva a la expresión de su opinión y comunicación en general.

Por lo que se refiere a la familiaridad con el género y tipo de escrito, nos asegura González di Pierro que en este punto no se trata de un conocimiento especializado del texto propuesto, ya que no se pide del alumno un análisis filológico de la tipología textual. Enuncia que, si el alumno está familiarizado con el género del texto, esto le ayudará a tener menos dificultades en el proceso de la comprensión de lectura, ya que estará acostumbrado a reconocer los elementos comunicativos más importantes.

El reconocimiento de la estructura del texto se sobreentiende como la capacidad de señalar con claridad que cada tipo de discurso se organiza de un modo determinado. Cuando el discente logra reconocerlo, según el autor, se familiariza con sus estructuras genéricas, intuye la organización de contenido similar. Piensa que, asimismo, el alumno será capaz de entender el concepto de paratexto, los elementos formales del esquema del texto, como son los títulos, párrafos, tipos de letra.

La reconstrucción lectora del sentido del texto se realiza en los índices del discurso. El autor González Di Pierro (2013, p. 130) nos recuerda que existen tantas lecturas como lectores, por eso el significado original puede renovarse con nuevas connotaciones. Presta especial atención al concepto de intertexto lector, el cual señala las experiencias y conocimientos que el lector utiliza al enfrentarse a un texto, las causas y finalidades de la lectura. El autor llega a la conclusión de que todo esto puede limitar o enriquecer, matizar o modificar el mensaje, tanto en su función como en su intención. Para el desarrollo de la comprensión del texto a través del comentario crítico nos ofrece las siguientes estrategias de retención y síntesis: subrayar, anotar al margen, elaborar esquemas, tomar notas, escribir resúmenes.

La apropiación de los mecanismos de cohesión textual el autor la define como las fórmulas verbales que sirven para construir los enunciados comprensibles y marcar el compromiso del autor con lo que está diciendo. Considera este punto importante a la hora de que el estudiante se enfrente ante un texto de difícil interpretación por la complejidad sintáctica. Cree que el alumno debe ser capaz de observar la presencia de relaciones temporales, espaciales, lógicas que están expresadas en el texto. Nos explica que estas relaciones son de suma importancia, ya que ubican tanto la situación real, donde se desenvuelve, como la situación mental creada por el enunciado.

Por lo que atañe a los aspectos cognitivos, a diferencia de los puntos referidos al aspecto funcional, no nos proporciona una explicación detallada, sino que hace un resumen bastante breve sobre cada uno de los puntos. Considera el aprendizaje de la competencia lectora como un proceso cognitivo en general, integrado por la decodificación e interacción texto-lector que, a su vez, se subdivide en la fase de precomprensión, que incluye expectativas e inferencias; la comprensión, que se señala en la construcción del significado y la interpretación, que es la valoración del significado. El autor está seguro de que este proceso se debe realizar con rigor, disciplina, constancia y libertad, a través del comentario crítico textual.

En el aspecto didáctico, González Di Pierro (2013, p. 133-135) piensa que todos los puntos se deben realizar paso a paso. Al principio se debe señalar la utilización de las señales del texto para guiar la comprensión, después el discente tiene que analizar su propia comprensión de la lectura, si entiende lo que está leyendo o no. Cree que un buen lector reconoce sus dificultades comprensivas e intenta solucionar el problema. Está seguro de que los componentes del aspecto cognitivo, como marcarse un objetivo de lectura, centrar la atención, sintetizar y verificar, siempre se deben llevar a cabo. Nos ofrece las estrategias de realización de este objetivo. Por ejemplo, para centrar la atención y sintetizar propone hacer, en primer lugar, una idea global del contenido, resumir la información y contestar la guía de la lectura. Para verificar la hipótesis se recomienda comprobar si la información que aparece en el texto es coherente con los conocimientos previos del alumno, la lógica de la situación y del tema.

Por lo que se refiere a la comprensión escrita, el investigador aplica la definición de este concepto presentada por Cassany (1999, 2006), que la delimita como la capacidad de construir un texto coherente, adecuado, cohesionado de acuerdo con la intención, la situación y función comunicativa subyacentes. El investigador González Di Pierro (2013, p. 133-135) previene no considerar el comentario crítico solamente como el uso mecánico de la escritura, sino que el autor lo concibe como un trampolín para procesar el pensamiento, desarrollando habilidades esenciales, tales como escribir para verbalizar, visualizar, aprender, descubrir, transmitir, comprender para comunicarse. Hay varios enfoques comunicativos que inciden en el desarrollo de los discursos y contribuyen al aprendizaje de la competencia escritora. Son la competencia gramatical, que permite conocer las estructuras de la lengua; funcional, que se centra en escribir a través de la comprensión y producción de diferentes textos escritos; la competencia procesual, que tiene como meta el desarrollo cognitivo de la composición para escribir textos; la competencia conceptual que, bajo el punto de vista del autor, sirve como herramienta transversal para aprender en otras materias.

En su intención de analizar cómo la competencia comunicativa está conectada con la competencia escritora, González Di Pierro (2013, p. 132) ofrece la siguiente clasificación. Su análisis, como en el caso anterior, está caracterizado por dos factores: aspectos funcionales y aspectos cognitivos.

En los aspectos funcionales, el autor incluye los siguientes puntos:

- “La elección del género y del tipo de escrito.
- La construcción de la estructura del texto.

- La construcción del sentido del texto.
- El uso apropiado de los mecanismos de cohesión textual.

Los aspectos cognitivos se caracterizan por los siguientes puntos:

- Utilizar los conocimientos discursivos previos para guiar la expresión.
- Tomar conciencia de la propia expresión.
- Marcarse un objetivo de la escritura.
- Organizar, elaborar, revisar la información.
- Centrar la atención y sintetizar.
- Verificar la coherencia del texto al hilo de su escritura.”

Al igual que en el caso de la competencia lectora, hace una investigación detallada de sus aspectos, analizando cada punto de cada aspecto paso a paso. Empieza por los aspectos funcionales de la didáctica de la competencia escritora.

El autor nos asegura que las actividades que se aplicaban para el desarrollo de la competencia lectora pueden ser perfectamente útiles para el desarrollo de la competencia de escritura. Afirma que los contenidos comunicativos que han sido asumidos por el estudiante durante la lectura del texto deben ser aprovechados también en la escritura de su comentario. El comentario crítico personal desempeña un papel bastante importante. Por lo que se refiere a la elección del género y tipo de escrito, el autor la conecta con el comentario crítico personal, el tipo textual ensayo, ya que, bajo su punto de vista, el escrito en prosa en que el alumno expone y argumenta su opinión sobre un tema de interés divulgativo después del análisis de sus características temáticas, es fundamental para afianzarse en dicha competencia escritora.

Nos explica claramente que la construcción de la estructura del texto es conveniente cuando la exposición del comentario es clara y ordenada, conforme al desarrollo progresivo de los contenidos y a una cohesión textual apropiada. El autor subdivide el modelo del ensayo en tres partes: la presentación del tema, la argumentación y la conclusión.

Cree que el punto de la construcción del sentido del texto es ciertamente destacado en la didáctica de la competencia escritora a través del comentario crítico personal, ya que contiene toda la riqueza comunicativa que le reporta al aprendiz su propio intertexto lector. Conecta la invención que suscita la construcción del sentido de su comentario con la experiencia propia del alumno que él tiene en el mundo de la lectura del texto. Declara que los conocimientos previos y expectativas del alumno definen la disposición

semántica del comentario. Está absolutamente de acuerdo con el autor Mendoza (2001), quien manifiesta que la homogeneidad y el mundo de experiencia al que se remite el texto, tiene efecto acumulativo y facilita por su parte la construcción del sentido del texto.

Al punto final del aspecto funcional que trata del uso apropiado de los mecanismos de cohesión textual González Di Pierro (2013, p. 134-135) le presta atención especial y propone que lo trabajen más en el aula, ya que su reconocimiento facilita la captación del texto y su redacción requiere un trabajo de adiestramiento.

Por lo que respecta a los aspectos cognitivos, el autor revisa y comenta cada punto de este tipo de aspectos. Cree que hay que tener en cuenta el hecho de que en el proceso de escritura, aparte de la redacción, intervienen la planificación y la revisión. Este hecho se explica por la correlación entre el control compositivo del texto y la situación de comunicación que debe realizar.

Nos asegura que hay que utilizar los conocimientos discursivos previos para guiar la expresión. El autor piensa que el discente debe tener estos conocimientos ya asimilados tanto en el aula como en su vida cotidiana, desde caligrafía, planificación y redacción hasta los conceptos de cultura impresa, adecuación, presentación y estilística. Una de las metas del profesor, bajo su punto de vista, consiste en fomentar el uso de estos conocimientos.

Uno de los puntos más importantes para el autor es la capacidad por parte del alumno de tomar conciencia de su propia expresión. Considera que un buen escritor siempre debe evaluar su propia expresión, reconocer las dificultades a las que se enfrenta para luego intentar superarlas. Si al alumno este trabajo le resulta difícil, le aconseja leer el texto a un amigo o profesor, preferiblemente en voz alta, y tener en cuenta sus consejos. La mejor opción para este investigador es cultivar por sí mismo la conciencia escritora que, en su opinión, depende del grado de madurez de los conocimientos previos discursivos del estudiante.

Estamos de acuerdo con el autor en que la capacidad de marcarse el objetivo de la escritura, organizar, elaborar, revisar el texto también es bastante imprescindible. Para definir el objetivo de la escritura, el autor nos aconseja hacer un esquema interpretativo del texto. Organizar el texto significa para este autor planificarlo en función del objetivo de escritura. La elaboración del texto implica la relación del contenido del texto con los elementos externos que forman un vínculo con las ideas del lector. Propone utilizar estrategias tales como comentarios personales, analogías, ejemplificaciones. La revi-

sión de un texto se sobreentiende como la modificación del texto con la ayuda de nuevas ideas y estructuras.

Hablando sobre la síntesis del texto, González Di Pierro (2013, p. 134) comenta que las estrategias nos permiten unir las partes del comentario en un todo coherente que sea la tarea de hacer un resumen, esquema o una argumentación.

Para verificar la coherencia del texto al hilo de la estructura, el autor opina que es imprescindible releer los fragmentos escritos para captar si el texto es coherente o no. En el caso de que el texto resulte incoherente, la evaluación es absolutamente negativa. En su artículo “El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora” González Di Pierro (2013, p. 134-135) llega a las siguientes conclusiones: hay que centrarse en el desarrollo de tres competencias: lectora y escritora de los alumnos, que son subcompetencias de la competencia comunicativa, y la competencia comunicativa en sí misma. El comentario crítico como herramienta didáctica ayuda a los profesores a cumplir esta meta.

A pesar de que diferentes autores nos presentan diferentes puntos de vista sobre la competencia léxica, creemos que hemos logrado hacer un análisis profundo sobre la definición del concepto, su conexión con otros tipos de competencias y delimitación de sus elementos.

3.3 La Interlengua. Norma y el uso. La interferencia léxica. Tipología de los errores.

Al analizar el proceso de adquisición de lenguas extranjeras se pueden destacar los siguientes elementos: la lengua materna del estudiante – LM; la lengua extranjera – LE y la interlengua – IL, uno de los elementos más importantes de este proceso. Diversos autores, tales como Krashen (1982, p. 143-152) y Tarone (1995, p. 107-124) intentan describir este concepto de diferente modo.

Algunos lo definen como el nivel de competencia que ha alcanzado un estudiante de lengua extranjera en un determinado momento. El alumno va pasando por diferentes etapas, cada una de las cuales refleja su interiorización de forma simultánea de un determinado número de reglas del nuevo idioma y del uso sistemático que se hace de estas reglas. Piensan que antes de llegar a interiorizar el sistema completo de la lengua, el discente pasa por unas fases previas de asimilación de –como las define Moreno Fernández (2004, p. 295-297)– “intersistemas” que contienen el dominio simultáneo de

diferentes estructuras. También distinguen diferentes rasgos de la IL o interlengua. Son los siguientes:

- Son dinámicas, se encuentran en permanente estado de desarrollo, los cambios que sufren tienen lugar muy rápidamente.
- Cada interlengua está imbricada con la que le precede.
- Las interlenguas están sometidas a constante revisión mediante la formación, verificación, revisión de hipótesis.
- La revisión y reformulación de hipótesis tienen lugar mediante el contraste con el “*input*” lingüístico o interpretación explícita de “*feedback*” suministrado por el profesor o los hablantes.
- Son permeables, están expuestas a cambios.
- Son sistemáticas. El autor está convencido de que los errores son el resultado de la aplicación de las reglas de la “intergramática”.

El autor Francisco Moreno Fernández (2004, 298-299) examina el concepto de IL desde el punto de la perspectiva variacionista. Teniendo en cuenta los errores o manifestaciones lingüísticas, como las llama el autor, forman parte de la interlengua. La interlengua se define como el sistema lingüístico que construye un estudiante partiendo del *input* lingüístico al que se le ha expuesto. Desarrolla su propia clasificación de los rasgos de la interlengua (IL):

La define como un sistema lingüístico que difiere tanto de la lengua de origen como de la lengua meta y está internamente estructurado.

- Es variable y presenta tanto variaciones inestables como variaciones ordenadas o sistemáticas.
- En IL se producen las fosilizaciones que el autor determina como unidades, reglas, subsistemas que los hablantes de una determinada L1 o LM tienden a conservar sin importar la edad, ni las explicaciones que se han recibido en la lengua meta.

El autor menciona que en los años setenta la interlengua era despreciada como objeto de los análisis variacionistas practicados por la sociolingüística, pero con el tiempo ha empezado a ser habitual la aplicación del método y técnicas de variacionismo sobre los materiales de interlenguas. Determina la interlengua como una realidad eminentemente variable en la que sus componentes lingüísticos se pueden manifestar de un modo variable sin que cambie el significado ni la intención de lo que se quiere comunicar. Junto con el autor Ellis (1989), Moreno Fernández presta atención especial a la competencia del estudiante que considera como competencia heterogénea, ya que con-

tiene diferentes estilos y presenta la posibilidad de decir las mismas cosas de manera diferente. El autor Moreno Fernández (2004) está de acuerdo con Ellis (1989) en el sentido de que ratifica que la variación sistemática en la interlengua de un individuo bilingüe es importante para el desarrollo de la interlengua.

Nos presenta una explicación bastante amplia sobre los estudios variacionistas de adquisición de segundas lenguas que, como declara Moreno Fernández (2004, p. 298-300), intentan describir y aclarar cómo se relacionan las formas lingüísticas variables de la interlengua y los elementos covariables del contexto social y lingüístico. El autor llega a la conclusión de que el proceso de adquisición puede mostrar usos de variación libre que, al principio, son al azar, y después se convierten en patrones sistemáticos. Admite que existen otros factores que determinan el modo en que se manifiesta la variación de la interlengua, como son: la pertenencia a redes sociales culturalmente uniformes o mixtas, el tiempo de permanencia en la comunidad de la lengua meta o el tipo de interacción en la que participan los estudiantes. Presta atención especial al hecho de que el variacionismo intenta comprobar cómo una serie de factores considerados como variables independientes influyen en los variables dependientes. El grupo de variables independientes se divide en las variables de naturaleza lingüística, clase de palabras, tipo de sujeto o de objeto, constitución fónica, contexto, L1; y de naturaleza extralingüística, como es la edad del estudiante, tiempo transcurrido en el proceso de aprendizaje, tipos de contextos y situaciones comunicativas, tipo de red social a la que pertenece el alumno, dominios del discurso y el estilo.

También Moreno Fernández (2004, p. 298-299) plantea otras hipótesis bastante relevantes sobre el variacionismo de la adquisición de segundas lenguas. Son las siguientes: 1) si todos los estudiantes de una misma procedencia lingüística componen una comunidad de aprendices; 2) si todos los estudiantes de una misma procedencia lingüística pertenecen a una comunidad de aprendices; 3) si los subgrupos de alumnos componen comunidades distintas que, según el autor, significa que los alumnos de diferente nivel de conocimientos a pesar de tener la misma L1 no pertenecen a la misma comunidad de aprendices, el autor subraya el hecho de que el nivel de monitorización de los estudiantes que determina los estilos se refleja en la adquisición de la lengua. Se nota que las formas más marcadas como el uso de léxico arcaizante o de las formas de tratamiento se desarrollan de forma más rápida que las actuaciones de la interlengua monitorizadas, que se cree como estilos cuidados. Proclama que las formas no marca-

das, que considera estilos espontáneos, se adquieren antes en los estilos menos monitorizados.

El autor López (1995) intenta explicar el concepto de interlengua a través de la teoría del conductismo. Reflexiona sobre las nociones de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Piensa que la adquisición de la lengua materna se desarrolla a través de las respuestas positivas que, repetidas, generan los hábitos. Ve que todo el proceso de aprendizaje de L2 se construye en la creación de los hábitos propios de la nueva lengua. Como atestigua el autor, los discentes ya tienen los hábitos formados de la L1, los nuevos hábitos van a entrar en conflicto con los hábitos ya formados. Este proceso, bajo su punto de vista, favorecerá el proceso de aprendizaje. El autor tiene en cuenta el hecho de que si las L1 y L2 tienen formas diferentes para expresar la misma función se producirá la interferencia de la L1.

Para denominar el concepto de interlengua, el autor aplica las denominaciones ofrecidas por otros científicos como Selinker (1972), quien propuso el término competencia transitoria y dialecto idiosincrásico de las producciones de los alumnos tanto de la LM como de una lengua extranjera. Estas producciones de los alumnos funcionan de acuerdo con sus propias reglas, piensa el autor, y desde ahí deben ser evaluados y no desde la lengua meta. Para explicarnos cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje de L2, este autor nos presenta el ejemplo del modo en que aprende un niño de tres años. El niño comete ciertos errores, pero estos se consideran normales para esta etapa del aprendizaje. Lo compara con el proceso de aprendizaje de un alumno adolescente o adulto y concluye que, al igual que este niño, el alumno está pasando por ciertas etapas y sus producciones idiosincrásicas no se adecúan a las de la lengua meta.

Observa el proceso de cometer errores como algo positivo. Selinker llega a la conclusión de que, si tanto los profesores como los alumnos viesen los errores como partes necesarias del proceso de aprendizaje de L2, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando la superación del error, lo que les permitiría crear condiciones favorables para el proceso de aprendizaje de L2.

El análisis del concepto de interlengua tiene un carácter más práctico en el artículo de Vila (2014, p. 43-60). El autor investiga el proceso del aprendizaje de español de los estudiantes italianos. Sigue la definición de interlengua ofrecida por la investigadora Juana M. Liceras (1992), quien asevera que el conjunto de oraciones que intenta producir el alumno que aprende una L2, no es el mismo que produce un hablante nativo de esta L2, que ella define como Lengua Objeto (LO). Juana M. Liceras (1992) está

convencida de que existe un sistema lingüístico independiente sobre la base de los datos obtenidos a partir de los intentos del discente en la producción de la L2 o Lengua Objeto.

El investigador Vila (2014) examina la interlengua y utiliza el concepto de la competencia pragmática para explicar el término. Observando el caso en que dos lenguas sean afines, el autor admite que puede existir una diferencia notable entre los procesos mentales y conexiones lingüísticas de cada idioma, la interlengua se concibe como una frontera lejana, un elemento de distancionamiento. Explica esta hipótesis por el hecho de que todo el pensamiento pragmático incluye el concebir que el lenguaje y la significación están ligados a un conjunto de reglas y normas que están relacionadas con prácticas de uso.

El autor investiga cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje de español por los hablantes italianos, intenta delimitar los problemas a los que se enfrentan los estudiantes, y llega a la conclusión de que los problemas que experimentan los alumnos no solamente se centran en la comunicación, sino también en el ámbito pragmático. Afirma Vila (2014, p. 46) que cuando un discente afronta el aprendizaje de una lengua superficialmente próxima a su lengua materna, el aprendizaje pasa por los estadios en que el aprendiz recurre al uso de estrategias de aproximación y asimilación a su lengua materna a todos los niveles: gramatical, léxico, pragmático. El profesor, bajo su punto de vista, intenta colmar estas aproximaciones y asimilaciones haciendo hincapié en las situaciones que ocurren en el aula. En su explicación de los estadios del aprendizaje de L2 que en la primera aproximación a la lengua el estudiante disfruta de falsa comunicación, ya que cree que es capaz de comunicarse, pero el desarrollo de la competencia pragmática sucede en el segundo momento, cuando el alumno se enfrenta al malentendido, a los falsos amigos, y se da cuenta de la falta de conocimientos y destreza de esta competencia. El autor admite que puede ocurrir un estancamiento. Para evitar confusiones en el proceso de comunicación del discente, está convencido de que debe desarrollar estrategias y competencias pragmáticas. El profesor juega un papel sumamente importante en el desarrollo de la competencia pragmática. Estamos de acuerdo con la afirmación de Vila (2014) de que es imposible adquirir una lengua sin relacionar la lengua con prácticas de uso, entrar en contacto con una comunidad de hablantes.

Declara que cada discente tiene una interlengua individual y única, al igual que sucede con la pragmática, su percepción individual. Después de analizar el corpus de los trabajos de los alumnos, el autor llega a una conclusión desconsoladora y es que existe

una carencia de conocimientos de esta competencia por parte de los estudiantes. Estamos totalmente de acuerdo con la solución que nos proporciona este autor para evitar los errores de transferencia por parte de los alumnos, que es explicitar significados contrastándolos con los de su lengua materna. También admitimos la importancia del desarrollo de una autonomía en el proceso de aprendizaje, hecho que se considera importante en el momento de reaccionar ante una situación de aprendizaje.

Otro autor, Alexopoulou (2011), investiga el concepto de interlengua a través del análisis de errores cometidos por la parte de los discentes en el proceso de adquisición de L2. Al igual que Vila (2014), Alexopoulou cita a Selinker (1972), quien ha desarrollado el concepto reflexionando en el contexto de la Teoría de la Interlengua, que, en su opinión, supone un giro metodológico al estudiar y analizar tanto las producciones desviadas como las correctas, ambas se consideran relevantes en el proceso de aprendizaje. Subraya el hecho de que la relevancia de los estudios de la interlengua para la lingüística aplicada es necesaria para el descubrimiento de los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que definen estos principios generales contribuye a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos.

Alexopoulou (2011, p. 87) presta atención a tres códigos lingüísticos que considera primordiales para el proceso de aprendizaje. Son la LM – lengua materna del aprendiente, L2 – la lengua meta que se quiere aprender y la IL – interlengua o, como la define el autor, la versión que el aprendiente tiene de la L2. Piensa que los estudios interiorizan las reglas de la L2. El análisis de errores puede ser el instrumento para una mejor comprensión de la interlengua.

A lo largo de su investigación sobre el concepto de interlengua, Alexopoulou (2011, p. 87-89) nos presenta una breve digresión histórica. Según él, el concepto monopoliza el interés de los científicos en el campo de la adquisición de segundas lenguas a partir de los años setenta. Menciona la afirmación de los autores D Larsen-Freeman & Long (1991), quienes dicen que el término de interlengua fue utilizado por primera vez por John Reinecke en 1935 en su tesis *Language and Dialect in Hawaii*. Después lo retomó y reelaboró Selinker. Admite que hasta el momento presente el término de interlengua se considera imprescindible para el análisis de las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua.

Intentando delimitar el concepto de interlengua, nos presenta diferentes puntos de vista de diferentes investigadores que son completamente opuestos. Toma como pun-

to de partida la denominación de interlengua acuñada por Lenneberg (1967), que la califica como la estructura latente del lenguaje. Selinker (1972) apoya a Lenneberg en el sentido de que considera la interlengua como la estructura psicológica latente que es activada por la mayoría de los alumnos de una L2 en su intento de expresión significativa, es decir en qué situación se sitúa el individuo que quiere expresar en la lengua que está aprendiendo significados que posee previamente. Alexopoulou (2011), analizando las investigaciones de Selinker (1972), también menciona el concepto de identificaciones interlingüísticas que denomina como identificaciones que el individuo bilingüe realiza en una situación de contacto. El autor da importancia a este concepto, ya que, bajo su punto de vista, es relevante para el modo en que los adultos aprenden una L2, teniendo en cuenta el enlace psicológico entre los tres sistemas lingüísticos: LM, L2 y IL.

Alexopoulou (2011, p. 87-88) hace un resumen y agrupa las definiciones de la interlengua en la siguiente clasificación, tomando en cuenta las características de la interlengua por otros autores:

1.- El investigador Nemser (1971) se centra en la perspectiva lingüística y delimita la lengua propia del aprendiente como desviante. El enfoque de la atención del autor es la lengua meta del discente, hacia la cual se van aproximando los sucesivos estadios que atraviesa el estudiante.

2.- Otro científico, S. P. Corder (1967), focaliza la atención en la perspectiva sociolingüística, destaca el carácter inestable y transicional del sistema no nativo, la lengua se entiende como un sistema gramatical interiorizado. Corder (1967, p 31) centra en el conocimiento que el alumno tiene de la lengua objeto y realiza su análisis acerca del concepto de error. De ahí Corder denomina el “dialecto transicional”.

3.- La teoría de Selinker (1972) enfoca la perspectiva psicolingüística, subraya el estatus del sistema intermedio entre los códigos de la lengua materna y la lengua meta.

Alexopoulou (2011, p. 87-89) nos presenta diferentes puntos de vista de los especialistas e investigadores de este asunto, quienes a veces no están de acuerdo uno con el otro, ya que intentan encontrar la definición más correcta y adecuada del concepto de interlengua. Reflexiona que interlengua puede ser percibida desde dos puntos de vista: como un *continuum* interlingüístico, por un lado, y como un estadio que da desarrollo al proceso de aprendizaje que defiende Selinker (1972), por otro lado.

Estudiando el concepto de interlengua como un continuo, manifiesta Alexopoulou (2011, p. 87) que la interlengua se ve como una evolución basada en sucesivos estadios, cuya complejidad se va incrementando. El autor admite que S. P. Corder

(1967) critica a Selinker (1972) por no haber reconocido esta propiedad de la interlengua. Explica que S. P. Corder (1967) considera la interlengua como un sistema creativo y dinámico, similar al del niño que adquiere su lengua materna, no solamente un simple proceso de reestructuración a partir de la lengua materna. Por su parte Selinker (1972) se centra en el fenómeno de fosilización de los estudios de la interlengua que, bajo su punto de vista, fue ignorado por parte de S. P. Corder (1967).

Para el autor Alexopoulou (2011) resulta bastante complicado ser partidario de una u otra perspectiva, pues piensa que se pueden aceptar los dos puntos de vista, ya que, como explica el autor, el continuo interlingüístico se conforma por la sucesión de estadios a medida que el aprendiente va construyendo la gramática interna sobre la base del *input* que recibe. Esta construcción evoluciona en un proceso de aproximación hacia la L2.

Pensamos que el autor que realiza el análisis más profundo del concepto de interlengua es Ottonello (2005). Este autor, a diferencia de otros científicos, aborda la definición del término de un modo sólido, tomando en cuenta diferentes teorías del aprendizaje. La interlengua se percibe como el sistema lingüístico específico de una lengua no materna que posee un hablante no nativo. Acepta y cita la definición propuesta por Selinker (1972, p. 209-231)

“El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos ‘interlengua’ (IL) a este sistema lingüístico. (citado por Ottonello 2005).”

El autor, interpretando la definición dada por Selinker (1972, p. 209-231), nos explica que la interlengua se comprende como el sistema lingüístico, no nativo, diferente de la lengua materna (LM) del aprendizaje y del sistema de la lengua objeto (LO).

El científico Ottonello (2005, p. 370) está convencido de que la evolución de interlengua se ha desarrollado de forma paralela a la evolución de la teoría lingüística y las teorías de adquisición y del aprendizaje de lenguas. Al autor, al igual que a los otros

científicos, le preocupa lo que está pasando en la mente del alumno cuando procesa y usa los datos lingüísticos. Da importancia a tres procesos básicos que intervienen en la construcción del conocimiento interlingüístico. Son el aducto o *input* que selecciona, ordena, sistematiza los datos del exterior; la toma o *intake* que incorpora los nuevos datos al sistema y el educto o “*output*”, que permite entender y expresarse en la lengua meta.

Está seguro de que los mecanismos internos del aprendizaje que son responsables de la construcción de la interlengua permiten analizar el concepto de interlengua a través de diferentes teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Para su análisis ha elegido examinar tres teorías: teorías conductistas, mentalistas y cognitivas. El conductismo percibe la adquisición como un proceso de formación de los hábitos lingüísticos. El mentalismo se centra en la distinción entre la competencia y actuación y la especificidad del conocimiento lingüístico frente a otros tipos de conocimientos. En lo que se refiere al mentalismo, el autor parte de la idea de que existe una organización modular de la mente en la que la facultad de la lengua es independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de este conocimiento. Comparando la teoría cognitiva con las dos ya mencionadas, concluye que esta teoría se basa en el hecho de que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo como lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo percibe la adquisición de la lengua materna y lengua extranjera como el proceso de aprendizaje que se basa en las mismas habilidades empleadas en la construcción de cualquier conocimiento: percepción, memoria, procesamiento de la información y mecanismos de la resolución de problemas.

A Ottonello (2005) le interesa el modelo de conocimiento y control introducido por los autores Bialystok & Sharwood Smith (1985), que distinguen dos elementos: el conocimiento, que se define como el modo en que el sistema de la lengua está representado en la mente del alumno, y el control, que, según los autores, es el sistema de procesamiento para controlar el conocimiento durante la actuación real. Para Ottonello, lo que Bialystok & Sharwood Smith (1985) delimita como el conocimiento, él lo asocia con las competencias lingüística y pragmática. Explica que el conocimiento lingüístico se usa para cumplir la meta principal, que es la comunicación.

El autor reflexiona sobre el hecho de que, con el desarrollo de la pragmática, diferentes científicos pusieron el foco de su investigación en la pragmática de la interlengua, que el autor asocia con el desarrollo y uso de estrategias de la acción lingüística por los hablantes no nativos según su relación con el interlocutor y la gravedad de la impo-

sición. Plantea la hipótesis de que con el tiempo los estudios de la interlengua se han centrado más en la sociolingüística que en la psicolingüística pragmática. La justifica por el hecho de que recientemente se da igual importancia tanto a la enseñanza dentro del aula como a la comunicación fuera del aula para el desarrollo pragmático satisfactorio de la interlengua.

Está seguro de que no existe ningún modelo teórico que pueda explicar todos los aspectos de la interlengua, aunque intenta delimitar las ventajas de las teorías del aprendizaje estudiadas. Dentro de las ventajas de los modelos mentalistas, el autor considera la oportunidad de estudiar el conocimiento lingüístico y pragmático independientemente de su uso en el contexto concreto de comunicación o de control. Concluye que el desarrollo de la interlengua puede deberse a los cambios en el conocimiento o los cambios en el control. Piensa que la ventaja de este punto de vista consiste en que es posible aislar y controlar las variables que pueden influir en el proceso de apropiación de la lengua meta en el ámbito del conocimiento. En lo que se refiere a las ventajas de los modelos cognitivos, el investigador cree que permiten comprender la complejidad del proceso de aprendizaje que se relaciona con la figura del profesor, que, en su opinión, está más cercano a la experiencia del aula. También cree posible incorporar variables no lingüísticas en el estudio de la construcción de la competencia interlingüística, que se entiende como el uso y conocimiento de la lengua objeto.

Al igual que Alexopoulou (2011), Ottonello (2005) menciona a dos científicos, Corder y Selinker, que desempeñan un papel muy importante en el desarrollo del concepto de interlengua, pero a diferencia de Alexopoulou (2011), Ottonello explica el contenido de sus teorías en forma más explícita. A propósito de S. Corder (1971), Ottonello (2005, p. 372) compara la reflexión de este autor sobre el aprendizaje de una segunda lengua con las afirmaciones de los partidarios del modelo conductista y concluye que S. Corder (1971) entiende el proceso del aprendizaje no como un proceso de formación de hábitos y destrezas, como lo sobreentiende el modelo conductista, sino como una actividad creativa que permite al alumno formular la hipótesis a partir de los datos de la L2, según el programa interno, un dispositivo de adquisición de la lengua. Ottonello (2005, p. 374) cree que la presencia de errores sistemáticos de los hablantes de L2 que tienen dificultades para adquirir la estructura gramatical tanto de la L1 como de la lengua objeto, hace a S. Corder (1971) establecer la existencia de una competencia transitoria que refleja distintas etapas de estructuración de la toma o *intake*, que define como el conocimiento que el hablante no nativo tiene de la lengua meta que está aprendiendo. Anali-

zando su trabajo, el autor llega a la conclusión de que esta competencia transitoria con sus errores sistemáticos presenta la posibilidad de acceder al programa de conocimiento interno o mental del que aprende una L2.

Al igual que los científicos Alexopoulou (2011) y Vila (2014), Ottonello (2005) examina el trabajo de Selinker (1972, p. 209-231) y menciona su afirmación sobre la existencia de una estructura latente de la lengua en la mente del discente, que posibilita la adquisición de la lengua materna, pero, a diferencia de Alexopoulou (2011), Vila (2014) realiza un análisis más profundo. Explica que en la mente de un niño ya existe una fundamentación biológica de una Gramática Universal y el niño la transforma en una estructura concreta de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración. Junto a esta estructura mental especificada para la lengua, se ofrece la existencia de una estructura psicológica latente que se activa cuando el adulto intenta comprender y producir las oraciones en una L2. Al igual que Alexopoulou (2011), Ottonello (2005) critica a Selinker (1972, p. 209-231). Afirma que su propuesta es ambigua en lo referente a una base biológica de la estructura psicológica latente que permite la adquisición de la interlengua, que es el sistema no nativo. Para Selinker (1972, p. 209-231), opina el autor, la estructura latente no contiene un programa genético y tampoco puede dar garantías de que se active ni que se realice en la estructura concreta de una lengua natural, pero es posible que la estructura latente se superponga con otras estructuras de la mente. En el transcurso de su investigación, llega a la conclusión de que el análisis de la interlengua se debe realizar a partir de las locuciones que produce el adulto cuando intenta transmitir significados en la lengua objeto. Las identificaciones interlingüísticas que se realizan por parte de los alumnos constituyen el enlace psicológico entre tres sistemas lingüísticos: lengua materna, lengua objeto e interlengua (Selinker, 1972, p. 209-231).

A diferencia de Ottonello (2005), el autor Alexopoulou (2011, p. 90), en su análisis del estudio de la interlengua de Selinker (1972, p. 209-231), se centra más en el concepto de fosilización, que considera importante para examinar el concepto de interlengua. Afirma que en la interlengua permanecen ciertos aspectos de pronunciación, reglas gramaticales del uso del vocabulario independientemente de la cantidad de instrucción recibida. Delimita cinco procesos principales que generan la fosilización. Son los siguientes:

- 1.- *La transferencia lingüística* que se manifiesta cuando la fosilización es el resultado de la influencia de la lengua materna.

2.- *La transferencia de instrucción* que se observa cuando la causa de la fosilización puede ser la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.

3.- *Las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua*, que considera los procedimientos que el alumno pone en marcha cuando interioriza el material lingüístico. Como ejemplo de estrategias de aprendizaje, el autor presenta la memorización de las nuevas estructuras.

4.- *Las estrategias de comunicación en la segunda lengua*. Para entender este proceso Alexopoulou (2011, p. 90) nos ofrece la siguiente hipótesis: si aceptamos el hecho de que la fosilización es el resultado de las técnicas a las que recurre el estudiante en su intento de comunicarse en la lengua meta cuando su competencia es insuficiente, el ejemplo de estrategia de comunicación puede ser la reducción de la L2 a un sistema más simplificado. Hay que tener en cuenta que, a diferencia de Selinker (1972, p. 209-231), que percibe la simplificación como una estrategia de aprendizaje, Alexopoulou (2011) la considera como la estrategia de comunicación, ya que, desde su punto de vista, esta es una operación que el discente realiza en una situación comunicativa.

5.- *La hipergeneralización del material lingüístico de la L2*. Se observa cuando la fosilización es el resultado de la falsa generalización de las reglas de la lengua meta.

En su investigación sobre el concepto de la interlengua, Ottonello (2005) nos da a conocer poco a poco la parte más importante de la investigación, que es los procesos de construcción de la interlengua. El autor piensa que los rasgos fundamentales del concepto de interlengua están relacionados con su especificidad, sistematicidad y carácter transitorio. Se puede delimitar la interlengua como el sistema independiente del conocimiento de alumno del aprendizaje de la L2 o lengua extranjera. El autor nos asegura que el discente tiene intuiciones propias de este sistema que es diferente de la lengua materna y de la lengua objeto, cada alumno tiene un estadio de aprendizaje, un sistema específico.

En sus intentos por delimitar los procesos de la construcción de la interlengua, nos presenta diferentes puntos de vista de diferentes autores. Por ejemplo, los científicos Adjémian & Liceras (1982) ven la necesidad de idealización en el estudio y adquisición de lenguas no maternas desde una perspectiva metodológica. Después de examinar esta obra, Ottonello (2005) concluye que Adjémian & Liceras (1982) consideran el nivel de idealización propuesto por Chomsky, válido para el análisis de la interlengua solamente si se tienen en cuenta los rasgos de la interlengua específicos y el hecho de que los adultos usan las capacidades matalingüísticas y la lengua materna para la construcción de la

gramática de la interlengua. Adjémian & Liceras (1982) consideran importante la necesidad de diferenciar la competencia de actuación, delimitar las propiedades específicas de la interlengua como la fosilización, transferencia, permeabilidad, la regresión involuntaria. En el campo de la idealización en el estudio de la adquisición de las lenguas extranjeras enfrenta el problema consistente en el estudio sobre la gramática de la interlengua y afirma que este tiene que enfocarse solamente en la gramática que permita la realización del acto lingüístico, pero no en todo el comportamiento lingüístico.

Al mismo tiempo, Ottonello (2005) analiza los trabajos de otros expertos en este área como Arditty & Perdue (1979). A diferencia de Adjémian & Liceras (1982), Arditty & Perdue (1979) no reconocen la distinción entre competencia y actuación. Creen que la diferencia entre la gramática de interlengua y de la lengua materna lleva el carácter cuantitativo, pero no cualitativo. Ven la única diferencia entre la interlengua y la lengua materna en su desarrollo en los contextos sociales.

Al final, el investigador llega a la conclusión de que los procesos de construcción de la interlengua se realizan en transferencia, estrategias del aprendizaje, fosilización, permeabilidad y variabilidad.

El primer proceso que examina Ottonello (2005, p. 369-389) es la transferencia.

1.- *El papel de la lengua materna y la transferencia.*

El autor admite que el papel de la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas siempre ha interesado a los científicos e investigadores. Ha hecho un recorrido sobre la percepción de la lengua materna en el contexto del análisis contrastivo. Concede importancia a la interpretación del uso que hace el discente, cuando está aprendiendo una nueva lengua L2, de la información obtenida de la lengua nativa L1. En el modelo conductivo se nota que el proceso de aprendizaje de una lengua se realiza de modo similar a cualquier otro tipo del aprendizaje, a saber: a través de la ejercitación, repetición, las respuestas ante un estímulo, los refuerzos positivo y negativo, como la corrección. El autor parte de la idea de que el proceso de aprendizaje se construye a través de la formación de los hábitos lingüísticos que se basan en la analogía y no en el análisis. Consecuentemente, el obstáculo principal para la adquisición de una lengua extranjera se ve en la interferencia de los hábitos de la lengua materna. Se presta atención especial al grado de dificultad que mide la cantidad de estructuras semejantes y diferentes en la lengua materna y extranjera. Las estructuras que son semejantes en las dos lenguas se transfieren sin problemas, pero las que son diferentes crean errores por interferencia o

transferencia negativa. Se opina que los errores producían malos hábitos y por eso había que corregirlos y evitarlos.

Intentando comprender las peculiaridades del análisis contrastivo, Ottonello (2005) realiza un recorrido histórico y llega a la conclusión de que en los años setenta este análisis recibió bastante críticas por diferentes causas. Una de ellas fue que la analogía no podía explicar los errores de los alumnos, ya que no se podían conectar con la influencia de la lengua materna. La otra causa consiste en que descubrieron las áreas de la gramática que el análisis contrastivo detectaba como áreas de transferencia, pero no eran tales. En efecto, el autor observa que paulatinamente disminuye el interés hacia la L1 en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque en las últimas décadas se nota que empieza a surgir el interés por el proceso de transferencia como el mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. Ottonello (2005, p. 374) afirma que “la transferencia de la lengua materna no es capaz de explicar ciertos conocimientos gramaticales abstractos, que adquiere en la interlengua”. Está de acuerdo con los autores Bialystok & Sharwood Smith (1985) y Selinker (1972), quienes confirman que las teorías de la transferencia pueden explicar mejor los fenómenos periféricos de la adquisición de L2, la cual necesita incorporar una teoría de la Gramática Universal para la explicación de los principios de la gramática de la interlengua como errores sistemáticos. Reflexiona sobre el concepto de transferencia que examina desde diferentes puntos de vista. Hay estudios que sobreentienden la transferencia como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto, pero su uso se ve restringido por la percepción de la distancia entre la L1 y L2 que se realiza en el modo en cómo el alumno percibe las formas marcadas en su propia lengua que se considera menos frecuentes, productivas, semánticamente transparentes, más periféricas.

Las teorías cognitivistas perciben la transferencia lingüística como un proceso cognitivo por el que los alumnos de L2 hacen un uso estratégico de L1 y de otras L2 que conocen en el proceso de apropiación y uso de la lengua meta para la comprensión y producción de mensajes. El autor admite que si tenemos en cuenta este punto de vista, el conocimiento interlingüístico se puede entender como un proceso mental que nos diferencia de otros tipos de aprendizaje, las estrategias del aprendizaje son comunes a otros aprendizajes.

Analizando estos dos puntos de vista, concluye que los estudios de la interlengua tienen más que ver con el aprendizaje del conocimiento de la L2, las teorías que explican cómo los aprendientes construyen la representación mental de la L2, la manera en

que se desarrolla el conocimiento de las reglas y ítems de la lengua meta. Igualmente, los estudios cognitivos tienen que ver más con el uso real que los hablantes hacen de ese conocimiento, la explicación de la manera en la que ejecuten y resuelven las tareas de comprensión y producción en la comunicación.

Otro autor, Alexopoulou (2011), delimita la transferencia como uno de los rasgos que caracterizan la interlengua. Al igual que el autor Ottonello (2005), este investigador explica en qué consiste el concepto, pero a diferencia de Ottonello (2005), Alexopoulou (2011) menciona la transferencia positiva o facilitación en el caso de que las estructuras de la lengua materna y lengua meta no tengan diferencias.

Analiza las afirmaciones de Selinker y Corder. El científico Selinker (1972, p. 209-231) tomaba la transferencia como un proceso psicológico subyacente en un comportamiento concreto que define los elementos fosilizables.

El autor S. P. Corder (1967), como nota el anterior investigador, revela el papel positivo de la lengua materna. Cree que la lengua materna puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.

2.- Fosilización

El investigador Ottonello (2005, p. 375) define este elemento de la interlengua como un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos ítems, reglas, subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación con la lengua objeto. El autor cree que si los alumnos que están aprendiendo la L2 tienen un nivel de competencia comunicativa aceptable, es normal que aparezcan errores tales como expresiones que son diferentes a las de los hablantes nativos, ya que son erradicados de su interlengua.

En su intención de descubrir la causa, por la cual aparecen elementos fosilizados, la situación en que aparecen Ottonello (2005, p. 369-389) y Alexopoulou (2011) recurren al trabajo de Selinker (1972, p. 209-231). Bajo nuestro punto de vista, Alexopoulou (2011) nos presenta un análisis más exacto que Ottonello (2005). Según Selinker (1972, p. 209-231), afirma Alexopoulou (2011), la estructura superficial de las oraciones de la interlengua que tiene elementos fosilizables se puede explicar a través de la estructura psicológica latente. Vemos que Alexopoulou (2011) toma la interlengua como el fenómeno por el cual se conservan los elementos desviados como consecuencia de un estancamiento. Nos asegura que el proceso de fosilización ocurre antes de que el alumno llegue al estadio del comportamiento máximo respecto al conocimiento de la lengua objeto. La reaparición de estos elementos da lugar al fenómeno de la regresión

en el estadio anterior de la interlengua y sucede cuando los alumnos tienen un nivel aceptable de comunicación. Los errores que suceden gracias a este proceso se creen fosilizados. Las causas de estos errores el autor considera que se encuentran entre los factores psicológicos especiales, como por ejemplo puede ser la ansiedad, la falta de motivación, la falta de deseo de interculturación, la edad, el “*input*” limitado.

El autor distingue entre errores fosilizables y fosilizados. La diferencia entre ellos consiste en que los errores fosilizables reaparecen hasta las últimas etapas de aprendizaje y no dependen de los factores mencionados por nosotros en relación con los errores fosilizados. Presta atención al hecho de que los elementos fosilizables proceden de los procesos de estructura psicológica latente y uno de estos procesos es la transferencia.

A Ottonello (2005) también le interesa el concepto de la transferencia lingüística que ocurre cuando la lengua materna y la lengua objeto presentan oposiciones diferentes en algún área de la gramática. El autor supone que en este caso es probable que suceda la transferencia cuando la lengua materna tiene el valor no marcado de la diferencia paramétrica y no a la inversa. Para explicar su hipótesis, nos presenta el ejemplo del alumno inglés que está aprendiendo español y que no va a tener los problemas de fosilización con las preposiciones colgadas, que define como las estructuras que permiten la existencia de las preposiciones sin un sintagma nominal. A estas estructuras el autor atribuye los siguientes ejemplos:

“It is the man that Mary is living with;

Este es el hombre que María estaba viviendo con.

(Este es el hombre con el que María estaba viviendo.)”

Ottonello (2005, p. 378) concluye que como estas estructuras son muy marcadas en la lengua materna del alumno, pero no aparecen en español, entonces no va producir la transferencia negativa.

Sigue investigando los factores o causas que contribuyen al origen del proceso de la fosilización que hemos mencionado antes. Nos presenta el análisis de este problema desde los puntos de vista de diferentes autores.

Examinando el trabajo de la científica Juana M. Liceras (1986), junto con Ottonello (2005) percibimos que esta investigadora examina el proceso de fosilización como el resultado de la existencia de permeabilidad permanente de la interlengua. Después del análisis de los datos de los alumnos anglófonos que aprenden español como L2 con respecto a la regla de obligatoriedad del uso de “*que*” en las relativas oblicuas,

Juana M. Liceras (1986) llega a conclusiones bastante sorprendentes, afirmando que los discentes de nivel avanzado aún cometen más errores que los alumnos principiantes. La causa de la fosilización, según su opinión, puede ser el carácter marcado de fosilización o la conflictividad de los datos del español para los hablantes no nativos.

Otro autor cuya explicación de los factores de la fosilización interesa bastante a Ottonello (2005) es Schumann (1976). Este autor delimita el concepto de pidginización que basa en los procesos de simplificación y reducción en las lenguas naturales. Investiga el caso del hablante español que está aprendiendo inglés como L2 en el contexto natural. El análisis de la interlengua de este hablante en los aspectos gramaticales específicos de la negación, las interrogativas parciales y los auxiliares en inglés expresó una fosilización bastante temprana de estas estructuras. Aunque el hablante tenía una inteligencia normal sin patología lingüística, el hecho de que la interlengua del hablante se pareciera a un *pidgin* y no a la lengua que cumpliera todas las normas se debe a la distancia social y psicológica que el hablante tenía con sus interlocutores de la lengua meta. Este factor muestra falta de interés por sumergirse en la otra cultura.

El siguiente factor interno de la fosilización que delimita Ottonello (2005) a través del análisis del trabajo de Lenneberg (1967) es la edad del alumno. Se consideran los aspectos relacionados con la categorización de fonemas, plasticidad articulatoria, parámetros fonológicos que se demuestran desde los primeros años de vida en la lengua materna, están mucho más sujetos al factor de edad de forma negativa que los subsistemas léxico-semánticos.

Otros autores aceptan los factores externos que pueden producir la fosilización. Entre ellos se define el exceso de presión comunicativa, la carencia de oportunidades para el aprendizaje, las características de retroalimentación como *feedback* que recibe uso de la lengua meta.

3.- Permeabilidad

El investigador Ottonello (2005) junto con el autor Alexopoulou (2011), en su intención de investigar otro rasgo de la interlengua, a saber: la permeabilidad, recurren a la definición presentada por Adjémian & Liceras (1982), quienes la entienden como una propiedad específica de la interlengua que permite la entrada en ella de las reglas de la gramática de L1 y la sobregeneralización de las reglas de la gramática de L2. El autor Alexopoulou (2011) la define como la violación por parte de alumno de la sistematicidad interna de la gramática de su interlengua. Continuando con el análisis de la definición del término de la permeabilidad, plantea la hipótesis de si un modelo de análisis de

la interlengua diferencia los conceptos de competencia y actuación con el objetivo de delimitar el grado de idealización del modelo; en tal caso, se puede tomar la permeabilidad como una propiedad de la gramática de la interlengua, situada en el plano de la competencia y también tiene en cuenta el concepto de variabilidad en un estado sincrónico. El investigador Ottonello (2005) admite que la permeabilidad figura en todos los casos en que se investigan los datos de los alumnos de L2 en relación a los principios generales de la gramática, y concluye que se pueden encontrar las variaciones debidas a la falta de la fijación de la regla o del valor del parámetro en cuestión.

Siendo imparcial en el examen del concepto de la permeabilidad, nos da a conocer la crítica del término como el rasgo de la interlengua por parte de diferentes autores. Algunos de esos autores son Selinker & Lamendella (1978, p. 145), quienes opinan que la permeabilidad no puede ser un rasgo de la interlengua gracias al fenómeno parecido en la adquisición de la lengua materna. Los autores explican que la adquisición se realiza gracias a la evolución de gramática en gramática, cada una de las cuales se acerca a la gramática adulta. Selinker & Lamendella (1978, p. 145-146) están seguros de que “la permeabilidad del sistema se perdería una vez que llegase a la gramática adulta y sería nada más que una manifestación de un fenómeno general atestiguado en el funcionamiento de otras capacidades cognitivas que adquieren los dominios del procesamiento de la información representacional como el juego de ajedrez, juegos del razonamiento matemático, el dominio del piano”. No obstante, hay que hacer notar que para Ottonello (2005) este concepto diacrónico de permeabilidad que se percibe como una transición de una etapa del desarrollo a otra no tiene el mismo sentido que le dan Adjémian & Liceras (1982), pues estos reflexionan sobre la variabilidad de esta gramática en un estado sincrónico.

Otro autor, en este caso autora, que no considera la permeabilidad como el rasgo específico de la interlengua es Juana M. Liceras (1996). Cree que la permeabilidad es una propiedad de la gramática nativa y no nativa, que está delimitada por la relación que existe entre la dotación biológica del hablante, que es la Gramática Universal, y la realidad lingüística externa a la que se enfrenta. En su afirmación, la autora basa en la distinción entre la gramática no-nativa, que es interlengua, y la lengua no-nativa de Chomsky (Juana M. Liceras, 1996) que declara que la gramática no-nativa al igual que la nativa está ligada a los mecanismos neurológicos (Gramática Universal) que definen la competencia del hablante, pero la interlengua solamente abarca los factores sociales y pragmáticos y los mecanismos de producción de la lengua. También distingue entre la permea-

bilidad y variabilidad. La permeabilidad, según la autora, pertenece a la gramática no-nativa, la competencia es el resultado de la fijación variable o de la regla de la gramática nuclear. La variabilidad la asocia esta autora con el uso de la interlengua, la producción y cree que se expresa cuando se aplican los mecanismos de producción en distintas situaciones comunicativas.

El autor Ottonello (2005) revisa el caso de los estudiantes hablantes de inglés que están aprendiendo español, con respecto a las oraciones relativas no oblicuas en las que es obligatorio el uso de *que* y no se acepta el uso de los pronombres relativos, y llega a la conclusión de que este puede ser el caso de la permeabilidad en la interlengua española por dos causas: primera, es que el valor del parámetro relacionado con el movimiento de sintagmas es diferente en la lengua materna que en inglés de la lengua objeto a diferencia de español. La segunda causa, bajo su punto de vista, consiste en que los datos del español no son transparentes a nivel superficial.

4.- Variabilidad

Es el otro rasgo de la interlengua que presenta interés para este investigador. Lo caracteriza como el producto de uso diferenciado del conocimiento explícito e implícito que se determina por ser heterogéneo.

Para su análisis de este elemento de la interlengua, a Ottonello (2005) le parece oportuno e importante examinar el trabajo de Tarone & Parrish (1988), quienes investigando los datos de los estudios concluyen que la producción en la interlengua varía sistemáticamente dependiendo de las pruebas o tareas que hacen los alumnos para obtener los datos. Está convencido de que la teoría de la adquisición de las lenguas extranjeras debe tener en cuenta la variabilidad sistemática de las locuciones de los alumnos que aprenden una lengua extranjera cuando intentan comunicarse en esta lengua. Delimita dos factores que pueden influir en la variabilidad. El primero es el contexto de la actuación lingüística y el segundo es la técnica utilizada para la obtención de los datos. Como comprobación de su afirmación nos presenta un ejemplo bastante curioso. Se ha descubierto que en sintaxis los hablantes que tienen diferentes lenguas maternas y están aprendiendo inglés, aplican la regla de elisión del segundo verbo como en inglés tanto en español. Es el siguiente ejemplo:

“Mary is eating an apple and Sue 0 a pear.

Mary está comiendo una manzana y Sue 0 una pera.” (citado por Ottonello (2005, p. 382).

Investigando la obra de Alexopoulou (2011), descubrimos que el autor también reflexiona sobre este rasgo de la interlengua y llega a la conclusión de que la actuación de los alumnos que aprenden una segunda lengua no es invariable. Nos explica que si un alumno ha adquirido una estructura morfológica, fonológica, sintáctica, léxico-semántica o discursiva, no significa que sea capaz de usar estas estructuras en cualquier momento o en todos los contextos. Por otro lado, admite el científico, la exposición a nuevas estructuras hace el proceso aún más complejo. Para Alexopoulou (2011, p. 100) la variabilidad se refiere a los casos en que el estudiante usa dos o más variantes para expresar un fenómeno lingüístico con una sola realización. El autor caracteriza la variabilidad como:

- “Sincrónica que altera formas correctas e incorrectas en la misma etapa. Se reflexiona sobre la variación libre.
- Regida por reglas en el proceso de reestructuración progresivo para dar paso a otra etapa. Se delimita la variabilidad sistemática. La inestabilidad se toma como el inicio del progreso, imprescindible para que la interlengua no se fosilice.”

Cree que las variables tanto individuales como contextuales pueden ser factores bastante importantes. En el primer tipo de la variabilidad que hemos mencionado anteriormente, Alexopoulou (2011) descubre que las propias actividades didácticas y sus diferentes exigencias pueden determinar la variabilidad en la actuación de los alumnos. Existen las actividades que exigen que el discente preste atención a la forma, otros al mensaje. Se considera la presión de tiempo como un factor negativo en este caso.

En lo que se refiere al tiempo, el científico Krashen (1976) llega a la conclusión de que aún más sorprendente es el que se obtengan órdenes de adquisición de diferentes morfemas, que dependerán del tiempo que se dé al alumno para pensar sobre los datos y el tipo de tarea que se lleve a cabo. Cuanto mayor sea el tiempo del que dispongan, más cuidado será el estilo que elijan a la hora de utilizar el morfema correcto. Nos presenta como ejemplo de esta hipótesis el uso de la inflexión *s* en tercera persona en la interlengua inglesa. Resulta que los alumnos utilizan más esta forma cuanto más tiempo tienen. Como el autor realiza una investigación más profunda de la variabilidad de interlengua, después del examen de los trabajos de Tarone & Parrish (1988) concluye que la interlengua varía sistemáticamente según la tarea de obtención de datos que se haya utilizado, y cuando una tarea se refiere a un estilo más cuidado, este estilo puede contener más formas de la lengua objeto o más variantes de prestigio de la lengua materna que el estilo casual o espontáneo que el autor asocia con las estructuras de “*pidgin*” de los niños

en la adquisición de una lengua extranjera en un contexto natural sin profesores. El origen de estas estructuras, admite el autor, no es ni de lengua materna ni de lengua objeto. A Ottonello (2005) le parece que este tipo de variabilidad puede contribuir al origen de problemas en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, ya que la cuestión es cuál es la lengua del alumno si no es sistemática. Para encontrar la respuesta a este problema, el autor recurre a diferentes científicos. Uno de ellos es Selinker (1972, p. 209-231) quien, considerando la interlengua como el sistema lingüístico separado que subyace a las producciones que el discente produce en la lengua objeto, no acepta ciertas técnicas de obtención de datos como la gramaticalidad que, bajo su punto de vista, solamente aporta información sobre el sistema cognitivo que enfrenta el alumno. Los únicos datos que acepta el autor son las locuciones que el alumno intenta producir en la lengua objeto.

Se presta atención a otras teorías que consideran las intuiciones gramaticales como una herramienta bastante útil para caracterizar el conocimiento de la lengua que tiene el alumno, no solamente su producción. Para examinar el problema más detalladamente, el autor recurre al análisis de la competencia pragmática, que se entiende como el conocimiento que no se expresa de la misma forma cada vez que se usa la lengua. Este uso o actuación lingüística conecta con diferentes factores internos y externos al hablante, tales como el estado de ánimo, la fatiga, el entusiasmo, el estrés, los ruidos que pueden interferir en el acto comunicativo. Si no se tienen en cuenta estos factores en el estudio de la variabilidad del conocimiento de la interlengua, las pruebas de obtención de datos tendrán que controlar todas estas variables. Estas pruebas se pueden relacionar con los juicios de gramaticalidad, juicios de preferencia, la traducción directa o inversa, la repetición o cualquier otra forma de producción controlada.

Para Ottonello (2005, p. 377), las cuestiones que más importancia tienen son: ¿cuáles son los mejores datos que pueden caracterizar la interlengua?; ¿qué tipo de sistema subyace a las locuciones del alumno? El autor piensa que los tres modelos de la adquisición de la interlengua pueden dar la respuesta a estas preguntas.

El primer modelo es el modelo de competencia homogénea que mencionan en su trabajo Adjémian & Liceras (1982) y que se basa en la idealización de un hablante oyente ideal fuera de cualquier situación específica de comunicación como variación sociolingüística, ruidos con el objeto de dar respuestas a los aspectos más universales de este proceso. El autor Ottonello (2005) considera este tipo de competencia como la medida en que es idealmente invariable y es accesible a la introspección. Explica que el

hablante-oyente ideal tiene la posibilidad de utilizarla para realizar los juicios de gramaticalidad.

El segundo modelo que discierne el autor es el modelo de competencia dual que está descrito por Krashen en sus trabajos, que delimitan la diferencia entre dos conceptos de adquisición y de aprendizaje. Estos conceptos no tienen interrelación o trasvase. Analizando los trabajos de Krashen, se concluye que solamente la adquisición hace posible el procesamiento y producción en la interlengua.

El tercer modelo es el de la competencia continua que está descrito por Bialystock (1990, p. 635). Se comprende la interlengua como un “*continuum*” de estilos de aprendizaje desde los más intuitivos e inconscientes a los más reflexivos y conscientes según el desarrollo individual de la interlengua. El investigador Otonello (2005, p. 376-380) observa tres axiomas en que se basa este modelo. El primer axioma consiste en el hecho de que no hay hablantes de estilo único. Explica que todos los hablantes utilizan variantes lingüísticas cuando la situación o el tema cambian. El segundo axioma es que es posible clasificar los estilos de un hablante a lo largo de una dimensión continua definida por la atención que se pone al hablar. El tercer axioma se centra en la existencia del estilo vernáculo que no presta atención al habla, pero se enfoca en los estilos fonológicos y gramaticales más regulares y sistemáticos. Cree que la capacidad interlingüística no es homogénea, sino heterogénea, compuesta por un “*continuum*” de estilos. Se supone que el estilo más cuidado que el alumno utiliza cuando presta más atención a la forma de la lengua es el estilo vernáculo. Se manifiesta cuando el alumno concede el menor grado de atención a la forma de la lengua. La capacidad de la interlengua está constituida por estos dos estilos y los estilos intermedios, como el habla espontánea, habla cuidada, intuiciones gramaticales. Esta interlengua es sistemática, ya que puede ser descrita y predicha por un conjunto de reglas variables y categoriales y también tiene consistencia interna. El autor ve la diferencia entre el modelo de competencia homogéneo y heterogéneo en que se percibe la capacidad interlingüística como una capacidad heterogénea compuesta por diferentes estilos, utilizados por el hablante según razones de tipo social y psicológico.

Admite el hecho de que es bastante complicado identificar un estilo en el habla nativa o no nativa. La elección del estilo de habla, bajo su punto de vista, depende del principio de economía que se realiza cuando el discente hace más esfuerzo en la producción cuando está seguro de que le van a comprender sin ambigüedades.

Los autores Sánchez Rufat & Jiménez Calderón (2013, p. 183-204) en su artículo “Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua” también investigan el concepto de variabilidad, pero lo realizan a través del concepto del error. Para los autores también resulta difícil delimitarlo, pero intentan hacerlo estableciendo una triple categorización de los datos. Toman como muestra los verbos. Nos aseguran que es suficiente disponer de un corpus de control nativo para calcular las frecuencias de uso. A ellos les interesan los verbos que utilizan los hablantes no nativos con igual frecuencia que los nativos. El segundo paso sería clasificar los datos según su aceptabilidad. Para esto es necesario aplicar un estándar de los usos aceptables o inaceptables. El tercer lugar lo ocupa la percepción del error que, bajo su punto de vista, no se debe tomar como algo negativo que deba ser erradicado.

5.- *Sistematicidad*

A diferencia de Ottonello (2005), Alexopoulou (2011, p. 99) delimita una característica más de la interlengua que es la sistematicidad, entendida como la coherencia interna de la interlengua en un momento dado de su evolución. El autor parte de la idea de que el alumno tiene un sistema interiorizado de reglas que refleja un conocimiento sistemático de la lengua meta. Afirma que existe un sistema lingüístico con una gramática propia cuyas oraciones que se creen desviadas, bajo el punto de vista de la gramática de L1, son correctas desde el punto de vista de la lengua del alumno. El autor, en su reflexión sobre este rasgo de la interlengua, se basa en el trabajo de S. P. Corder (1967) que habla sobre la existencia de un programa interno: *in-built system*, regido por reglas. El investigador Alexopoulou (2011) da importancia a la descripción del sistema lingüístico no nativo a través de un conjunto de reglas que considera como un subconjunto de reglas de la lengua meta.

Pensamos que son muy importantes las conclusiones a las que llega Ottonello (2005, p. 383-385) para el campo de los estudios de interlengua. Son las siguientes:

- 1.- “Es imposible dar una explicación global de todas las teorías que pueden analizar y explicar la interlengua. Solamente son susceptibles de ser investigados algunos ámbitos de la interlengua.”
- 2.- “No se puede llegar a una teoría de la adquisición de L2 sin una teoría lingüística. Para comprobar si las interlenguas son lenguas naturales sujetas a la Gramática Universal se analizan con los datos interlingüísticos sobre la naturaleza de la gramática.”
- 3.- “La Gramática Universal y el proceso de transferencia de lengua materna están relacionados con la gramática de interlengua.”

4.- “La adquisición de la L1 y L2 no son procesos idénticos, todavía se requiere investigar en qué son iguales y dónde se diferencian.”

5.- “Se requieren más estudios empíricos sobre la fosilización de la gramática de la interlengua.”

En este apartado hemos intentado a analizar el concepto de interlengua, una de las nociones más importantes en el campo de la lingüística aplicada. Aunque el concepto resulta bastante complicado para la descripción, es bastante útil conocer sus características para la explicación de los errores cometidos por la parte de los discentes de L2.

3.4 Tipología de los errores

Para realizar el análisis de los errores cometidos por parte de los alumnos, hemos aplicado la metodología descriptiva que asume la propuesta de este análisis acerca del aprendizaje con el objetivo de definir los diferentes tipos de errores cometidos por parte de los estudiantes; conocer el proceso de aprendizaje y profundizar en él; plantear y enseñar recurriendo a un método didáctico adecuado. El instrumento de la investigación ha sido el análisis tanto cualitativo como cuantitativo de los errores cometidos por los alumnos en los ejercicios de formación de palabras, trabajos entregados por los alumnos, como son redacciones, reseñas sobre cuentos de los temas de actualidad de tipo narrativo y fantástico que han sido escritos en casa en un día, no requieren ninguna lectura previa, de extensión de uno a dos folios. En el conjunto de 223 trabajos analizados hemos detectado 286 errores cometidos por los discentes. Los sujetos de la investigación son los 74 estudiantes de America de Norte de nivel B1, B2 de dominio del español. Todos los alumnos poseen el mismo nivel de conocimientos de la L2, tienen fluidez suficiente como para aplicar la creatividad en sus trabajos. Para la descripción de los sujetos de la investigación hemos utilizado las variables de sexo (masculino y femenino) y de edad (la edad de los alumnos varia entre 18 y 20 años). La descripción detallada en la tabla 3 ofrece el medio de conocimiento del perfil de los participantes.

Tabla 3. Variables del sexo y la edad de los sujetos de la investigación.

<i>Instrumento</i>	<i>Sector Implicado</i>	<i>Cantidad</i>
El análisis cuantitativo y cualitativo de los errores en los trabajos de los alumnos.	Alumnos hombres universitarios de edad entre 18 y 20 años.	21
	Alumnos mujeres universitarios de edad entre 18 y 20 años.	53

Fuente: elaboración propia, 2017

Para el análisis de los errores cometidos por los estudiantes hemos recurrido, como punto de partida, a la clasificación de errores que nos ofrece Whitley (2004, p. 1-6). El autor determina cinco tipos de errores: *semánticos*, que se subdividen en los errores semánticos de la transferencia de la L1 inglés, *semánticos intralingüísticos únicamente español* cometidos por confusión o extensión; *los errores de la derivación cero en la transferencia de la L1 inglés y la derivación cero intralingüísticos únicamente español*; *compuestos*; *los errores de la derivación o formación de palabras también de la transferencia de la L1 inglés*, que se subdivide en *la transferencia de la forma completa y la transferencia parcial* y *los errores de la derivación intralingüísticos únicamente español*, que se clasifica en las *expresiones adverbiales* y *los errores de afijación*; *otros errores*; mezclas y poco claros conforman el último grupo.

A continuación, nos gustaría aclarar el significado de cada tipo de error. Para Whitley (2004, p. 1-6), el primer tipo de errores semánticos implica el uso de una palabra española real con un significado equivocado. Las causas que nombra el autor son varias: una de ellas es por la influencia de la L1 o a partir de la propia L2. El punto sobre el que queremos llamar la atención es la distinción entre los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión, que el autor define como palabras parecidas en español, y los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión, que el autor sobreentiende como las palabras en español conocidas por un significado relacionado pero incorrecto. De los 286 errores cometidos por los alumnos, en total hemos detectado 138 errores semánticos, entre cuales los 38 de ellos son semánticos de transferencia de la L1 inglés (grupo de fichas 3.4.1.); 36 son semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión (grupo de fichas 3.4.2.); y 64 son semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión (grupo de fichas 3.4.3.).

Si bien para el significado de los errores nos hemos fijado en el citado autor Whitley, nos gustaría resaltar en este punto que las tablas que explicamos y exponemos a continuación es la parte creativa de nuestra tesis. Todas esas tablas son el resultado de la reflexión sobre el análisis de datos y su posterior taxonomización para poder, finalmente, extraer unas conclusiones generales. Así pues, para estructurar y explicar los errores encontrados en los trabajos de los sujetos de la investigación nos gustaría, tal y como acabamos de mencionar, presentarlos en forma de tabla donde figura el error cometido, el ejemplo de la oración en que se encuentra este error, y su variante correcta

correspondiente. Cada error se acompaña con un comentario de la causa de la comisión del error.

A continuación, exponemos una serie de tablas en las que se indican los diferentes tipos de errores cometidos por los alumnos.

Como se podrá comprobar en los ejemplos que se analizan, los alumnos en algunas ocasiones han cometido más de un error. En estos casos, en la ficha se analiza el tipo de error que corresponda a su subepígrafe concreto y a continuación se hace un breve comentario sobre el otro o los otros errores que ha cometido en el mismo ejemplo.

3.4.1 Los errores semánticos de transferencia de la L1 Inglés

Elaboración propia, 2017.

1. El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* trae la familia juntos	reúne a la familia
“La comida es algo que <i>trae la familia juntos</i> .”		
Análisis: Al desconocer la frase hecha en español, el alumno recurre al uso de la frase correspondiente en inglés. La frase traducida por parte del alumno de su lengua materna al español tiene poco sentido en este contexto.		

2.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*levantar la vista de mis pies	quitar los ojos
“Es muy difícil andar y <i>levantar la vista de mis pies</i> .”		
Análisis: El alumno no conoce la frase hecha en español y por esta causa la sustituye directamente de su lengua materna.		

3.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* <i>atemptaba</i>	atentaron contra
<p>“Todas las personas, incluidos reyes y caballeros, <i>atemptaba a</i> HD, pero HD <i>ha roto</i> su cuerpo y ha muerto.”</p>		
<p>Análisis: La palabra está completamente sustituida del inglés, no existe en español. Observacion: En este ejemplo, ofrecido por el alumno, es obvio que además del error semántico de transferencia tiene otro error referido al verbo romper, ya que en este contexto este verbo carece de sentido.</p>		

4.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* <i>roban la atención de los combatientes</i>	captan la atención
<p>“Los toros <i>roban la atención de los combatientes.</i>”</p>		
<p>Análisis: El alumno traduce la frase de inglés: <i>steal sb's attention</i>, que en español resulta ser incongruente.</p>		

5.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* <i>emiten chalan</i>	difunden
<p>“Un mar de verde, los bosques pintorescos <i>emiten chalan</i> un olor fresco de pino, mientras las aves cantan amorosamente en los altos árboles.”</p>		
<p>Análisis: Al no saber la palabra precisa, el alumno la sustituye directamente de su lengua materna.</p>		

6. El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	El error cometido	La variante correcta
	* dejaba la memoria de pantalones	me olvidé de los pantalones
<p>“Cuando estaba haciendo mi maleta sabía que nunca iba a tener más frío y dejaba todos los abrigos, jerseys y <i>la memoria de pantalones</i>.”</p>		
<p>Análisis: La frase usada por la parte de alumno tiene poco sentido en este contexto. Desconoce el verbo y lo ha sustituido por un sustantivo que, además, tiene un significado antonímico (olvidar / memorizar → memoria).</p>		

7.El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	El error cometido	La variante correcta
	* extinción	desaparición
<p>“Si la fiesta de los toros estuviera en peligro de <i>extinción</i> habría un gran problema en la sociedad.”</p>		
<p>Análisis: En este ejemplo el alumno copia la palabra del inglés <i>extinction</i>. Cuando en español se habla de peligro de extincion se refiere a una especie animal o vegetal, pero no como en este caso a la fiesta taurina.</p>		

8.El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	El error cometido	La variante correcta
	*un efecto	También sienten un gran afecto
<p>“Extranjeros que viajan a España también <i>tienen un efecto total</i> de la cultura española, pero sólo una manera mínima y no es tan dominante.” (lo correcto aquí sería lo siguiente: “Los extranjeros que viajan a España sienten también un gran <i>afecto</i> por la cultura española,...”</p>		
<p>Análisis: La palabra <i>afecto</i> ni siquiera tiene referencia en inglés, la más correcta para este contexto sería <i>effect</i>, por eso suponemos que el discente ha cogido la base de otro verbo inglés <i>affect</i> y ha añadido la terminación <i>o</i> para formar el sustantivo necesario.</p> <p>Observacion: Además del error semántico cometido por el estudiante, está claro que en este ejemplo el alumno muestra inseguridad o probable desconocimiento en el uso de las expresiones o frases hechas en español. Así por ejemplo no es lo mismo “tener un efecto” que “sentir un afecto.”</p>		

9. El error semántico de transferencia de la L1 Inglés.	El error cometido	La variante correcta
	*está llena con	está llena de
<p>“La gente que vino <i>en la parte del</i> norte de Seattle, Washington <i>esta llena con</i> la gente extranjera.”</p> <p>Lo correcto: “La gente que vino <i>al</i> norte de Seattle, Washigton <i>está llena de</i> gente extranjera.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante copia la frase completa con la preposición del inglés: <i>to be full of</i>. Además de ello, la inseguridad del alumno es perceptible también en la ortografía, ya que no escribe la necesaria tilde en la tercera persona del singular del verbo <i>estar</i>.</p>		

10. El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés.	*reflexión	una parte
<p>“Primero he hablado con él sobre la raíz, es decir la herencia de su apellido, que me informó es <i>una reflexión</i> de su herencia del estado de Oregon.”</p> <p>“Firstly I spoke to him about the root, in other words the heritage of his last name, that he told me about was the reflection of the heritage of the state of Oregon”.</p>		
<p>Análisis: Como el alumno no conoce la palabra precisa que se puede aplicar en este contexto, traduce la palabra inglesa a español y la utiliza.</p>		

11.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* caen en la playa	durante horas... llegando a la playa
<p>“El agua es cristalina y también hay olas muy grandes que son blancas cuando <i>caen en la playa</i> con un ruido grande, puedo sentarme y escuchar el sonido de las olas <i>cayendo por horas.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “El agua es cristalina y también hay olas muy grandes y de espuma blanca cuando llegan a la playa con gran estruendo; puedo sentarme <i>durante horas</i> y escuchar el sonido de las olas <i>llegando a la playa.</i>”</p>		
<p>Análisis: En este caso el alumno recurre a la frase que se puede traducir del inglés, es <i>fall on the beach.</i></p>		

12.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*representa	parece representar o aparenta ser
“Mi cuarto desde afuera <i>representa</i> el necesario descanso del mundo y sus locuras.”		
Análisis: El alumno, al no saber el verbo adecuado que se puede aplicar al contexto dado, lo sustituye del verbo inglés <i>represent</i> .		

13.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* minuto	momento
“Es posible decir que dejar las cosas hasta el último <i>minuto</i> es más que una mala costumbre, es una característica de una artista.”		
Análisis: El estudiante traduce y usa la expresión inglesa <i>leave everything till the last minute</i> .		

14.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*esperamos	deseamos
“ <i>Esperamos</i> lo mejor para Isabel y su hija“.		
Análisis: El alumno usa, en este caso, el verbo inglés <i>hope</i> en el sentido de tener esperanza en algo, pero en español el verbo correcto a utilizar sería <i>desear</i> .		

15.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*soporto	apoyo, ayuda
<p>“Con fuerza von Bullen negó que la hija de Cosmo no fuera suya y afirmó que no había <i>soporto</i> de él ni en el dinero, ni un papel en la vida de la niña.”</p> <p>Lo correcto es: “Con fuerza, Von Bullen negó que la hija de Cosmo fuera suya y afirmó que, en la vida de la niña, no había ayuda de él, ni monetaria ni documental.”</p>		
<p>Análisis: Este caso resulta bastante difícil de definir, ya que si lo analizamos tomando en cuenta que el alumno ha traducido el verbo <i>support</i> de su lengua materna, entonces este caso se puede definir como error semántico de transferencia de L1.</p>		

16.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*Direcciones	modo de preparación
<p>“<i>Direcciones</i>, La receta.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha traducido la palabra desde su lengua materna, pero en inglés y español estas palabras tienen diferente significado. En inglés, la palabra significa instrucción y en español puede significar tanto administración como los datos relativos al domicilio.</p>		

17.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*no puede existir siempre	no es eterno
<p>“El mundo <i>no puede existir siempre</i>.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha traducido la frase hecha directamente del inglés: <i>The world can't always exist</i>.</p>		

18.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*viejos problemas	los problemas del pasado
“Olvídate de <i>viejos problemas</i> .”		
Análisis: El alumno traduce literalmente el término del inglés <i>old problems</i> a español.		

19.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*faltaron la oportunidad	perdieron la ocasión
“Ayer, en la liga de campeones los madrileños <i>faltaron la oportunidad</i> a recuperar la confianza de sus aficiones.”		
Análisis: La frase que usa el alumno responde a la expresión del inglés <i>let the opportunity slip away</i> que explica que no se utilizan las posibilidades dadas. En esta oración la frase traducida y utilizada por parte de alumno hace la oración incongruente.		

20.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*memorias buenas	buenos recuerdos
“Tengo <i>memorias buenas</i> de mis tiempos de senderismo en las montañas de Washington.”		
Análisis: Al no saber la palabra precisa, el discente la traduce directamente del inglés: <i>good memories</i> .		

21.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*aire claro	aire fresco
“Había <i>el aire claro</i> .”		
<p>Análisis: Es el error semántico de transferencia de la L1 de la frase inglesa <i>clear air</i>. Creemos que el alumno quería transmitir el mensaje que el aire era limpio y fresco, pero ha elegido la palabra errónea. <i>Claro es transparente</i>.</p>		

22.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*en tus estrellas está escrito	tus estrellas revelan
“ <i>En tus estrellas está escrito</i> todo lo que el mundo sabe.”		
<p>Análisis: Es el error semántico de transferencia de la L1 de la frase inglesa <i>it's written in your stars</i>.</p>		

23.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*formar necesidades	crear necesidades
“Cada persona es culpable de <i>formar necesidades</i> , las cuales son innecesarias: por ejemplo, los que necesitan café cada mañana.”		
<p>Análisis: Es el error semántico de transferencia de la L1 de la frase inglesa: <i>form necessities</i>. En español también existe el verbo <i>formar</i> con el significado crear, educar. Bajo nuestro punto de vista, es mejor utilizar otro verbo en el contexto dado.</p>		

24.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*ella misma	sola
<p>“También hay mañanas antes de la escuela en las que ella bebe café <i>ella misma</i>.”</p> <p>Frase correcta: “También hay mañana en las que, antes de comenzar las clases, ella bebe café.”</p>		
<p>Análisis: El alumno traduce la frase hecha directamente del inglés: <i>by herself</i>. Pero en español <i>ella misma</i> tiene otro significado, que es sin la ayuda de nadie, que no encaja en el contexto dado.</p>		

25.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*cumplir sus estudios	hacer los deberes
<p>“También soy un estudiante que a veces necesita acostarse tarde para <i>cumplir sus estudios</i>.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante traduce la frase hecha directamente del inglés <i>do studies</i>. Pero en este caso pensamos que se requiere otra frase según el contexto.</p>		

26.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*natural	sincera
<p>“De las acusaciones de que sus palabras son medidas, Isabel negó que fueran falsas y me aseguró que ella era completamente <i>natural</i>.”</p>		
<p>Análisis: Es el error semántico de transferencia de la palabra inglesa <i>natural</i>, que en español tiene el significado: de naturaleza.</p>		

27.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*de	por culpa de, a causa de
<p>“Aunque ella había perdido mucho peso, me dijo que la sola razón era el estrés en su vida <i>de</i> la relación con Borja.”</p>		
<p>Análisis: Es el error semántico de transferencia de la preposición inglesa <i>of</i>. En este caso consideramos que el alumno debe especificar más el sentido de la frase que quiere transmitir.</p>		

28.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*toma el crédito	reconoce el mérito
<p>“También, cuando los equipos tienen tanto éxito que llena los asientos de aficionados, todo el mundo <i>toma el crédito</i> para apoyar al equipo, de los que son los verdaderos aficionados.”</p>		
<p>Análisis: El alumno no conoce la frase hecha en español y por esta causa la traduce del inglés, que es <i>to do smb a credit</i>. Pero, la traducción no tiene sentido en L2.</p>		

29. El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*sintió tan rico sus labios	era tan rica
<p>“El agua estaba tan <i>fria</i> y <i>sintió tan rico sus labios</i> que ella decidió meter su cuerpo en el agua.”</p> <p>La frase original en inglés podría ser: “The water was so tasty, that she decided to plunge into the water”.</p>		
<p>Análisis: El discente ha traducido la frase inglesa directamente <i>it felt tasty</i>, pero cuando analizamos la oración su traducción tiene poco sentido dentro de la oración. Por otro lado, en español sobraría mencionar “su cuerpo” y bastaría con decir: “ella decidió meterse en el agua.”</p>		

30. El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*sobre	por
<p>“Las calles de Cádiz <i>sobre</i> las que yo corro son muy firmes y me proporcionan mucha estabilidad.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante aplica la frase hecha inglesa <i>to run along the street</i>. Por otro lado, en adjetivo utilizado “duras” muestra un desconocimiento del adjetivo adecuado en este contexto, que podría ser “firmes”.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
31.El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	*negocios habían subido *tener	el estado de su negocio había mejorado aparecer
<p>“Por otro lado, Borja insistió en que <i>sus negocios habían subido</i> por <i>tener</i> su nombre en la prensa.”</p>		
<p>Análisis: El alumno traduce y utiliza la frase hecha inglesa <i>the business had increased</i> que si aplicamos al contexto dado tiene poco sentido. Además de ello, el verbo “tener” no es el adecuado. Es perceptible que al alumno le falta seguridad y vocabulario adecuado al contexto, ya que en esta frase el verbo correcto a utilizar sería “aparecer”.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
32.El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	*a que grado podemos mirar programas	hasta qué punto podemos y debemos ver programas
<p>“A mi la cuestión es <i>a que grado podemos</i> y <i>más debemos mirar programas</i> así porque creo que cuando a los se miran se obtienen ideas de imitación.”</p> <p>La frase correcta sería: “Para mí, la cuestión es hasta qué punto podemos y debemos ver programas, porque creo que el verlos implica que surjan ideas de imitación.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante traduce la frase inglesa <i>to what degree we can watch the programmes</i> y la utiliza en la oración traducida al español, que resulta tener poco sentido.</p> <p>En este ejercicio, el alumno demuestra que su nivel de conocimiento de la lengua española, aunque oficialmente sea B1, es más bien un A1.2. Además de ello, parece que el estudiante haya buscado la traducción en un traductor automático, pues se producen múltiples inexactitudes.</p>		

33.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*con	de
<p>“Isabel negó que hubiera tenido el problema financiero desde la separación <i>con</i> Borja.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha traducido y utilizado la frase hecha inglesa <i>separation with</i>. Es sabido que el uso de los verbos que exigen una determinada preposición produce múltiples errores en los discentes en los primeros niveles del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.</p>		

34.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* tan comfortable	tan agradable
<p>“A las 6 de la mañana <i>no existe</i> otra <i>vista tan comfortable</i> que el Nº 17, bajo izquierda con sus <i>lujosos ventanas</i> y su <i>pesada puerta</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “A las 6 de la mañana no existe vista más agradable que el nº 17, bajo izquierdo, con sus lujosas ventanas y su pesada puerta.”</p>		
<p>Análisis: El discente copia y traduce la frase hecha del inglés <i>there is no better view</i>, ya que no sabe la frase correspondiente en español.</p>		

35.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*indisputable	absolutamente indiscutible
<p>“Cuando toman críticas decisiones políticas, he explicado que a pesar de la influencia de la religión como centro para la gente europea que vivían en Satem y otras ciudades de la guerra <i>para</i> la independencia de 1770, era <i>mucho indisputable</i> que existía una separación entre el gobierno y la iglesia.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cuando toman decisiones políticas críticas, he explicado que, a pesar de la influencia o posición central de la religión para los europeos que vivían en Stem y otras ciudades, en la guerra de la Independencia, de 1770, era absolutamente indiscutible la separación entre Iglesia y Estado”.</p>		
<p>Análisis: La palabra <i>indisputable</i> no existe en español, ya que el alumno no conoce la variante correcta, la copia de su lengua materna hasta en la parte de la ortografía. Como se puede ver por la frase como debería ser, el estudiante comete múltiples errores, de manera que no solamente se limita al adjetivo “indiscutible”, sino que también afecta a la preposición utilizada en la “guerra de la independencia”, a la ortografía de instituciones como “Iglesia”, y a inexactitudes en la concordancia “singular – plural”, como en el caso de la “gente europea” que “vivían” en Satem.</p>		

36.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*in *con	en, de
<p>“Ella pasó un hombre viejo que esta sentado <i>in</i> callejón comiendo una galleta <i>con</i> sal.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella pasó junto a un hombre viejo que estaba sentado en el callejón comiendo una galleta de sal.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante traduce la preposición inglesa <i>with</i> y la aplica en el contexto dado. Además de ello, ha transferido la preposición inglesa <i>in</i> sin traducir.</p>		

37.El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	*usar heroína	pinchar heroína
<p>“Aquí hay ruidosos coches <i>todas las horas del día</i>, actores <i>del</i> teatro, cantando en sus apartamentos pequeños y <i>agujas</i> para <i>usar heroína</i> en la verdosa hierba del <i>Parque Centro</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Aquí hay ruido de coches <i>a todas horas</i>, actores de teatro cantando en sus pequeños apartamentos, y <i>jeringuillas</i> para pincharse heroína en la verde hierba del <i>Central Park</i>.”</p>		
<p>Análisis: El alumno no conoce el verbo correspondiente en español y por eso lo traduce directamente del inglés. Además, el alumno ha traducido un topónimo como <i>Central Park</i>, que ha pasado al español con su nombre original en inglés, por lo que no es necesario traducirlo.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
38.El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	*estadía super brevísima *increíblemente furiosísimos	estancia extremadamente breve: a la mañana siguiente increíblemente furiosos
<p>“Por supuesto, nuestra <i>estadía</i> en aquel hotel fue <i>super brevisima: por</i> la mañana siguiente, increíblemente furiosísimos nos marchamos.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por supuesto, nuestra estancia en aquel hotel fue extremadamente breve; a la mañana siguiente, increíblemente furiosos, nos marchamos.”</p>		
<p>Análisis: El discente traduce el sustantivo inglés <i>stay</i> y forma el sustantivo incorrecto inexistente en español. Además de ello, el alumno utiliza el superlativo unido a intensificadores que hacen innecesario, en esos casos concretos, el uso del superlativo.</p>		

Como hemos mencionado anteriormente, hemos encontrado 36 errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión. Son los siguientes:

3.4.2 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión.

Elaboración propia, 2017.

1.El error semántico intralingüístico únicamente español cometidos por confusión	El error cometido	La variante correcta
<p>“Estas palabras se refieren a <i>todos</i> maneras de atormentar al bruto y las personas que le debilitan y le matan durante este baile de muerte con banderilla, puntilla.”</p> <p>La frase correcta sería: “Estas palabras se refiere a <i>todas</i> las maneras de atormentar al animal y a las personas le hacen tambalearse y morir, clavándole las banderillas y dándole finalmente la puntilla, durante este baile de muerte.”</p>	*todos	todas las formas
<p>Análisis: El discente conoce la palabra, pero ha confundido su terminación.</p>		

2.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
<p>“El príncipe me miró y dijo: “No tienes que limpiar o cocinar nunca, si lo deseas ven conmigo, y te hago muy <i>alegría</i>.”</p>	*alegría	alegre
<p>Análisis: Al no saber el adjetivo correcto, el alumno calca el sustantivo que conoce. Además de ello, el alumno no ha hecho un uso correcto del tiempo verbal, ya que en este contexto debería de haber utilizado el futuro en lugar del presente de indicativo.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
3.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	*fue muy emocionado a *alegro	estaba muy emocionado por alegre
<p>“Antes de venir a Cádiz, <i>fue muy emocionado</i> a ver y vivir una cultura que practica esto todos los días, y desde que he estado aquí, he estado muy <i>alegro</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Antes de venir a Cádiz, <i>estaba muy emocionado por</i> ver y vivir una cultura que pone esto en práctica a diario, y desde que estoy aquí me siento muy <i>alegre</i>.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante sabe perfectamente la palabra, ha confundido la terminación del adjetivo, probablemente porque identifica la terminación “o” con el masculino.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
4.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	*incluye *atemptaba a	incluso atentaron contra
<p>“Todas las personas <i>incluye</i> los reyes y caballeros <i>atemptaba a</i> HD, pero HD ha roto su cuerpo y ha muerto.”</p> <p>La frase correcta sería: “Todas las personas, <i>incluso</i> reyes y caballeros, <i>atentaron contra</i> HD, pero HD <i>ha sido físicamente destruido</i> y ha muerto“.</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce el verbo <i>incluir</i>, pero no sabe formar el participio de este verbo por eso utiliza la forma indicativa.</p>		

5.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*Afortunamente	Afortunadamente
“ <i>Afortunamente</i> los gritos de la mujer fueron escuchados por todos.”		
Análisis: El adverbio es conocido para el discente, la confusión ha sido de tipo ortográfico.		

6.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*extraño, llavó, llavar	extraño, lavase, lavar
“Es un poco <i>extraño</i> que mi madre <i>llavó</i> la ropa, estoy acostumbrada a <i>llavar</i> mi propia ropa.”		
La frase correcta sería: “ <i>Resulta un tanto extraño</i> que mi madre <i>lavase</i> la ropa, ya que estoy acostumbrada a <i>lavar</i> mi propia ropa.”		

7.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*empieza	comienzo
“La sangre de los animales significa un nuevo <i>empieza</i> .”		
La frase correcta sería: “La sangre de los animales significa un nuevo <i>comienzo</i> .”		
Análisis: Para el estudiante el sustantivo resulta ser bastante conocido, pero ha cometido un error tanto en la terminación del sustantivo como en el uso correcto de dos términos sinónimos.		

8.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*perro *mal	pero, maldad
<p>“Este evento se ha practicado por mucho tiempo en España, <i>perro</i> con lo que se dice que es cultura, hay muchas personas que piensan que la corrida de toros es <i>mal</i> y muy cruel para el animal.”</p> <p>La frase correcta sería: “Este espectáculo se ha practicado durante mucho tiempo en España, <i>pero</i>, aunque se afirma que es cultura, hay muchas personas que piensan que la corrida de toros es un acto de maldad y muy cruel para el animal.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha confundido, por un lado, la forma ortográfica correcta de la conjunción adversativa; por otro lado, la forma ortográfica correcta del adjetivo</p>		

9.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*un muerto	una muerte
<p>“Por ejemplo, los jóvenes pueden estar en contra del toreo porque hay un <i>muerto</i> del animal.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por ejemplo, los jóvenes pueden estar en contra del toreo porque se da la muerte del animal.”</p>		
<p>Análisis: La confusión en la forma del sustantivo, en la terminación que marca el género del sustantivo.</p>		

10.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*aeróbicas	aerobic
<p>“A las 6 y 30 por la tarde me voy a la calle Ancha para hacer <i>aeróbicas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “A las seis y media de la tarde me voy a la calle Ancha para hacer aerobic.”</p>		
<p>Análisis: Pensamos que al alumno le suena la palabra, pero ha confundido su forma correcta en español.</p>		

11.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*por claro *permitirra	estaba claro que, permitiría
<p>“Al final Koko tenía un poco de esperanza en su vida, pero tuvo que ser muy cuidadosa con lo que iba a hacer, porque <i>por claro</i> su madre no <i>permitirra</i> hacer mucho.”</p> <p>La frase correcta sería: “Al final Koko tenía un poco de esperanza en su vida, pero tuvo que ser muy cuidadosa con lo que iba a hacer, porque estaba claro que no permitía hacer mucho”.</p>		
<p>Análisis: En este ejemplo el estudiante ha confundido los tiempos.</p>		

12.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*soñaba del *el mágico	soñaba con, la magia
<p>“Había una vez, vivía un niño en Valparaíso, Chile y cada noche de primavera antes de la Semana Santa su madre le contaba la historia del Expreso de Pascua. El niño soñaba <i>del</i> crucero que viajaba a la Isla de Pascua con miles de niños para encontrar <i>el mágico</i> de Pascua y ver el conejo de Pascua.”</p> <p>La frase correcta sería: “Érase una vez un niño que vivía en Valparaíso, Chile, y cada noche primaveral, antes de la Semana Santa, su madre le contaba la historia del Expreso de Pascua. El niño soñaba con el barco de crucero que viajaba a la Isla de Pascua con miles de niños a bordo para encontrar la magia de Pascua y ver el conejo de Pascua.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha utilizado un sustantivo en lugar del otro, además de confundir la preposición correcta utilizada en español con el verbo soñar.</p>		

13.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*económicamente	económicas
<p>“Todos los países del mundo que podían, han cambiado sus fuerzas <i>económicamente</i> para ayudar.”</p> <p>La frase correcta sería: “Todos los países del mundo que han podido hacerlo, han modificado sus fuerzas económicas para ayudar [a los damnificados].”</p>		
<p>Análisis: Se ha confundido el adverbio, se requiere el adjetivo.</p>		

14.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*catastrofia	catástrofe
<p>“Ellos están agotados por la <i>catastrofia</i> fatal.”</p>		
<p>Análisis: Como en uno de los casos anteriores, el discente ha confundido la forma del sustantivo.</p>		

15.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*vivían con felicidad	vivieron felices
<p>“YanYan y sus padres <i>vivían con felicidad por siete años.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “YanYan y sus padre vivieron felices durante siete años.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha usado el sustantivo en lugar de adjetivo, además de confundir la forma del tiempo verbal.</p>		

16.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*estaba en recuerdo	porque le hacía recordar o porque le traía recuerdos
<p>“Finalmente admití que no <i>entendía por que</i> a ella le gustaba la música de los años sesenta, a lo que ha declarado con confianza que es su tipo de música favorita <i>por que estaba en recuerdo</i> de su madre que ya está muerta.”</p> <p>La frase correcta sería: “Finalmente, admití que no entendería por qué a ella le gustaba la música de los años sesenta, a lo que ha respondido con absoluta confianza que se trata de su tipo de música preferida porque le traía recuerdos de su madre, ya fallecida.”</p>		
<p>Análisis: El discente conoce el sustantivo correcto en español, pero, en nuestra opinión, se debe utilizar mejor el verbo. Además de ello, es obvio que el alumno tiene confusión con el uso de “ por que”, “por qué“, “¿por qué?”, “porque”</p>		

17.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*sobrosa	sabrosa
<p>“La leche es <i>sobrosa</i>.”</p>		
<p>Análisis: No existe la palabra en español <i>sobor</i>, es <i>sabor</i>, de la que se deriva el adjetivo <i>sabroso/a</i>. Al alumno le suena la palabra, pero no conoce su forma correcta.</p>		

18.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*violete*amarillada	violeta, amarilla
“Hay azul, <i>violete</i> , rosada, anaranjada y <i>amarillada</i> .”		
Análisis: Es la palabra conocida por el estudiante, aunque no sabe la terminación correcta. La palabra <i>violete</i> no existe en español ni tampoco <i>amarillada</i> .		

19.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*da alivo	proporciona alivio
<p>“Después de una noche de marcha, mi pequeño cuarto <i>da alivo</i> cuando todo lo que quiero es dormir y descansar.”</p> <p>La frase correcta sería: “Después de una noche de marcha, mi pequeño cuarto proporciona alivio cuando todo lo que quiero es dormir y descansar.”</p>		
Análisis: La palabra <i>alivo</i> no existe en español. El discente conoce la palabra en general, solamente ha confundido su forma.		

20.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*electrónicos	objetos electrónicos o bien de material electrónico
“Es algo que compré en una tienda de <i>electrónicos</i> .”		
Análisis: El estudiante, en lugar de cortar la frase, debería escribirla completa. En realidad, tal y como está la frase, no se sabe exactamente a qué se refiere el alumno.		

21. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*con otros sabores	que tiene diferente sabor
<p>“A todo el mundo sólo le gusta beber la bebida <i>con otros sabores</i>, y tiene que pasar mucho tiempo para que le guste el sabor.”</p> <p>La frase correcta sería: “A todo el mundo lo que le gusta es beber la bebida que tiene diferente sabor, y tiene que pasar mucho tiempo antes de que le guste este nuevo o desconocido sabor.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante traduce la frase hecha directamente de inglés- <i>with different tastes</i>, que creemos que no se encaja bien en este contexto.</p>		

22.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*ponía	podía
<p>“Me dijo que sus días eran tristes y lloraba mucho porque el no <i>ponía</i> encontrar su media naranja.”</p> <p>La frase correcta sería: “Me dijo que sus días eran tristes y lloraba mucho porque no <i>podía encontrar a</i> su media naranja.”</p>		
<p>Análisis: Creemos que en este caso el alumno se ha equivocado de forma puntual, al usar el verbo <i>poner</i> en lugar de <i>poder</i>, además de no haber hecho uso de la preposición “a” necesario en este caso de “encontrar a alguien”.</p>		

23.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*afectuado	afectado
<p>“Estos problemas personales no han <i>afectuado</i> sus negocios.”</p> <p>La frase correcta sería: “Estos problemas personales no han <i>afectado a</i> sus negocios.”</p>		
<p>Análisis: El verbo <i>afectuar</i> no existe en español. El discente conoce este verbo, pero ha confundido su ortografía.</p>		

24.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*necessitan, depender	necesitan, confiar
<p>“Los jóvenes, los cuales no tienen mucha coherencia en sus vidas <i>necessitan</i> una persona en quien ellos puedan <i>depender</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Los jóvenes, los cuales no tienen mucha coherencia en sus vidas, <i>necesitan a</i> una persona en quien ellos puedan <i>confiar</i>.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce el verbo, pero ha equivocado la ortografía. Por otro lado, ha cometido un error en la elección del verbo adecuado.</p>		

25.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*que hubiera hecho malos tratos	que hubiera maltratado
<p>“El rechazó <i>que hubiera hecho malos tratos</i> a Isabel, y alegó que ella había inventado el <i>cuento</i> para ganar <i>el</i> dinero.”</p> <p>La frase correcta sería: “Él rechazó que hubiera maltratado a Isabel, y alegó que ella había inventado la historia para ganar dinero.”</p>		
<p>Análisis: <i>Hacer malos tratos</i> no tiene sentido en español. Para evitar el error, ya que no sabía qué verbo exactamente había que utilizar, el estudiante ha traducido la frase de un modo torpe. Hay también errores en el uso de las tildes, así como inseguridad en el uso o no del artículo determinado.</p>		

26.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*estaba mejorando menos un poco dias duras	estaba mejorando, salvo algunos días un tanto duros
<p>“Isabel negó que estuviera todavia deprimida y dijo que su situación <i>estaba mejorando menos un poco dias duras</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Isabel negó que estuviera todavía deprimida y dijo que su situación estaba mejorando, salvo algunos días un tanto duros.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha confundido el orden de las palabras en la oración. El orden de las palabras elegidas hace que la oración carezca de sentido.</p>		

27.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*inmitación	imitación
<p>“A mi la cuestión es a que grado podemos y más debemos mirar programas así porque creo que cuando a los se miran se obtienen ideas de <i>inmitación</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Para mí, la cuestión es hasta qué punto podemos y debemos ver programas, porque creo que el verlos implica que surjan ideas de imitación.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce palabra, pero confunde su ortografía. Además de ello, no domina el uso de las tildes en español ni la sintaxis correcta.</p>		

28.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*De las acusaciones	A las acusaciones de Lupita, Borja respondió
<p>“<i>De las acusaciones</i> de Lupita, Borja <i>insistió</i> en que todavía estaba buscando su media naranja.”</p> <p>La frase correcta sería: “A las acusaciones de Lupita, Borja respondió que todavía estaba buscando su media naranja.”</p>		
<p>Análisis: Al discente le suena la frase hecha en español, pero igual no la ha recordado correctamente para cosntruir la frase entera. Comete así mismo un error al elegir el verbo adecuado.</p>		

29.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	* a dentro	dentro
<p>“Mi <i>inagradable</i> caja desde <i>a dentro</i> representa mis ideales perdidos.”</p> <p>La frase correcta sería: “El interior de mi desagradable caja representa mis ideales perdidos.”</p>		
<p>Análisis: El discente usa la preposición que no se requiere en este contexto. Además, ese adjetivo <i>inagradable</i> no existe en español.</p>		

30.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*mucho indisputable	muy indiscutible
<p>“Cuando toman críticas decisiones políticas, he explicado que a pesar de la influencia de la religión como centro para la gente europea que vivían en Satem y otras ciudades de la guerra para la independencia de 1770, era <i>mucho indisputable</i> que existía una separación entre el gobierno y la iglesia.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cuando toman decisiones políticas críticas, he explicado que, a pesar de la influencia o posición central de la religión para los europeos que vivían en Satem y otras ciudades, en la guerra de la Independencia de 1770, era absolutamente indiscutible la separación entre Iglesia y Estado”.</p>		
<p>Análisis: La palabra <i>mucho</i> se usa más con los sustantivos y <i>muy</i> son los adjetivos. Igualmente el estudiante no lo sabía y por esa causa ha utilizado la palabra incorrecta.</p>		

31.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*es una parte de mi vida	forma parte de mi vida
<p>“Es algo que <i>es una parte de mi vida</i> y casi siempre lo tengo <i>con migo</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Es algo que forma parte de mi vida y casi siempre lo tengo conmigo.”</p>		
<p>Análisis: Es comprensible la oración construida con las palabras elegidas por parte del alumno, pero creemos que sería mejor usar la frase hecha <i>formar parte de la vida</i>.</p> <p>El error sobre la forma de escribir el pronombre lo comentamos en la ficha siguiente.</p>		

32.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*con migo	conmigo
<p>“Es algo que <i>es una parte de mi vida</i> y casi siempre lo tengo <i>con migo</i>.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha confundido la forma de la palabra, se ha equivocado en la parte ortográfica.</p>		

33.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*han contrubido	han contribuido
<p>“Mi vida y experiencia personal <i>han contrubido</i> a estas relaciones con algunas artistas.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mi vida y mi experiencia personal han contribuido a estas relaciones con algunas artistas.”</p>		
<p>Análisis: Opinamos que el discente conoce el verbo <i>contribuir</i>, pero ha equivocado la ortografía.</p>		

34.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*consumción	el consumo
<p>“El estilo de vida para estos artistas normalmente es sencillo y la <i>consumción</i> es de un nivel mínimo, es decir, la gente solamente compra productos básicos, sin los que no se puede sobrevivir, como la comida y poca ropa.”</p> <p>La frase correcta sería: “El estilo de vida de estos artistas es, normalmente, sencillo; el consumo es de un nivel mínimo, es decir, la gente solamente compra productos básicos sin los cuales no podría sobrevivir, tales como comida y algo de ropa.”</p>		
<p>Análisis: Bajo nuestro punto de vista, la palabra <i>consumo</i> es conocida por el alumno, pero ha cometido un error al confundir <i>consumición</i> (de un producto perecedero) con <i>consumo</i> (compra de productos, en general.).</p>		

35.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*del arte	al arte
<p>“En total, <i>mientras</i> no tienen mucho dinero, los artistas compran productos caros que reflejan la pura dedicación y amor del arte.”</p> <p>La frase correcta sería: “En resumidas cuentas, aunque no dispongan de mucho dinero, muchos artistas compran productos caros que reflejan su dedicación profesional y su amor por el arte.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha puesto la preposición incorrecta en el contexto dado. Como es perceptible por la frase tal y como sería correcta en español, el estudiante tiene múltiples errores que ponen de manifiesto su inseguridad en el nivel de conocimiento de la lengua española.</p>		

36.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por confusión.	El error cometido	La variante correcta
	*tantas	tan
<p>“Lo más importante es vivir con pasión y, por eso, creo que artistas cuyas vidas están llenas de pasión son algunas de las personas <i>tantas</i> interesantes, auténticas y felices del mundo.”</p> <p>La frase correcta sería: “Lo más importante es vivir con pasión. Por ello, considero que los artistas cuyas vidas están llenas de pasión son personas tan interesantes, auténticas y las más felices del mundo.”</p>		
<p>Análisis: Aunque las dos palabras parecen tener igual significado, son diferentes. <i>Tanto</i> se usa más cuando se quiere definir la cantidad de sustantivos y <i>tan</i> para caracterizar el grado de la comparación de los adjetivos.</p>		

Como hemos mencionado anteriormente, hemos encontrado 64 errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión. Igualmente, como hemos analizado los dos primeros grupos de errores, nos gustaría examinar este grupo en más detalle.

3.4.3 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión.

Elaboración propia, 2017.

1.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*ser saludable	estar sano
<p>“Todo el mundo merece <i>ser saludable</i> y no puedo ver camino mejor que una siesta por la tarde.”</p> <p>La frase correcta sería: “Todo el mundo merece estar sano y no puedo imaginar mejor método para ello que echarse una siesta por las tardes.”</p>		
<p>Análisis: Está usado la palabra conocida en español con un significado incorrecto. Además, se ha cometido un error habitual en el aprendizaje del español, a saber: la diferencia entre el verbo <i>ser</i> y el verbo <i>estar</i>.</p>		

2.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*muchas motivaciones	muchos motivos
<p>“Hay <i>muchas motivaciones</i> para mejorar.”</p> <p>La frase correcta sería: “Hay muchos motivos para mejorar.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce la palabra, pero la usa en el contexto erróneo.</p>		

3.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*grandeza	gigantesco
<p>“El era tan <i>grandeza</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Él era gigantesco.” O bien: “Él era inconmensurable.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha cometido el error semántico intralingüístico de extensión, ya que conoce la palabra en L2, pero la ha utilizado en el contexto incorrecto. También nos parece que este tipo de error puede ser más complicado a la hora de clasificarlo a diferencia de los otros ejemplos, ya que también puede pertenecer al tipo de derivación cero intralingüístico porque al pensar en la estructura de la oración en inglés, supuestamente el discente ha querido utilizar un sustantivo en lugar de un adjetivo.</p>		

4.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*lástima	tristeza
<p>“La gente vive en <i>una lástima</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “La gente vive en la tristeza.” O bien: “La gente vive con pena.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante conoce la palabra en español y la utiliza en el contexto incorrecto.</p>		

5.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*radiar	desprender
<p>“El pueblo sería <i>guapo</i>, <i>radiando</i> un olor de flores.”</p> <p>La frase correcta sería: “El pueblo estaría más hermoso si <i>desprendiera</i> aroma de flores.”</p>		
<p>Análisis: Este verbo existe en español, pero sería mejor utilizar el verbo <i>desprender</i> (<i>desprendiendo</i>) o bien <i>irradiar</i> (<i>irradiando</i>) en el contexto dado. El adjetivo <i>guapo</i> no es correcto en este contexto, sino que sería más adecuado utilizar <i>hermoso</i>. <i>Guapo</i>, a excepción de Asturias, en el norte de España, se utiliza para personas y no para cosas.</p>		

6.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*injustificada	injustificable
<p>“No sólo se mata el toro, sino que la corrida transmite valores negativos a la sociedad que incluye violencia <i>injustificada</i>, la ignorancia de los derechos de los animales, el disfrute con la tortura del toro, y el efecto negativo en la mente de los niños.”</p>		
<p>Análisis: En español existen las dos palabras, aunque el adjetivo <i>injustificable</i> es más conveniente en este contexto.</p>		

7.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*torero, economico	toreo, económica
<p>“Ahora mismo hay un debate sobre el futuro del <i>torero</i>, sin embargo, el <i>torero</i> debe ser prohibido porque no hay mucho interés y porque <i>en una vez de crisis economico</i>, los fondos públicos deben ser gastados <i>por</i> los servicios sociales.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ahora mismo hay un debate sobre el futuro del <i>toreo</i>, sin embargo, el <i>toreo</i> debe ser prohibido porque no hay mucho interés y porque en situaciones de crisis económica, los fondos públicos deber gastarse en atender necesidades sociales”.</p>		
<p>Análisis: Por lo que respecta al caso del sustantivo <i>torero</i>, pensamos que el alumno ha cometido un error semántico intralingüístico de extensión ya que conoce las dos palabras, pero el uso de la palabra elegida por parte del estudiante es erróneo, pues se ha referido al actor de la fiesta en lugar de a la fiesta en sí. El ejemplo del adjetivo <i>economico</i> es un típico error de ortografía, pues les cuesta diferenciar las palabras con tilde y sin ella.</p>		

8.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	* forzar a	esforzarse por cuidar de
<p>“El dijo que no <i>pudo</i> ver todos los años que yo <i>forzaba a</i> cuidar <i>por</i> ellos, cocinaba, limpiaba, <i>forzaba</i> actuar como una <i>servante</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: Él dijo que que no podía recordar todos los años que yo me esforcé por cuidar de ellos; cocinaba, limpiaba y me esforzaba por actuar como una sirviente.”</p>		
<p>Análisis: El discente confunde los verbos <i>forzar a algo</i> y <i>esforzarse por algo</i>, <i>esforzarse por cuidar de alguien</i>, de manera que ha utilizado un verbo erróneo en este contexto. Además, es incorrecta la palabra <i>servante</i>, pues debería decir: <i>sirviente</i>. También se dan errores en el uso del tiempo verbal en el pasado.</p>		

9.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*era retirada	se retiró
<p>“En 1999 la última mujer profesional del toreo <i>era retirada</i> porque era discriminada por sus homólogos masculinos.”</p> <p>La frase correcta sería: “En 1999, la última mujer profesional del toreo se retiró porque se la discriminaba por parte de sus homólogos masculinos.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha utilizado incorrectamente el modo y tiempo verbales. OJO, aquí había puesto un verbo que en absoluto es correcto.</p>		

10.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*se vende *los utilidades	se alquila gastos de comunidad
<p>“Se <i>vende</i> el cuarto por 300 euros cada mes, incluyendo <i>los utilidades</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Se alquila la habitación por 300 euros al mes, incluyendo los gastos de comunidad y el suministro de agua, luz y calefacción.”</p>		
<p>Análisis: El sustantivo <i>la utilidad</i> tiene otro significado totalmente distinto, en este contexto se requiere otro término, ya lexicalizado “gastos de comunidad” y/o los consumos de agua, luz y calefacción. Tampoco el verbo <i>vender</i> es aquí el adecuado, ya que lo correcto es utilizar el verbo <i>alquilar</i>.</p>		

11.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*un comedero	¿una cuna? ¿un pesebre?
<p>“Ella se lo puso en <i>un comedero</i> para dormir.”</p>		
<p>Análisis: Al no saber la palabra precisa para este contexto, el alumno utiliza la palabra que sabe. En español <i>comedero</i> significa recipiente para que coman los animales en el establo.</p>		

12.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*recoger los beneficios	sacar provecho
<p>“Por eso todo el mundo puede <i>recoger los beneficios</i> del fenómeno de conocer unas culturas diferentes de su cultura materna.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por eso todo el mundo puedo sacar provecho del fenómeno de conocer unas culturas diferentes a su cultura materna.”</p>		
<p>Análisis: El discente conoce las palabras dentro de la frase por separado, ha intentado formar la frase, pero esta carece de sentido.</p>		

13.El error semántico intralingüístico únicamente español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	* cuentos	relatos
<p>“Cuando fueron entrevistados, la pareja rota de Borja e Isabel tenía <i>cuentos</i> diferentes.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cuando fueron entrevistados, la pareja rota de Borja e Isabel tenía relatos diferentes [sobre su situación].”</p>		
<p>Análisis: El estudiante conoce la palabra en español, pero la ha confundido, ha utilizado una palabra en lugar de otra en el contexto dado.</p>		

14.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*sólo sea por motivación de obtener su dinero	aunque solo fuese por el objetivo de obtener dinero
<p>“Me respondió rápidamente que la hija no es suya y si Isabel no estaba de acuerdo con esto, <i>sólo sea por motivación de obtener su dinero</i> y riqueza y que es difícil para él vivir sin amor, pero que espera encontrar a su media naranja próximamente.”</p> <p>La frase correcta sería: “Me respondió rápidamente que la hija no era suya y que Isabel no estaba de acuerdo con esto, aunque solo fuese por el objetivo de obtener dinero y riqueza; añadió que la resultaba difícil vivir sin amor, pero que esperaba encontrar próximamente a su media naranja.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha construido una frase en español que, para empezar, no utiliza el verbo ni el modo verbal correctos. Además de ello, utiliza una construcción con la preposición <i>de</i> delante del verbo que tampoco es correcta. Para transmitir el mensaje de la oración de un modo mejor, proponemos la variante: <i>viviría solamente para obtener dinero</i>. Como en tantos otros ejercicios de los estudiantes, son perceptibles las dificultades de puntuación y acentuación.</p>		

15.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*soportar	apoyar
<p>“Para concluir, he preguntado <i>si hubiera</i> llorado a causa de la separación y si <i>vaya a soportar</i> a su nueva hija.”</p> <p>La frase correcta sería: “Para concluir, he preguntado si había llorado a causa de la separación y si va a apoyar a su nueva hija.”</p>		
<p>Análisis: La palabra existe en español, creemos que el discente no sabe el significado correcto de este verbo por eso lo ha confundido en el contexto dado, hasta tal punto que cambia totalmente el significado de la frase. Además de ello, el alumno no ha utilizado correctamente los modos verbales. “</p>		

16.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	* al fin	finalmente, al final, a fin de cuentas
<p>“<i>Al fin</i>, lo que hace trabajar un <i>procrastinater</i> que ha dejado todo para las doce de la noche, es la inspiración.”</p> <p>La frase correcta sería: “Finalmente, lo que hace trabajar a uno que todo lo demora hasta el último minuto es la inspiración.”</p>		
<p>Análisis: Son las frases hechas con diferentes significados: si el alumno quería utilizar <i>al final</i>, tenía que usar el objeto que se usa cuando se acaba la acción, la frase <i>por fin</i> se usa cuando la acción ya se ha acabado. En esta frase, además, el alumno no ha traducido al español uno de los términos por desconocimiento del significado en la lengua meta.</p>		

17.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*afecto	efecto
<p>“Habla sobre los <i>afectos</i> financieros de esos espectáculos en su empresa.”</p> <p>La frase correcta sería: “Habla sobre los efectos financieros de esos espectáculos en su empresa.”</p>		
<p>Análisis: Es el error semántico intralingüístico por extensión, ya que las dos palabras existen en español, pero tienen diferentes significados. <i>Afecto</i> es sentimiento y <i>efecto</i> es la influencia o el resultado o consecuencia de algo.</p>		

18.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*pesimista	mal hablador, criticón
<p>“La persona que habla mal sobre todo el mundo: <i>pesimista</i>.”</p> <p>La frase y el término correctos serían: “La persona que habla mal de todo el mundo es un criticón.”</p>		
<p>Análisis: El alumno confunde el significado de la palabra, que tiene significado diferente. La persona <i>pesimista</i> no es la que habla mal sobre los demás, es la que ve la vida de manera negativa.</p>		

19.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	* claro	cristalino
<p>“Parece cristal: <i>claro</i>.”</p> <p>El término correcto sería: “Parece cristal: cristalino o bien transparente.”</p>		
<p>Análisis: En esta tarea el estudiante tenía que escribir solamente una palabra, que correspondía a la definición. Ha puesto la palabra incorrecta, ya que pensaba en las características de la luz, pero no en el material.</p>		

20.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*poderoso	fortísimo
<p>“Es muy fuerte: <i>poderoso</i>.”</p> <p>El término correcto sería: “Es muy fuerte: fortísimo.”</p>		
<p>Análisis: Igual que en el caso anterior, el alumno ha confundido el significado de la palabra. Ha utilizado la palabra en el sentido figurado en lugar del directo.</p>		

21.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión..	El error cometido	La variante correcta
	*alcohólico	sediento
<p>“Tiene ganas de beber: <i>alcohólico</i>.”</p> <p>El término correcto sería: “Tiene ganas de beber: <i>sediento</i>.”</p>		
<p>Análisis: Al igual que en el caso anterior, el discente ha confundido el significado de la palabra. Ha usado la palabra con una connotación negativa y en sentido figurado en lugar del directo.</p>		

22.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión..	El error cometido	La variante correcta
	*el cubo de basura	cenicero
<p>“Una cosa que sirve para echar las cenizas del cigarro: <i>el cubo de basura</i>.”</p> <p>El término correcto sería: “Una cosa que sirve para echar las cenizas del cigarro: <i>cenicero</i>.”</p>		
<p>Análisis: Se trata de un error semántico intralingüístico por extensión, ya que el estudiante no conoce la palabra precisa en español; para evitar dar una variante errónea, usa diferentes palabras para describir un objeto relacionado con la acción.</p>		

23.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*social	sociable
<p>“No te vas a sentir muy <i>social</i> esta semana.”</p> <p>La frase correcta sería: “No te vas a sentir muy <i>sociable</i> esta semana.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce el adjetivo <i>social</i>, pero en este contexto creemos que no se trata de ser parte de la sociedad, se trata de comunicarse con los semejantes.</p>		

24.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión..	El error cometido	La variante correcta
	*practicando deportes	haciendo deporte
<p>“Es una cosa sin la que no puedes saltar cuando estas <i>practicando deportes</i> con un <i>wakeboard</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Es una cosa sin la que no puedes saltar cuando estás haciendo deporte con una tabla de esquí acuático.”</p>		
<p>Análisis: En español existe el verbo <i>practicar</i>, pero pensamos que el alumno lo ha utilizado en el contexto incorrecto, además el sustantivo <i>deporte</i> habitualmente es en singular, no en plural como se usa la palabra en este caso. Además de ello, el estudiante no ha traducido la modalidad deportiva de esquí acuático.</p>		

25.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*efectiva	eficaz
<p>“Una persona que trabaja en un Centro para jóvenes en un barrio muy pobre y urbano necesita tener muchas cualidades específicas para ser <i>efectiva</i>.”</p>		
<p>Análisis: Los dos adjetivos existen en español. Pero <i>efectivo</i> tiene el significado real, mientras que <i>eficaz</i> significa bien hecho, cumplido.</p>		

26.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	* animar	apoyar, fomentar, incentivar
<p>“La persona especial que trabaja con estos niños necesita dar amor y <i>animar</i> los sueños y deseos de los niños.”</p> <p>La frase correcta sería: “La persona especial que trabaja con estos niños necesita dar amor y apoyar los sueños y deseos de los niños.”</p>		
<p>Análisis: Pensamos que el verbo <i>apoyar</i> encaja mejor en el contexto dado. Se puede animar a alguien, pero no sus sueños. En el caso de utilizar el verbo <i>animar</i>, habría que decir y <i>les anima a que cumplan sus sueños y deseos</i>.</p>		

27.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	* a	-----
<p>“La persona, quien prometa algo pero no hacerlo nunca va a ganarse la confianza valiosa de estos niños.”</p> <p>La frase correcta sería: “La persona que prometa algo, pero nunca cumpla lo prometido, jamás se ganará la valiosa confianza de los niños.”</p>		
<p>Análisis: El alumno traduce la preposición directamente del inglés, que es <i>to</i>. Además, esta frase, tal y como la presenta el estudiante, tiene múltiples errores que conducen a confusión en el lector.</p>		

28.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión..	El error cometido	La variante correcta
	*constante	consecuente
<p>“Cuando un trabajador es <i>constante</i> con los niños, el puede desarrollar las relaciones con las que esperanzadamente el ayudara sus vidas.”</p> <p>La frase correcta sería “Cuando un trabajador es constante (o bien: consecuente) con los niños, puede desarrollar relaciones con las que llenará de esperanza sus vidas (o bien: con las que, esperanzadamente, les ayudará en sus vidas).”</p>		
<p>Análisis: Los dos adjetivos tienen el significado diferente en español. <i>Constante</i> es continuo y <i>consecuente</i> significa la persona que obra de acuerdo con sus principios. Además, sobran los pronombres personales y faltan tildes.</p>		

29.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión..	El error cometido	La variante correcta
	*la corresponde	se puede compaginar con combina con
<p>“Por lo tanto, yo puedo llevar esta con mucha de mi ropa, porque <i>la corresponde</i> con muchos colores diferentes.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por lo tanto, puedo llevarla con mucha de mi ropa, porque <i>combina</i> con muchos colores diferentes.”</p>		
<p>Análisis: Los dos verbos tienen diferentes significados: el verbo <i>corresponder</i> significa tener relación con y <i>compaginar</i> es combinar con.</p>		

30. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*memorias	recuerdos
<p>“Los partidos del equipo de mi universidad de <i>que los tengo de</i> mis memorias mejores, siempre me presentan <i>con</i> una oportunidad de ver algo emocionante y especial, pero también algo triste y deprimente.”</p> <p>La frase correcta sería: “Los partidos del equipo de mi universidad <i>de los que conservo</i> los mejores recuerdos, siempre <i>se me presentan como</i> una oportunidad de ver algo emocionante y especial, pero también algo triste y deprimente.”</p>		
<p>Análisis: Las dos palabras existen en español, pero pensamos que en el contexto dado se utiliza mejor la segunda palabra.</p>		

31. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*acerca de	cerca del
<p>“Hay otros caminos <i>acerca de camino</i> y ella necesita <i>concentrar</i> en su camino y no se pierde.”</p> <p>La frase correcta sería: “Hay otros senderos cerca del camino y ella necesita concentrarse en el suyo para no perderse.”</p>		
<p>Análisis: La preposición <i>acerca de</i> existe en español, pero tiene otro significado que es: <i>se trata de</i>. Creemos que el alumno se refiere a la preposición que define la proximidad a un lugar. Además de ello, ha utilizado el verbo <i>concentrar</i> en lugar del reflexivo <i>concentrarse</i>.</p>		

32. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*imposible	imposible de escalar
<p>“Ella <i>viene</i> a un muro muy alto y <i>imposible</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella llega a un muro muy alto e imposible de escalar.”</p>		
<p>Análisis: Parece que la oración es incompleta sin el verbo, que el discente ha olvidado utilizar. Además de ello, tampoco ha tenido en cuenta que ante palabras que comiencen por la vocal “i”, la conjunción copulativa “y” debe escribirse “e”: <i>Ella llega a un muro muy alto e imposible de escalar</i>.</p>		

33. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*destinación	destino
<p>“Pero ella sabe que necesita llegar a su <i>destinación</i> y es determinada a escalar.”</p> <p>La frase correcta sería: “Pero ella sabe que necesita llegar a su destino y tiene la firme determinación de escalar.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante ha utilizado un término por interferencia lingüística, confundiendo así <i>destination</i> con <i>destino</i>. Además de ello, ha utilizado incorrectamente el verbo, pues ha confundido los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>.</p>		

34. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*determinada	perseverante
<p>“Pero ella sabe que necesita llegar a su <i>destinación</i> y es <i>determinada</i> a escalar.”</p> <p>La frase correcta sería: “Pero ella sabe que necesita llegar a su destino y es perseverante en escalar el muro.”</p>		
<p>Análisis: La palabra <i>determinada</i> significa en español valiente, no a una persona que siempre llega a su meta, es lo que, bajo nuestro punto de vista, infiere el alumno.</p>		

35. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*elegante	bonita
<p>“Ella encuentra una llave antigua y <i>elegante</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella encuentra una llave antigua y bonita.”</p>		
<p>Análisis: La palabra usada por parte del estudiante, no se puede utilizar en relación a un objeto, habitualmente se utiliza cuando se trata de caracteriza la cualidad de una persona.</p>		

36. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*confidente con *abilidad	está segura de, tiene confianza en habilidad
<p>“Ella <i>es confidente</i> con su <i>abilidad</i> y continua en su viaje.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella tiene confianza en su habilidad y continúa su viaje.”</p>		
<p>Análisis: La palabra <i>confidente</i> significa la persona que merece la confianza, consideramos que en este contexto el alumno quería subrayar la seguridad, pero no confianza de una persona. Se trata de una interferencia lingüística o un error producido por cercanía con un falso amigo, además hay un error ortográfico grave, pues <i>habilidad</i> se escribe en español con “h”. Además de ello, hay inexactitud en el uso de las tildes.</p>		

37.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*casa cariñosa	confortable
<p>“Después de pasar unas horas en el lago, ella regresó a su casa <i>cariñosa</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Después de pasar unas horas en el lago, ella regresó a su confortable hogar.”</p>		
<p>Análisis: La palabra existe en español, pero, bajo nuestro punto de vista, el alumno ha utilizado un adjetivo calificando a un objeto, pero que, en la mayoría de los casos, caracteriza a un sujeto, a no ser que se utiliza la figura retórica de la personificación de objetos.</p>		

38. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*hacía publicidad	perjudicaban
<p>“Él dijo que tenía miedo de que las acusaciones <i>habrían</i> empeorado sus negocios, pero no sólo <i>le hacía</i> publicidad.”</p> <p>La frase correcta sería: “Él dijo que tenía miedo de que las acusaciones hubieran empeorado sus negocios, pero no sólo le perjudicaban, sino que le hacían publicidad.”</p>		
<p>Análisis: Ya que el alumno no conoce el verbo, que se puede aplicar en este contexto, intenta parafrasear para evitar el error. Además, no utiliza correctamente el modo verbal.</p>		

39. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*electronicos	electrodomésticos
<p>“Es una <i>cosa blanca de la</i> que compré en una tienda de <i>electronicos</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Es un electrodoméstico blanco que compré en una tienda de electrodomésticos.”</p>		
<p>Análisis: El discente conoce la palabra <i>electrónicos</i> y piensa que se puede aplicar en este contexto, pero está equivocado, pues ha sustituido un sustantivo por un adjetivo y, además, con otro significado. Además de ello, desconoce el nombre del objeto que quiere mencionar y los sustituye por “una cosa blanca”, que puede ser: “nevera”, “lavadora”, “lavavajillas”, “microondas”, “batidora”, etc.</p>		

40. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*audífonos	cascos
<p>“Es una cosa lo que pongo mis <i>audífonos</i>.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante ha confundido el significado de la palabra <i>audífonos</i>, que significa el aparato que se usa para escuchar mejor, especialmente la usan las personas sordas. Creemos que el estudiante ha querido usar la palabra que significa el aparato que le ayuda a escuchar la música, es decir, los auriculares “.</p>		

41. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*amenazado	peligroso
<p>“Luego encontró un muro <i>amenazado</i>, hecho de pesadas piedras.”</p> <p>La frase correcto sería: “Después encontró un peligroso muro, hecho de grandes piedras.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha confundido el significado del verbo <i>amenazar</i>, que es algo malo o dañino y amedrentador. Pensamos que es mejor aplicar el adjetivo <i>peligroso</i>, que significa algo que tiene riesgo y encaja mejor en este contexto.</p>		

42.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión..	El error cometido	La variante correcta
	*gordo	grueso, denso, espeso
<p>“Puedo ponerla en mi pelo, el cual es <i>gordo</i> y largo y llevar mi pelo abajo y arriba.”</p> <p>La frase correcta sería: “Puedo llevarla en mi pelo, el cual es grueso, y moverla arriba y abajo”</p>		
<p>Análisis: Pensamos que el adejtivo <i>gordo</i> se aplica más en relación con la figura o materiales. En este caso encaja mejor el adjetivo <i>espeso</i> o <i>grueso</i>. El estudiante desconoce la palabra exacta que se pide, a saber: coleta.</p>		

43. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	* estabilidad	seguridad
<p>“Las calles de Cádiz <i>sobre</i> las que yo corro son muy <i>duras</i> y me proporcionan mucha <i>estabilidad</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Las calles de Cádiz sobre las que corro son muy firmes y me proporcionan mucha seguridad.”</p>		
<p>Análisis: No está claro lo que el estudiante quería decir con esta frase, parece que se refiere a calles con un buen firme, con un buen asfaltado.</p>		

44. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*habían subido por tener su nombre en la prensa	habían mejorado porque su nombre aparecía en la prensa
<p>“Por otro lado, Borja insistió en que sus negocios <i>habían subido por tener su nombre en la prensa</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por otro lado, Borja insistió en que sus negocios habían mejorado porque su nombre aparecía en la prensa.”</p>		
<p>Análisis: Se puede utilizar la frase a que ha recurrido el alumno, pero, bajo nuestro punto de vista, hace el contexto incongruente.</p>		

45. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*están	son
<p>“Por eso, algunas veces las olas <i>están</i> grandes y siempre la gente trata de <i>surfear</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por eso, algunas veces las olas son grandes y, cuando esto ocurre, la gente trata de surfear.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha confundido el significado del verbo, depende del uso, el significado cambia. <i>Ser</i> es el verbo estático, el verbo <i>estar</i> define los cambios.</p>		

46. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*mirar programas	ver programas
<p>“A mí la cuestión es a que grado podemos y más debemos <i>mirar programas</i> así porque creo que cuando a los se miran se obtienen ideas de imitación.”</p> <p>La frase correcta sería: “Para mí, la cuestión es hasta qué punto podemos y debemos ver programas, porque creo que el verlos implica que surjan ideas de imitación.”</p> <p>Análisis: El alumno confunde los dos verbos españoles, en que el verbo <i>mirar</i> es de la duración corta y <i>ver</i> de larga duración. Como ya se ha mencionado con anterioridad al utilizar este ejemplo en otros de los errores analizados, el estudiante comete múltiples errores que ponen de manifiesto su falta de dominio de la lengua meta para el nivel que se le exige.</p>		

47. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*venía	esperaba
<p>“Sobre la hija que <i>venía</i> de Isabel, Borja afirmó que no mantendría a la hija porque no era suya.”</p> <p>La frase correcta sería: “Sobre la hija que <i>esperaba</i> Isabel, Borja afirmó que no la mantendría porque no era suya.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha confundido el significado del verbo <i>venir</i>, que significa llegar. Pensamos que es mejor utilizar el verbo <i>esperar</i>, ya que de lo que se habla en el texto es del periodo en que el personaje de Isabel está embarazada.</p>		

48.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión..	El error cometido	La variante correcta
	*delgadas	finas
<p>“Medio pimiento rojo, hervido hasta que esté blando y después cortado en tiras <i>delgadas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Medio pimiento rojo, hervido hasta que esté blando y después cortado en tiras <i>finas</i> (o bien: cortado en juliana).”</p>		
<p>Análisis: Bajo nuestro punto de vista, se puede aplicar el adjetivo <i>delgado</i> caracterizando el aspecto de una persona, pero no un objeto. Además de ello, en el caso de las recetas de cocina se sabe que el cortar la verdura en tiras finas se define con el término de “cortar en juliana”.</p>		

49. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*dos clavos de ajo	dos dientes de ajo
<p>“Se añaden <i>dos clavos</i> de ajo.”</p> <p>El término correcto es: “Se añaden dos dientes de ajo.”</p>		
<p>Análisis: Existe una frase hecha en español que el alumno no conoce, por esta causa intenta insertar la palabra que sabe.</p>		

50.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*se frie en una calentura bajo unos diez minutos	se frie a fuego lento durante diez minutos
<p>“Después se añaden los tomates picados y el calamar y <i>se frie en una calentura bajo unos diez minutos.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “Después se añaden los tomates picados y el calamar y se fríe a fuego lento durante diez minutos.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha usado la preposición <i>bajo</i>, que en el contexto dado tiene poco sentido, se requiere otra preposición de tiempo. Además de ello, desconoce las expresiones propias del campo semántico de la cocina “a fuego fuerte” vs. “a fuego lento”.</p>		

51. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*revestido	mezclado
<p>“El segundo paso de la receta, se añade el arroz y se revuelve hasta que todo el arroz esté <i>revestido</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “El segundo paso de la receta es añadir el arroz y revolverlo hasta que esté totalmente mezclado.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha confundido el significado del verbo y ha elegido el uso del verbo incorrecto para este contexto. <i>Revestir</i> significa cubrir, <i>revolver</i> o <i>mezclar</i> es el que se debe usar en la oración dada.</p>		

52. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*vista tan comfortable	vista tan atractiva
<p>“A las 6 de la mañana <i>no existe</i> otra <i>vista tan comfortable</i> que el Nº 17, bajo izquierda, con sus <i>lujosos ventanas</i> y su <i>pesada puerta</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “A las 6 de la mañana no existe otra vista tan atractiva como el nº 17, bajo izquierda, con sus lujosas ventanas y su pesada puerta.”</p>		
<p>Análisis: Habitualmente se usa el adjetivo <i>comfortable</i> hablando de los objetos concretos, como muebles, pero no caracterizando unas nociones.</p>		

53. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*incontaminado por los problemas	libre de los problemas
<p>“Qué sueño tan bonito, un lado afuera del tiempo <i>incontaminado por los problemas</i> del mundo.”</p> <p>La frase correcta sería: “Qué sueño tan bonito, quedarse fuera del tiempo, libre de los problemas del mundo.”</p>		
<p>Análisis: Aunque la palabra existe en español, pensamos que en este contexto sería mejor el uso del otro participio, el participio <i>incontaminado</i> convierta al contexto en incongruente.</p>		

54. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*interminable	incesante
<p>“El <i>interminable</i> televisor habla en el salón <i>de las 10 hasta las 4 en la mañana</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “El parloteo <i>incesante</i> del televisor del salón no para desde las 10 de la mañana hasta las 4 de la tarde.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha confundido el significado del adjetivo, <i>interminable</i> significa que no tiene fin e <i>incesante</i> significa que se repite con mucha frecuencia, esto es, sin parar. Creemos que el segundo adjetivo encaja mejor en el contexto.</p>		

55. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*sonreían de sus photos	se reían de sus fotos, sonreían al contemplar sus fotos
<p>“Mis cariñosos amigos <i>sonreían de sus photos</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mis cariñosos amigos sonreían al contemplar sus fotos.”</p>		
<p>Análisis: Pensamos que el alumno ha confundido el significado del verbo, <i>sonreir</i> es demostrar la sonrisa, <i>reirse de</i> tiene el significado un tanto negativo, es burlarse.</p>		

56. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*se puede añadir decoración	se podría crear una decoración
<p>“En mi casa tengo algo con lo que <i>se puede añadir decoración</i> confortable y <i>estilo divertido a su habitación</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “En mi casa tengo algo con lo que se podría crear una decoración más confortable y dotar de un estilo más divertido a la habitación.”</p>		
<p>Análisis: La elección de las palabras, usadas por parte del alumno hacen la oración incongruente. Resulta difícil entender qué es lo que él ha sobreentendido recurriendo a estas palabras, se pierde el sentido en general.</p>		

57. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*estilo divertido	crear un estilo divertido en su habitación
<p>“En mi casa tengo algo con lo que <i>se puede añadir decoración</i> confortable y <i>estilo divertido a su habitación.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “En mi casa tengo algo con lo que se podría crear una decoración más confortable y dotar de un estilo más divertido a la habitación.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha olvidado usar el verbos <i>crear, conseguir, dotar de</i>, sin los cuales la oración tiene poco sentido.</p>		

58. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*imaginaria	imaginada
<p>“Tiene dos ojos oscuros y redondos, una nariz larga y <i>sería</i> no una criatura <i>imaginaria</i>, sino algo viva, haría ruidos como ‘Mo’.”</p> <p>La frase correcta sería: “Tiene los ojos oscuros y redondos, una nariz larga y sería no una criatura imaginada, sino algo vivo, emitiría sonidos como ‘Mo’.”</p>		
<p>Análisis: <i>Imaginaria</i> define algo que existe solamente en la imaginación, pero en este contexto pensamos que el discente sobreentiende una criatura que se ha concebido por la fantasía, por esta causa sería mejor usar el participio <i>imaginada</i>.</p>		

59. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*refrescante	algo nuevo, no habitual
<p>“Para la dedicación de los artistas a sus pasiones es una gran inspiración, porque hay tantas personas en el mundo que odian sus propios trabajos y por eso la pasión pura de los artistas es <i>refrescante</i>.”</p>		
<p>Análisis: La combinación del adjetivo <i>refrescante</i> y <i>pasión</i> suena bastante raro y por eso hemos elegido otros adjetivos para describir este sustantivo.</p>		

60. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*mientras	aunque
<p>“En total, <i>mientras</i> no tienen mucho dinero, los artistas compran productos caros que <i>reflejan la pura dedicación y amor del arte</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “En resumidas cuentas, aunque no dispongan de mucho dinero, muchos artistas compran productos caros que reflejan su dedicación profesional y su amor por el arte.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha confundido el significado de la palabra usada en este ejemplo. <i>Mientras</i> significa al mismo tiempo, pensamos que, según el contexto, la palabra que mejor encaja es: <i>aunque</i>, ya que significa <i>a pesar de</i>. “En total” en español no existe, a no ser en un contexto muy coloquial o en registros donde la formación básica escolar en lengua haya sido deficiente. El uso del modo y tiempo verbal es incorrecto. Habría que decir: <i>no tengan mucho dinero</i></p>		

61. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*reflejan la pura dedicación	demuestran
<p>“En total, <i>mientras</i> no tienen mucho dinero, los artistas compran productos caros que <i>reflejan la pura dedicación y amor del arte.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “En resumidas cuentas, aunque no dispongan de mucho dinero, muchos artistas compran productos caros que demuestran su dedicación profesional y su amor por el arte.”</p>		
<p>Análisis: El verbo <i>demostrar</i> encaja mejor en este contexto según el mensaje que quiere transmitir el alumno en esta oración.</p>		

62. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*están dependientes en	dependen de
<p>“Más la personalidad de los artistas tiene algunas características comunes que <i>están dependientes en</i> la existencia profunda de la pasión.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mas la personalidad de los artistas tiene algunas características comunes que dependen de la profunda existencia de pasión.”</p>		
<p>Análisis: Pensamos que el alumno ha querido usar un participio, formado del verbo <i>dependen</i>. En lugar de este participio, el discente ha usado el sustantivo que tiene otro significado, que es la persona que vende productos en una tienda. Además de ello, este “más” al inicio de la oración es en realidad “mas” (sinónimo de <i>pero</i>) y va sin tilde. El adjetivo <i>común</i> en plural no lleva tilde: <i>comunes</i>; el verbo ser en su forma <i>están</i> lleva tilde; la frase resulta incomprensible tal y como la ha interpretado el estudiante en español.</p>		

63. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*representaciones	representantes
<p>“La mujer y el hombre, ambos son <i>representaciones</i> de una ciudad <i>de extremo</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “La mujer y el hombre: ambos son representantes de una ciudad extrema”.</p>		
<p>Análisis: El sustantivo <i>representaciones</i> es un sustantivo abstracto que significa imagen o idea que sustituye a la realidad. En nuestra opinión, en esta oración el alumno sobreentiende algo concreto que es <i>representantes</i> o personas que demuestran algo.</p>		

64. El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*paliza	pálido
<p>“Esta <i>lloviendo</i> pero el brillante sol esta <i>paliza</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Está lloviendo, pero el brillante sol está pálido.”</p>		
<p>Análisis: El discente confunde el significado del sustantivo usado, <i>paliza</i> significa un golpe, lo que se requiere en este contexto es el adjetivo que caracteriza el sustantivo <i>sol</i>, es <i>pálido</i>, el antónimo de brillante. También hay un error en la forma verbal. Se dice <i>lloviendo</i> y no <i>lloviendo</i>. El verbo es <i>llover</i> y el sustantivo es <i>lluvia</i>, de manera que el alumno parece haber confundido el sustantivo con el verbo. Además de ello, el alumno olvida que la tercera persona del verbo <i>estar</i> debe llevar tilde: <i>está</i>.</p>		

El segundo grupo más grande de errores de los alumnos lo componen los errores de formación de palabras o derivación. En conjunto, hemos detectado 71 errores de derivación, entre cuales los 12 son de transferencia de la L1 inglés de forma completa; 31 errores son de transferencia de la L1 inglés de forma parcial; 1 error es del tipo de derivación intralingüística únicamente español de expresiones adverbiales; y 27 errores son

del grupo de derivación intralingüística únicamente español por afijación. Cabe prestar atención a la característica de este grupo de errores ofrecida por (Whitley, 2004, pp. 1-6). En su artículo, el autor los denomina como errores que revelan los intentos de usar la morfología para crear palabras complejas en español. Los primeros dos subgrupos son de transferencia de la L1 inglés de forma completa y parcial; los errores de transferencia del la L1 inglés de forma completa que el autor define como errores en los que se calcan los morfemas intactos, y los de la transferencia de forma parcial que ve como la hispanización de los morfemas. Los otros dos subtipos de errores de derivación intralingüística únicamente español son expresiones adverbiales que analiza como expresiones lexicalizadas, creadas por analogía con otras pautas, y el último subtipo es el de los errores de derivación intralingüística únicamente español por afijación que, según el autor, se realizan en la propia L2 y son las formaciones en que se usan las raíces y afijos totalmente españoles.

Al igual que en el caso de los errores semánticos, nos gustaría recurrir al análisis de cada tipo y subtipo de errores de derivación. Al principio revisamos los errores de transferencia de la L1 inglés de forma completa y parcial. Lo mismo que los errores del grupo anterior los presentamos en tablas, acompañados por los comentarios que revelan sus causas.

3.4.4 Los errores de derivación de transferencia de la L1 inglés de forma completa

Elaboración propia, 2017.

1. El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de la forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*controversial	controvertida
<p>“<i>El muerto del toro es la parte mas controversial de las corridas.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “La muerte del toro es la parte más controvertida de las corridas.”</p>		
<p>Análisis: El caso de <i>controversial</i> resulta del calco de la palabra completa del inglés, que es <i>controversial</i>, ya que el alumno no conoce la forma correcta en español.</p>		

2. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de la forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*use	uso
<p>“Mediante el <i>use</i> de hiperbóles.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mediante el uso de hipérboles.”</p>		
<p>Análisis: Este error es de derivación de la L1 de transferencia de la forma completa. Ya que el discente no conoce la palabra en español la sustituye directamente de su lengua materna. Además de ello, el estudiante ha confundido la sílaba sobre la que recae la tilde, al no tener en cuenta que se trata de una palabra esdrújula.</p>		

3. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de la forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*course libre	corridaw libre
<p>“Han llamado la atención de muchas personas. Una de estas tradiciones se llama <i>course libre</i>, los participantes tratan de agarrar <i>una rosa cabeza del toro</i>.”</p>		
<p>Análisis: Como el estudiante no conoce la palabra en español la calca directamente del inglés. Aparte de ello, es obvio que desconoce las palabras del contexto taurino como el caso de escarapela o pieza que en el sur de Francia se coloca en la frente del toro y los toreros tienen que tratar de agarrarla.</p>		

4. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*el centro del mundo	ombbligo del mundo
<p>“Era joven de 12 años sin vergüenza y pensaba que era <i>el centro del mundo</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Era un muchacho de 12 años sin vergüenza y pensaba que era el ombbligo del mundo.”</p>		
<p>Análisis: Otro caso de la derivación de transferencia de la L1 de la forma completa de la frase inglesa <i>the centre of the world</i></p>		

5. El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*fundamental derechos	derechos fundamentales
<p>“Ahora en el año 2011, hay mucha gente en España y otros países que odia matanzas de los toros por nuevas creencias en <i>fundamental derechos</i>”.</p> <p>La frase correcta sería: “En la actualidad, en este año 2011, hay mucha gente en España y otros países que odia la muerte de los toros, ya que consideran que se vulneran derechos fundamentales”.</p>		
<p>Análisis: Es el típico caso de derivación de transferencia de la L1 de la forma completa del inglés <i>fundamental</i>, aparte de esta observación nos interesa el hecho de que el estudiante ha escogido el mismo orden de palabras como en inglés, primero ha puesto el adjetivo y luego el sustantivo, cuando en español es al revés.</p>		

6. El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*Larga historia corta	En pocas palabras
<p>“<i>Larga historia corta</i> el torero y su <i>equipos</i> pican al toro, <i>banderillas estan picadas</i> en el toro, cuando todo eso pasa <i>el</i> etapa final que se llama “tercio de muerte “, el torero entra con su muleta roja y su espada para terminar el trabajo.”</p> <p>La frase correcta sería: “En pocas palabras, el torero y su cuadrilla pican al toro con las <i>banderillas</i>; a continuación se pasa a la etapa final, denominada ‘tercio de muerte’, cuando el torero entra con su muleta roja y la espada para rematar la faena.”</p>		
<p>Análisis: Es el caso de derivación de transferencia de la L1 de la forma completa de la frase hecha en inglés <i>to cut a long story short</i> que el alumno calca y traduce directamente a español sin cambiar el orden de palabras dentro de la frase y produciéndose con ello una incongruencia. En español habría que decir algo así como: “En resumidas cuentas (para abreviar)... Errores de terminología. No se trata de <i>equipos</i>, sino de <i>cuadrilla</i>. No se dice que las <i>banderillas están picadas</i>, sino que <i>las banderillas están clavadas...</i>”. Siendo la terminología del mundo del toreo tan específica y concreta, es difícil que un estudiante norteamericano pueda dominar esa terminología.</p>		

7.El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*no podían soportar el hecho	no aguantaban la situación
<p>“Los gemelos <i>no podían soportar el hecho</i>, estaban celosos de ella, de que su padre <i>daba su atención y dinero</i> a una mujer nueva.”</p> <p>La frase correcta sería: “Los gemelos no aguantaban la situación; estaban celosos de ella y de que su padre prestase atención a una nueva mujer y le diese dinero.”</p>		
<p>Análisis: Es uno de los casos de derivación de transferencia de la L1 de la frase completa en inglés <i>couldn't stand the fact that</i>, que el discente ha traducido de L1 directamente a la L2. Además de ello, ha utilizado erróneamente una expresión: se dice <i>conceder atención, prestar atención</i>.</p>		

8.El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*levantar el espíritu de la gente	animar a la gente
<p>“Todos los gastos fueron <i>pagado</i> y sólo <i>pedido a tocar</i> sus instrumentos y cantar sus canciones en la calle para <i>levantar el espíritu de la gente</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Se pagaron todos los gastos y únicamente se le pidió que tocara sus instrumentos y cantara sus canciones en la calle para animar a la gente”.</p>		
<p>Análisis: Es uno de los errores de derivación de transferencia de la L1 de forma completa de la frase hecha del inglés <i>lift up people's heart</i>, que el alumno ha traducido y copiado directamente de su lengua materna. Además, no hay concordancia gramatical entre sujeto y verbo (<i>gastos pagados</i>) y los tiempos verbales están mal utilizados (errores gramaticales)...</p>		

9.El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*había subido sus negocios	había mejorado sus negocios
<p>“Cuando <i>pedí</i> a Borja sobre el estado actual de sus negocios, admitió que había tenido mucho miedo, porque su nombre en la prensa <i>había subido sus negocios</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cuando solicité a Borja información sobre el estado actual de sus negocios, admitió que había tenido mucho miedo, porque el hecho de que su nombre apareciera en la prensa había mejorado sus negocios.”</p>		
<p>Análisis: Este es el caso de derivación de transferencia de la L1 de la forma completa de la frase hecha del inglés que es <i>had promoted business</i>, el estudiante la utiliza por no saber la frase que se puede aplicar en este contexto.</p>		

10. El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*había resultado en otras desventajas	había tenido otras desventajas
<p>“Yo pensaba que el divorcio <i>había resultado en otras desventajas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Yo pensaba que el divorcio había tenido otras desventajas.”</p>		
<p>Análisis: Este es un caso igual al anterior de derivación de transferencia de la forma completa de la frase hecha en inglés, que es <i>had resulted in</i>. La causa del uso es la falta de conocimientos de la frase en español.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
11.El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.		
	*concentrarían la atención	se concentraran en los partidos (o: prestaran más atención a los partidos que a las vidas personales de los jugadores)
<p>“También pretendió el entrenador que los medios de comunicación <i>concentrarían la atención</i> en los partidos en vez de en las vidas personales de jugadores.”</p> <p>La frase correcta sería: “También pretendió el entrenador que los medios de comunicación se concentraran en los partidos y no tanto en las vidas privadas de los jugadores.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación de transferencia de la L1 de la forma completa del inglés <i>concentrate one's attention on</i>. Aquí el error está en el modo y tiempo verbal utilizados, no en un cambio de término.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
12.El error de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma completa.		
	*antigua	ex
<p>“El comentó que las acusaciones de su <i>antigua</i> esposa Isabel no eran verdaderas y eran para ganar dinero“.</p> <p>La frase correcta sería: “Él comentó que las acusaciones de su exesposa Isabel no eran ciertas y que las había hecho con el fin de ganar dinero.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación en la transferencia de la L1 de la forma completa del adjetivo inglés <i>old</i>.</p>		

3.4.5 Los errores de derivación en la transferencia de la L1 inglés de forma parcial

Elaboración propia, 2017.

1.El error de la derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*magnificente	magnifico
<p>“España es un país <i>magnificente</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “España es un país magnífico.”</p>		
<p>Análisis: El alumno copia la forma entera de inglés, que es <i>magnificent</i> y adapta el sufijo, por convergencia, a la forma española <i>-ente</i> para formar el adjetivo.</p>		

2.El error de la derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*eficiente	eficaz
<p>“Tener descanso durante el día no es <i>eficiente</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Tener descanso durante el día no es eficaz.”</p>		
<p>Análisis: Como en el caso anterior, el estudiante desconoce la palabra correspondiente en español y calca de su lengua materna (<i>efficient</i> ‘eficaz’), esta voz que no se ajusta al sentido semántico de la frase en la que lo que se intenta expresar es “capacidad de lograr el efecto que se desea o espera” (<i>DRAE</i>). Es el error de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial según la clasificación de los errores aplicada por el autor Whitley (2004, p. 1-6).</p>		

3. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*compartamientos oscuros	compartimientos oscuros
<p>“Los toros viven en <i>compartamientos oscuros</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Los toros esperan su salida al ruego en compartimientos oscuros.”</p>		
<p>Análisis: Aunque la voz existe en español y se recoge en el diccionario académico, no cabe duda de que la forma con el grupo consonántico, de carácter arcaizante y con muy poca extensión en español, responde a la equivalencia establecida con el vocablo inglés <i>obscure</i>. Esto es el error de derivación de transferencia de la L1 en el que se realiza una transferencia parcial desde la lengua materna. A la base que es el adjetivo <i>obscure</i> se añade la terminación <i>os</i>. Además, se ha cometido un error en el sustantivo <i>compartimento</i> o pequeño espacio surgido de una subdivisión de un espacio mayor. Además de ello, no es que los toros <i>vivan</i> en compartimientos oscuros, ya que es bien sabido que el toro de lidia vive al aire libre en el campo, en las dehesas. Su encajonamiento en esos cubículos oscuros es solamente para trasladarlos a la plaza antes de la corrida.</p>		

4. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*enchantado	encantado
<p>“El bosque es <i>enchantado</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “El bosque está encantado.” O bien: “Es un bosque encantado.”</p>		
<p>Análisis: El discente usa como base el adjetivo inglés <i>enchanted</i> al que añade el sufijo <i>ado</i>.</p>		

5. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*por ciento	porcentaje
<p>“Solo un pequeño <i>por ciento</i> regresa otra vez.”</p> <p>La frase correcta sería: “Solo un pequeño porcentaje regresa de nuevo.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación de transferencia de la L1 de forma parcial de la palabra inglesa <i>per cent</i>, con adaptación gráfica.</p>		

6. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*funerario	funeral
<p>“Cuando empezaron a preparar el cuerpo para el <i>funerario</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cuando empezaron a preparar el cuerpo para el funeral.”</p>		
<p>Análisis: A la base que conoce el alumno, se añade el sufijo para formar el sustantivo. Hipercaracterización morfológica, por aplicación de las reglas de morfología léxica.</p>		

7. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*drasticamente	dramáticamente
<p>“Ellos creen que su pueblo necesita mejorar para Esteban y por esto todo el pueblo comienza a aparecer <i>drásticamente</i> diferente“.</p> <p>La frase correcta sería: “Ellos creen que su pueblo necesita mejorar para hacerle la vida más fácil a Esteban; razón por la cual todo el pueblo comienza a aparecer dramáticamente diferente.”</p>		
<p>Análisis: El error de derivación de transferencia de la L1 de forma parcial de la palabra del inglés <i>drastically</i>. A la base que es el adjetivo <i>drastic</i> se añade el sufijo <i>amente</i> para formar el adverbio. Posible caso de convergencia. Es decir, el discente usa una voz que tiene su equivalencia inglés-español, y potencia su uso.</p>		

8. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*disorientar	desorientar
<p>“Antes de la corrida de toros y ¿toreos? estos animales están ¿puesto? en condiciones terribles ¿a debilitar? y <i>disorientar</i> los toros antes ¿de se lucha?“.</p>		
<p>Análisis: El verbo <i>disorientar</i> no existe en español, por esta causa pensamos que el alumno lo ha sustituido directamente del inglés <i>disorientate</i>, correspondiente es el error de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial. A la base del verbo <i>disorientate</i> se añade el sufijo <i>ar</i>. Es obvio que al proponer al discente ejemplos del mundo del toro, algo tan alejado de la cultura norteamericana, comete numerosos errores de terminología.</p>		

9. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*servante	servidora
<p>“El dijo que no pudo ver todos los años que yo forzaba a cuidar por ellos, cocinaba, limpiaba, <i>esforzaba</i> actuar como una <i>servante</i>“.</p> <p>La frase correcta sería: Él dijo que que no podía recordar todos los años que yo me esforcé por cuidar de ellos; cocinaba, limpiaba y me esforzaba por actuar como una sirviente.”</p>		
<p>Análisis: Es el caso típico de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial de la base <i>servant</i> a que se añade la terminación <i>e</i>.</p>		

10. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*audiencia	público
<p>“Son un símbolo de poder, gracias a sus cuerpos fuertes, cautivan a <i>la audiencia</i> y captan la atención“.</p>		
<p>Análisis: El estudiante no conoce la palabra correspondiente en español y la calca del inglés <i>audience</i>. A la base <i>audience</i> se añade la terminación <i>ia</i>.</p>		

11. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*masculinidad	virilidad
<p>“Aunque el toro es un símbolo de la <i>masculinidad</i>, puede tener un lado más sensible“.</p>		
<p>Análisis: Es derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial del inglés <i>masculinity</i>. A la base se añade la terminación <i>idad</i> para formar el sustantivo.</p>		

12. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*controversiales	controversias
<p>“Esa tradición estaba existiendo por mucho tiempo y representa la belleza de España pero hay <i>controversiales</i>“.</p> <p>La frase correcta sería: “Esa tradición existía desde hacía mucho tiempo representa la belleza de España pero hay controversia al respecto.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial del inglés, donde el discente ha cogido la base de la palabra en L1 <i>controversial</i> y ha añadido la terminación en plural <i>es</i>.</p>		

13. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*arrestada	encarcelada
<p>“Cuando ella fue <i>arrestada</i> por violar la ley habían protestas por su liberación y el gobernador la perdonó.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cuando ella fue encarcelada por violar la ley, había protestas en favor de su liberación y el gobernador la perdonó.”</p>		
<p>Análisis: El alumno, al no conocer el verbo correcto en español, toma la base de la palabra inglesa <i>arrest</i> y añade la terminación correspondiente para formar el participio en la voz pasiva. <i>Arrestada</i> sería antes de meterla en la cárcel. Si utilizamos <i>encarcelada</i> es que ya estamos hablando de que la policía ha detenido y metido en la cárcel a la delincuente.</p>		

14. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*activismos *agarrando atención	Activismo cobrando atención
<p>“Hay muchos <i>activismos</i> contra la corrida <i>esta agarrando</i> más y más atención.”</p> <p>La frase correcta sería: “Hay mucho activismo en contra de la corrida, que cada vez está cobrando más y más atención.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial de inglés <i>activities</i>, el estudiante añade el sufijo <i>ism</i> y la terminación <i>os</i> para formar el sustantivo que no existe en español. Es obvio, además, que el estudiante desconoce algunas expresiones lexicalizadas como “cobrar atención” o “prestar atención” y utiliza un verbo que no se corresponde en este caso.</p>		

15. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*tipicales	típicas
<p>“Esos son algunas cosas <i>tipicales</i> de mi vida aqui en España.”</p> <p>La frase correcta sería: “Esas son algunas cosas típicas de mi vida aquí en España.”</p>		
<p>Análisis: El alumno forma el ajetivo a partir de la palabra inglesa <i>typical</i> añadiendo la terminación <i>es</i>. Además, no pone tilde en el adverbio de lugar. Por otro lado, el estudiante no ha tenido en cuenta la concordancia de género.</p>		

16. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*filme	una película
<p>“En muchos casos la calidad de una producción de <i>filme</i> depende de la cantidad de dinero que <i>es gastado</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “En muchos casos, la calidad de la producción de una película depende de la cantidad de dinero que se gaste (o, más bien, que se invierta).”</p>		
<p>Análisis: Es un error de derivación en la transferencia de la L1 de la forma parcial del inglés <i>film</i>. Se adjunta la terminación <i>e</i> a la base- <i>film</i>. Por lo demás, hay un uso erróneo del verbo, pues no se utiliza en este contexto la voz pasiva en español. El error puede venir del mayor uso de la pasiva en inglés.</p>		

17. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*touristas	turistas
<p>“Cada día en Cádiz viene un crucero enorme lleno de <i>touristas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cada día atraca en Cádiz un enorme barco de crucero lleno de turistas.”</p>		
<p>Análisis: Como el discente ha copiado no solamente la palabra del inglés, pero también la forma de escribir la palabra, pensamos que este error se puede clasificar como error de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial, ya que ha cogido como base la palabra inglesa <i>tourist</i> y ha añadido la terminación <i>as</i>.</p>		

18. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*controversales	contradictorias, controvertidas
<p>“Después de mi entrevista con Isabel de Cosmo, he preparado algunas preguntas para el famoso Borja von Bullen cuyas relaciones parecen ser <i>controversales</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Después de mi entrevista con Isabel de Cosmo, he preparado algunas preguntas para el famoso Borja von Bullen, cuyas relaciones parecen ser controvertidas.”</p>		
<p>Análisis: Este error pertenece a la categoría de errores de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial de inglés <i>controversial</i>, se añade la terminación <i>es</i> a la base que es un adjetivo, para formar el sustantivo en plural.</p>		

19. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*milliones	millones
<p>“No son de arena, pero de <i>milliones</i> de rocas pequeñas.”</p> <p>La frase correcta sería: “No son de arena, sino de cantos rodados convertidos en arena por los embates del mar.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha copiado la palabra directamente del inglés que es <i>million</i> y ha añadido la terminación <i>es</i> a esta base para formar el sustantivo en plural.</p>		

20. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*procrastinater	delatar
<p>“<i>Al fin</i>, lo que hace trabajar un <i>procrastinater</i>, que ha dejado todo para las doce de la noche es la inspiración.”</p> <p>La frase correcta sería: “Finalmente, lo que hace trabajar a uno que todo lo demora hasta el último minuto es la inspiración.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación de transferencia de la L1 de la forma parcial, que ni siquiera existe en inglés, se ha formado a partir del verbo <i>procrastinate</i>.</p>		

21. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*aceptado	aceptado
<p>“La pobre actriz, modelo y cantante que ha estado en las noticias desde el principio de verano, finalmente ha <i>aceptado</i> una entrevista.”</p> <p>La frase correcta sería: “La pobre actriz, modelo y cantante que ha estado en las noticias desde el principio del verano, finalmente ha aceptado una entrevista.”</p>		
<p>Análisis: Es un error de derivación en la transferencia de la L1 de forma parcial del verbo inglés <i>accept</i>, a que se adjunta la terminación <i>ado</i> para formar el participio.</p>		

22. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*accesso de	acceso a
<p>“La usan los estudiantes que tengan que llamar a otros lugares del mundo y también <i>tengan acceso de</i> un ordenador.”</p> <p>La frase correcta sería: “La usan los estudiantes que tengan que llamar a otros lugares del mundo y tengan acceso a un ordenador.”</p>		
<p>Análisis: El alumno calca la palabra con la preposición de su lengua materna, solamente añade la terminación <i>o</i> la base, que es la palabra inglesa <i>access</i>.</p>		

23. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*providen	proporcionan
<p>“Estas me <i>providen</i> mucha estabilidad.”</p> <p>La frase correcta sería: “Estas me proporcionan mucha estabilidad.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante calca la palabra inglesa <i>provide</i>, cambia solamente la terminación del verbo.</p>		

24. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*han devotado sus vidas	han entregado, dedicado su vida a
<p>“También, cuando los equipos tienen mucho éxito que llena los asientos de aficionados, todo el mundo <i>toma el credito</i> para el apoyo del equipo, de los que son los verdaderos aficionados <i>han devotado sus vidas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “También, cuando los equipos tienen tanto éxito que los asientos se llenan de aficionados, todo el mundo confía en el equipo y lo apoya; los verdaderos aficionados son los que han dedicado su vida al equipo.”</p>		
<p>Análisis: El alumno aplica el verbo inglés <i>devote</i>, pero cambia solamente la terminación del verbo. Como es perceptible, en este caso, al igual que sucede en otros muchos, los estudiantes no dominan la lengua meta y cometen múltiples y variados errores</p>		

25. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*abilidad	habilidad
<p>“Ella es confidente con su <i>abilidad</i> y continua en su viaje.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella tiene confianza en su <i>habilidad</i> y continúa su viaje.”</p>		
<p>Análisis: El discente toma como una base la palabra inglesa <i>ability</i> y modifica solamente la parte de la terminación. Además, hay que tener en cuenta que la palabra <i>habilidad</i> en español se escribe con “h”.</p>		

26. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*hubiera cometido abusos	y que la violara, y que hubiera abusado de ella
<p>“Von Bollen negó que Isabel tuviera un hijo suyo y que <i>hubiera cometido abusos a ella</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Von Bollen negó que Isabel tuviera un hijo suyo y que hubiera abusado de ella.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación en la transferencia de la L1 de la forma parcial de la frase hecha en inglés <i>to commit abuse</i>. El estudiante ha traducido la frase de inglés modificando la terminación del verbo y el sustantivo.</p>		

27. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*surfear	hacer surfing
<p>“Por eso, algunas veces las olas están grandes y siempre la gente trata de <i>surfear</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por eso, algunas veces las olas son enormes y la gente trata de hacer surfing.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha cogido como la base el verbo inglés <i>surf</i> y traduce a español añadiendo el sufijo <i>ar</i>. Creemos que es mejor no inventar nueva palabra en la L2 y si no se encuentra el verbo correspondiente correcto hay que recurrir al calco <i>surfing</i>.</p>		

28.El Error de la derivación en la transferencia de la L1 del inglés de la forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*influenciada	influida
<p>“Existe la noción de que la gente tiene la personalidad siempre y creo que esta idea está <i>influenciada</i> por programas como ‘El mundo real’.”</p> <p>La frase correcta sería: “Existe la noción de que la gente <i>siempre mantiene su personalidad</i> y que esta idea está influida por programas como ‘El mundo real’.”</p>		
<p>Análisis: El discente intenta formar el participio usando como base <i>influir</i> y añadiendo el sufijo <i>ciada</i>.</p>		

29. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*Próximamente	aproximadamente
<p>“<i>Próximamente</i> ochocientos mililitros de agua.”</p> <p>La frase correcta sería: “Aproximadamente ochocientos mililitros de agua.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante intenta formar el adverbio cogiendo la base de la palabra inglesa <i>proximately</i> y añadiendo el sufijo <i>mente</i>.</p>		

30. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*refrigador	frigorífico, nevera
<p>“Mi <i>refrigador</i> siempre tiene comida.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mi frigorífico (o nevera) siempre tiene comida.”</p>		
<p>Análisis: El alumno forma la palabra inexistente tomando como base la raíz del sustantivo inglés <i>refrigerator</i> y añadiendo el sufijo <i>ador</i>.</p>		

31. El error de derivación en la transferencia de la L1 del inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*picadas	picaduras
<p>“La cama era <i>extra</i> incómoda y estaba habitada por unos chinches que daban unas <i>pica-das</i> extraordinariamente dolorosos.”</p> <p>La frase correcta sería: “La cama era sumamente incómoda y estaba habitada por unos chinchas que daban unas picaduras extraordinariamente dolorosas.”</p>		
<p>Análisis: El alumno intenta formar el sustantivo inexistente a partir de la base, que es el verbo <i>picar</i>, añadiendo la terminación <i>as</i>.</p>		

3.4.6 Los errores de la derivación intralingüísticos únicamente español de expresiones adverbiales

Elaboración propia, 2017.

1. El error de derivación intralingüística únicamente español de expresiones adverbiales.	El error cometido	La variante correcta
	*por claro	por supuesto
<p>“Al final Koko tenía un poco de esperanza en su vida, pero tuvo que ser muy cuidadosa con lo que iba a hacer, porque <i>por claro</i> su madre no <i>permitirra</i> hacer mucho.”</p> <p>La frase correcta sería: “Al final, Koko tenía algo de esperanza en su vida, pero tuvo que ser muy cuidadosa con lo que iba a hacer, porque, por supuesto, su madre no le permitiría hacer mucho.”</p>		
<p>Análisis: El caso de <i>por claro</i>: este error se puede atribuir a los errores de derivación intralingüístico de expresiones adverbiales, ya que la frase suena conocida al alumno, pero se usa el adverbio incorrecto dentro de la frase. Además de ello, aparece una forma errónea del verbo <i>permitir</i></p>		

3.4.7 Los errores de la derivación intralingüísticos únicamente español por afijación

Elaboración propia, 2017.

1.El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*específicamente	especialmente
<p>“En España leyes nacionales contra la crueldad hacia los animales ha terminado la mayoría de deportes cruentos pero <i>específicamente</i> eximen los toros.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce el adjetivo <i>específico</i> y forma el adverbio añadiendo el sufijo conocido <i>mente</i>. La frase, tal y como la escribe el alumno, no se entiende. Hay, pues, más errores para comentar. Falta un artículo determinado, hay un mal uso del verbo <i>terminar</i>, el verbo <i>eximir</i> debe llevar la preposición <i>de</i>. Por otro lado, sería necesario preguntar al estudiante qué entiende por deportes cruentos.</p>		

2. El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*vegetaria	vegetariana
<p>“Soy <i>vegetaria</i>.”</p>		
<p>El término correcto sería: “Soy vegetariana.”</p>		
<p>Análisis: La palabra <i>vegetaria</i> no existe en español. Suponemos que el discente ha tomado como base la palabra en inglés, que es <i>vegetarian</i> y ha cortado la terminación.</p>		

3. El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*echando de ménos	añoranza
<p>“Mi familia aquí me ha ayudado con la lengua y <i>siento echando de ménos</i> mi familia.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mi familia aquí me ha ayudado con la lengua y siento añoranza por mi familia.”</p>		
<p>Análisis: En lugar de utilizar el sustantivo correspondiente, el alumno intenta formarlo, usando el mismo mecanismo de formación de sustantivos que en inglés. Forma el gerundio añadiendo a la base <i>echar</i> la terminación <i>ando</i>.</p>		

4. El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*preocupada	preocupación
<p>“Otra <i>preocupada</i> yo tuve, fue sobre mis compañeros.”</p> <p>La frase correcta sería: “Otra preocupación que tuve fue sobre mis compañeros.”</p>		
<p>Análisis: Es el mismo error que en el caso anterior: derivación intralingüística por afijación. El mecanismo de formación es el mismo, solamente que aquí se añade la terminación <i>ada</i> a la base <i>preocupar</i>.</p>		

5. El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*incómoda	incomodidad
<p>“Algunas mujeres hacen la cirugía reconstructiva de las mamas para aliviar la pena y la <i>incómoda</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Algunas mujeres se someten a la cirugía reconstructiva de las mamas para aliviar la pena y la incomodidad.”</p>		
<p>Análisis: Es uno de los casos de derivación intralingüística por afijación en que a la base del adjetivo conocido por parte del alumno en español <i>incómodo</i> se añade la terminación <i>a</i> para formar el sustantivo del género femenino.</p>		

6. El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*pierda	pérdida
<p>“El doctor Pantoja <i>describa</i> la piel después de la cirugía plástica como una “<i>pierda</i> de vitalidad, tono y elasticidad, con lo que va adquiriendo una textura como de cuero.”</p> <p>La frase correcta sería: “El doctor Pantoja describe la piel de la cirugía plástica como una pérdida de vitalidad, tono y elasticidad, con lo que va adquiriendo una textura como de cuero.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante ha elegido la forma del verbo en indicativo <i>pierdo</i> y se ha añadido la terminación <i>a</i> para formar el sustantivo correspondiente.</p>		

7. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*psicológica	psicológicamente
<p>“Es triste que los diez cambios de su apariencia, no un cambio de su belleza interior, resulte en su mejor persona: una persona que no es <i>psicológica</i> normal.”</p> <p>La frase correcta sería: “Resulta triste que los diez cambios de su apariencia, no un cambio de su belleza interior, dé como resultado una mejor persona: una persona que no es psicológicamente normal.”</p>		
<p>Análisis: En este caso tiene lugar el calco de la palabra conocida en español que ocurre por la falta de los conocimientos de formación de palabras. A la base <i>psicologic</i> se añade la terminación <i>a</i> para formar el sustantivo. En este contexto se requiere un adverbio.</p>		

8. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*emborrachas	borrachos
<p>“Al final de la noche estábamos <i>emborrachas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Al final de la noche estábamos borrachos.”</p>		
<p>Análisis: Para formar el adjetivo el discente ha tomado como una base el verbo <i>emborrachar</i> y ha añadido la terminación <i>os</i>.</p>		

9. El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*maldidad	maldad
<p>“Yo lo hice sin <i>maldidad</i>”.</p> <p>La frase correcta sería: “Yo lo hice sin <i>maldad</i>”.</p>		
<p>Análisis: El discente conoce el adjetivo <i>mal</i>, pero no sabe la forma del sustantivo correcto de este adjetivo, por eso lo crea usando la base <i>mal</i> y añadiendo mecánicamente la terminación <i>idad</i>.</p>		

10. El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*descampo	descampado
<p>“Se registro el pasado martes a cientoquince kilómetros al suroeste de Bogota en un <i>descampo</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Se registró el pasado martes un descampado a ciento quince kilómetros al suroeste de en Bogotá.”</p>		
<p>Análisis: La palabra utilizada por el alumno no existe en la lengua española, ha sido formada a través del verbo <i>descampar</i> y la terminación <i>o</i>.</p>		

11. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*maduración	madurez
<p>“Respecto al problema del consumo excesivo de alcohol, el éxito de otros países y <i>la maduración</i> de adultos, es necesario que la edad legal para el consumo de alcohol baje.”</p> <p>La frase correcta sería: “Respecto al problema del consumo excesivo de alcohol, el éxito obtenido en otros países y la madurez de los adultos hacen necesario que baje la edad legal para el consumo de alcohol.”</p>		
<p>Análisis: Desde nuestro punto de vista, el alumno conoce el verbo <i>madurar</i>, pero no sabe el sustantivo correspondiente, lo ha formado por analogía, añadiendo la terminación <i>ión</i>.</p>		

12. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*ilegalmente	de forma ilegal
<p>“Esta tradición familiar enseña hábitos saludables y reduce el deseo de romper las reglas <i>ilegalmente</i>.”</p>		
<p>Análisis: Es el otro caso igual que el ejemplo anterior de derivación de errores intralingüísticos por afijación. El proceso de formación de la palabra es igual que en el ejemplo anterior descrito por nosotros, pero aquí se forma el adverbio a partir de la base – adjetivo, añadiendo el sufijo <i>mente</i>.</p>		

13. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*cómodamente	con comodidad
<p>“Por ejemplo, cuando se anda por la calle, normalmente <i>se da</i> una cantidad de espacio suficiente para que todos pueden andar <i>cómodamente</i>.”</p>		
<p>Análisis: El discente forma el adverbio a partir de la base – adjetivo <i>cómodo</i> añadiendo el sufijo <i>mente</i> para formar el adverbio correspondiente.</p>		

14. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*aventurosa	aventurera
<p>“En la selva exótica de la India vivía una chica <i>aventurosa</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “En la exótica selva de la India vivía una chica <i>aventurera</i>.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante forma el adjetivo a partir del verbo <i>aventurar</i>, añadiendo el sufijo <i>os</i> y la terminación <i>a</i>.</p>		

15. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*increíblemente	increíble
<p>“Es increíblemente.”</p> <p>Lo correcta sería: “Es increíble.”</p>		
<p>Análisis: En este ejemplo, el alumno ha utilizado el adverbio en lugar del adjetivo. En ese contexto no se utiliza el adverbio <i>increíblemente</i>. Podríamos ponerlo, por ejemplo, como intensificador de un adjetivo: <i>Ese paisaje me resulta increíblemente hermoso.</i></p>		

16. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*bellosa	bella
<p>“Es una de las cosas más <i>bellosas</i> que yo he visto en toda <i>de</i> mi vida.”</p> <p>La frase correcta sería: “Es una de las cosas más bellas que he visto en toda mi vida.”</p>		
<p>Análisis: El discente conoce la base de la palabra que es <i>bell</i> y añade el sufijo <i>osa</i> para formar el adjetivo, pero ha creado un adjetivo que no existe en español. Existe escrito con “v”: <i>velloso</i> o <i>vellosa</i>, pero con otro significado totalmente distinto, a saber: <i>muy velludo</i> o con mucho pelo en el cuerpo.</p>		

17. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*perecosidad	pereza
<p>“Es posible el problema no sea <i>de la perecosidad ni de una aversión, que la escuela, sino que a ellos les falta la inspiración.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “Es posible que el problema no se deba a la pereza ni a una aversión hacia la escuela, sino más bien a una falta de inspiración.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce el significado del término <i>perezoso</i> e intenta formar el sustantivo añadiendo la terminación conocida <i>-idad</i>. Además del error comentado, es palpable la falta de dominio de la sintaxis.</p>		

18. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*testigo de vista *recolocación	testigo ocular traslado
<p>“Un <i>testigo de vista</i> me dijo que las fuerzas del gobierno quisieron moverlos a otro campo, pero la <i>recolocación</i> fue extremadamente violenta.”</p> <p>La frase correcta sería: “Un testigo ocular me dijo que las fuerzas del gobierno quisieron moverlos a otro campo, pero el traslado fue extremadamente violento.”</p>		
<p>Análisis: Para formar el sustantivo el discente añade el prefijo <i>re</i> y sufijo <i>ión</i> a la base <i>colocar</i> a la vez. Además, se ha utilizado un término calcado del inglés, pues en español el término correcto para alguien que ha presenciado un crimen o una fechoría es <i>testigo ocular</i>.</p>		

19. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*representador	representante
<p>“El señor Jan Pork, <i>el representador</i> de las Naciones Unidas en Sudán, afirmó que había evidencia clara de violencia severa contra las personas desplazadas y trabajadores que ayudan <i>por las fuerzas de seguridad</i>.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante, conociendo el verbo <i>representar</i> intenta formar el sustantivo añadiendo el sufijo <i>or</i>.</p> <p>Creemos que hay otro error, porque no se sabe con seguridad si a los trabajadores les ayudan las fuerzas de seguridad o si son los trabajadores los que ayudan a dichas fuerzas.</p>		

20. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*resueltamente	de modo resuelto, resolutivamente
<p>“Cada cálido día de verano, el <i>robusto</i> equipo de trabajadores del campo immaculado trabajaba <i>resueltamente</i> para mantener <i>la verde hierba</i> del campo.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conocía la base de la palabra el verbo <i>resultar</i> y ha intentado formar el adverbio a partir de esta base añadiendo el sufijo correspondiente <i>mente</i>.</p>		

21. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*exitazos	exitosos
<p>“Después de sólo cinco años <i>exitazos</i>, este estadio tiene un <i>propio lugar en el esmeralda perfil</i> y también en los corazones de la cariñosa población de Seattle.”</p> <p>La frase correcta sería: “Después de cinco año exitosos, este estadio tiene un lugar propio en el perfil esmeralda y también en los corazones de la entrañable población de Seattle.”</p>		
<p>Análisis: El adjetivo ha sido formado a partir de la base- sustantivo <i>éxito</i>, a que se ha añadido el sufijo aumentativo <i>azos</i>. Además la colocación correcta es: <i>un lugar propio en el perfil esmeralda</i></p>		

22. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*olvidoso	desatento, olvidadizo, descortés
<p>“La persona que no es atenta: <i>olvidoso</i>.”</p> <p>El término correcto podría ser cualquiera de los tres siguientes: “La persona que no es atenta: desatenta, olvidadiza, descortés.”</p>		
<p>Análisis: Se crea el adjetivo a partir del verbo <i>olvidar</i>. La petición de definición es confusa, puesto que el adjetivo atento tiene varias connotaciones. En función de lo que se pedía que hiciera el alumno, así sería la respuesta correcta y el adjetivo correcto utilizado.</p>		

23. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*espontanieto	espontáneo
<p>espontaneidad → espontanieto</p> <p>El término correcto es: “espontáneo”</p>		
<p>Análisis: En esta tarea había que formar un adjetivo a partir del sustantivo dado.</p>		

24. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*calenturiento	llagas
<p>“Tiene calenturas: <i>calenturiento</i>.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha formado el sustantivo erróneo a partir del adjetivo <i>caliente</i> o del sustantivo <i>calor</i>.</p>		

25. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*cocinado	cocido
<p>“Cuando el arroz esta <i>cocinado</i> y los mejillones <i>han sido abiertos</i> está listo para comer.”</p> <p>Lo correcto es: “Cuando el arroz esta <i>cocido</i> y se han abierto los mejillones, está listo para comer.”</p>		
<p>Análisis: El discente conoce el verbo <i>cocinar</i>, pero no sabe la forma del participio correcto de este verbo, por eso la crea usando la base <i>cocinar</i> y añadiendo mecánicamente la terminación <i>ado</i>.</p>		

26. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*inayudante	inútil
<p>“La frustrante <i>inayudante</i> caja me hace <i>motos</i>.”</p>		
<p>Análisis: El alumno intenta formar el adjetivo añadiendo el prefijo negativo <i>in</i> a la base que es el sustantivo <i>ayudante</i>.</p>		

27. El error de derivación intralingüística única-mente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*inagradable	desagradable
<p>“Mi <i>inagradable</i> caja desde a <i>dentro</i> representa mis ideales perdidos.”</p>		
<p>Análisis: El discente no sabe el antónimo correspondiente, por eso recurre al uso del prefijo incorrecto para formarlo.</p>		

El siguiente grupo que determina el autor es el grupo de los errores de derivación cero que se divide en dos subtipos: el tipo de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés y la derivación cero intralingüística únicamente español.

El autor Whitley (2004, p. 1-6) describe los errores de la derivación cero en la transferencia de la L1 como aquellos en los que los estudiantes amplían una forma general de una palabra con la intención de derivar otras formas sin añadir los afijos derivativos. Por lo que respecta a los errores de derivación cero intralingüística únicamente español, el autor distingue el proceso de adaptación que se realiza, en su opinión, en la mayoría de los casos cuando se usa la forma verbal no marcada de la tercera persona de presente de indicativo en singular para crear un nombre correspondiente.

En conjunto, de todos los trabajos de los discentes hemos encontrado 61 errores de derivación cero, entre los cuales 41 son errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés y 20 errores son de derivación cero intralingüística únicamente español. Los presentamos en forma de fichas, tal y como hemos hecho en el análisis de los errores anteriores.

3.4.8 Los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés

Elaboración propia, 2017.

1.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*En adición, sintían	además, sentían
<p>“En adición, los hombres <i>se sintían</i> celosos por la atención que las mujeres daban al ahogado.”</p> <p>La frase correcta sería: “Además de ello, los hombres se sentían celosos por la atención que las mujeres prestaban al ahogado.”</p>		
<p>Análisis: Al no saber las expresiones en español, el alumno las calca directamente del inglés. El ejemplo de <i>sintían</i> es de ortografía.</p>		

2.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*International	Internacional
<p>“Durante las ¿costumbres? de los toros ¿los conocen? ¿mucho pena? como el estrés, agotamiento, las heridas y la muerte y ¿CAS? <i>International</i> proclama que estos factores son “causas de sufrimiento y todos los ¿manifestos? tratan de evitarlos cuando pueden.”</p>		
<p>Análisis: Al igual que en el caso anterior, este ejemplo pertenece al grupo de los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 del inglés que el estudiante ha utilizado por no saber la forma correcta en L2. Es obvio que el ejercicio propuesto al alumno no es el adecuado para su nivel del dominio de la lengua extranjera. Los errores en este caso se derivan del uso de un texto con una terminología muy complicada para niveles entre A1 y B2.</p>		

3. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*expectaciones	expectativas, esperanzas
<p>“España necesita tener los mismos tratamientos y <i>expectaciones</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “España necesita tener el mismo tratamiento y expectativas semejantes.”</p>		
<p>Análisis: La palabra <i>expectaciones</i> no existe en español. Está copiada directamente del inglés <i>expectations</i>.</p>		

4. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
		*or
<p>“Cada día los alumnos y yo hemos tenido actividades que hacer <i>or</i> una reunión con alguien del programa.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cada día los alumnos y yo hemos tenido actividades que hacer o una reunión con alguien del programa.”</p>		
<p>Análisis: En este caso el discente calca la palabra completamente del inglés.</p>		

5. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
		*la minute
<p>“El vendedor había advertitudo “a <i>la minute</i>.”</p>		
<p>Análisis: El alumno, al no saber el sustantivo en español, lo sustituye del inglés- <i>the minute</i>.</p>		

6. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
		*guitar
<p>“Durante la noche me gusta <i>a leer</i> mi libro de los Estados Unidos y tocar mi <i>guitar</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Durante la noche me gusta leer mi libro de los Estados Unidos y tocar la guitarra.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante calca la palabra inglesa <i>guitar</i>. La construcción <i>a leer</i> es incorrecta en español. Es una frase con verbo modal, de manera que el verbo principal va en infinitivo, pero sin ninguna preposición delante.</p>		

7. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*unas ropas	una ropa
<p>“Cuando llegó el día de la fiesta, uno del bosque había venido para ayudarlo, le dio <i>unas ropas</i> muy chulas para que nadie pudiera identificarle, un Toyota para que no llegara tarde, y una cámara para que pudiera recordar la noche para siempre.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cuando llegó el de la fiesta, uno del bosque que había venido para ayudarlo le dio unas prendas de ropa muy chula para que nadie pudiera identificarlo, un Toyota para que no llegara tarde, y una cámara para que pudiera recordar la noche para siempre.”</p> <p>Análisis: Lo curioso es que el alumno ha puesto la palabra en plural por analogía con el inglés, en que esta palabra siempre se usa en plural- <i>clothes</i> y en español en singular. En español sería más adecuado, si se prefiere usar el plural, poner: unas prendas de ropa.</p>		

8. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*animales del mar	mariscos
<p>“El mercado central, lleno de frutas y verduras, <i>animales del mar</i>, aceitunas y pan está <i>reformado</i> pero <i>retiene</i> su <i>antiguo sabor</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “El mercado central, lleno de frutas y verduras, mariscos, aceitunas y pan que, aunque con forma diferente, mantiene su antiguo sabor.”</p> <p>Análisis: El primer caso es el error de derivación cero de transferencia de la palabra inglesa <i>seafood</i>. En lugar del verbo <i>retener</i>, aquí lo correcto sería utilizar el verbo <i>mantener</i>: <i>mantiene su antiguo sabor</i>. Además de ello, el participio del verbo <i>reformar</i> no es tampoco adecuado, más bien parece que el alumno ha querido decir que el pan tenía otra forma diferente a la anterior.</p>		

9. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*ciudad materna	ciudad natal
<p>“Un día hace muchos siglos, una mujer embarazada que se llamaba María debía huir lejos de su ciudad <i>materna</i> Seattle, causa del censo del Rey.”</p> <p>La frase correcta sería: “Un día, hace muchos siglos, una mujer embarazada llamada María debía huir lejos de su ciudad natal, Seattle, a causa del censo del Rey”.</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero de transferencia de la frase en inglés <i>native city</i>. El discente la traduce directamente de su LM. Al tratarse de un ejercicio en el que los alumnos elaboraban un relato, han utilizado palabras que en este contexto resultan incongruentes, pues es obvio que no se puede asociar a un rey con una ciudad norteamericana.</p>		

10. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	* forma una pared entre las dos culturas distintas	crea una falta de comprensión entre
<p>“La diferencia de la lengua puede ser pequeña o extensa, pero <i>forma una pared entre las dos culturas distintas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “La diferencia de lenguas puede ser pequeña o grande, pero crea una falta de comprensión entre las dos culturas distintas.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero de transferencia de la L1 del inglés <i>builds up a hindrance between two cultures</i>. En el contexto el alumno ha utilizado la frase hecha traducida directamente del inglés.</p>		

11. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*en consecuencia	por eso
<p>“No soy ni Mexicana ni Estadounidense, sino Americana. Por eso siempre me han interesado las culturas exóticas y <i>en consecuencia</i> estudio en España.”</p> <p>La frase correcta sería: “No soy ni mexicana ni estadounidense, sino americana. Por eso siempre me han interesado las culturas exóticas y por eso estudio en España“.</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero en la transferencia de la L1 del inglés <i>consequently</i>.</p>		

12. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*por siete años	durante
<p>“YanYan y sus padres vivían <i>con felicidad por siete años</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “YanYan y sus padres vivieron felices durante siete años.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de la derivación cero de transferencia de la L1 de la preposición del inglés <i>for</i>. el tiempo verbal que se debe usar aquí: <i>vivieron</i></p>		

13. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*contractos	contratos
<p>“Dijo ella que había cancelado sus <i>contractos</i> porque quería un descanso.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella dijo que había cancelado sus <i>contratos</i> porque quería un descanso.”</p>		
<p>Análisis: Como el discente no conoce la palabra precisa en español la copia directamente de su lengua materna.</p>		

14. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*declarado *con	confesado, en
<p>“En respuesta a si estaba deprimida o no, me ha <i>declarado</i> que mientras había tenido una experiencia muy triste y emocional <i>con</i> su relación con Borja, cada día estaba más feliz y que estaba recuperándose.”</p> <p>La frase correcta sería: “En respuesta a si estaba deprimida o no, me ha <i>confesado</i> que había tenido una experiencia muy triste y emotiva en su relación con Borja, pero que ahora cada día estaba más feliz y recuperándose poco a poco.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha traducido la preposición de su lengua materna y la ha utilizado en el contexto dado. Tiene lugar la transferencia léxica.</p>		

15. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*por horas	durante
<p>“El agua es cristalina y también hay olas muy grandes que son blancas cuando <i>caen en la playa</i> con un ruido grande, puedo sentarme y escuchar el sonido de las olas <i>cayendo por horas</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: : “El agua es cristalina y también hay olas muy grandes y de espuma blanca cuando llegan a la playa con gran estruendo; puedo sentarme <i>durante horas</i> y escuchar el sonido de las olas <i>llegando a la playa</i>.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero de transferencia de inglés <i>for hours</i>. Por otro lado, las olas no <i>caen</i> en la playa, sino que arriban o llegan a la playa.</p>		

16. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*de	_____
<p>“Es una de las cosas más <i>bellosas</i> que yo he visto en toda <i>de</i> mi vida.”</p> <p>La frase correcta sería: “Es una de las cosas más bellas que yo haya visto en toda mi vida.”</p>		
<p>Análisis: Es derivación cero de transferencia del inglés de la preposición traducida inglesa <i>of</i>. Además de ello, en un ejemplo anterior ya hemos mencionado el error en torno al adjetivo, ya que el estudiante, en lugar de <i>bello</i> escribe <i>bellosa</i>, añadiendo un sufijo no necesario en este caso.</p>		

17. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*puntual	puntual
<p>“Él es muy <i>puntual</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Él es muy puntual.”</p>		
<p>Análisis: Al no saber la palabra precisa, en este caso el alumno la copia de su lengua materna que es <i>puntual</i>.</p>		

18. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	* mis ropas	mi ropa
<p>“<i>Mis ropas</i> sucias se están <i>parciendo</i> por el suelo como la arena en un día de levante.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mis ropas sucias se están esparciendo por el suelo como la arena en un día de Levante.”</p>		
<p>Análisis: Es de derivación cero de transferencia de la L1, ya que en inglés la siempre usan en plural: <i>clothes</i>; el discente no sabe que en español la usan siempre en singular y por esa causa él la copia de su lengua materna. Por otro lado, no existe el verbo <i>parcir</i>, sino <i>esparcir</i>. Así pues, <i>Mi ropa sucia está esparcida por el suelo como la arena en un día de levante</i>. Levante se refiere aquí al viento que procede del Este.</p>		

19. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*juegan deporte	hacen deporte, practican deporte
<p>“Hay tantas personas que viajan, personas que leen, personas que <i>juegan deporte</i>, personas que hablan español, personas que no hablan español.”</p> <p>La frase correcta sería: “Hay muchas personas que viajan, otras que leen, personas que hacen deporte, otras que hablan español y otras más que no lo hablan.”</p>		
<p>Análisis: El alumno traduce la frase hecha directamente del inglés <i>play sports</i>.</p>		

20. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*possible	posible
<p>“Pero todas estas personas pueden estar en dos categorías: personas que están muy organizadas y personas que dejan las cosas hasta lo mas tarde <i>possible</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Pero todas estas personas pueden clasificarse en dos categorías: personas que están muy organizadas y personas que dejan todo para lo más tarde posible.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero de transferencia de la L1, de la palabra inglesa <i>possible</i>. Como se puede observar por la frase correcta que ofrecemos, el estudiante comete también errores en el uso de las tildes o bien en expresiones hechas que requieren una preposición concreta.</p>		

21. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés.	El error cometido	La variante correcta
	*en	de
<p>“Este último tipo de persona puede recibir una tarea algún lunes para entregar el próximo lunes y olvidarlo hasta el domingo a las ocho <i>en</i> la noche.”</p> <p>La frase correcta sería: “Este último tipo de persona puede recibir una tarea un lunes para entregar el próximo lunes y olvidarlo hasta el domingo a las ocho de la tarde.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante usa la calca de la preposición inglesa <i>at</i>.</p>		

22. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*scones	tallarines
<p>“Una bolsa de mezcla preparada de <i>scones</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Una bolsa con variedad de tallarines.”</p>		
<p>Análisis: Al no saber la palabra precisa, el estudiante la ha copiado del inglés sin cambiar la forma.</p>		

23. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*snowboarding	la tabla para esquiar
<p>“Tenía que llevar una <i>mochilla excepcionalmente</i> pesada porque quería traer mi tabla de madera fina y mis botas favoritas para <i>snowboarding</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Tenía que llevar una mochila extraordinariamente pesada porque quería traer mi tabla de madera fina y mis botas favoritas para practicar <i>snowboard</i>.”</p>		
<p>Análisis: Al no saber la palabra, el discente ha hecho el calco de su lengua materna.</p>		

24. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*wakeboard	_____
<p>“<i>En una cosa, sin la que no puedes saltar cuando estas practicando deportes con un wakeboard.</i>”</p>		
<p>Análisis: Es una palabra específica en inglés que describe el modo del deporte, en que la persona hace deporte usando una tabla pequeña atada a un barco. Pensamos que en español no hay un término preciso para este tipo de deporte. Ver el comentario en una ficha anterior en la que se ha utilizado este mismo ejemplo.</p>		

25. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*kite surf	_____
“Es una cometa de <i>kite surf</i> .”		
Análisis: No hay referencia utilizada por parte del alumno en español.		

26. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*adicción	afición
<p>“Es posible que él nunca vaya a ser libre de su <i>adicción</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Es posible que él nunca se libere de su...”</p>		
<p>Análisis: El discente traduce y calca la palabra directamente del inglés, que es <i>addiction</i> que no existe en español, hay la palabra <i>adicción</i> que significa complemento. La palabra <i>adicción</i> sí existe en español, referida a una dependencia de las drogas, el alcohol, etc. <i>Adición</i> (con una sola “c”) significa “<i>suma</i>”. Aquí, como no tenemos el ejemplo original, no podemos calibrar si el uso de <i>adicción</i> es correcto o, por el contrario, no se trata de una dependencia, sino de una tendencia o inclinación, es decir: <i>afición</i>.</p>		

27. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*ojo público	la atención del público
<p>“Con todos los cambios en su vida, ahora ella necesita un descansito de la vida famosa y el <i>ojo público</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Con todos los cambios habidos en su vida, ahora ella necesita un descansito de la ajetreada vida de famosa y de estar en el ojo del huracán o de estar en boca de la opinión pública.”</p>		
<p>Análisis: El alumno no sabe la frase hecha la traduce directamente del inglés, que es <i>the public eye</i>.</p>		

28. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*los setentos	los años setenta
<p>“¿Por qué a ella le encanta la música de <i>los setentos</i>?”</p> <p>La frase correcta sería: “¿Por qué a ella le encanta la música de los setenta?”</p>		
<p>Análisis: En inglés para definir el tiempo determinado, una temporada se usa el artículo definido, pero en español se tiene que añadir el sujeto. El discente ha traducido y usado la frase al igual que en inglés: <i>the seventies</i>.</p>		

29. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*afeitan el logotipo de su equipo in el pelo	en
<p>“Hay aficionados que <i>afeitan el logotipo de su equipo in el pelo.</i>”</p>		
<p>Análisis: El alumno traduce y usa la preposición <i>in</i> y el orden de palabras al igual que en inglés.</p>		

30. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*presentan con	se me presentan como una oportunidad
<p>“Los partidos del equipo de mi universidad, de que los tengo de mis memorias mejores, siempre me <i>presentan con una oportunidad de</i> ver algo emocionante y especial, pero también algo triste y deprimente.”</p> <p>La frase correcta sería: “Los partidos del equipo de mi universidad <i>de los que conservo</i> los mejores recuerdos, siempre <i>se me presentan como</i> una oportunidad de ver algo emocionante y especial, pero también algo triste y deprimente.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero de transferencia de la L1 de la forma completa de la preposición inglesa <i>with</i>, que no hace falta poner en español.</p>		

31. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*entre un bosque	dentro un bosque
<p>“Ella está andando en un camino estrecho y derecho <i>entre un bosque frondoso</i> con muchos árboles.”</p>		
<p>Análisis: Es el caso al igual que el anterior de derivación cero de transferencia de la L1 de la preposición inglesa <i>inside</i>.</p>		

32. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*continua en su viaje	continúa con su viaje
<p>“Ella es <i>confidente</i> con su habilidad y <i>continua en su viaje</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella confía en su habilidad y continúa su viaje.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero en la transferencia de la L1 del verbo inglés con su preposición <i>continue in</i>.</p>		

33. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*alegaciones	la afirmación
<p>“Ella rechazó las <i>alegaciones</i> que hubiera cancelado sus contratos para dedicar su vida a su amor con Borja, pero ella afirmó que necesitaba un descanso.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero en la transferencia de la L1 del sustantivo inglés <i>allegations</i>, que no existe en español.</p>		

34. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*por un rato	un rato
<p>“Después de caminar <i>por un rato</i> ella encontró un camino ancho y decidió seguirlo.”</p>		
<p>Análisis: El alumno ha traducido la preposición del inglés que es <i>for</i>, y ha utilizado en la oración en que no se requiere esta preposición.</p>		

35. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*negocios	negocio
<p>“El dijo que tenía miedo de que las acusaciones <i>hubieran</i> empeorado sus <i>negocios</i>, pero no sólo le hacía <i>publicidad</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Él dijo que tenía miedo de que las acusaciones hubieran empeorado sus negocios, pero no sólo le perjudicaban, sino que le hacían publicidad.”</p>		
<p>Análisis: El discente no sabe que esta palabra se utiliza en singular, por eso traduce y la usa como en inglés <i>businesses</i>.</p>		

36. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*insistió en	justificó
<p>“Por otro lado, Borja <i>insistió en</i> que sus negocios habían subido por tener su nombre en la prensa.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por otro lado, Borja insistió en que sus negocios iban al alza por aparecer su nombre en la prensa.”</p>		
<p>Análisis: En inglés se usa el verbo <i>insistir</i> junto con la preposición: <i>insist on</i>, que no se hace en español.</p>		

37. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*programas de realidad	los reality shows
<p>“Más es común en los programas de televisión tener caracteres que representan un aspecto específico, es decir que es parcialmente en los <i>programas de realidad</i> como “ El mundo real.”</p>		
<p>Análisis: El alumno, buscando la frase correspondiente la traduce del inglés, pero resulta que una vez traducida se le hace más complicado entenderla dentro del contexto. Pensamos que en este caso sería mejor calcarla.</p>		

38. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*de las 10 hasta las 4	desde las 10 hasta las 4
<p>“El <i>interminable</i> televisor <i>habla</i> en el salón <i>de las 10 hasta las 4 en la mañana.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “El parloteo incesante del televisor del salón no para desde las 10 de la mañana hasta las 4 de la tarde.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante traduce las preposiciones directamente del inglés: <i>from-to</i>.</p>		

39. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*en la mañana	por la mañana
<p>“El <i>interminable</i> televisor <i>habla</i> en el salón <i>de las 10 hasta las 4 en la mañana.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “El parloteo incesante del televisor del salón no para desde las 10 de la mañana hasta las 4 de la tarde.”</p>		
<p>Análisis: El alumno traduce las preposiciones directamente del inglés: <i>in the morning</i>.</p>		

40. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*photos	fotos
<p>“Mis cariñosos amigos <i>sonreían de sus photos.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: “Mis cariñosos amigos se reían de sus fotos.”</p>		
<p>Análisis: Ya que el discente no conoce la palabra precisa en español, la calca directamente del inglés hasta en la parte de la ortografía.</p>		

41. El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*in	en
<p>“<i>Ella pasó un hombre viejo que esta sentado in callejón, comiendo una galleta con sal.</i>”</p> <p>La frase correcta sería: : “Ella pasó junto a un hombre viejo que estaba sentado en el callejón comiendo una galleta de sal”</p>		
<p>Análisis: No sabiendo la preposición correcta, el alumno la sustituye directamente del inglés.</p>		

3.4.9 Los errores de derivación cero interlingüísticos únicamente español

Elaboración propia, 2017.

En este grupo de fichas, hemos detectado 20 errores de este tipo. Son los siguientes ejemplos:

1. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	*el muerto	la muerte
<p>“<i>El muerto</i> del toro es la parte más controversial de las corridas.”</p> <p>La frase correcta sería: “La muerte del toro es la parte más controvertida de las corridas.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce la palabra y significado, lo aplica tal cual sin añadir ningún afijo derivativo.</p>		

2. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	* atroz	atrocidad
<p>“El número de bestias que <i>han asesinado</i> es un <i>atroz</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: El número de bestias que han matado es una atrocidad.”</p>		
<p>Análisis: Este es el caso de derivación cero intralingüístico, en el que se usa la forma de adjetivo con anteposición del indefinido para ocupar la función sintáctica del nombre. Curiosamente, en inglés si existe la palabra <i>atrocit</i>y, muy cercana en su significado al sustantivo <i>atrocidad</i>.</p>		

3. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
		*imaginada
“Las mujeres están encantadas con su <i>imaginada</i> .”		
Análisis: El discente conoce el participio en español y lo ha utilizado tal cual sin cambiar la forma.		

4. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
		*Cataluña
“A pesar de la corrida de <i>los toros</i> , <i>la región Cataluña</i> la ha prohibido debido a grupo de activistas, que se llama Prou.”		
La frase correcta sería: “A pesar de la corrida de toros, la región catalana la ha prohibido, debido a un grupo de activistas llamado Prou.”		
Análisis: El alumno sabe perfectamente el sustantivo en español, pero a no saber el adjetivo correcto calca el sustantivo en el contexto dado.		

5. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	*el matando, divertido	matar, diversión
<p>“Es importante para acabar este evento, ni importa la tradición, porque es claro que cualquiera cosa que involucra el matando de animales para dinero y divertido es moralmente mala.”</p> <p>La frase correcta sería: “Es importante, para acabar el comentario sobre este evento, decir que no es importante la tradición, porque está claro que cualquier cosa que involucre matar animales por dinero y diversión es moralmente mala.”</p>		
<p>Análisis: Los dos casos son de derivación cero intralingüísticos. El discente ha utilizado las palabras que conocía en el contexto dado, ya que no era capaz formar los sustantivos correspondientes.</p>		

6. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	* capaz	capacidad
<p>“En general, la tauromaquia no es un deporte que es justo porque los toros no tienen la <i>capaz</i> de practicar y tienen muchas desventajas.”</p> <p>La frase correcta sería: “En general, la tauromaquia no es un deporte que sea justo, ya que los toros carecen de la capacidad de practicarlo y tienen muchas desventajas.”</p>		
<p>Análisis: El alumno no sabe la forma del sustantivo y, consecuentemente, ha usado el adjetivo.</p>		

7. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	* logicamente	lógica
<p>“Ahora la tradición del toreo no tiene sentido porque ahora no es <i>logicamente</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ahora la tradición del toreo no tiene sentido, porque ahora no tiene lógica.”</p>		
<p>Análisis: Al igual que en el caso anterior es el error de derivación cero intralingüístico, pero en este caso el discente no ha sabido formar el adjetivo y ha utilizado el adverbio.</p>		

8. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	* mirar	mirada
<p>“Ahora Heidi Montag es la nueva representación de una adicta con diez cirugías plásticas – una <i>adición</i> insana que enfoca en la necesidad vana de <i>mirar</i> perfecta.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ahora Heidi Montag es la nueva representación de una adicta con diez cirugías plásticas: una adicción insana que enfoca en la vana necesidad de tener un aspecto perfecto.”</p>		
<p>Análisis: Como el alumno no sabe formar el sustantivo correcto del verbo <i>mirar</i>, lo calca en el contexto dado. Además de ello, el alumno ha confundido la palabra <i>adición</i>, cuyo significado es <i>suma</i>, con <i>adicción</i> o <i>fuerte inclinación por algo o alguna cosa</i>.</p>		

9. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
		* crear
<p>“Gig Harbour no sólo <i>crear</i> un entorno pacífico con el puerto, las playas y zonas boscosas, pero también el tiene una sala de cine.”</p> <p>La frase correcta sería: “Gig Harbour no sólo crea un entorno pacífico con el puerto, las playas y zonas boscosas, sino que también tiene una sala de cine...”</p>		
<p>Análisis: El discente no sabe la forma correcta del verbo en este contexto, por eso utiliza el infinitivo.</p>		

10. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
		*estress
<p>“Dijo ella también que había perdido mucho peso, porque tenía una vida con mucho stress.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella también dijo que había perdido mucho peso porque tenía una vida con mucho estrés.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante conoce la palabra en español, pero desconoce la forma exacta.</p>		

11. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	*deprimidos	depresión
<p>“Sobre sus deprimidos admitió ella que todavía tenía días malos, pero estaba mejorando cada día.”</p> <p>La frase correcta sería: “Sobre su depresión, ella admitió que todavía tenía días malos, pero estaba mejorando día a día.”</p>		
<p>Análisis: La palabra usada por el alumno y propuesta por nosotros tiene el mismo significado, pero al no saber formar el sustantivo correcto, el alumno utiliza el adjetivo.</p>		

12. El error de derivación cero interlingüístico únicamente español.	El error cometido	La variante correcta
	*declarado	declaró
<p>“El <i>declarado</i> que ellas estaban enojadas y por eso había rechazado todas las acusaciones que en realidad no había tenido un efecto malo <i>en</i> sus negocios.”</p> <p>La frase correcta sería: “Él declaró que ellas estaban enojadas y por eso había rechazado todas las acusaciones que, en realidad, no habían tenido un efecto negativo en sus negocios.”</p>		
<p>Análisis: Es el error de derivación cero intralingüístico, ya que el estudiante conoce la palabra en español, pero usa la terminación incorrecta.</p>		

13. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*extraordinariamente	extraordinario
<p>“El oceano el de un color <i>extraordinariamente</i> es una mezcla del color azul y turquesa.”</p> <p>La frase correcta sería: “El océano es de un color extraordinario, es una mezcla de azul y turquesa.”</p>		
<p>Análisis: El alumno conoce la palabra en L2, pero en lugar del adjetivo utiliza el adverbio.</p>		

14. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*segurar	asegurar
<p>“Despertador es una cosa para <i>segurar</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “El despertador es un objeto para asegurar que uno se levanta a la hora marcada.”</p>		
<p>Análisis: El discente ha cogido la forma del verbo tal cual sin saber la forma del verbo correcta.</p>		

15. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*su vida tenía mucha ten- sión	era muy tensa
<p>“Ella dijo que su peso había bajado y subido porque <i>su vida tenía mucha tensión</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella dijo que su peso había bajado y subido porque su vida era muy tensa (era muy estresante).”</p>		
<p>Análisis: Para evitar el error en el futuro, el alumno prefiere asegurarse y por esa causa usa el sustantivo, ya que no conoce el adjetivo.</p>		

16. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*de trabajar	laboral
<p>“Cuando estaban juntos Isabel había cancelado sus proyectos <i>del cine</i>, pero no admitió que fuera por Borja. Dijo que necesitaba un descanso de trabajar.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mientras estuvieron juntos, Isabel había cancelado sus proyectos de cine, pero no admitió que fuera por Borja. Dijo que necesitaba un descanso la- boral.”</p>		
<p>Análisis: Creemos que es mejor el uso del adjetivo <i>laboral</i> en lugar del verbo, en el contexto dado.</p>		

17. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*apacible	lentamente
<p>“Después se añade la cebolla, el pimiento verde y la zanahoria y se frie <i>apacible para aproximadamente</i> cinco minutos.”</p> <p>La frase correcta sería: “Después se añade la cebolla, el pimiento verde y la zanahoria y se fríe lentamente durante unos cinco minutos.”</p>		
<p>Análisis: El discente conoce el adjetivo <i>apacible</i> y sabe su significado, pero opinamos que primeramente en el contexto dado se requiere el adverbio, pero no un adjetivo y, segundo encaja mejor el adjetivo del estilo lingüístico menos formal como <i>lentamente</i>. Además de ello, el estudiante no hace un uso correcto de la preposición <i>para</i>.</p>		

18. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*por completo	completamente
<p>“Ella también alegó que aunque los estudiantes no eran culpables <i>por completo</i>, la razón del cierre era que los estudiantes habían comprado sus helados en dólares y cuando Don Juan, el dueño de la tienda, había cambiado los dólares por euros, el había perdido demasiado dinero para poder continuar con sus negocios.”</p> <p>La frase correcta sería: “Ella también alegó que, aunque los estudiantes no eran completamente culpables, la razón del cierre era que los estudiantes habían comprado sus helados en dólares y cuando don Juan, el dueño de la tienda, había cambiado los dólares por euros, él había perdido demasiado dinero para poder continuar con su negocio.”</p>		
<p>Análisis: Como el alumno no sabe el adverbio correcto, usa la locución adverbial que conoce para evitar el error. Además de ello, en el texto ofrecido por el discente, hay inexactitudes en la puntuación, así como en el uso de mayúscula/minúscula.</p>		

19. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*Parque Centro	Parque Central
<p>“Aquí hay ruidosos coches todas las horas del día, actores del teatro, cantando en sus apartamentos pequeños y agujas para <i>usar heroína</i> en la verdosa hierba del <i>Parque Centro</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Aquí hay ruido de coches <i>a todas horas</i>, actores de teatro cantando en sus pequeños apartamentos, y <i>jeringuillas</i> para pincharse heroína en la verde hierba del <i>Central Park</i>.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante no conoce el adjetivo correspondiente, por eso usa sustantivo que conoce, pero, en cualquier caso, es también erróneo, porque se refiere a <i>Central Park</i>, topónimo que no debiera traducirse.</p>		

20. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*extra	muy
<p>“La cama era <i>extra</i> incomoda y estaba habitada por unas chinches que daban unas <i>pica-das</i> extraordinariamente dolorosos.”</p> <p>La frase correcta sería: “La cama era muy incómoda y estaba habitada por chinches que daban unos <i>picotazos</i> extraordinariamente dolorosos.”</p>		
<p>Análisis: Las dos palabras existen en español, pero pensamos que la palabra <i>muy</i>, como intensificador, encaja mejor en este contexto. Además de ello, es patente que el estudiante no domina las tildes, caso del adjetivo <i>incómoda</i>, ya que sin tilde se refiere a la tercera persona del verbo <i>incomodar</i>, ni tampoco la concordancia de sustantivo-adjetivo.</p>		

Es curioso que, llegando al final de nuestra investigación sobre los errores cometidos por parte de los alumnos universitarios en sus trabajos, como resultado no hayamos encontrado ningún error compuesto. En nuestra opinión, este tipo de errores es el más complejo entre los que requieren conocimientos profundos de la lengua, por lo que la causa de que los estudiantes no cometan este tipo de error puede ser la falta de dominio de la L2.

El último tipo de errores es el que hemos denominado *otros errores*. De un total de 307 errores, hemos detectado 16 de estos *otros errores* poco claros. Whitley (2004, p. 1-6) los atribuye a errores que parecen basarse en confusiones en L2 más que en la transferencia de las estructuras identificables de la L1. Los presentamos en formato de tabla, tal y como hemos hecho con los ejemplos de los errores anteriores.

3.4.10 Otros errores

Elaboración propia, 2017.

1.El otro error	El error cometido	La variante correcta
	*basa de actores	equipo
<p>“El teatro depende de una <i>basa de actores</i> que no necesitan <i>angulos</i> de cámara <i>por captar el público</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “El teatro depende de un equipo de actores que no necesita ángulos de cámara para captar al público.”</p>		
<p>Análisis: A nosotros nos resulta bastante difícil clasificar este tipo de error, ya que no tiene ninguna referencia ni en inglés ni en español, por esta causa lo atribuimos a la clase de los otros errores poco claros. Además de ello, el estudiante no domina las tildes ni las preposiciones ni la concordancia singular/plural sujeto/verbo.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
2. El otro error	*divisan	dividen
<p>“Las <i>diferenciaciones divisan</i> un grupo del otro.”</p> <p>La frase correcta sería: “Las <i>diferencias dividen</i> un grupo del otro.”</p>		
<p>Análisis: Como la forma del verbo no existe en español, en nuestra opinión, se lo puede atribuir a la clase de los otros errores poco claros según la clasificación de S. Whitley (2004, p. 1-6) .</p>		

	El error cometido	La variante correcta
3. El otro error	*parciendo	esparciendo
<p>“Mis <i>ropas sucias</i> se están <i>parciendo</i> por el suelo como la arena en un dia de levante.”</p> <p>La frase correcta sería: “Mis <i>ropas sucias</i> se están <i>esparciendo</i> por el suelo como la arena en un día de Levante.”</p>		
<p>Análisis: Es aún más complicado atribuirlo a la clasificación de los errores en que nos basamos, ya que la palabra usada en el contexto no existe en L2. Creemos que se puede clasificarlo como otro error. Por otro lado, el nombre del viento debe escribirse con mayúscula.</p>		

4. El otro error	El error cometido	La variante correcta
	*la verde hierba	la hierba verde
<p>“Cada calido dia de verano, el robusto equipo de trabajadores del campo immaculado trabajaba <i>resueltamente</i> para mantener <i>la verde hierba</i> del campo.”</p> <p>La frase correcta podría ser la siguiente: “Cada cálido día de verano, el robusto equipo de trabajadores del campo immaculado trabajaba resueltamente para mantener el verdor de la hierba.”</p>		
<p>Análisis: Este error se puede atribuir a la clase de otros errores, ya que el alumno ha puesto solamente el orden de palabras como en su lengua materna. En inglés los adjetivos se ponen delante de un sustantivo y en español, comúnmente, al contrario, aunque en textos literarios, narrativos o líricos, es muy frecuente encontrar el adjetivo delante del sustantivo. Por otro lado, el estudiante utiliza una palabra: <i>rebusto</i> que no existe en español. Más allá de ello, no domina las tildes, asunto que es muy frecuente en angloparlantes por carecer de tildes en su lengua.</p>		

5. El otro error	El error cometido	La variante correcta
	*cumpla la sonrisa mia	me haga sonreír
<p>“Busco una cosa que <i>cumpla la sonrisa mia</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “Busco algo que me haga sonreír.”</p>		
<p>Análisis: Ya que es complicado definir el significado de la frase hecha por parte del alumno, ni siquiera tiene sentido en su lengua materna, consideramos que se puede atribuir este error a la clase de los otros errores.</p>		

6. El otro error	El error cometido	La variante correcta
	*la cansada chica	la chica cansada
<p>“La <i>chica cansada</i> piensa: “Que calor tengo. Quiero bañarme en este lago tan fresco y tranquilo.”</p> <p>La frase correcta sería: “La chica, cansada, piensa: ¡Qué calor tengo! ¡Me gustaría bañarme en este lago tan fresco y tranquilo!”</p>		
<p>Análisis: Ya que en este ejemplo el discente solamente utiliza el orden de palabras incorrecto al igual que en su lengua materna, pensamos que se puede atribuir este error a la clase de los otros errores según nuestra clasificación. Ya hemos mencionado que la tendencia de los angloparlantes es a anteponer siempre el adjetivo al sustantivo, si bien en español se utiliza en esa posición, sobre todo, en textos literarios. Por otro lado, el estudiante no domina las tildes ni la puntuación. En la exclamación <i>¡qué calor tengo!</i> faltan tantos los signos de exclamación de apertura y cierre como la tilde sobre la palabra <i>qué</i>.</p>		

7. El otro error	El error cometido	La variante correcta
	*he nunca visto	he visto nunca
<p>“<i>No he nunca visto</i> una otra cosa como mía.”</p> <p>La frase correcta sería: “Jamás he visto (o bien: no he visto nunca) cosa igual a la mía.”</p>		
<p>Análisis: Como el alumno ha solamente confundido el orden de las palabras dentro de la oración, se puede definir este tipo de error como el otro según nuestra clasificación.</p>		

8. El otro error	El error cometido	La variante correcta
	*milas	millas
<p>“Yo pueda usar que yo corra muchas <i>milas</i> y necesito una otra pareja.”</p> <p>La frase correcta sería: “Estoy acostumbrado a correr muchas millas y necesito otra pareja.”</p>		
<p>Análisis: El estudiante conoce la palabra, pero ha equivocado la ortografía, de manera que se puede atribuir este error a los otros errores. Además de ello, se ha producido una interferencia lingüística y falso amigo con el verbo <i>to use</i>. También se producen interferencias lingüísticas en el uso del artículo indeterminado delante de “<i>otro</i>” u “<i>otra</i>”, ya que el estudiante traduce literalmente <i>another</i>.</p>		

9. El otro error	El error cometido	La variante correcta
	*frangoso	_____
<p>“Después de caminar <i>por</i> un rato ella encontró un camino ancho y <i>frangoso</i> y decidió seguirlo.”</p> <p>La frase correcta podría ser: “Después de caminar un rato, encontró un camino ancho y fangoso, y decidió seguirlo.”</p>		
<p>Análisis: Como resulta complicado deducir qué palabra precisamente pensaba usar el alumno, adjudicamos el error a la clase de los otros errores.</p>		

10. El otro error	El error cometido	La variante correcta
		*duras
<p>“Las calles de Cádiz, sobre las que yo corro son muy <i>duras</i> y me proporcionan mucha estabilidad.”</p> <p>La frase correcta podría ser: “Las calles de Cádiz sobre las que corro son muy firmes y me proporcionan mucha estabilidad.”</p>		
<p>Análisis: Como resulta bastante complicado entender qué el discente sobreentendía, usando esta palabra, adquirimos este error al grupo de los otros errores.</p>		

11. El otro error	El error cometido	La variante correcta
		*Fuera del sistema
<p>“<i>Fuera del tema</i>, Isabel comentó que le gustaba la música de los años sesenta, porque le recordaba a su madre.”</p> <p>La frase correcta sería: “Cambiando de tema, Isabel comentó que le gustaba la música de los años sesenta, porque le recordaba a su madre.”</p>		
<p>Análisis: Adquirimos este error al grupo de los otros errores, ya que es complicado definir qué deducía el estudiante, recurriendo a esta frase.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
12. El otro error	* lujosos ventanas, pesada puerta	lujosas ventanas y su pesada puerta
<p>“A las 6 de la mañana <i>no existe otra vista tan comfortable</i> que el Nº 17, bajo izquierda, con sus <i>lujosos ventanas</i> y su <i>pesada puerta</i>.”</p> <p>La frase correcta sería: “A las 6 de la mañana no existe vista más agradable que el nº 17, bajo izquierdo, con sus lujosas ventanas y su pesada puerta.”</p>		
<p>Análisis: A nosotros nos resulta curioso que hasta el orden de las palabras en la frase el alumno copia del inglés, en que el adjetivo viene antes de un sustantivo y en español es al revés, aunque no siempre, ya que en textos narrativos o líricos aparece con frecuencia delante del sustantivo.</p>		

	El error cometido	La variante correcta
13. El otro error	*improvechosa *somamente	inútil sumamente
<p>“Blanquísima, cuadrada, lindísima, sucia y <i>somamente ahogada</i>, mi <i>caja improvechosa</i> no me ayuda escribir.”</p> <p>La frase correcta sería: “Blanquísima, cuadrada, lindísima, sucia y sumamente ¿?, mi inútil ¿caja? no me ayuda a escribir.”</p>		
<p>Análisis: Como el sentido del adjetivo y del adverbio utilizados no son comprensibles, pensamos que se puede englobar este error entre los otros errores. Por otro lado, el estudiante utiliza el adjetivo <i>ahogada</i> que en este contexto carece de sentido.</p>		

14.El otro error	El error cometido	La variante correcta
		*sarcástico cuarto
<p>“En mi <i>sarcástico</i> cuarto no hay amparo.”</p>		
<p>Análisis: Como es complicado entender qué es lo que el alumno ha sobreentendido usando este adjetivo, podemos clasificar este error en el grupo de los otros errores.</p>		

15.El otro error	El error cometido	La variante correcta
		*analizado cuarto
<p>“En mi <i>analizado cuarto</i> sólo esta mi vida.”</p>		
<p>Análisis: Como es complicado entender qué es lo que el discente ha sobreentendido usando este adjetivo, podemos incluir este error en el grupo de los otros errores.</p>		

16. El otro error	El error cometido	La variante correcta
		* super
<p>“Por supuesto, nuestra estancia en aquel hotel fue <i>super brevisima</i>: por la mañana siguiente, <i>increiblemente furiosisimos</i> nos marchamos.”</p> <p>La frase correcta sería: “Por supuesto, nuestra estancia en aquel hotel fue <i>brevísima</i>; a la mañana siguiente, <i>increíblemente furiosos</i>, nos marchamos.</p>		
<p>Análisis: Ya que es el error más gramatical, la palabra <i>super</i> se usa, normalmente, con el adjetivo en grado positivo, adjuntamos este error al grupo de los otros errores. En cualquier caso, no sería necesario utilizar un intensificador con el adjetivo en grado superlativo. Es perceptible, además, que el estudiante no puntuó correctamente.</p>		

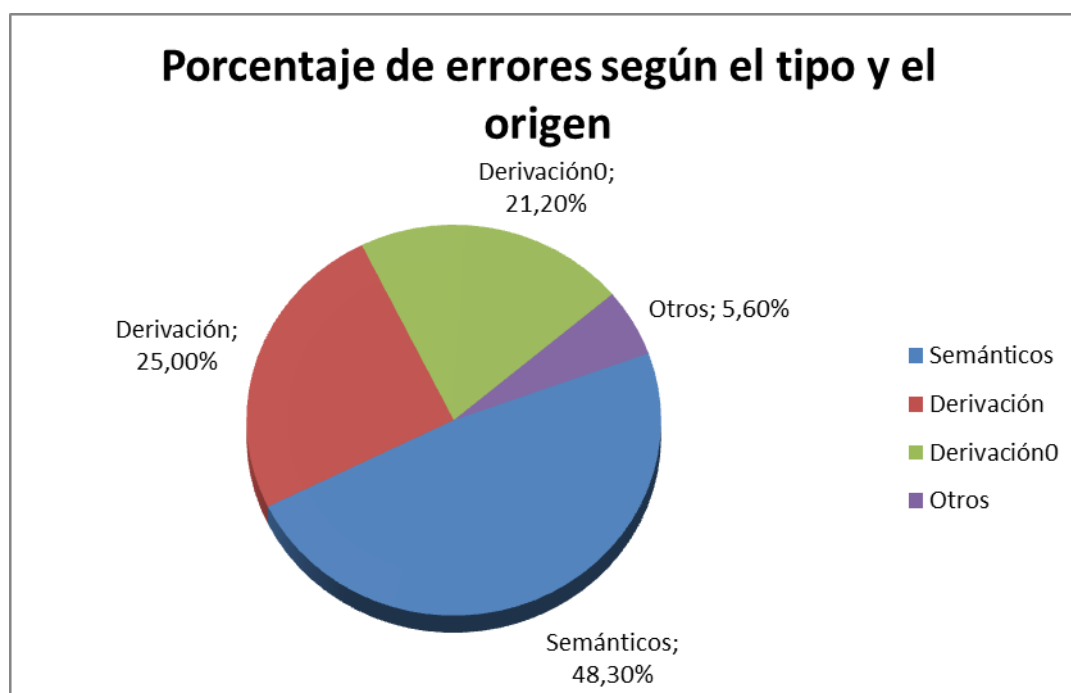
Nos gustaría hacer un resumen de todos los errores de los alumnos que hemos encontrado, y representar el resumen en forma de tabla, en la que hemos calculado el porcentaje de cada error entre 286 errores en total.

3.5 Porcentaje de errores según el tipo y origen

	Transferencia de la L1 inglés	Intralingüístico únicamente español	Totales: filas
I Semánticos	13.3%	Por confusión: 12.6% Por extensión: 22.4 %	48.3%
II Derivación cero	14.3%	6.9%	21.2%
III Composición	0%	0 %	0%
IV Derivación	4.2 % (de la forma completa- 11%; transferencia parcial 11 %)	(expresiones adverbiales 0.35%; por afijación: 9.4%)	25%
V Otros errores	_____	5.6%	5.6%
Totales columnas	43%	57.25%	100.25% (100%)

Presentamos gráficamente en forma de diagrama los tipos de errores detectados.

Gráfico 1: Tipos de errores detectados por porcentajes.



Fuente: elaboración propia, 2017.

3.6 Análisis de errores cometidos por los estudiantes españoles en inglés

Finalizado el capítulo, nos gustaría hacer un resumen de todos los errores que hemos encontrado en los ejercicios hechos por los alumnos y representarlo en forma de tabla, en la que hemos calculado el porcentaje de cada error de un total de 286 errores.

Con el fin de contrastar las posibles dificultades de aprendizaje y los errores cometidos en ese proceso por parte de los alumnos angloparlantes que aprenden español como lengua extranjera, hemos decidido hacer el mismo experimento de determinación de los errores que hemos efectuado con los estudiantes americanos, aplicado a los alumnos españoles que aprenden inglés como lengua extranjera. Al igual que en la primera investigación, hemos aplicado la metodología descriptiva, que asume la propuesta de este análisis acerca del aprendizaje con el objetivo de definir los diferentes tipos de errores cometidos por parte de los estudiantes; conocer el proceso de aprendizaje y profundizar en él; plantear y enseñar recurriendo a un método didáctico adecuado. El instrumento de la investigación ha sido el análisis tanto cualitativo como cuantitativo de los errores cometidos por los alumnos en la forma de expresarse sobre diferentes temas de

actualidad o temas generales, tales como “Alimentación”, “Deporte”, “Estudios”, trabajos entregados por los alumnos, como son redacciones, reseñas, cartas de los exámenes de *Cambridge First Certificate, Aptis* de tipo narrativo que han sido escritos en casa en un día, no requieren ninguna lectura previa, de extensión de uno a dos folios. Generalmente, hemos detectado 26 errores cometidos por los alumnos. Los sujetos de la investigación son 10 estudiantes de España de nivel B1, B2, C1 de dominio del inglés. Todos los alumnos poseen diferente nivel de conocimientos de la L2, unos tienen más conocimientos de gramática y léxico, como los alumnos que dominan la lengua y poseen un nivel C1; otros menos, con nivel B1, B2. Pero ambos tienen fluidez suficiente como para aplicar la creatividad en sus trabajos. Para la descripción de los sujetos de la investigación hemos utilizado las variables de sexo (masculino y femenino) y de edad (la edad de los alumnos varía entre 20 y 50 años). La descripción detallada en la tabla 3.1 ofrece el medio de conocimiento del perfil de los participantes.

Tabla 4. Variables del sexo y la edad de los sujetos de la investigación.

<i>Instrumento</i>	<i>Sector Implicado</i>	<i>Cantidad</i>
El análisis cuantitativo y cualitativo de los errores en los trabajos de los alumnos.	Alumnos hombres de edad entre 20 y 50 años.	5
	Alumnos mujeres de edad entre 20 y 50 años.	5

Fuente: elaboración propia, 2019

I 8 son errores semánticos:

1.4 3 errores son semánticos de transferencia de la L1 inglés,

1.5 1- semántico intralingüístico únicamente español cometido por confusión,

1.6 4- semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión;

II 5 errores de derivación:

2.1 1 error es de transferencia del la L1 del inglés de forma completa,

2.1 3 errores son de transferencia del la L1 del inglés de forma parcial,

2.3 No hay errores del tipo de derivación intralingüística únicamente español de expresiones adverbiales

2.4 1 errores compone el grupo de derivación intralingüística únicamente español por afijación;

III 9 errores de derivación cero, entre cuales los

3.1 6 son los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés

3.2 3 errores son de derivación cero intralingüística únicamente español.

IV 2 errores son compuestos

4.1 1 error de transferencia del la L1 del inglés.

4.2 1 error de intralingüístico únicamente español

Y 2 errores detectados pertenecen al grupo de los otros errores.

A continuación exponemos una serie de tablas en las que se indican los diferentes tipos de errores cometidos por los alumnos.

3.6.1 Los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés

Elaboración propia, 2019.

1.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*luxury	luxurious
“These are <i>luxury</i> brands.”		
Análisis: El alumno no conoce el adjetivo correcto en inglés y por esta causa usa la forma que conoce, en este caso es el sustantivo en lugar del adjetivo.		

2.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*apart	separate
“It was an <i>apart</i> town.”		
Análisis: La palabra “apart”no se utiliza aparte del verbo, es preposición, en este contexto mejor elegir el adjetivo “separate”, que significa “separado”.		

3.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*say	tell
“If you <i>say</i> me this.”		
Análisis: Ambas palabras significan lo mismo: “decir”, pero “say” se usa con el complemento indirecto y preposición “to” y “tell”con el complemento directo y sin preposición.		

4.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*England	English
“They are <i>England</i> brands of clothes.”		
Análisis: El caso parecido hemos explicado en el error #1 de este tipo de errores.		

5.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*defence	defend
“You need to <i>defence</i> your opinion.”		
Análisis: El estudiante no conoce la forma correcta del verbo que se requiere y en este lugar recurre al sustantivo.		

6.El error de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés	El error cometido	La variante correcta
	*improve	improvement
“You need <i>improve</i> in your life.”		
Análisis: Este error es el mismo que el anterior explicado, pero en este caso el alumno no puede formar el sustantivo correctamente.		

3.6.2 Los errores de la derivación cero interlingüísticos únicamente español

Elaboración propia, 2019.

1. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*couple	match
“You have a <i>couple</i> .”		
Análisis: El alumno ha traducido la palabra directamente del español “pareja”, pero en inglés “couple” significa “dos personas”, no “novio, novia”, que es lo que se le ha pedido al estudiante que traduzca del español al inglés.		

2. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*from one side	on the one hand
“From one side, you are right.”		
Análisis: Es el caso parecido al anterior, el alumno traduce la expresión hecha del español “por una parte“, que en inglés se puede usar solamente la variante que ofrecemos.		

3. El error de derivación cero interlingüístico úni- camente español.	El error cometido	La variante correcta
	*a very	good
“I’m not <i>a very</i> expert in this matter.”		
Análisis: En inglés la palabra “very” no se usa como adjetivo pero sí como intensificador del adjetivo, en este caso se necesita el adjetivo “buen”.		

3.6.3 Los errores semánticos de transferencia de la L1 inglés

Elaboración propia, 2019.

1. El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	El error cometido	La variante correcta
	* At the end	In the end
“At the end, everything came out great.”		
Análisis: El alumno conoce la frase en inglés. Igualmente ha confundido su significado correcto en el contexto dado.		

2. El error semántico de transferencia de la L1 Inglés	El error cometido	La variante correcta
	* turn off	blow out
“Firefighters tried to <i>turn off</i> the fire.”		
Análisis: El alumno conoce la frase en inglés y literalmente ha traducido el <i>phrasal verb</i> , cuando en el contexto dado se requiere el otro.		

3. El error semántico de transferencia de la L1	El error cometido	La variante correcta
Inglés	* progression	progress
“The student is making <i>progression</i> .”		
Análisis: El alumno ha confundido el significado de la palabra “ <i>progression</i> ”- que es el “movimiento adelante”, no el “éxito”, que se requiere en este contexto.		

3.6.4 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión

Elaboración propia, 2019

1.El error semántico intralingüístico únicamente español cometidos por confusión	El error cometido	La variante correcta
	*a green line	a green light
“It will give you a <i>green line</i> .”		
Análisis: Creemos, que generalmente el alumno conoce el significado de la frase hecha, pero ha confundido las palabras.”		

3.6.5 Los errores semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión

Elaboración propia, 2019.

1.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*don't use	haven't spoken
“Since a year I don't <i>use</i> English.”		
Análisis: En esta frase el estudiante comete dos errores gramaticales: 1- en lugar de <i>since</i> hay que utilizar el adverbio <i>for</i> ; 2- el uso del tiempo gramatical es también incorrecto: hay que poner pretérito perfecto en lugar del presente de indicativo. En lo que se refiere al verbo principal <i>use</i> , en el contexto dado encaja mejor el verbo <i>speak</i> , igual el alumno ha traducido el verbo directamente del español, por eso ha cometido este error.		

2.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*competence	competition
“They took part in our <i>competence</i> .”		
Análisis: Sin duda el estudiante ha traducido esta palabra directamente del español <i>competencia</i> , pero en inglés esta palabra significa “competencia”, no “competición”, que se requiere en este caso.		

3.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*confidence	trust
“It gives you <i>confidence</i> .”		
Análisis: Este caso es parecido al anterior, el estudiante recurre al uso del “falso amigo”, ya que “confidence” en inglés significa “la capacidad de estar seguro de sí mismo”, no “confianza” que se deduce de esta oración .		

4.El error semántico intralingüístico únicamente en español cometido por extensión.	El error cometido	La variante correcta
	*idioms	languages
“They studied <i>idioms</i> .”		
Análisis: En inglés la palabra “idioms” significa “frases hechas”, no “lenguas” ni “idiomas”, la palabra que quería utilizar el alumno.		

3.6.6 Los errores de derivación de transferencia de la L1 inglés de forma completa

Elaboración propia, 2019.

1. El error de derivación de la transferencia de la L1 inglés de forma completa.	El error cometido	La variante correcta
	*reimage	position
“These companies have a strong <i>reimage</i> in the market.”		
Análisis: La palabra “reimage” no existe en inglés, según el contexto dado, pensamos que el alumno se refiere a la posición en el mercado de compañías .		

3.6.7 Los errores de derivación de transferencia de la L1 inglés de forma parcial

Elaboración propia, 2019.

1. El error de derivación de la transferencia de la L1 inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*richy	rich
“This fruit is <i>richy</i> in vitamins.”		
Análisis: El adjetivo “richy” no existe en inglés, solamente “rich”. El alumno no estaba seguro de la forma correcta del adjetivo, por eso lo formó añadiendo el sufijo “y”.		

2. El error de derivación de la transferencia de la L1 inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*healthy	health
“The medicine is for their <i>healthy</i> .”		
Análisis: A diferencia del adjetivo en el ejemplo anterior, este adjetivo existe en inglés, pero en el contexto dado se requiere el uso del sustantivo en lugar del adjetivo.		

3. El error de derivación de la transferencia de la L1 inglés de forma parcial.	El error cometido	La variante correcta
	*relaxing	relaxed
“I feel <i>relaxing</i> today.”		
Análisis: Para describir el estado de una persona se requiere el participio 1, no segundo que inserta el alumno en esta oración.		

3.6.8 Los Errores de derivación intralingüísticos únicamente español por afijación

Elaboración propia, 2019.

1.El error de derivación intralingüística únicamente español por afijación.	El error cometido	La variante correcta
	*corporative	corporate
“It’s a <i>corporative</i> culture.”		
Análisis: El estudiante sustituye la raíz del español “corporativo”, modificando un poco el sufijo, pero esta forma creada no existe en inglés.		

3.6.9 Los otros errores

Elaboración propia, 2019.

1.Otros errores	El error cometido	La variante correcta
	*good	well
“The plan works so <i>good</i> .”		
Análisis: En inglés junto al verbo siempre se utiliza el adverbio, puede ser que el estudiante traduce la forma directamente de español.		

2.Otros errores	El error cometido	La variante correcta
		*in
“They spend too much money <i>in</i> clothes.”		
Análisis: Uno de los errores típicos que cometen los hablantes españoles en inglés son preposiciones, especialmente en las frases hechas con <i>phrasal verbs</i> , como hemos podido notar, los hablantes americanos o ingleses también lo hacen, ya que no conocen bien ciertas expresiones.		

3.6.10 Los errores compuestos de transferencia de la L1 inglés

Elaboración propia, 2019.

1. El error de composición de la transferencia de la L1 inglés.	El error cometido	La variante correcta
		*clock alarm
“I woke up and switched off my <i>clock alarm</i> .”		
Análisis: El alumno ha confundido el orden de elementos en la palabra compuesta.		

3.6.11 Los errores compuestos intralingüísticos únicamente español

Elaboración propia, 2019.

1.El error de composición intralingüístico únicamente en español.	El error cometido	La variante correcta
		*penal code
“The police need to check out the <i>penal code</i> .”		
Análisis: El estudiante usa la palabra compuesta incorrecta, ya que la traduce directamente de español.		

3.7 Porcentaje de errores según el tipo y origen

	Transferencia de la L1 inglés	Intralingüístico únicamente español	Totales: filas
I Semánticos	11.54%	Por confusión: 3.85% Por extensión: 15.38%	30.77% 30.8
II Derivación cero	23.07%	11,54%	34.61% 34.6
III Composición	3.85%	3.85%	7.7%
IV Derivación	15.39 % (de la forma completa-3.85%; transferencia parcial-11,54 %)	3.85 % (expresiones adverbiales-0%; por afijación: 3.85%)	19.23 % 19.2
V Otros errores	7.69%	_____	7.69% 7,7
Totales columnas	61.54 %	38.47%	100.01% (100%)

3.8 Resumen

Terminando el análisis de los errores cometidos por los discentes podemos concluir que tiene lugar en el proceso de transferencia léxica. Resulta bastante difícil para los estudiantes evitar recurrir al uso de las voces en su propia lengua materna. Suponemos que la causa de este hecho puede ser la falta de conocimientos profundos de la L2, aún en los niveles intermedios del marco europeo de referencia para el aprendizaje de lenguas.

Capítulo IV: Los procedimientos didácticos.

4. Introducción

Hoy el mercado nos ofrece diferentes libros de enseñanza de lenguas extranjeras que el profesor puede utilizar en clase o también pueden recurrir a ellos los alumnos que decidan aprender una lengua extranjera individualmente. Es bastante difícil juzgar cuál es el libro perfecto que facilite el proceso de aprendizaje y ayude a lograr resultados rápidos y conocimientos profundos en el proceso de instrucción. Por esa causa, para realizar el análisis de los libros de texto de ELE más exacto y preciso, acudimos al estudio de la plataforma teórica, precisamente al examen de diferentes estrategias de aprendizaje que permiten mejorarlo y cubrir la deficiencia léxica de los discentes. Intentamos elaborar criterios imparciales que nos permitan valorar los manuales de ELE hoy día disponibles en el mercado editorial. El capítulo finaliza con la propuesta de una serie de actividades motivadoras, elegidas dependiendo de los niveles de dominio de la lengua, que permitan a los estudiantes evitar errores en la formación de palabras en el futuro.

4.1 Análisis de los manuales de ELE.

Antes de analizar diferentes manuales y libros de texto de enseñanza de español, nos gustaría recurrir a la psicología, investigar cómo sucede el proceso de aprendizaje de las unidades léxicas en nuestra mente.

Estamos totalmente de acuerdo con los autores Cervero & Pichardo Castro (2000), que piensan que la falta de dominio activo (receptivo y productivo) del vocabulario ocasiona más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que el desconocimiento de las reglas gramaticales. Por esta causa, los autores sacan la conclusión de que los profesores deben trabajar más con el vocabulario en clase. Examinando este tema, los autores concluyen que existe el problema de la imposibilidad de retener tantas unidades léxicas como nos gustaría o sería necesario.

Los autores critican las listas bilingües de palabras, considerandolas inútiles y de bajo rendimiento. Los factores que aducen para confirmar su crítica son los siguientes:

- 1.-En las listas de palabras, las palabras aparecen agrupadas según su orden de aparición, sin organización;
- 2.-Se establece una relación unívoca de significado entre los términos;
- 3.-Las palabras se anotan sin contexto;
- 4.-No se hacen anotaciones de tipo sintáctico, morfológico, semántico o pragmático;
- 5.-Raramente se establecen asociaciones entre las palabras que se anotan;
- 6.-Resulta complicado volver a encontrar una palabra determinada;

7.- Se mezclan las palabras nuevas y ya conocidas;

8.- Su memorización es solamente a corto plazo.

Desde el punto de vista de los autores, las listas de palabras pueden ser útiles si se organizasen basándose en criterios semánticos, sintácticos, morfológicos o asociativos.

Examinando el tema del aprendizaje de las unidades léxicas, nos interesa observar los factores que inciden en el aprendizaje del vocabulario. Sabemos que se distingue entre el aprendizaje consciente o intencional e inconsciente o por inmersión. El aprendizaje consciente se fundamenta en que se adquiere el significado o reglas de uso de cierto número de unidades léxicas, que, una vez aprendidas, quedan después almacenadas en nuestra memoria si las repasamos sistemáticamente. El aprendizaje inconsciente es la forma de aprendizaje en que las unidades léxicas se almacenan en nuestra memoria sin que nos demos cuenta, de forma automática cuando nos enfrentamos con estas nuevas unidades léxicas. Estamos seguros de que los dos tipos de aprendizaje son necesarios para el alumno, el profesor en este caso juega un papel bastante importante, pues introduciendo diferentes actividades puede motivar al estudiante y activar estas dos formas de aprendizaje.

Para elaborar los ejercicios que puedan ayudar a los alumnos a aprender las unidades léxicas del modo más eficaz y que facilitará la retención de la información, creemos que es necesario indagar, en primer lugar, en aspectos relacionados con la organización de las palabras en nuestra mente. Los autores Cervero & Pichardo Castro (2000) nos aseguran que nuestra forma de pensar está determinada por dos procesos fundamentales: asociar y clasificar u ordenar. Explican que la información no se almacena en nuestra memoria aislada, sino que establece relaciones con la ya existente y de manera organizada. Afirman que a aquella parte de la memoria a largo plazo en la que se hallan almacenadas las palabras la determina el lexicón mental. Para justificar esta hipótesis nos presentan los siguientes argumentos:

1.- Las palabras que forman el lexicón mental están organizadas y estructuradas en redes interconectadas, que son flexibles y dinámicas y, según los autores, van ampliándose conforme llega la información sobre las unidades léxicas nuevas o ya conocidas. Opinan que una misma palabra puede pertenecer a varias redes asociativas. Como ejemplo que prueba este aserto se presenta la palabra “manzana”, que puede ser parte de la red, determinada como “fruta” y “postre” a la vez.

2.- Se considera que las asociaciones que se establecen en torno a una palabra tienen carácter diferente: son fonéticas, gráficas, semánticas (sinonimia, hiperonimia), sintácticas, personales, afectivas.

3.- El número de asociaciones que se establecen entre palabras se distinguen de unidad a unidad.

4.- Están seguros de que cuantas más asociaciones se hayan establecido, más fácil será almacenar y recuperar las palabras, cuantas más palabras conoce el discente, más fácilmente se establecen las asociaciones y se aprende el vocabulario.

Por lo que se refiere a la función de nuestra mente de clasificar u ordenar la información, los autores explican que el vocabulario está organizado en nuestra mente de forma estructurada u ordenada, sin que seamos conscientes de ello, en base a los procesos de clasificación y agrupación que permiten recuperar las palabras con rapidez. Los autores prestan atención al hecho de que aprender las palabras significa primeramente incluirlas en las redes ya existentes.

Estamos absolutamente de acuerdo con Cervero & Pichardo Castro (2000), que concluyen que el estudiante sabe consciente o inconscientemente cómo está organizado el vocabulario de su lengua materna, y cuando está aprendiendo otra lengua intentará incluir las nuevas unidades léxicas en sus redes asociativas. Según los autores, las dificultades aparecen cuando el estudiante se enfrenta a las palabras que no existen en su lengua materna, o son “falsos amigos”, palabras que tienen significado diferente en la lengua materna del alumno y la lengua meta.

También reflexionan sobre las relaciones básicas entre las palabras. Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 29-32) delimitan cuatro tipos:

1.- Coordinación.

Los autores sobreentienden este tipo de relación como la asociación de palabras entre las que no se establecen relaciones jerárquicas ni de determinación del significado, aparecen con mucha frecuencia juntas. El ejemplo de este tipo de relación presentado es “*cuchara-cuchillo-tenedor.*”

2.- Las colocaciones o combinaciones sintagmáticas.

Comparando este con el primer tipo, llegan a la conclusión de que, a diferencia de la coordinación en la que las palabras son independientes, en este tipo las palabras aparecen combinadas y se determinan semánticamente. Se presenta el siguiente ejemplo como comprobación de esta hipótesis: “*agua salada-agua dulce-agua cristalina.*”

3.- La hiperonimia e hiponimia.

En este tipo, los autores hablan sobre relaciones de tipo jerárquico. Se trae a colación, como ejemplo, los sustantivos: “*mariposa* (hipónimo) - *insecto* (hiperónimo).”

4.- Sinonimia y antonimia.

Este tipo de relación entre las palabras se puede observar en los siguientes ejemplos: “comer-alimentarse” o contrapuestas: “rápido-lento”.

Se reconoce que el proceso de adquisición de una unidad léxica implica su retención y recuperación, que se sobreentiende como la utilización. Se presta especial atención a las fases de este proceso. Según los autores Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 49) son las siguientes:

- “1.- La unidad léxica se acepta como un nuevo término.
- 2.- Se incluye en una red y pasa a formar parte del vocabulario receptivo.
- 3.- Se establece una decodificación del nuevo término a nivel cognitivo y verbal, que se sobreentiende como análisis de los contextos típicos de aparición, las combinaciones sintagmáticas, las características morfosintácticas.
- 4.- Se utiliza cuando se adquiere cierta seguridad sobre su dominio.”

Plantean una hipótesis sobre el aprendizaje de vocabulario, hipótesis con la que estamos de acuerdo, que consiste en que cuantas más palabras se sabe, resulta más fácil aprender nuevas palabras. Se explica que los discentes relacionan nuevas palabras con las ya aprendidas, almacenadas, buscan las similitudes fonéticas, semánticas, morfosintácticas. Piensan que al activar el vocabulario, proceso que significa reconocerlo y utilizarlo, los estudiantes activan las redes asociativas relacionadas con el tema, las palabras y significados que necesitan, pero, como observan los científicos, la elección de una unidad léxica u otra depende del discurso de la comunicación.

El siguiente estadio en el aprendizaje del vocabulario es reconocer la palabra. Según los autores, reconocemos la palabra antes de que acabe de ser pronunciada o leída. Los alumnos, basándose en la información semántica, gramatical o sintáctica, son capaces de inferir el significado de forma inmediata.

El último estadio es la producción en que los discentes parten del significado para llegar a la forma. Nos advierten de que no se puede medir esa función con la misma exactitud como la anterior del reconocimiento de la palabra, ya que en el proceso de la comunicación pueden ocurrir pausas que se deben a diferentes causas y no están conectadas con la dificultad de recuperar el término requerido.

En su análisis del aprendizaje de las unidades léxicas, Cervero & Pichardo Castro (2000) conceden importancia a la investigación de la retención de palabras en la

memoria de los estudiantes. Afirman que existen cuatro tipos de memoria: inmediata, a corto plazo, a largo plazo, sensorial. Resulta que toda la información retenida (80%) se pierde en 24 horas, cuanto más tiempo se pasa sin utilizar esta información, más se pierde. Estamos de acuerdo con los científicos que opinan que el profesor debe recurrir a las actividades que permitirán pasar la información, en nuestro caso las nuevas unidades léxicas, del corto al largo plazo.

Los autores también tratan un tema que, bajo nuestro punto de vista, puede servirnos a la hora de elegir las actividades que facilitarán el aprendizaje del vocabulario, es el aprendizaje multisensorial. Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 99) lo definen como “el aprendizaje con todos los sentidos que incluye la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto, que nos permiten recibir la información del mundo que nos rodea; los sistemas vestibular¹⁰, visceral, cinestético que son responsables por las sensaciones interiores.”

Pensamos que tienen razón en que las palabras se aprenden, se comprenden, se retienen mejor cuando se activa el mayor número de sentidos posible. Este hecho se explica por la capacidad de nuestra mente de recibir y procesar la información de forma simultánea a través de diferentes canales.

Estamos de acuerdo con los autores Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 82), que piensan que cada profesor debe tener en cuenta, construyendo el proceso del aprendizaje de las nuevas unidades léxicas, los siguientes puntos: “la participación de los sentidos en el procesamiento o la percepción de la información varía de un discente al otro. Es posible afirmar que dependiendo del sentido que se imponga, se pueden distinguir diferentes formas de aprendizaje. Por ejemplo, hay personas que demuestran tendencia a procesar y retener la información más visualmente; a otras se les da con mayor facilidad aprender el vocabulario a través del movimiento, otras aprenden verbalmente. Partiendo de esta hipótesis, se pueden distinguir diferentes tipos de memoria: auditiva, visual, olfativa.” Los autores afirman que se retienen mejor las nuevas unidades léxicas cuando se activan varios sentidos. Los sentidos del gusto y olfato a los que, según Cervero & Pichardo Castro (2000), p. 82), los autores de los manuales de ELE no dan mucha importancia, también se pueden activar como agentes de aprendizaje, ya que permitirán a los alumnos revivir nuevas experiencias, aprender y recordar las palabras de la mejor manera posible. Analizando los manuales de ELE, los autores llegan a la conclusión de

¹⁰ El sistema vestibular tiene que ver con el oído interno y con cómo el cerebro procesa la información sensorial relacionada con el equilibrio y el movimiento ocular.

que aunque las actividades no están enfocadas en activar todos los sentidos, los apoyos visual y auditivo no han pasado desapercibidos.

Afirman que el componente verbal juega un papel importante como elemento motriz en el proceso de comunicación, pero resulta que la mímica, los gestos y el lenguaje corporal en general constituyen el 55% de la comunicación, los elementos prosódicos un 38%, el componente verbal un 7%. Consideran los sentidos cinestético-táctiles como la tercera vía para asimilar y recordar la información. Los autores creen que todas las actividades en que los estudiantes tienen que manipular: desplazar los objetos, tocarlos o reaccionar con el movimiento a los impulsos verbales, favorecen y facilitan el aprendizaje.

Prestan especial atención a otra herramienta que puede facilitar el aprendizaje del vocabulario como es la música que, bajo su punto de vista, al igual que la estimulación cinestética, crea una atmósfera distendida en el aula. Recurren al método de enseñanza de lenguas sugestopedia, a la que hemos aludido en el capítulo 3, y al padre de la sugestopedia: Lozanov, quien afirma que la mente es capaz de aprender con mayor eficacia cuando se eliminan las barreras impuestas por el alumno. La inclusión de la música en el proceso de aprendizaje permite al estudiante aprender más en menos tiempo y haciendo menos esfuerzo. Se cree que la música hace que la mente y el cuerpo se relajen cuando están en estado receptivo. Estamos de acuerdo con Cervero & Pichardo Castro (2000) en que, analizando el comportamiento de los alumnos en el proceso de aprendizaje del vocabulario, llegan a la conclusión de que se aprende mejor las palabras nuevas a través de las canciones que ayudan a los discentes a recordar las palabras con más facilidad. Baste recordar que mantenemos en nuestra mente a lo largo de toda la vida las canciones infantiles que aprendimos durante los primeros años de nuestra vida y que, difícilmente, olvidamos cada una de sus estrofas, un aspecto que corrobora la afirmación de estos autores.

Están seguros de que cuando los estudiantes están relajados y aprenden en una atmósfera distendida, es posible convertir la fantasía en una herramienta eficaz que, en su opinión, permite percibir imágenes visualmente o a través de otros sentidos, superando los límites de tiempo y espacio. Usando este instrumento se puede aumentar el grado de motivación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Nos explican que el aprendizaje multisensorial se basa en el hecho de que los discentes aprenden con todo el cuerpo. Las unidades léxicas se aprenden no solamente racionalmente, pero también a nivel emocional. Se da importancia a las emociones en la

organización de las palabras en nuestra mente. Estamos de acuerdo con los autores que consideran el aprendizaje multisensorial bastante eficaz en el proceso de aprendizaje del léxico. Igualmente como Cervero & Pichardo Castro (2000) pensamos que resulta bastante útil activar diferentes sentidos en la enseñanza de las lenguas, pero, bajo nuestro punto de vista, el profesor debe tener en cuenta que cada alumno es un individuo que aprende las unidades léxicas a su manera y el profesor tiene que seleccionar las actividades partiendo de las necesidades de cada alumno en concreto.

Nos gustaría aclarar las conclusiones a que llegan los autores sobre el aprendizaje de las unidades léxicas que, en nuestra opinión, tenemos que tener en cuenta a la hora de elegir las actividades que permitirán aprender el vocabulario con la mayor eficacia. Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 101-102) concluyen que:

- 1.- La mente humana es flexible y tiene la capacidad de retener enormes cantidades de información siempre que esté organizada.
- 2.- No se considera eficaz el aprendizaje de las palabras en forma aislada, ya que las palabras suelen estar en relación con otras y, cuando se establece una conexión entre ellas, se favorece su memorización. También se recomienda trabajar las unidades léxicas en contexto.
- 3.- Los autores aconsejan a los profesores crear el marco adecuado que influya en la realización de tareas y que se trabajen los tipos de relaciones más frecuentes. Esto se recomienda para que los alumnos puedan establecer categorías u organizar conscientemente el vocabulario de la lengua meta. Se cree que la elaboración de asociogramas es bastante rentable en este sentido, dadas las siguientes causas:
 - Los estudiantes son conscientes de que las relaciones que se establecen entre las palabras y los procesos subyacentes, como las funciones de organizar, clasificar, asociar, reestructurar, ordenar los conceptos:
 - Activan los dos hemisferios: izquierdo y derecho;
 - Activan la memoria a corto, medio y largo plazo;
 - Desarrollan la capacidad de concentración;
 - Son flexibles y abiertos.
- 4.- El proceso de memorización de unidades léxicas resulta más eficaz cuantos más sentimientos se activan en el proceso de aprendizaje, cuantas más veces se trabaje la misma unidad léxica en diferentes contextos aplicando diferentes técnicas.
- 5.- Estos autores llaman nuestra atención sobre el hecho de que al aprender la lengua materna, los estudiantes también aprenden las relaciones existentes entre las palabras,

pero, bajo su punto de vista, no se pueden transferir todas estas conexiones a la lengua meta. Lo explican por el hecho de que, debido a las diferencias de significado y asociaciones socioculturales, los discentes disponen de un vocabulario más reducido que no permite la creación de redes amplias.

Al autor Santamaría Pérez (2006, p. 49) le preocupa bastante la cuestión de cómo enseñar el vocabulario a los alumnos, ya que cree importante el hecho de que el discente entre en contacto con la palabra. Confirma que existen muchos recursos que puede utilizar el profesor para la presentación de las unidades léxicas y el profesor debe saber seleccionar la estrategia más adecuada para el aprendizaje. El autor piensa que el aprendizaje de las unidades léxicas no se hace de forma aislada, las palabras están conectadas en nuestra mente. Estamos totalmente de acuerdo con este experto, quien demuestra que el discente no tiene que crear un listado de palabras de forma cronológica, sino que aprende a establecer relaciones formales, semánticas, entre las distintas unidades, mejorando el proceso de aprendizaje, facilitando la retención y su posterior utilización. Admite que es posible convertir estas técnicas y estrategias si el alumno las emplea para superar la deficiencia léxica como el desconocimiento de una palabra en una situación comunicativa determinada.

Diferencia dos tipos de técnicas según el objetivo de presentar la unidad léxica de forma aislada o mostrar las relaciones de una unidad con otras.

Para presentar el significado de una unidad léxica, según Santamaría Pérez (2006, p. 49-50) se puede recurrir a las siguientes técnicas:

- “- Usar soportes visuales (fotos, dibujos, diapositivas);
- Usar los gestos a la hora de representar los estados de ánimo, en la expresión de diferentes sentimientos (estar triste, alegre); verbos de acción;
- Objetos reales;
- Dar una definición;
- Ejemplificar;
- Traducir;
- Buscar sinónimos;
- Buscar antónimos;
- Texto.

Para presentar las relaciones entre las unidades léxicas se puede:

- Utilizar tablas y escalas;
- Elaborar mapas semánticos;

- Definir mediante sinónimos y antónimos;
- Resaltar las relaciones de inclusión mediante hipónimos;
- Emplear los árboles;
- Presentar el léxico contextualizado;
- Agrupar las entradas léxicas por sus combinaciones sintagmáticas;
- Elegir las unidades léxicas más importantes de un tema.”

El investigador Santamaría Pérez (2006, p. 50-53) se centra en algunas técnicas de presentación de un conjunto de unidades léxicas con más detalle:

- Usar tablas para la presentación de diferencias y similitudes entre el grupo de las entradas léxicas, el aprendizaje de las combinaciones sintagmáticas de las palabras, para la explicación de los distintos matices que tiene una palabra al combinarse con otras;
- Recurrir a escalas para la presentación de los significados relacionados que se ordenan de acuerdo con cierta gradación;
- Utilizar mapas semánticos como el ejercicio de repaso. El autor los caracteriza como agrupación de entradas léxicas por temas: la casa, el trabajo... Se incluyen diferentes categorías gramaticales como los adjetivos, sustantivos, verbos, expresiones idiomáticas;
- Los árboles sirven para reflexionar sobre las relaciones de inclusión;
- El autor considera importante el uso de un tema como, por ejemplo, “*la ropa*”, para la presentación del léxico ya que, bajo su punto de vista, gracias al tema el alumno puede establecer un denominador común entre distintas unidades;
- Se recomienda presentar el léxico contextualizado para entender su uso (gramática, significado, registro). Sería bastante útil recurrir a esta técnica y realizar las actividades a partir de la lectura del texto. El autor nos ofrece la idea de leer el texto, por ejemplo sobre un lugar, a continuación dibujar un plano y explicarlo a los compañeros de la clase;
- Se aconseja presentar varias unidades léxicas que formen una serie cerrada de elementos como, por ejemplo, los meses, días de semana...

Para presentar los significados de nuevos vocablos Santamaría Pérez (2006, p. 53) opina que el docente puede recurrir a las siguientes técnicas:

“- *Técnicas visuales*:

- Uso de dibujos, fotos, tarjetas;
- Uso de objetos reales;
- Mímicas y gestos.

- *Técnicas verbales:*
- A través de situaciones ilustrativas o ejemplos;
- A través de escalas;
- A través de una definición o paráfrasis;
- A través de sinónimos, antónimos, hipónimos;
- A través de una traducción.”

Analizando los manuales de ELE y libros de texto, Santamaría Pérez (2006, p. 44-45) llega a las siguientes conclusiones:

1.- En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el discente afronta diferentes problemas comunicativos debido a que los medios de los que dispone son insuficientes para realizar adecuadamente la comprensión y producción de mensajes tanto en las destrezas orales como escritas. El autor cree que hay un error que no permite al estudiante llevar a cabo la comunicación con éxito. En este momento se activa en la mente del discente una serie de mecanismos para resolver estos problemas que forman parte de la competencia estratégica del alumno que consiste en las estrategias de aprendizaje y comunicación, verbales y no verbales.

Diferencia entre las estrategias de aprendizaje directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje, que son las funciones de recibir, retener y asimilar la información, y las estrategias de comunicación, que se sobreentiende como los problemas concretos que surgen en el momento de planificación y transmisión de la información. El autor afirma que si un determinado mecanismo se utiliza para resolver una situación comunicativa, se aplica la estrategia de comunicación y si se utiliza para aprender, se emplea una estrategia de aprendizaje. Aunque algunas estrategias como inferir, planificar, inventar palabras se pueden adquirir y se activan en la comunicación al mismo tiempo que sirven para el aprendizaje.

El autor cree que ante las carencias léxicas el discente recurre a una serie de estrategias para no interrumpir la comunicación. Revisa dos tipos de situaciones en que se encuentra el estudiante y las estrategias que usa para resolverlas:

- 1.- Cuando el discente se encuentra ante una palabra desconocida puede:
- Deducir el significado de la palabra a partir del contexto situacional;
 - Asociar una palabra con otras mediante el análisis morfológico (raíces y afijos derivativos);
 - Por el tema del texto, el alumno puede distinguir qué tipo de unidades léxicas figuran en él;

- Mediante el uso del diccionario;
- Hacer preguntas a los compañeros de clase o al profesor.

2.- Cuando los estudiantes se encuentran con un concepto que no saben nombrar, pueden:

- Asociarlo con ideas afines y opuestas (sinónimos y antónimos);
- Aplicar una paráfrasis o explicación;
- Emplear una palabra de su lengua materna;
- Crear una palabra nueva a través de la morfología y fonología de la lengua extranjera;
- Recurrir a los gestos o sonidos.

Si comparamos a los autores Santamaría Pérez (2006) y Cervero & Pichardo Castro (2000), no cabe duda de que los segundos abordan el análisis de los manuales de ELE de modo más profundo.

Sacan a la luz el problema consistente en que en la metodología tradicional la dinámica de la clase gira en torno a la figura del profesor, él es el responsable de la planificación y organización del curso, clases y actividades. El alumno se considera como el receptor de los conocimientos transmitidos, sus necesidades, estilos de aprendizaje, expectativas, intereses, motivación se relegan al segundo plano. Se tiene en cuenta la figura del discente en tanto en cuanto se atiende a cómo se enfrenta al léxico y organiza su trabajo, actividades tan necesarias como los contenidos del curso, pues forman parte del aprendizaje.

Son partidarios del aprendizaje autónomo del vocabulario. Cervero & Pichardo Castro (2000) abogan por que los alumnos sean más responsables en el aprendizaje, participen en la toma de decisiones, realicen el control sobre su propio aprendizaje, pues promueven que los estudiantes sean conscientes de las posibilidades que tienen a su alcance. Insisten en que la clase debe ofrecer el marco ideal para hablar, reflexionar, experimentar las diferentes posibilidades de un aprendizaje con todo el cerebro, multisensorial, asociativo. Estamos absolutamente de acuerdo con ellos, pues pensamos que si el aprendizaje está construido del modo que promueven los citados autores, va a ser más fructífero. Estos investigadores examinan las figuras del profesor y el estudiante por separado, así como sus funciones en la clase.

Según Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 104-105), el profesor debe:

- Contribuir a la creación de un ambiente relajado, ya que este favorece la implicación del discente en el proceso de aprendizaje. Se cree que el profesor tiene que compartir la toma de decisiones léxicas con el alumno.
- Ser consciente de las necesidades de los alumnos y diferentes estilos de aprendizaje.
- Ser organizador y asesor de la transmisión de los conocimientos y estrategias, desarrollo de las destrezas.
- Proponer actividades más útiles que permitan a los discentes aplicar diferentes estrategias, intercambiar sus experiencias y reflexionar.
- Mostrar con los ejemplos cómo se puede conseguir un objetivo a través de diferentes procedimientos estratégicos.

En lo que se refiere al estudiante, este debe cumplir las siguientes funciones:

- Asumir la responsabilidad, colaborar en la toma de decisiones sobre el léxico;
- Saber qué objetivos léxicos quiere alcanzar según sus necesidades e intereses;
- Conocer las técnicas y estrategias para alcanzar los objetivos;
- Autoevaluar su propio proceso de adquisición léxica;
- Ser capaz de desarrollar sus propias ideas.

Los expertos en esta área de aprendizaje del vocabulario nos proponen aplicar cuestionarios en clase. Consideramos esta herramienta bastante útil para el estudiante para el cumplimiento de las funciones, mencionadas por nosotros anteriormente, ya que en cada momento del aprendizaje el alumno va a ser consciente de qué está haciendo y a qué meta va a llegar realizando una o otra actividad.

Cervero & Pichardo Castro (2000, p.108-109) prestan también una especial atención a los estilos de aprendizaje. Delimitan los siguientes más difundidos:

- 1.- *El aprendizaje orientado a la práctica.* El alumno aprende nuevas unidades léxicas en la clase a través de los juegos de roles o en las situaciones de comunicación reales. Se evitan las lecturas intensivas, ya que, en su opinión, no corresponden al desarrollo de sus hábitos del aprendizaje.
- 2.- *El aprendizaje cognitivo-abstracto.* Se aplica una estructuración sistemática de las palabras. Se recurre al uso de los esquemas, asociogramas que ayudan al discente a organizar y memorizar el vocabulario.
- 3.- *El aprendizaje comunicativo-cooperativo.* Se enfoca en el intercambio de experiencias, opiniones, actitudes con otras personas. Se rechaza el trabajo solitario.
- 4.- *El aprendizaje visual.* Parte del hecho de que con la ayuda de una imagen mental, el estudiante es capaz de captar la nueva información, memorizarla de un modo mejor. Se

fomentan los apoyos visuales, tales como dibujos, fotos, esquemas que, según los autores, facilitan la comprensión y memorización de las nuevas unidades léxicas.

5.- *El aprendizaje auditivo*. La información oída en las explicaciones orales, a través de grabaciones MP3, CD, casetes, radio, etc., se capta mejor. Se recomienda leer, repetir y repasar en voz alta las nuevas unidades léxicas. Esta estrategia facilita su memorización.

6.- *El aprendizaje quinestésico*. Los autores Cervero & Pichardo Castro (2000) nos aseguran que cualquier tipo de movimiento físico, tales como gestos, mímica o su representación gráfica, facilitan la retención del nuevo vocabulario.

7.- *El aprendizaje táctico*. Se da importancia al contacto directo con los objetos, la posibilidad de trabajar con ellos que contribuye al fomento de la capacidad de comprensión y retención.

8.- *El aprendizaje multisensorial*. La meta principal, según este tipo de aprendizaje, es la activación de varios sentidos.

Vemos que Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 109-112) definen las estrategias y técnicas de aprendizaje, desarrollan su clasificación. Hemos prestado atención a esta cuestión, ya que pensamos que el examen detallado de diferentes estrategias de aprendizaje ayudará a los futuros profesores de español a planificar la clase de modo eficaz y adecuado.

Los autores Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 110) advierten las siguientes características de las estrategias de aprendizaje:

- 1.- Las definen como acciones o planes mentales conscientes, orientados a la resolución de un problema que impide alcanzar la meta comunicativa;
- 2.- No es siempre observable, especialmente cuando el alumno enfrenta un problema léxico;
- 3.- No está claro el proceso de interiorización;
- 4.- Es posible enseñarlas cuando se trata de los conocimientos conscientes que los estudiantes utilizan en su lengua materna, aunque sea de forma inconsciente;
- 5.- Están presentados en diferentes aspectos: descripciones, reflexiones metacognitivas, sustituciones, agrupaciones léxicas, gestos, traducciones, imágenes;
- 6.- Diferentes factores pueden influirlas: edad, sexo, personalidad, motivación, actitud, capacidad de aprendizaje, facilidad para aprender idiomas, conocimientos de otros idiomas extranjeros;
- 7.- El uso de una estrategia u otra es subjetivo e individual;

- 8.- Hay estrategias más o menos productivas, depende de cada estudiante;
- 9.- Una misma estrategia contribuye a la consecución de diferentes objetivos;
- 10.- El profesor puede influir en el desarrollo de la competencia estratégica, explicando a los discentes su uso y el objetivo que ayuda a alcanzar.

Por lo que respecta a la clasificación mencionada anteriormente, siguiendo Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 111-113), dividimos las estrategias en dos grandes grupos: estrategias directas e estrategias indirectas, cada grupo se subdivide, a su vez, en otros subgrupos.

Primeramente, vamos a fijarnos en el primer grupo.

Estrategias directas

Las sobreentienden como las técnicas que están más directamente relacionadas con la adquisición del vocabulario, incluyen los recursos que tienen como meta: comprensión, retención, recuperación, utilización de las unidades léxicas. Consisten en tres grupos:

- 1.- Memorísticas;
- 2.- Cognitivas;
- 3.- Compensatorias o de comunicación

Vamos a examinar cada grupo por separado con mayor detalle.

Estrategias memorísticas.

Las caracterizan como las técnicas conscientes que contribuyen a la adquisición de las nuevas unidades léxicas, facilitan su retención y su reutilización en nuevas situaciones. Este tipo de estrategias se puede subdividir en tres subgrupos más:

- Creación de relaciones mentales.

Como hemos mencionado anteriormente, la mente humana organiza las unidades léxicas en sistemas interrelacionados y no al azar, las palabras o frases memorizadas sueltas se olvidan en un corto plazo de tiempo, por esta causa los autores nos aconsejan aprender las palabras almacenándolas en nuestra mente en relación con las ya conocidas. Por su parte Cervero & Pichardo Castro (2000, p.111) nos aseguran que las relaciones establecidas entre las palabras tienen carácter dinámico y fluido, siempre existe una posibilidad de añadir más información, siempre hay oportunidad de complementar y modificar las relaciones existentes. Dentro de este grupo se incluyen las siguientes estrategias:

- Agrupar las palabras. Los autores citan los siguientes ejemplos en este grupo: sinónimos (“comprender / entender”); antónimos (“negro / blanco”); colocaciones (“mante-

quilla / untar”); en torno a un tema (“ocio, mobiliario”), a partir de los principios de formación de palabras (“zapato / zapatero / zapatería”), atendiendo a similitudes gramaticales o nocionales: los verbos irregulares con una *u* en la raíz de indefinido (“puse, tuve, supe”), marcadores temporales para el uso del pretérito perfecto (“hoy, esta tarde, nunca”).

- Establecer asociaciones entre la nueva unidad léxica y conocimientos previos u objetos conocidos. Una asociación se considera válida cuando es relevante para el alumno. Para la palabra “pendiente”, los autores nos ofrecen las asociaciones “pulsera”, “collar”, “anillo”.

- Crear pequeñas historias con los grupos de palabras, que guarden o no relación entre sí.

- Utilización de la imagen o sonido.

Se cree que el uso de objetos, imágenes y sonidos ayuda a la asimilación, recuperación y utilización de nuevos términos. Dentro de este grupo se distingue las siguientes estrategias:

- Utilización de la imagen.

Los autores afirman que los discentes suelen asociar una palabra con una imagen mental de algo ya conocido que refleja el mundo real o es el fruto de su propia fantasía. Como corroboración de su conclusión nos presentan el ejemplo de la frase “*reloj de pared*”, que en la mente de los estudiantes debe asociarse con el reloj que han tenido en la casa de los abuelos.

- Creación de asociogramas o redes semánticas.

Esta estrategia los autores la explican por el hecho de que las palabras se relacionan entre sí gráficamente. En el centro de la red aparece la palabra o el concepto clave, a su alrededor las palabras relacionadas con estos.

- “Keyword”.

Este concepto se sobreentiende como una asociación subjetiva de carácter individual de la nueva palabra a una de la lengua materna que tiene similitudes gráficas o fonéticas, pero no siempre semánticas. Nos dan el ejemplo del verbo español *supe* que es la forma en pasado indefinido del verbo *saber* y, la palabra alemana *Suppe* que significa *sopa*.

- Representación de sonidos en la memoria.

Esta estrategia se percibe como la capacidad de los estudiantes para relacionar, teniendo en cuenta el significado, nuevas palabras con las conocidas que tienen la simi-

litud gráfica o fonética. Los autores admiten la posibilidad de establecer estas relaciones entre las palabras de la lengua meta, materna o otras lenguas extranjeras.

- **Revisión periódica.**

Es común saber que al cabo de 24 horas la mayor parte de la información aprendida se pierde, por eso Cervero & Pichardo Castro (2000, p.33) recomiendan a los profesores de ELE realizar un repaso periódico y sistemático de las nuevas unidades léxicas. Estamos de acuerdo con los autores en que los profesores no siempre lo hacen, ya que supone un problema de retención de material para los alumnos.

Para realizar esta estrategia, los autores recomiendan recurrir a métodos quinestésicos, que se basan en la asociación de una palabra con un movimiento o una escenificación de su significado.

- **Estrategias cognitivas.**

Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 113) las denominan como las estrategias que analizan, manipulan, estructuran, transforman la lengua meta, afectan al aprendizaje directamente.

Se pueden dividir en cuatro grupos: estructuración del input y output, análisis y deducción de reglas, práctica y utilización de medios. Vamos a examinarlos con más detalle.

- *Estructuración del input y output.*

Este grupo consiste en las siguientes estrategias:

- Marcar palabras con colores diferentes, subrayarlas, rodearlas con un círculo, ponerlas algún símbolo.

Se piensa que el uso de color o de símbolos ayuda a los estudiantes a diferenciar las unidades léxicas que consideran importantes.

-Anotar palabras o conceptos clave sobre un tema tanto en actividades de tipo receptivo o productivo. Los asociogramas se creen como una herramienta eficaz para la organización de la información.

-Hacer resúmenes de textos con el uso de las palabras que se consideren las más importantes.

- *Análisis y deducción de reglas.*

Es un hecho divulgado que la lengua meta se analiza con el fin de deducir las reglas y aplicarlas. Dentro de este grupo se pueden observar las siguientes estrategias:

- Analizar palabras y expresiones.

Se da por hecho que los estudiantes pueden inferir el significado de las nuevas unidades léxicas, aplicando las reglas de composición y derivación. Como ejemplo nos presentan la palabra “sacacorchos”, que puede ser inferida por los discentes si conocen las palabras “sacar” y “corcho”.

- Comparar con otras lenguas.

Los autores están seguros de que esta técnica se realiza automáticamente por los alumnos. Ellos identifican y analizan los elementos de la lengua meta (semánticos, gramaticales, fonéticos, sintácticos, comparándolos con otras lenguas para encontrar las similitudes o diferencias. El aspecto negativo de esta estrategia se ve en la existencia de los falsos amigos.

- Transferir los conocimientos de la lengua materna a la lengua meta.

Los científicos Cervero & Pichardo Castro (2000) nos explican esta estrategia con el hecho de que los alumnos parten de los conocimientos que tienen sobre el funcionamiento de su lengua materna e intentan aplicar las mismas reglas en la lengua meta.

- Descubrir las reglas.

Las reglas de carácter morfosintáctico, gramatical y pragmático se descubren recurriendo a un análisis deductivo de los ejemplos de la lengua meta. Para la mejor comprensión de esta función, los autores nos proporcionan el ejemplo de las palabras cuya terminación es: “ción, como *construcción, dirección.*” Viendo estas palabras el alumno puede inferir que “ción-” es una terminación de los sustantivos del género femenino.

- Aplicar reglas.

Los autores opinan que los estudiantes aplican las reglas de manera consciente en la producción o recepción de mensajes. Nos advierten del posible riesgo de cometer errores al aplicar reglas en los casos para los que no son válidas.

- *Practicar.*

Esta estrategia consiste en:

- Repaso.

- Practicar la pronunciación y la ortografía.

Llegan a la conclusión de que esta estrategia contribuye al mejor reconocimiento, fijación y utilización de unidades léxicas. Para mejorar la pronunciación se recomienda escuchar con atención y repetir las palabras, imitando al hablante nativo. La

ortografía se trabaja por parte de los alumnos que intentan escribir las palabras correctamente.

- Reconocimiento y utilización de fórmulas/expresiones lexicalizadas.

Naturalmente en todas lenguas existen expresiones lexicalizadas que no requieren ningún tipo de análisis. En español pueden ser las expresiones: “Encantado de conocerle”, “Muchas gracias por su visita” Cervero & Pichardo Castro (2000. p.195), en el contexto del mercado, por ejemplo, “¿quién da la vez?”.

-Reconocimiento y utilización de estructuras o frases modelo, a partir de las cuales es posible crear otras cambiando algunas de sus partes.

-Practicar en situaciones reales de comunicación.

Se aconseja recurrir a diferentes medios de comunicación para practicar las unidades léxicas aprendidas, como escribir cartas, comunicar más con los hablantes nativos, ver las películas en la versión original, leer revistas, periódicos o libros en español, que sin duda contribuyen a la ampliación del vocabulario.

- *Utilización de medios.*

Los autores admiten que hoy en día los estudiantes tienen gran variedad de recursos para utilizar en el proceso de aprendizaje: desde diccionarios, glosarios, hasta documentos auténticos.

El último grupo es:

- **Estrategias compensatorias o de comunicación.**

El autor Ellis (1989, p.315) las denomina como planes psicolingüísticos potencialmente conscientes que forman parte de la competencia comunicativa del alumno y que le permiten compensar las deficiencias que surgen en la comunicación. Se subdividen en dos grupos: Orientadas a la recepción y orientadas a la producción. Vamos a examinar cada grupo por separado.

-*Orientadas a la recepción.*

Este grupo de estrategias consisten en:

-Predecir el significado por la situación o el tema.

Los científicos Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 116) afirman que los estudiantes activan sus conocimientos previos del mundo ante una situación o tema concreto. Estos conocimientos les ayudan a predecir el significado global del mensaje. Se supone que el contexto de situación, el entorno visual y verbal como gestos, mímica, el

tono de voz también pueden servir a la hora de establecer las hipótesis, verificarlas y corregirlas.

-Inferir el significado a partir del entorno textual.

Reflexionan sobre la importancia de la información en el *co-texto* que denominan como la información que viene antes y después de la unidad léxica. Bajo su punto de vista, su existencia facilita la comprensión del significado de la unidad léxica desconocida. Cuantas más unidades léxicas hay en un texto, más se requiere esta información.

-Adivinar el significado por similitud con otras unidades léxicas de otros idiomas.

Esta técnica se cumple cuando los alumnos intentan adivinar el significado de las nuevas unidades léxicas a partir las palabras parónimos (las palabras del mismo origen y el significado parecido) e internacionalismos. Como ejemplo nos dan los adjetivos en inglés y español: “*diferente/different.*” Nos advierten de los falsos amigos.

-Utilizar los conocimientos lingüísticos previos de la lengua meta.

Crean que a partir de reglas gramaticales como la formación de palabras, marcadores del discurso, los discentes pueden inferir el significado de las nuevas unidades léxicas. Nos explican esta hipótesis con el ejemplo de las palabras “limpiar” y “botas”, el alumno es capaz de inferir la palabra “limpiabotas.”

-Ignorar las palabras desconocidas, que no son necesarias para la comprensión del mensaje.

A los autores les parece bastante conveniente enseñar a los estudiantes a aplicar esta estrategia, ya que facilita la comprensión global e impide la interrupción de la comunicación.

-Orientadas a la producción.

En la enseñanza tradicional de las lenguas extranjeras se evitaba su uso, ya que se exigía la corrección lingüística de los alumnos, pero en la enseñanza, centrada en los estudiantes, este grupo de estrategias se ve de modo positivo. Se delimitan las siguientes estrategias en este bloque:

-Evitar la palabra desconocida.

Los autores están seguros de que el desconocimiento de ciertas unidades léxicas y estrategias para compensar esta carencia, puede llevar a limitaciones en el desarrollo de la competencia comunicativa.

-Parafrasear.

Los estudiantes intentan explicar el significado de una unidad léxica a través de una definición o descripción, aclarando el contexto. Se da importancia a esta estrategia

ya que fomenta la capacidad creativa de los alumnos, contribuye a la activación y al uso de otras unidades léxicas.

-Sinónimos y antónimos.

En opinión de los autores se usa esta estrategia con bastante frecuencia.

-Sustitución de un término específico por uno genérico que contiene el significado de la palabra que se desconoce.

Como ejemplo de esta técnica se puede presentar esta oración: “*Me han regalado unas flores muy bonitas de Holanda (tulipanes).*” Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 117).

-Hacer uso de la lengua materna o de otra lengua conocida.

Los autores admiten el hecho de que los alumnos recurren al uso de los términos de su lengua materna o de otras lenguas haciendo modificaciones para que “suene a español”.

-Inventar palabras.

A veces los alumnos desconocen una unidad léxica y la inventan.

-El uso de muletillas.

Esta estrategia se realiza por los estudiantes cuando sustituyen una unidad léxica desconocida por palabras comodín, tales como *cosa*, *algo*. En conversaciones informales, en las que el contexto de la situación garantiza la comprensión de su significado, el uso de esta estrategia está justificada.

-Utilización de las frases hechas o expresiones para disculparse por el desconocimiento de una palabra en concreto.

-Pedir ayuda al profesor, a los compañeros de clase o al interlocutor.

-El uso de mímica y gestos.

Estrategias indirectas.

Este tipo de estrategias apoya y organiza el aprendizaje en general. Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 117-118) las dividen en tres grupos:

- 1.-Metacognitivas;
- 2.-Afectivas;
- 3.-Sociales.

Al igual que en el caso de las estrategias directas, vamos a incidir en ellas una por una.

Estrategias metacognitivas.

Este tipo de estrategias organiza, estructura y regula el proceso de aprendizaje en general. Los autores piensan que el alumno debe ser capaz de determinar los objetivos centrados en el aprendizaje del vocabulario a corto y largo plazo, conocer el uso de las estrategias, controlar si con el uso de las estrategias elegidas se alcanzan sus objetivos, organizar su trabajo y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Estrategias afectivas.

Regulan el nivel emocional de los estudiantes durante el aprendizaje. Estas técnicas ayudan a los alumnos a conocer su estado emocional, percibir sus sentimientos y expresarlos, rebajar el nivel de ansiedad. Como hemos mencionado anteriormente, factores como la falta de seguridad, motivación, el miedo a cometer errores pueden llevar a que el estudiante se bloquee. En consonancia con estos autores que estamos comentando, estamos seguros de que el papel del profesor es crear una atmósfera cordial y distendida en la clase con medios que contribuyan a relajar el ambiente, tales como música, diferentes juegos y actividades motivadoras, para que el alumno se muestre abierto al proceso de comunicación y participativo.

Estrategias sociales.

Este tipo de estrategias regula la interacción en la clase, ayuda a los discentes a cooperar, colaborar con otros compañeros, dirigirse al profesor para pedir ayuda, aclaraciones que le corrijan, fomenta la tolerancia hacia los sentimientos e ideas de los demás, les enseña a ser abiertos hacia otras culturas.

Estamos de acuerdo con Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 119-120), quienes piensan que la transmisión de todas estas estrategias examinadas por nosotros deben formar parte sustancial de nuestros libros de texto, manuales de ELE, programas de clase. Es muy importante que en cada momento del proceso de aprendizaje el alumno sea consciente de los objetivos que tiene que alcanzar, sepa elegir las estrategias que van a ayudarlo a conseguir estos objetivos.

Los autores llegan a las siguientes conclusiones sobre el uso de las estrategias:

- 1.- Contribuyen al éxito en el aprendizaje. Se cree que los alumnos que conocen y disponen de más estrategias superarán con más facilidad las barreras léxicas a la hora de hablar, escribir, leer.
- 2.- Crean condición para la autonomía del aprendizaje en la que los estudiantes decidan y dirijan su propio aprendizaje.
- 3.- Aumentan la motivación y seguridad de los estudiantes.

4.- Favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa. Los investigadores piensan que el desconocimiento de una unidad léxica no va a impedir la transmisión de su mensaje, ya que los alumnos van a recurrir a todos los medios para superar esta dificultad.

5.- Pueden ser transferidos a otros terrenos, están seguros de que si se ha aprendido a inferir las palabras por el contexto en una lengua, es posible hacerlo en otra.

Dado que casi no hay libros de texto o manuales de ELE que ofrezcan actividades que garanticen el uso efectivo de un recurso tan antiguo e imprescindible en el aprendizaje como diccionarios, los autores citados dedican una parte de este apartado a su uso. Por nuestra parte, estamos a favor del uso de diccionarios como una herramienta más para el aprendizaje y fijación del vocabulario, ya que implica también un trabajo autónomo por parte del discente y le ayuda a responsabilizarse del aprendizaje y a fomentar su curiosidad por buscar significados, aunque la mayoría de las veces dude entre las posibles acepciones que ofrecen los diccionarios.

Los autores admiten que el uso de los diccionarios no está extendido ni entre los hablantes nativos ni entre los discentes por las siguientes causas:

1.- Su consulta se toma como una pérdida de tiempo.

2.- La inseguridad de la acepción adecuada, resulta más fácil preguntar al profesor.

3.- Las tan habituales afirmaciones de los profesores sobre el hecho de que con el uso de los diccionarios se fomenta la lectura de textos palabra por palabra.

4.- El tipo de diccionario usado comúnmente por los estudiantes es pequeño y contiene poca información.

5.- El desconocimiento de las posibilidades que presenta el diccionario como herramienta de trabajo.

6.- Su uso puede engendrar sensación de frustración, que ocurre cuando los alumnos descubren que los resultados obtenidos al recurrir a esta herramienta no son los esperados.

7.- La información que contiene es a veces limitada, no siempre es posible encontrar las respuestas a todas las preguntas.

No se tiene que olvidar que el uso adecuado del diccionario favorece no solamente la adquisición del vocabulario, sino que también contribuye al trabajo autónomo de los aprendices.

Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 120) llegan a las siguientes conclusiones sobre el uso de los diccionarios:

1.- Los profesores deben enseñar a los alumnos a manejar el diccionario, su organización.

2.- Los profesores tienen que demostrar las técnicas de trabajo adecuadas con el diccionario para que su uso se haga estratégico.

Existen tres tipos de diccionarios: monolingües, bilingües y especializados. Vamos a caracterizar a cada uno de ellos.

Los diccionarios monolingües exigen un nivel de conocimiento de la lengua bastante alto, ya que no presentan ni la transcripción fonética ni información sobre la gramática.

Los diccionarios bilingües se usan para buscar la traducción de la palabra en cuestión. Los autores admiten que su uso en la comprensión de los textos escritos supone un gran esfuerzo, ya que los alumnos tienen que traducir desde la lengua materna a la lengua meta y viceversa.

Aparece una dificultad en el uso de ambos diccionarios, que consiste en que se ofrece mucha información en poco espacio, se incluyen muchas palabras diferentes bajo una misma entrada, lo que dificulta su manejo y la toma de decisión adecuada.

Los diccionarios especializados no se usan mucho en la clase de ELE, excepto en cursos de lengua con fines específicos.

Por lo que se refiere al trabajo con diccionarios, los autores consideran tan importante como saber con qué tipo de diccionario se trabaja el conocer su organización interna o macroestructura, que supone el conocimiento de la organización de la información, el uso de los símbolos o abreviaturas, el sistema de codificación de la información. También hay que tener en cuenta la microestructura de los diccionarios, que se sobreentiende como el conocimiento de los aspectos ortográficos, sintácticos, semánticos, fonéticos y morfológicos. Se cree que el trabajo con el diccionario será atractivo y productivo si se dispone de técnicas y estrategias que hagan posible la explotación de esta herramienta.

Partiendo de la base de que el diccionario es un recurso que facilita la comunicación, a continuación los investigadores Cervero & Pichardo Castro (2000, p. 126-127) nos ofrecen tres bloques de actividades para trabajar con el diccionario:

1.- *Actividades para familiarizarse con la organización interna del diccionario.*

- “¿De qué partes consta el diccionario?

- ¿Cuál es el orden en el que aparecen las informaciones que se dan sobre una entrada?

- ¿Qué abreviaturas y símbolos se utilizan?

- ¿Qué informaciones de tipo fonético, ortográfico, morfosintáctico, semántico contiene?

- ¿Cómo está codificada la información: cómo se distinguen las subentradas, cómo se destacan las acepciones, cómo se indican las colocaciones más frecuentes?

2.- *Actividades para una búsqueda rápida y efectiva de información.*

Los autores destacan los siguientes objetivos de estas actividades:

“- Familiarizarse con el orden alfabético y la ortografía de la lengua meta.

- Determinar la forma canónica de las palabras conjugadas o flexionadas en textos.

- Distinguir palabras polisémicas.

- Seleccionar el significado por el co-texto o contexto.

- Buscar el significado de las expresiones idiomáticas.”

3.- *Actividades para la sensibilización sobre los límites y las posibilidades del uso del diccionario.*

“- ¿Qué tipo de diccionario necesitamos para cubrir nuestras necesidades?

- ¿Qué tipo de ayuda podemos esperar de él?

- ¿Cuándo es realmente necesario acudir al diccionario?”¹¹

Análisis de los libros de texto de ELE

A continuación, nos gustaría pasar al *análisis de los libros de texto de ELE* que hemos elegido. Son seis libros editados en los últimos veinte años, lo que nos podrá servir también para ver si se ha producido una evolución en los materiales didácticos, y especialmente sobre el asunto que nos ocupa, a saber: el aprendizaje del vocabulario:

1.- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., Llovet, B. 1999. *Planeta ELE 2. Libro del alumno*;

2.- Castro, F., Marín, F., Morales, R., Rosa, S. 2003. *Nuevo Ven 1. Libro del alumno*;

3.- Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Alvarez, B., Rosales Varo, F., Plácido Ruiz Campillo, J., Ruiz Fajardo, G. 1996. *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del profesor*;

4.- Delgado Casas, M., M., Diviño González, E., Pereda Hernández, N. 2013. *Español En Cuba. ¡Clave para el futuro! B2*;

5.- González Hermoso, A., Romero Dueñas, C. 2003. *ECO Curso Modular de Español Lengua Extranjera. Libro del Alumno. A1*;

¹¹Citado por Cervero y Castro (2000, p. 126-127)

6.- Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 1998. *Gente 2. Curso de Español para Extranjeros. Libro del Alumno.*

Para el análisis de estos libros hemos decidido seguir los criterios que desarrollan los autores mencionados con anterioridad. Son los siguientes:

Un manual potencia el aprendizaje autónomo del vocabulario si:

- 1.- Asesora, da consejos y permite reflexionar sobre lo que se aprende y cómo se aprende.
- 2.- Se transmiten técnicas y estrategias de aprendizaje y se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.
- 3.- Se le ofrecen al estudiante actividades que permitan la aplicación consciente de estrategias.
- 4.- El material es claro cuanto a los objetivos léxicos.
- 5.- Se presenta el vocabulario de manera organizada.
- 6.- El material es motivador, flexible, abierto a los intereses de los discentes.
- 7.- Se tiene en cuenta la vida, el entorno del alumno.
- 8.- El estudiante tiene la posibilidad de autoevaluar sus conocimientos.

El primer libro de texto: Cerrolaza, Cerrolaza, & Llovet (1999) es bastante motivador, abierto a los intereses de los alumnos, contiene muchas fotos, dibujos, tablas, mapas mentales, asociogramas, sopas de letras que motivan a los estudiantes y facilitan el aprendizaje del vocabulario, que se aprende a través de anuncios, textos, grabaciones de canciones que corresponden a los intereses de los alumnos. Este manual permite a los alumnos autoevaluar sus conocimientos del vocabulario aprendido en cada capítulo, pero, bajo nuestro punto de vista, falta una organización del léxico precisa. En cada capítulo falta una lista de las unidades léxicas que los alumnos deben aprender. Se ofrece a los estudiantes hacerla al final de cada capítulo. Por lo que respecta a las estrategias aplicadas, creemos que se hace uso de casi todas las que hemos descrito anteriormente. La ventaja de este libro de texto es que está focalizado en el método comunicativo de enseñanza, por eso contiene muchos juegos de rol, explicaciones de pequeños proyectos de investigación, currículums, tareas que permiten elaborar las soluciones de diferentes problemas.

El libro número dos: Castro, Marín, Morales, & Rosa (2003) es vivo, contiene muchas fotos, dibujos que motivan a los alumnos en el aprendizaje. En comparación con los otros libros analizados por nosotros, este manual tiene un apartado de fonología

que permite a los discentes trabajar en su pronunciación y una sección dedicada a ampliar el vocabulario, en la que se ofrece a los alumnos diferentes ejercicios sobre el tema, tales como relacionar las unidades léxicas con los dibujos, formar frases, pero en comparación con el primer libro contiene menos actividades centradas en la comunicación y no tiene ningún tipo de ejercicios que hagan posible a los alumnos autoevaluar el vocabulario aprendido. Aunque los mapas semánticos, tablas, planes, árboles ayudan a los estudiantes a memorizar el vocabulario del mejor modo posible, consideramos que, al igual que en el primer libro, falta una lista de palabras al principio de cada capítulo –o bien al final de cada uno de ellos– que permita a los estudiantes ser conscientes de qué unidades léxicas van a aprender o hayan tenido que aprender a lo largo de ese capítulo concreto. A diferencia de los otros cinco libros analizados, nos gusta que este libro contenga actividades que expresan el acercamiento a la vida real de los alumnos más que los otros. Al final de cada capítulo se ofrece a los estudiantes la actividad, que consiste en la búsqueda de información en la Red sobre el tema de interés. Se les proporciona incluso el enlace para que acceden a determinadas páginas web.

El libro número tres: Chamorro Guerrero *et al.* (1996), a diferencia de los primeros dos libros, no es tan vivo y motivador, ya que no contiene ningún tipo de foto o dibujo que contribuya al desarrollo del interés de los estudiantes, tiene menos actividades orientadas a la vida real de los alumnos, pero hemos notado que este libro tiene una organización mucho mejor que los demás: cada capítulo tiene sus objetivos, hay una explicación clara de la manera de realizar cada actividad, las actividades comunicativas están descritas en el apartado de las ideas alternativas, se trabaja más con la formación de palabras: a los alumnos les ofrecen formar sustantivos y adjetivos a través de los verbos dados, dar definiciones a las frases, buscar en el texto presentado los sinónimos y antónimos, se emplen los árboles y diagramas del léxico, crucigramas temáticos. Al final de cada capítulo se ofrecen los ejercicios que permiten a los estudiantes no solamente autoevaluar todo el material léxico, sino también reflexionar sobre el estilo de aprendizaje y buscar soluciones a los problemas planteados.

El libro número cuatro: Delgado Casas, Diviño González, & Pereda Hernández (2013) resulta bastante atractivo, tiene fotos, dibujos. Creemos que es muy importante, ya que se establece una conexión directa con la cultura de Cuba, país para el que está especialmente editado este manual. El libro está bien estructurado: cada apartado empieza con la descripción de las metas comunicativas, contenidos gramaticales, socioculturales que el estudiante va a aprender. Las unidades léxicas se aprenden a través de los

textos, audiciones. Al igual que en el libro tres: *Abanico*, hay ejercicios enfocados en el trabajo con la parte dedicada a la formación de palabras: en los textos que leen los estudiantes les piden encontrar adjetivos, sustantivos, verbos y completar las tablas (algunas palabras están en el texto), localizar en el texto las palabras de la misma familia léxica. Se debe admitir el hecho de que el libro abunda en las tablas, pero otros recursos de la presentación del léxico como mapas, árboles semánticos, escalas, asociogramas no se pueden encontrar.

El libro número cinco: González Hermoso & Romero Dueñas (2003). Aunque este libro no presenta la gran variedad de recursos que ayudan a los discentes a aprender el vocabulario, predominan más los dibujos, las fotos y tablas, se debe notar que a diferencia de los otros cuatro libros de texto, este tiene más conexión con la vida y cultura de España. Los ejercicios que ayudan al desarrollo de las competencias pragmática y sociocultural están enfocados en este tema. Después de analizar y compararlo con los cuatro libros anteriores, hemos encontrado algunas similitudes y diferencias: hay que admitir que a diferencia de los primeros dos libros de texto, este libro tiene una lista de unidades léxicas que el aprendiz debe saber al final de cada capítulo. Y, al igual que ocurre con el segundo libro, este también motiva a los alumnos a recurrir a la ayuda de Internet, se presenta un enlace y se propone hacer algunos ejercicios usando la información obtenida en la Red. El vocabulario se aprende a través de diálogos cortos que se propone escuchar; en la sección de léxico en que se pide a los estudiantes relacionar las palabras con los dibujos, y clasificarlas, se proponen juegos tales como el bingo, y luego se trabajan las nuevas unidades léxicas en los apartados de expresión oral y la síntesis a través de los diálogos y descripciones de las situaciones comunicativas. Al igual que en el segundo libro, también aquí se presentan ejercicios que permiten a los estudiantes perfeccionar la pronunciación y trabajar la parte de ortografía. A diferencia del libro tres, no hemos encontrado ningún tipo de ejercicio que esté centrado en el trabajo de la formación de palabras. Se debe admitir que faltan textos auténticos, conectados con la vida real de los alumnos y los ejercicios que faciliten el trabajo con el vocabulario dentro del texto. Al final de cada capítulo se presenta un resumen de las unidades léxicas y estructuras gramaticales que debe saber el alumno, pero, en nuestra opinión, los autores del libro deberían incluir más ejercicios enfocados a la comunicación, pues permitirían a los estudiantes autoevaluar plenamente sus conocimientos.

El libro número seis: Martín Peris & Sans Baulenas (1998) está más orientado al desarrollo de la competencia comunicativa que los cinco libros de texto anteriores. Se

abunda en los textos y artículos auténticos, conectados con la vida real de los estudiantes, entrevistas, monólogos y diálogos, anuncios y descripciones de los programas de radio y televisión. También hay una novedad: solamente los autores de este libro ofrecen a los estudiantes trabajar en grupo haciendo un proyecto común sobre diferentes temas. Consideramos este tipo de actividad bastante útil, ya que enseña a los alumnos a trabajar no solamente de forma autónoma, sino también con sus compañeros. A pesar del hecho de que este libro contiene más recursos como diferentes tipos de tablas, dibujos, escalas que estimulan a los discentes y facilitan el proceso de aprendizaje, creemos que todavía falta una organización del material que se aprende en cada capítulo. La información que está presentada dentro del libro de un modo disperso no permite a los estudiantes reflexionar y autoevaluar el material aprendido.

Después de examinar y analizar estos seis libros de texto de enseñanza del español como lengua extranjera, podemos concluir que no hay libro perfecto para la enseñanza, cada manual tiene sus ventajas y deficiencias que hemos delimitado anteriormente, pero hay un rasgo común que une a todos los libros: por desgracia, ningún libro de texto analizado contiene ejercicios que permitan a los alumnos trabajar con los diccionarios. Consideramos el trabajo con los diccionarios como una parte integrante del aprendizaje del léxico, por esa causa hemos decidido dedicar una parte de este apartado a la descripción del trabajo con este recurso.

4.2 Propuesta de actividades de trabajo con el léxico

Ahora nos gustaría centrarnos en la elaboración de actividades que facilitarían el aprendizaje del léxico por parte de los alumnos y ayudarán a evitar los errores típicos que cometen los estudiantes extranjeros aprendiendo español.

Entendemos que los libros de texto contienen bastantes ejercicios para el trabajo con el vocabulario. Nos gustaría dejar a un lado los típicos crucigramas, sopas de letras, ejercicios en que hay que unir las palabras con los dibujos. Por supuesto, los profesores pueden utilizar estos ejercicios para variar en la clase, pero nosotros queremos ofrecer algunas actividades que podrán interesar y motivar a los estudiantes aún más. Proponemos las siguientes actividades motivadoras:

Juego 1. La rueda de la fortuna.

Nivel: A1.-B1 de acuerdo con las directrices del MCER.

Objetivo: repasar las unidades léxicas aprendidas.

Destreza(s): comprensión auditiva, expresión oral.

Modalidad: grupal.

Duración: 10 minutos.

Materiales: una pizarra o un folio blanco grande y rotuladores.

Desarrollo:

El profesor divide la clase en dos grupos. Dice a los alumnos que ellos tienen que adivinar la palabra. Los discentes tienen que adivinar las consonantes, las vocales se pueden “comprar”. Por ejemplo, empieza el primer grupo a adivinar la consonante, si la adivina correctamente, se les permite adivinar o “comprar” una vocal, si la vocal es incorrecta se pasa el turno al segundo equipo. Gana el equipo que adivina la palabra correctamente.

Variantes: Cuando la palabra ha sido adivinada, dependiendo del nivel de lengua extranjera que tenga el grupo, se puede pedir a los alumnos construir oraciones con esta palabra.

Juego 2. Fichas musicales.

Nivel: A1-B1 de acuerdo con las directrices del MCER.

Objetivo: repasar las unidades léxicas aprendidas.

Destreza(s): comprensión auditiva, expresión oral.

Modalidad: individual.

Duración: 5-7 minutos.

Materiales: las fichas con los dibujos y palabras escritas en el reverso, el reproductor de música (bien se trate de un CD, MP3 o cualquier otro medio)

Desarrollo: El profesor coloca las fichas con dibujos detrás de los cuales están escritas las palabras en un círculo. Pone la música en marcha y los discentes tienen que caminar alrededor de las fichas. Cuando el profesor para la música, cada alumno que está enfrente de su ficha debe decir la palabra, si comete error, pierde y deja de jugar.

Juego 3. Adivina la persona.

Nivel: B2 o Avanzado con las directrices del MCER.

Objetivo: Repasar el vocabulario del tema relativo a la descripción del aspecto físico.

Destreza(s): Comprensión y expresión oral.

Contenidos gramaticales: presente simple.

Contenidos funcionales: describir, expresar la opinión.

Contenidos culturales: conocer personas famosas españolas.

Modalidad: en pareja.

Duración: 10-15 minutos.

Materiales: folios, tijeras, bolígrafos.

Desarrollo: El profesor informa a los estudiantes de que cada uno tiene que pensar en una persona famosa española. El profesor corta el folio blanco en pequeños trozos y los reparte entre los alumnos. Cada alumno escribe su persona famosa sin que otros discentes lo vean. Luego los papeles se devuelven al profesor, él los mezcla y elige dos personas: una que adivina la palabra y otra que la explica. El profesor da el papel con la palabra al alumno que va a adivinarla y este alumno, sin verlo, tiene que mostrárselo al alumno que está frente a él, el otro alumno tiene que describir a la persona que está escrita en el papel.

Juego 4. El cuento del cuento.

Nivel: B2 o Avanzado con las directrices del MCER.

Objetivo: Imaginar y contar una historia a partir de la portada de un libro.

Destreza(s): Comprensión y expresión oral.

Contenidos gramaticales: la sufijación, el pretérito perfecto e indefinido.

Contenidos funcionales: narrar y hablar del pasado.

Contenidos culturales: conocer y trabajar los cuentos populares españoles: *Los tres perezosos*.

Modalidad: grupal.

Duración: 10 minutos.

Materiales: una bolsa, tres folios, un rotulador.

Desarrollo: Los discentes se sientan en un círculo, el profesor les explica que van a crear un cuento entre todo el grupo a partir de un cuento existente. Para realizar esta tarea se reparte un papel con dos sufijos y dos raíces a cada alumno. El profesor mostrará la portada de dicho cuento, la cual tendrá que ser definida y contextualizada a partir de las palabras sufijadas que aparecen en la misma. Una vez contextualizada, los estudiantes tienen que formar palabras con los sufijos y raíces correspondientes e introducirlas en el desarrollo de la historia. El profesor empieza con una oración y a partir de esta oración los alumnos van completando la misma de manera sucesiva. A lo largo del proceso en que los estudiantes crean el cuento, el profesor se tiene que ir apuntando los errores que ellos cometen y, luego, cuando acaba la realización de la tarea, exponer los errores de manera anónima y explicarlos a los alumnos. El profesor puede intervenir y modificar el cuento si se desvía. El final del cuento quedará en suspense. Esto va a motivar a los alumnos a leer el libro hasta final.

Variantes: En lugar de formar una oración, cada alumno puede crear un fragmento entero, indicando al profesor cuando pasa el turno al siguiente alumno.

Observaciones: Aunque se supone que los discentes conocen las reglas de formación de palabras, pueden encontrar palabras que no existan en español, lo cual servirá posteriormente de referencia para retomar ciertas reglas que presentan lagunas a partir de la corrección del error.

Juego 5. El juego de las letras.

Nivel: B2 o Avanzado con las directrices del MCER.

Objetivo: repasar el vocabulario aprendido.

Destreza(s): comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

Contenidos gramaticales: la derivación.

Contenidos funcionales: argumentar, expresar acuerdo, expresar opinión, valorar.

Contenidos culturales: no se trabajan en esta actividad.

Modalidad: grupos de 4 alumnos.

Duración: 10 minutos.

Materiales: una pizarra y tizas.

Desarrollo: El profesor divide el grupo en equipos. Reparte un afijo y una raíz a cada uno de los grupos. Los estudiantes tienen que formar el mayor número de palabras con los afijos y raíces presentados. Cada grupo tiene que ir a la pizarra, escribir la lista de palabras y explicar sus significados. El profesor cuenta las sílabas de las palabras correctas y da un punto por cada una de ellas.

4.3 Resumen

Consideramos este apartado bastante útil para los futuros profesores de español como lengua extranjera en la planificación de sus clases, les ayudará a evitar los errores que contribuyen a la pérdida de interés por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua. Recurriendo a las estrategias de aprendizaje y actividades motivadoras que hemos descrito en este capítulo, los profesores podrán estimular a los alumnos aún más en el proceso de obtención de conocimientos de la lengua española.

No cabe duda de que el aspecto lúdico contribuye a fijar conocimientos. En este sentido, baste reflexionar sobre las razones de que se fomenten los juegos, cuanto más variados mejor, desde la más tierna infancia. Lo mismo ocurre con las canciones infantiles, ya que la música contribuye a fijar mentalmente los textos. En realidad, se trata de no pensar que esos juegos, esa forma lúdica de enseñar, debe constreñirse a los años

infantiles, sino que puede aplicarse a lo largo de toda la vida, en las diferentes etapas de aprendizaje y, por supuesto, no solo en el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso, el español para angloparlantes, sino que fácilmente podría extenderse a todo tipo de asignaturas y contenidos ofreciendo, claro está, otro tipo de contenidos y materiales para ese proceso, desde los juegos de rol hasta el más sofisticado uso de nuevas tecnologías.

Capítulo V: Conclusiones

5.1 Resultados y líneas de investigación abiertas

De un total de 223 trabajos analizados hemos detectado 286 errores cometidos por los discentes, entre los cuales:

I. 138 son los errores semánticos:

38 errores son semánticos de transferencia de la L1 inglés,
36 semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por confusión,
64 semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión;

II. 71 error de derivación:

12 errores son de transferencia de la L1 del inglés de forma completa,
31 errores son de transferencia de la L1 del inglés de forma parcial,
1 error es del tipo de derivación intralingüística únicamente español de expresiones adverbiales
27 errores componen el grupo de derivación intralingüística únicamente español por afijación;

III. 61 error de derivación cero, entre cuales:

41 son errores de derivación cero de transferencia de la L1 inglés
20 errores son de derivación cero intralingüística únicamente español.

IY 16 errores detectados pertenecen al grupo de los otros errores.

No hemos encontrado ningún error del tipo compuestos.

Entre 26 errores cometidos por estudiantes de España que aprenden inglés:

I grupo contiene errores semánticos, con un total de 8 (30,77%):

3 errores son semánticos de transferencia de la L1 inglés,
1 - semántico intralingüístico únicamente español cometido por confusión,
4 - semánticos intralingüísticos únicamente español cometidos por extensión;

II grupo es de errores de derivación cero, son 9, entre cuales los

6 son los errores de derivación cero en la transferencia de la L1 inglés
3 errores son de derivación cero intralingüística únicamente español.

III lugar pertenece a los errores de derivación: 5 errores

1 error es de transferencia del la L1 del inglés de forma completa,

3 errores son de transferencia del la L1 del inglés de forma parcial,

1 error compone el grupo de derivación intralingüística únicamente español por afijación;

No hay errores del tipo de derivación intralingüística únicamente español de expresiones adverbiales

IV grupo errores compuestos, son 2 (7,7%)

1 error de transferencia del la L1 del inglés (3,85%).

1 error de intralingüístico únicamente español (3,85%).

Y los errores detectados que pertenecen al grupo de los otros errores son 2 (7,7%).

Realizando nuestro estudio sobre los errores típicos que cometen los estudiantes extranjeros, en este caso norteamericanos que aprenden español como lengua meta, hemos intentado analizar las causas por las cuales los cometen, delinear las dificultades que afrontan en su camino de aprendizaje, queríamos abrir líneas de investigación que se enfocaran en el desarrollo de las actividades en la clase de ELE que ayudarían a los discentes a prevenir y evitar estos fallos en el futuro.

Por lo que respecta al apartado que hemos hecho sobre los errores cometidos por españoles cuando aprenden la lengua inglesa, hemos seguido esa misma pauta, aunque con muchos menos ejemplos. Simplemente, hemos querido incluir algunos a título comparativo y como muestra de lo que a diario detectamos en el desarrollo de nuestra profesión docente focalizada sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en diferentes niveles de dificultad.

5.2 Conclusiones

Después de realizar nuestra investigación sobre los procesos de derivación, basándonos en el análisis de los trabajos de los estudiantes, podemos concluir:

PRIMERA: La causa principal de los errores cometidos por los alumnos extranjeros es la interferencia de la lengua materna.

SEGUNDA: La falta de conocimientos de gramática, en general, y de las reglas de la morfología, en particular, les empuja a calcar las unidades léxicas de su lengua materna.

TERCERA: La tendencia de los discentes mayoritariamente es crear formaciones inexistentes en español.

CUARTA: Se hace necesaria la creación de una serie de ejercicios específicos para la corrección de los fallos encontrados en los trabajos de estos estudiantes.

QUINTA: Realizado el análisis de diferentes métodos de enseñanza de lengua, podemos confirmar que el mejor sistema es el método comunicativo, porque ayuda a resolver todos los tipos de competencias.

SEXTA: En cuanto a los manuales utilizados para el aprendizaje de la lengua extranjera concluimos que no existe un método único completo que corrija todos los tipos de errores. Todos los manuales están enfocados al desarrollo de cuatro destrezas lingüísticas en mayor o menor grado: la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora. A nosotros nos interesaba el modo de presentación de las unidades léxicas. Hemos decidido seguir los criterios elaborados por Cervero & Pichardo Castro, (2000) para realizar el análisis de los libros de ELE, que coincidimos con estos autores en que un libro ejemplar debe:

- 1.- Asesorar, dar consejos y permitir reflexionar sobre lo que se aprende y cómo se aprende.
- 2.- Transmitir técnicas y estrategias de aprendizaje y que se tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.
- 3.- Ofrecer al estudiante actividades que permitan la aplicación consciente de estrategias.
- 4.- Presentar el material de modo claro en cuanto a los objetivos léxicos.
- 5.- Exponer el vocabulario de manera organizada.
- 6.- El material debe ser motivador, flexible, abierto a los intereses de los alumnos.
- 7.- Tener en cuenta la vida, el entorno del alumno.
- 8.- Ofrecer al estudiante la posibilidad de autoevaluar sus conocimientos.

Hemos obtenido los siguientes resultados después de analizar los libros de texto de enseñanza de español como lengua extranjera¹²:

El primer libro de texto: Cerrolaza, Cerrolaza, & Llovet (1999) es bastante motivador, abierto a los intereses de los alumnos, contiene muchas fotos, dibujos, tablas,

¹² En este punto de las conclusiones del trabajo reproducimos el resumen de la observación que hemos hecho en cada uno de los manuales de ELE analizados.

mapas mentales, asociogramas, sopas de letras, todos ellos ejercicios que motivan a los estudiantes y facilitan el aprendizaje del vocabulario que se aprende a través de los anuncios, textos, grabaciones de canciones, que corresponden a los intereses de los alumnos. Este manual permite a los discentes autoevaluar sus conocimientos del vocabulario aprendido en cada capítulo, pero le falta una organización del léxico precisa, en cada capítulo falta una lista de las unidades léxicas que los alumnos deben aprender. Se ofrece a los estudiantes hacerla al final de cada capítulo. Por lo que respecta a las estrategias aplicadas, se hace uso de casi todas las que hemos descrito anteriormente. La ventaja de este libro de texto es que está enfocado en el método comunicativo de enseñanza, por eso contiene muchos juegos de rol, explicaciones de pequeños proyectos de investigación, currículums, tareas que permiten elaborar soluciones a diferentes problemas.

El libro número dos: Castro, Marín, Morales, & Rosa (2003) es vivo, contiene muchas fotos, dibujos que motivan a los alumnos en el proceso de aprendizaje. En comparación con los otros libros analizados, este manual tiene un apartado de fonología que permite a los estudiantes trabajar en su pronunciación y por lo que se refiere a la sección de ampliar el vocabulario, se proponen diferentes ejercicios sobre el tema, tales como relacionar las unidades léxicas con los dibujos, formar frases, pero en comparación con el primer libro contiene menos actividades centradas en la comunicación y no tiene ningún tipo de ejercicio que posibilite a los alumnos autoevaluar el vocabulario aprendido. Aunque los mapas semánticos, tablas, árboles ayudan a los discentes a memorizar el vocabulario del mejor modo al igual que en el primer libro, hace falta una lista de palabras al principio de cada capítulo que permita a los estudiantes ser conscientes de qué unidades léxicas van a aprender. A diferencia de los cinco libros analizados, este libro tiene una actividad que expresa el acercamiento a la vida real de los alumnos más que los otros. Al final de cada capítulo se ofrece a los estudiantes una actividad que consiste en la búsqueda de la información en la Red sobre el tema de interés. Para ello, se informa incluso del enlace a utilizar.

El libro número tres: Chamorro Guerrero (1996), a diferencia de los dos primeros libros, no es tan vivo y motivador, ya que no contiene ningún tipo de foto o dibujo que contribuya al desarrollo del interés de los estudiantes, tiene menos actividades orientadas a la vida real de los alumnos, pero tiene una organización mucho mejor que los demás: cada capítulo tiene sus objetivos, hay una explicación clara de la manera de realizar cada actividad, las actividades comunicativas están descritas en el apartado de las ideas alternativas, se trabaja más con la formación de palabras: a los alumnos les

ofrecen formar sustantivos y adjetivos a través de los verbos dados, dar definiciones a las frases, buscar en el texto presentado los sinónimos y antónimos. Se emplean los árboles y diagramas del léxico, crucigramas temáticos. Al final de cada capítulo se proponen los ejercicios que permiten a los alumnos no solamente autoevaluar todo el material léxico, sino también reflexionar sobre el estilo de aprendizaje y buscar las soluciones a los problemas planteados.

El libro número cuatro: Delgado Casas, Diviño González, & Pereda Hernández (2013) resulta ser bastante atractivo, tiene fotos, dibujos que permiten establecer una conexión con la cultura de Cuba. El libro está bien estructurado: cada apartado empieza con la descripción de las metas comunicativas, contenidos gramaticales, socioculturales que el estudiante va a aprender. Las unidades léxicas se aprenden a través de los textos, audiciones. Al igual que en el libro tres, *Abanico*, hay ejercicios enfocados en el trabajo de formación de palabras: en los textos que leen los estudiantes, les piden encontrar los adjetivos, sustantivos, verbos y completar las tablas (algunas palabras están en el texto), localizar en el texto las palabras de la misma familia léxica. Se debe admitir el hecho de que el libro abunda en tablas, pero no hay otros recursos de presentación del léxico como mapas, árboles semánticos, escalas, asociogramas.

El libro número cinco: González Hermoso & Romero Dueñas (2003). Aunque este libro no muestra la gran variedad de recursos que ayudan a los alumnos a aprender el vocabulario, predominan más los dibujos, fotos y tablas. A diferencia de los otros cuatro libros de texto, este tiene más conexión con la vida y cultura de España. Los ejercicios que ayudan al desarrollo de las competencias pragmática y sociocultural están enfocados en este tema. Después de analizarlo y compararlo con los cuatro libros anteriores, hemos encontrado algunas similitudes y diferencias: a diferencia de los primeros dos libros de texto, este libro tiene una lista de unidades léxicas que el discente debe saber al final de cada capítulo; al igual que el segundo libro, motiva a los alumnos a recurrir a la ayuda de Internet, se presenta un enlace y se propone hacer algunos ejercicios usando la información obtenida en la Red. El vocabulario se aprende a través de diálogos cortos que se propone escuchar; en la sección de léxico en que se pide a los estudiantes relacionar las palabras con los dibujos, clasificarlas, se fomentan juegos como el bingo, y luego se trabajan las nuevas unidades léxicas en los apartados de expresión oral y la síntesis a través de diálogos y descripciones de situaciones comunicativas. Al igual que en el segundo libro, se presentan ejercicios que permiten a los estudiantes perfeccionar la pronunciación y trabajar en la parte de ortografía. A diferencia

del libro tres, no se encuentra ningún tipo de ejercicio que esté centrado en el trabajo de la formación de palabras. Se debe admitir que faltan textos auténticos, conectados con la vida real de los alumnos, así como ejercicios que faciliten el trabajo con el vocabulario dentro del texto. Al final de cada capítulo se presenta un resumen de las unidades léxicas y estructuras gramaticales que debe saber el discente. Creemos que los autores del libro deberían incluir más ejercicios enfocados en la comunicación, ya que estos permitirían a los estudiantes autoevaluar plenamente sus conocimientos.

El libro número seis: Martín Peris & Sans Baulenas (1998) está más orientado al desarrollo de la competencia comunicativa que los cinco libros de texto anteriores. Abunda en textos y artículos auténticos, conectados con la vida real de los estudiantes, entrevistas, monólogos y diálogos, anuncios y descripciones de los programas de radio y televisión. También hay una novedad: solamente los autores de este libro proponen a los estudiantes trabajar en grupo haciendo un proyecto común sobre diferentes temas. Este tipo de actividad es bastante útil, ya que enseña a los estudiantes a trabajar no solamente de forma autónoma, sino también con sus compañeros. A pesar del hecho de que este libro contiene más recursos, tales como diferentes tipos de tablas, dibujos, escalas que estimulan a los alumnos y facilitan el proceso de aprendizaje, creemos que todavía falta una organización del material que se aprende en cada capítulo. La información está estructurada dentro del libro en un modo disperso, no permite a los discentes reflexionar y autoevaluar el material aprendido.

SEPTIMA: los mejores ejercicios motivadores para la corrección de los errores expuestos en este trabajo serían aquellos enfocados al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora, por lo que respecta a los niveles más avanzados, ya que permiten no solamente entender los mecanismos de la formación de palabras, sino que también estimulan la comunicación. En cuanto a los estudiantes de niveles A1-B1, a primera vista los ejercicios propuestos en el apartado cuatro parecen solamente dar a los estudiantes a conocer los modos de construcción de palabras, pero realmente estas actividades pueden ser modificadas a la hora de animarles a engendrar una interacción mínima en forma de oraciones aisladas.

Si bien los continuos avances en reflexiones teóricas y aplicaciones prácticas sobre la didáctica de lenguas extranjeras hace que cualquier trabajo investigador emprendido pueda ser superado en un breve periodo de tiempo, sí creemos que la metodología que hemos aplicado, tratando de discernir –basándonos en ejercicios reales– los

tipos de errores cometidos por los estudiantes angloparlantes cuando aprenden español como lengua extranjera y de los estudiantes hispanoparlantes cuando aprenden inglés como lengua extranjera, así como las causas que los motivan, y las propuestas lúdicas que hacemos para la importante faceta de este proceso como es el aprendizaje del vocabulario, pueden contribuir, modestamente, a rellenar un hueco que sigue quedando vacío a pesar de toda la bibliografía especializada sobre este tema.

Confiamos en que nuestro trabajo pueda contribuir a despertar nuevos intereses y enfoques en líneas de investigación relacionadas con la didáctica de lenguas extranjeras, y con las posibilidades y enfoques para mejorar cada vez más en el aprendizaje de otras lenguas y culturas, tarea que sigue siendo una asignatura pendiente tanto en el mundo anglosajón como en el hispanoparlante y concretamente también en Madrid, donde desarrollamos desde hace años nuestra profesión como docente de Lengua inglesa como Lengua extranjera. Si bien es cierto que ya hace una década que se puso en marcha la llamada educación bilingüe, cuyo objetivo era y sigue siendo una apertura de mentalidad, de comprensión hacia otra lengua y cultura, con el fin de mejorar las posibilidades de inserción en el mercado laboral, por experiencia sabemos que sigue suponiendo una dificultad y un reto para muchos trabajadores de grandes empresas.

Bibliografía

- Adjémian, C., & Liceras, J. M. (1982). "Universal grammar, the intake component and L1: Accounting for adult acquisition of relative clauses". En F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, 101-118. Rowley: Newbury House.
- Alarcos Llorach, E. (1983). *Consideraciones sobre la formación léxica*. Madrid: Cátedra.
- Alcoba Rueda, S. (1987). "Los parasintéticos: constituyentes y estructura léxica" en *Revista Española de Lingüística*, 17(2), 245.
- Alemaný Bolufer, J. (1920). *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Alexopoulou, A. (2011). "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (9), 86-101.
- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros.
- Arditty, J., & Perdue, C. (1979). *Variabilité et connaissance en langue étrangère. Encrages*. Vincennes: Université de Paris.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: University Press.
- Baralo, M. (1994). *La adquisición del español como lengua extranjera: aspectos morfoléxicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente [tesis doctoral]*. Madrid: Universidad Complutense, Instituto Ortega y Gasset.
- Baralo, M. (1996). "La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras" en *Reale*, 5, 9-41.
- Baralo, M. (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". En S. Pastor Cesteros & V. Salazar García (Eds.), *Estudios de Lingüística*. Alicante: Espagrafic, 5-39.

- Barrera Vidal, A. (1996). "Vocablos «transparentes»: sobre la posible aportación de la lengua materna (L1) al aprendizaje de la lengua español como L2." En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, 43-58. Madrid: Iberoamericana.
- Benitez Pérez, E. (1997). *La derivación nominal en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Bialystok, E., & Sharwood Smith, M. (1985). "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition" in *Applied Linguistics*, (6), 101-107.
- Bialystock, E. (1990). "The competence of processing: classifying theories of second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 24, 635-648.
- Blum-Kulka, S. (1981). "Learning to use words: acquiring semantic competence in a second language". En M. Nahir (Ed.), *Hebrew Teaching and Applied Linguistics*. Nueva York: University Press of America, 243-251.
- Bogaards, P. (1996). "Lexicon and grammar in second language learning". En P. Jordens & J. Callemán (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, Berlin: Mouton de Gruyter, 357-379.
- Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., Lázaro Carreter, F., Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Boxer, D., & Pickering, L. (1995). "Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints". In *ELT Journal*, (49), 44-58.
- Brea, M. (1976). "Prefijos formadores de antónimos negativos en el español medieval". En *Verba*, 3, 319.
- Brea, M. (1977). "La parasíntesis en las «Cantigas d'escarnho e de mal dizer». *Verba*, 4, 127.
- Brøndal, V. (1943). *Essais de linguistique générale. Publiés avec une bibliographie des oeuvres de l'auteur* (Vol. 20). Copenhague: Munksgaard.
- Brown, D. F. (1974). "Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation". In *RELC journal*, 5(2), 1-11.
- Cabré, M. T., & Rigau i Oliver, G. (1985). *Lexicología i semántica* (2a ed). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.

- Canale, M., & Swaine, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". In *Applied Linguistics*, 1(1), 1-45.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R., & Rosa, S. (2003). *Nuevo Ven 1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Turrell, S. (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications". In *Issues in Applied Linguistics*, (6), 5-35.
- Cenoz Iragui, C. (2004). "Vademécum para la formación de profesores". En *El concepto de competencia comunicativa*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (1999). *Planeta ELE 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Cervero, M. J., & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Alvarez, B., Rosales Varo, F., Plácido Ruiz Campillo, J., & Ruiz Fajardo, G. (1996). *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del profesor*. Madrid: Gráficas Rama.
- Channel, J. (1981). "Applying semantic theory to vocabulary teaching". In *ELT Journal*, 35(2), 115-122.
- Chomsky, N. (1995). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Coady, J. (1997). "L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research". En J. Coady & Huckin T N (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 273-290. Cambridge: CUP.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Corbin, D. (1980). "Contradictions et inadéquations de l'analyse parasynthétique en morphologie dérivationnelle". En A. M. Dessaux-Berthouneau (Ed.), *Théories linguistique traditions grammaticales*. Lille: Presses universitaires, 181-224.
- Corbin, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Corder, S. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". En *International Review of Applied Linguistics*, (9), 147-160.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". En *International Review of Applied Linguistics*, (5), 160-170.
- Crocco Galeás, G., & Iacobini, C. (1993a). "Lo sviluppo del tipo verbale parasintetico in latino: I prefissi ad-, in-, ex-". En *Quaderni Patavini di Linguistica*, XII, 31-68.
- Crocco Galeás, G., & Iacobini, C. (1993b). "The Italian Parasynthetic Verbs: A Particular Kind of Circumfix". En L. Tonelli & W. Dressler (Eds.), *Natural Morphology. Perspectives for the Nineties*. Padua: Unipress, 127-142.
- Darmesteter, A. (1875). *Traité de la formation des mots composés dans la langue Française : comparée aux autres langues romanes et au latin*. Paris: Librairie A. Franck.
- Delgado Casas, M. M., Diviño González, E., & Pereda Hernández, N. (2013). *Español En Cuba. ¡Clave para el futuro! B2*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Dolader, D., Zorraquino, M., & Álvaro, J. (2009). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Durand, J. (1982). "A propos du préfixe anti- et de la parasynthèse en français". *Essex Occasional Papers*, (25), 1-34.
- Elliot, A. M. (1884). "Verbal parasynthetics in-A in the Romance Languages". En *The American Journal of Philology*, 5(2), 186-199.
- Ellis. (1989). "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-328.
- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fernández López, S. (1992). "Para la clase. Estrategias lúdicas para la corrección fonética". En *Cable*, (10), 35-37.
- Fernández Silva, C. (1988). *Aportaciones de la pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- García, S., Meilán García, A. J., & Martínez, H. (2004). *Construir bien en español: la forma de las palabras*. Oviedo: Ediciones Nobel [etc.].
- García de Diego, V. (1970). *Gramática histórica española* (Vol. 3). Madrid: Gredos.
- García-Medall, J. (1992). "Regularidades perceptivas parte/todo y contenedor/contenido

- en los verbos parasintéticos denominales". En *Verba*, (19), 241-256.
- García-Medall, J. (1995). *Casi un siglo de formación de palabras del español (1900-1994). Guía bibliográfica*. Valencia: Universitat.
- Gauger, H. M. (1971). *Untersuchungen zur spanischen und französischen Wortbildung*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Gómez Molina, J. R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". En *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (7), 69-94.
- Gómez Molina, J. R. (2004). "La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato & I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, cap. 2, 27-50 Madrid: SGEL.
- González Di Pierro, C. (2013). "El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora". En *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (18), 124-135.
- González Hermoso, A., & Romero Dueñas, C. (2003). *ECO Curso Modular de Español Lengua Extranjera. Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa.
- Gubitosi, P. C. (2003). "La competencia morfológica en los procesos de microrargumentación: análisis de producciones de estudiantes de nivel medio". En *Interlingüística*, (14), 527-538.
- Gumperz, J. J. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Blackwell.
- Henriksen, B. (1999). "Three dimensions of vocabulary development". En *Studies in Second Language Acquisition*, (3), 303-317.
- Hernández Paricio, F. (1992). "Semántica conceptual, representación léxica y articulación sintáctica de predicados causativos: Actas." En *Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales (8º. 1992 . Gerona)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 389-396.
- Higueras García, M. (1996). "Aprender y enseñar léxico". En N. Sans & L. Miquel (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera: actas de Expolingua desde 1994 hasta 1995*. Madrid: Fundación Actilibre, 111-126.
- Hymes, D. H. (1972). "On Communicative Competence". En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 269-293.
- James R. Nattinger, J. S. D. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford:

- University Press.
- Jiménez Cano, J. M. (2003). *Claves Textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos*. Murcia: Universidad.
- Jiménez Catálan, R. M. (2002). "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". En *Atlantis*, XXIV(2), 149-172.
- John Morgan, M. R. (1986). *Vocabulary*. Oxford: University Press.
- Jover, G. (1999). *Formación de palabras en español*. Barcelona: Octaedro.
- Katamba, F. (1994). *English Words*. London: Routledge.
- Katz, J. J., & Fodor, J. A. (1963). "The structure of a semantic theory". En *Language*, 39 (2), 170-210
- Kenning, M.-M., & Kenning, M. . (1990). *Computers and language learning: current theory and practice*. New York: Ellis Horwood.
- Krashen, S. (1976). "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". En *TESOL Quarterly*, (10), 157-168.
- Krashen, S. (1982). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Oxford: Pergamon.
- Lahuerta Galán, J., & Pujol Vila, M. (1996). "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En *Hispanorama*, 73 (6), 19-31.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By* (2nd ed). London [etc.]: University of Chicago Press.
- Lang, M. F. (1990). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el lexico moderno*. Madrid: Catedra.
- Lang, M. F. (1992). *Aportaciones de la gramática a la enseñanza de español*. Madrid: Cátedra.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H., Molina Martos, I., & Benítez Pérez, P. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Laufer, B. (1991). "Knowing a word: What is so difficult about it?" En *English Teachers' Journal*, (42), 82-88.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic fields and lexical structure*. Amsterdam: North-Holland.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley
- Lennon. P.

- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liceras, J. M. (1986). *Linguistic theory and second language acquisition : the Spanish nonnative grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras : hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Liceras, J. M., & Díaz, L. (1999). "Topic-drop versus pro-drop: null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers". En *Second language Research*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1191/026765899678128123>
- Little, D. (1994). "Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar". En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, 99-122. Cambridge: CUP.
- López, S. F. (1995). "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera". En *Didáctica. Lengua y literatura*, (7), 203-216.
- Malkiel, Y. (1941). "«Atristar: Entristecer»: Adjectival Verbs in Spanish, Portuguese, and Catalan". En *Studies in Philology*, 38(3), 429-461.
- Marchand, H. (1953). "The Question of the Derivative Relevancy and the Prefix -S in Italian". En *Studia Linguistica*, 7, 104.
- Margarita Görrissen. (1996). *Spanisch für Anfänger*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Marquès, P., & Romero, F. (2012). "La Competencia léxica en el Currículum Bimodal". *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (22), 1-10.
- Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (1998). *Gente 2. Curso de Español para Extranjeros. Libro del Alumno*. Barcelona: España por Grafos.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. París: Didier/Crédif.
- Meara, P. (1996). *The dimensions of lexical competence en Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Meier, A. J. (1997). "Teaching the universals of politeness". En *ELT Journal*, (51), 21-28.
- Melçuk, I. A. (1996). "Lexical Functions in Lexicography". En L. Wannet (Ed.), *Lexical*

- Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in a Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins Pub, 37-102.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Menéndez Pidal, R. (1904). «Manual elemental de gramática histórica española» (Book Review). *Bulletin Hispanique*. Bordeaux: Editions Biére, etc.
- Michael McCarthy, F. O. (1994). *English Vocabulary in Use*. Cambridge: University Press.
- Miranda, J. A. (1994). *Formación de palabras en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Mora, F. A. L. (1986). "Sobre la parasíntesis en español". En *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 5, 221-235.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2004). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE". En J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, & H. López Morales (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 287-304.
- Narváez. (1970). *An Outline of Spanish Morphology. Formation of Words, Inflectional and Derivational*. St. Paul: EMC Corporation.
- Nation, I. S. P. (1990). *What is involved in learning a word?. Teaching and learning vocabulary*. Rowley: Newbury House.
- Nemser, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners". En *International Review of Applied Linguistics*, (9), 115-123.
- Nilsen, D. L. F. (1976). "Contrastive semantics in vocabulary instruction". En *TESOL Quarterly*, 10(1), 99-103.
[https://doi.org/10.1016/S0755-4982\(10\)00714-1](https://doi.org/10.1016/S0755-4982(10)00714-1)
- Nord, C. (1983). *Neueste Entwicklung im Spanischen Wortschatz*. Rheinfelden,: Schäuble.
- Nyrop, M. (1908). «Grammaire historique de la langue française». (Vol.1). Gyldendal.
- Ottonello, M. B. (2005). "La interlengua del hablante no nativo". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua*

- extranjera (LE)*, 369-389. Madrid: SGEL.
- Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994). "Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction". En *System*, 22(2), 231-243.
- Pagés-Margalef, J. L., & Sánchez Riesco, R. (1996). "Cómo jugar con el léxico". En *Hispanorama*, (73), 39-45.
- Pena Seijas, J. (1976). *La derivación en español: verbos derivados y sustantivos verbales [tesis doctoral]*. (C. García González, Ed.). Santiago de Compostela: Universidad. Facultad de Filología.
- Pena Seijas, J. (1993). "La formación de verbos en español: la sufijación verbal". En S. Varela (Ed.), *La formación de palabras*. Madrid: Taurus Universitaria, 217-281.
- Pérez Torres, I. (2005). *Diseño de webquests para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. Granada: Granada: Editorial Universidad.
- Pilleux, M. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". En *Estudios Filológicos*, (36), 143-152.
- Rainer, F. (1993). *Spanische Wordbildungslehre*. Tubinga: Niemeyer.
- Real Academia de la Lengua. (2009). *Nueva gramática de la lengua española: Morfología Sintaxis I*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Real Academia de la Lengua. Comisión de Gramática. (2002). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reinheimer-Rîpeanu, S. (1973). "Différents types de parasynthétiques". En *Revue Roumaine de Linguistique*, 18(5), 487.
- Reinheimer-Rîpeanu, S. (1974). *Les dérivés parasynthétiques dans les langues romanes: roumain, italien, français, espagnol*. The Hague: Mouton.
- Reinheimer – Ripeau, S. (1974). "Quelques observations concernant les verbes parasynthétiques ans les dialects franco-provençaux: Actes". En *Congrès International de Langue et Littérature d'Oc et d'études franco-provençales (5^o. 1974. Nice)*. Paris: Les Belles Letres, 345-352.
- René Appel, P. M. (1996). *Planificación lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Richards, J. C. (1974). "Word lists: problems and prospects". En *RELC journal*, 5(2), 69-84.
- Richards, J. C. (1976). "The role of vocabulary teaching". En *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-90.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*

- (2nd ed.). Cambridge: University Press.
- Rivas Zancarrón, M. (2003). *Problemas de morfología española*. New York: Peter Lang.
- Rodrigo, C. (2003). *De los métodos estructurales a los comunicativos. Curso de formación inicial para profesores de español como lengua extranjera*. Alicante: Instituto Cervantes.
- Rodríguez Martín, M. E. (2006). "La enseñanza del léxico a través del cine en un entorno virtual". En C. P. Basanta (Ed.), *Fundamentos teóricos y prácticos de ADELEX. Una investigación sobre la evaluación y el desarrollo de la competencia léxica a través de las nuevas tecnologías*. Granada: Comares, 229-248.
- Rufat, A. S., & Calderón, F. J. (2013). "Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua". *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*(3), 183-204.
- Rudzka, J. B., Channell, Y., & Putseys, P. (1985). *More words you need*. Basingstoke: Macmillan.
- Ruiz Fernández, C. (1981). *El léxico del teatro de Valle Inclán : (ensayo interpretativo)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez Rufat, A., & Jiménez Calderón, F. (2013). "Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua". *Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, (3), 183-204.
- Sanjuan, M. (1991). "Qué significa «conocer» una palabra: la complejidad de la competencia léxica". En *Cuadernos de Investigación Filológica*, 17(1-2), 89-101.
- Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. San Vicente del Raspeig (Alicante): Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Scalise, S. (1987). *Morfología generativa*. Madrid: Alianza.
- Schumann, J. (1976). "Second language acquisition: The pidginization hypothesis". En *Language Learning*, (26), 391-408.
- Segoviano, C. (1996). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". En *International Review of Applied Linguistics*, (10), 201-231.
- Selinker, L., & Lamendella, J. (1978). "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning". En *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(3), 143-191.

- Serrano Dolader, D. (1995). *Las formaciones parasintéticas en español*. Madrid: Arco.
- Tarone, E., & Parrish, B. (1988). "Task related variation in interlanguage: The case of articles". En *Language Learning*, (21-44).
- Thiele, J. (1984). "Reflexiones comparativas sobre verbalizaciones con bases adjetivas en español y alemán". En *Linguistische Arbeitsberichte*, (45), 19-24.
- Thiele, J. (1992). *Wortbildung der spanischen Gegenwartssprache*. Langenscheidt: Verlag Enzyklopädie.
- Thorn, A. C. (1909). *Thorn. A. Chr. 1909. Les verbes parasynthétiques en française*. Lund: Lunds Universitets Arsskrift.
- Tollemache, F. (1945). *Le parole composte nella lingua italiana*. Roma: Roes di N.Ruffollo.
- Trampe, P. (1983). "Foreign Language Vocabulary Learning. A Criterion of Learning Achievement en Psycholinguistics and foreign language learning". En *Psycholinguistics and Foreign Language_ Learning. Papers from a conference (Stockholm, Sweden and Abo, Finland, October 25-26, 1982)*. Stockholm: Institute of Linguistics Department of Research on Bilingualism, 241-247.
- Troncoso Araos, X. (2014). "Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida?" En *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1015-1028. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>
- Val Alvaro, J. F. (1994). "Formación léxica verbal y restricciones sobre la estructura oracional verbos denominales". En F. H. Paricio (Ed.), *Perspectivas sobre la oración (Grammaticalia 1)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 229-255.
- Vañó-Cerdá, A. (1990). "Las correspondencias del prefijo español des- con los afijos y adverbios alemanes (mis-, ent-, zurück-, zer-, -los, los-, un-, etc.)". En *Ibero-Romania*, 31, 1-28.
- Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Varela Ortega, S. (2003). "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera". En *Estudios de Lingüística: Universidad de Alicante*, 17(17), 571-588.
- Varela Ortega, S., & Fabregat Barrios, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras* (Vol. 2.). Madrid: Gredos.
- Vila, N. B. (2014). "La Interlengua ¿ Frontera cercana o lejana?Acercamiento a la importancia de la Pragmática". En *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (15), 43-60.

- West, D. (1930). "Speaking-vocabulary in a foreign language". En *Modern Language Journal*, (14), 509-521.
- Whitley, S. (2004). "Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español". Recuperado 22 de abril de 2017, a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/whitley06.htm
- Widdowson, H. G. (1978). *Social factors in the acquisition of a second language*. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1989). *Linguistics in language teaching*. London [etc.]: E. Arnold.
- Zimmerman, C. B. (1997). "Historical trends in second language vocabulary instruction". En J. Coady & T. N. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 5-19.

Descripción gramatical:

- Alcoba Rueda, S. (1987). "Los parasintéticos: constituyentes y estructura léxica". En *Revista Española de Lingüística*, 17 (2), 245.
- Alemaný Bolufer, J. (1920). *Tratado de la formación de palabras en la lengua castellana*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros.
- Benitez Pérez, E. (1997). *La derivación nominal en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Bialystock, E. (1990). "The competence of processing: classifying theories of second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 24, 635-648.
- Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., Lázaro Carreter, F., Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Brea, M. (1977). "La parasíntesis en las «Cantigas d'escarnho e de mal dizer»". En *Verba*, 4, 127.
- Brea, M. (1976). "Prefijos formadores de antónimos negativos en el español medieval". En *Verba*, 3, 319.
- Brøndal, V. (1943). *Essais de linguistique générale. Publiés avec une bibliographie des oeuvres de l'auteur* (Vol. 20). Copenhague: Munksgaard.

- Cabré, M. T., & Rigau i Oliver, G. (1985). *Lexicología i semántica* (2a ed). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Cabrera Morales, C. L. (2000). Sobre la derivación en el español actual. Los sufijos”, en *Analecta Malacitana. Revista de la sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 23(1), 191-218.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Corbin, D. (1980). Contradictions et inadéquations de l’analyse parasynthétique en morphologie dérivationnelle. En A. M. Dessaux-Berthouneau (Ed.), *Théories linguistique traditions grammaticales*, 181-224. Lille: Presses universitaires.
- Corbin, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Crocco Galeás, G., & Iacobini, C. (1993). “The Italian Parasynthetic Verbs: A Particular Kind of Circumfix”. En L. Tonelli & W. Dressler (Eds.), *Natural Morphology. Perspectives for the Nineties*, 127-142. Padua: Unipress.
- Darmesteter, A. (1875). *Traité de la formation des mots composés dans la langue Française : comparée aux autres langues romanes et au latin*. Paris: Librairie A. Franck.
- Durand, J. (1982). “A propos du préfixe anti- et de la parasynthèse en français”. *Essex Occasional Papers*, (25), 1-34.
- Elliot, A. M. (1884). “Verbal parasynthetics in-A in the Romance Languages”. *The American Journal of Philology*, 5(2), 186-199.
- Fernández López, S. (1992). Para la clase. Estrategias lúdicas para la corrección fonética. *Cable*, (10), 35-37.
- Fernández Silva, C. (1988). *Aportaciones de la pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- García de Diego, V. (1970). *Gramática histórica española* (Vol. 3). Madrid: Gredos.
- García, S., Meilán García, A. J., & Martínez, H. (2004). *Construir bien en español: la forma de las palabras*. Oviedo: Ediciones Nobel [etc.].
- Gauger, H. M. (1971). *Untersuchungen zur spanischen und französischen Wortbildung*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (7), 69-94.

- Gómez Molina, J. R. (2004). "La subcompetencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato & I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, cap. 2, 27-50 Madrid: SGEL.
- Hernández Paricio, F. (1992). "Semántica conceptual, representación léxica y articulación sintáctica de predicados causativos: Actas". En *Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales (8º. 1992 . Gerona)*, 389-396. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Jover, G. (1999). *Formación de palabras en español*. Barcelona: Octaedro.
- Katz, J. J., & Fodor, J. A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39(2).
- Lang, M. (1992). *Formación de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- Lang, M. F. (1990). *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el lexico moderno*. Madrid: Catedra.
- Lang, M. F. (1992). *Aportaciones de la gramática a la enseñanza de español*. Madrid: Cátedra.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Liceras, J. M., Valenzuela, E., & Díaz, L. (1999). L1/L2 Spanish grammars and the pragmatic deficit hypothesis. *Second language Research*, 15(2), 161-190. <https://doi.org/10.1191/026765899675128586>
- Llorach Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Malkiel, Y. (1941). «Atristar: Entristecer»: Adjectival Verbs in Spanish, Portuguese, and Catalan. *Studies in Philology*, 38(3), 429-461.
- Marchand, H. (1953). The Question of the Derivative Relevancy and the Prefix -S in Italian. *Studia Linguistica*, 7, 104.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du française*. París: Didier/Crédif.
- MAS, I. (1995). J. García-Medall: «Casi un siglo de formación de palabras del español (1900-1994). Guía bibliográfica». *Verba*. Santiago de Compostela: Universidad.

- Miranda, J. A. (1994). *Formación de palabras en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Mora, F. A. L. (1986). "Sobre la parasíntesis en español". *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 5, 221-235.
- Nilsen, D. L. F. (1976). "Contrastive semantics in vocabulary instruction". *TESOL Quarterly*, 10(1), 99-103. [https://doi.org/10.1016/S0755-4982\(10\)00714-1](https://doi.org/10.1016/S0755-4982(10)00714-1)
- Nord, C. (1983). *Neueste Entwicklung im Spanischen Wortschatz*. Rheinfelden,: Schöuble.
- Nyrop, M. (1908). «Grammaire historique de la langue française». (Vol.1). Gyldendal.
- Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-243.
- Pena Seijas, J. (1980). *La derivación en español: verbos derivados y sustantivos verbales* (Vol. 16). Santiago de Compostela: Universidade.
- Pena Seijas, J. (1976). *La derivación en español: verbos derivados y sustantivos verbales [tesis doctoral]*. (C. García González, Ed.). Santiago de Compostela: Universidad. Facultad de Filología.
- Pilleux, M. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". *Estudios Filológicos*, (36), 143-152.
- Rainer, F. (1993). *Spanische Wordbildungslehre*. Tübinga: Niemeyer.
- Real Academia de la Lengua. (2009). *Nueva gramática de la lengua española: Morfología Sintaxis I*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Real Academia de la Lengua.Comisión de Gramática. (2002). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reinheimer-Rîpeanu, S. (1973). "Différents types de parasynthétiques". *Revue Roumaine de Linguistique*, 18(5), 487.
- Richards, J. C. (1974). "Word lists: problems and prospects". *RELC journal*, 5(2), 69-84.
- Rivas Zancarrón, M. (2003). *Problemas de morfología española*. New York: Peter Lang.
- Rodrigo, C. (2003). *De los métodos estructurales a los comunicativos. Curso de formación inicial para profesores de español como lengua extranjera*. Alicante: Instituto Cervantes.

- Ruiz Fernández, C. (1981). *El léxico del teatro de Valle Inclán : (ensayo interpretativo)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Scalise, S. (1987). *Morfología generativa*. Madrid: Alianza.
- Serrano Dolader, D. (1995). *Las formaciones parasintéticas en español*. Madrid: Arco.
- Thiele, J. (1984). "Reflexiones comparativas sobre verbalizaciones con bases adjetivas en español y alemán". *Linguistische Arbeitsberichte*, (45), 19-24.
- Thiele, J. (1992). *Wortbildung der spanischen Gegenwartssprache*. Langenscheidt: Verlag Enzyklopädie.
- Thorn, A. C. (1909). *Thorn. A. Chr. 1909. Les verbes parasynthétiques en française*. Lund: Lunds Universitets Arsskrift.
- Tollemache, F. (1945). *Le parole composte nella lingua italiana*. Roma: Roes di N.Ruffollo.
- Val Alvaro, J. F. (1994). "Formación léxica verbal y restricciones sobre la estructura oracional verbos denominales". En F. H. Paricio (Ed.), *Perspectivas sobre la oración (Grammaticalia 1)*, 229-255. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Vañó-Cerdá, A. (1990). "Las correspondencias del prefijo español des-con los afijos y adverbios alemanes (mis-, ent-, zurück-, zer-, -los, los-, un-, etc.)". *Ibero-Romania*, 31, 1-28.
- Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Varela Ortega, S. (2003). "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera". *Estudios de Lingüística: Universidad de Alicante*, 17(17), 571-588.
- Varela Ortega, S., & Fabregat Barrios, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras* (Vol. 2.). Madrid: Gredos.

Didáctica

- Adjémian, C., & Liceras, J. M. (1982). "Universal grammar, the intake component and L1: Accounting for adult acquisition of relative clauses". En F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, 101-118. Rowley: Newbury House.
- Alexopoulou, A. (2011). "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (9), 86-101.

- Arditty, J., & Perdue, C. (1979). *Variabilité et connaissance en langue étrangère. Encrages*. Vincennes: Université de Paris.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: University Press.
- Barrera Vidal, A. (1996). "Vocablos «transparentes»- sobre la posible aportación de la lengua materna (L1) al aprendizaje de la lengua español como L2". En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, 43-58. Madrid: Iberoamericana.
- Blum-Kulka, S. (1981). "Learning to use words: acquiring semantic competence in a second language". En M. Nahir (Ed.), *Hebrew Teaching and Applied Linguistics* (pp. 243-251). Nueva York: University Press of America.
- Bogaards, P. (1996). "Lexicon and grammar in second language learning". En P. Jordens & J. Calleman (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, 357-379. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boxer, D., & Pickering, L. (1995). "Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints". *ELT Journal*, (49), 44-58.
- Brown, E. H. and C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swaine, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1(1), 1-45.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R., & Rosa, S. (2003). *Nuevo Ven 1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Turrell, S. (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, (6), 5-35.
- Cenoz Iragui, C. (2004). "Vademécum para la formación de profesores". En *El concepto de competencia comunicativa* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.

- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (1999). *Planeta ELE 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Cervero, M. J., & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Alvarez, B., Rosales Varo, F., Plácido Ruiz Campillo, J., & Ruiz Fajardo, G. (1996). *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del profesor*. Madrid: Gráficas Rama.
- Channel, J. (1981). "Applying semantic theory to vocabulary teaching". *ELT Journal*, 35(2), 115-122.
- Coady, J. (1997). "L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research". En J. Coady & Huckin T N (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 273-290. Cambridge: CUP.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Corder, S. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, (9), 147-160.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, (5), 160-170.
- Delgado Casas, M. M., Diviño González, E., & Pereda Hernández, N. (2013). *Español En Cuba. ¡Clave para el futuro! B2*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ellis. (1989). "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-328.
- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- González Di Pierro, C. (2013). "El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora". *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (18), 124-135.
- González Hermoso, A., & Romero Dueñas, C. (2003). *ECO Curso Modular de Español Lengua Extranjera. Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa.

- Gubitosi, P. C. (2003). "La competencia morfológica en los procesos de microrargumentación: análisis de producciones de estudiantes de nivel medio". *Interlingüística*, (14), 527-538.
- Gumperz, J. J. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Blackwell.
- Henriksen, B. (1999). "Three dimensions of vocabulary development". *Studies in Second Language Acquisition*, (3), 303-317.
- Higueras García, M. (1996). "Aprender y enseñar léxico". En N. Sans & L. Miquel (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera: actas de Expolingua desde 1994 hasta 1995* (pp. 111-126). Madrid: Fundación Actilibre.
- Hymes, D. H. (1972). "On Communicative Competence". En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- James R. Nattinger, J. S. D. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: University Press.
- Jiménez Cano, J. M. (2003). *Claves Textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos*. Murcia: Universidad.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". *Atlantis*, XXIV(2), 149-172.
- John Morgan, M. R. (1986). *Vocabulary*. Oxford: University Press.
- Katz, J. J., & Fodor, J. A. (1963). "The structure of a semantic theory". En *Language*, 39 (2), 170-210.
- Kenning, M.-M., & Kenning, M. . (1990). *Computers and language learning: current theory and practice*. New York: Ellis Horwood.
- Krashen, S. (1982). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lahuerta Galán, J., & Pujol Vila, M. (1996). "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". *Hispanorama*, 73(6), 19-31.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By* (2nd ed). London [etc.]: University of Chicago Press.

- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Laufer, B. (1991). Knowing a word: What is so difficult about it? *English Teachers' Journal*, (42), 82-88.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic fields and lexical structure*. Amsterdam: North-Holland.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley-Lennon. P.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (1986). *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish nonnative grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr.
- Little, D. (1994). "Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar". En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 99-122). Cambridge: CUP.
- López, S. F. (1995). "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *Didáctica. Lengua y literatura*, (7), 203-216.
- Marquès, P., & Romero, F. (2012). "La Competencia léxica en el Currículum Bimodal". *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (22), 1-10.
- Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (1998). *Gente 2. Curso de Español para Extranjeros. Libro del Alumno*. Barcelona: España por Grafos.
- Meara, P. (1996). *The dimensions of lexical competence in Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- Melçuk, I. A. (1996). "Lexical Functions in Lexicography". En L. Wannet (Ed.), *Lexical Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in a Lexicon*, 37-102. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- Michael McCarthy. (1990). *Vocabulary*. Oxford: University Press.

- Michael McCarthy, F. O. (1994). *English Vocabulary in Use*. Cambridge: University Press.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2004). “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE”. En J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, & H. López Morales (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, 287-304. Madrid: SGEL.
- Nation, I. S. P. (1990). *What is involved in learning a word? Teaching and learning vocabulary*. Rowley: Newbury House.
- Nemser, W. (1971). “Approximative systems of foreign language learners”. *International Review of Applied Linguistics*, (9), 115-123.
- Nilsen, D. L. F. (1976). “Contrastive semantics in vocabulary instruction”. *TESOL Quarterly*, 10(1), 99-103. [https://doi.org/10.1016/S0755-4982\(10\)00714-1](https://doi.org/10.1016/S0755-4982(10)00714-1)
- Ottonello, M. B. (2005). “La interlengua del hablante no nativo”. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 369-389. Madrid: SGEL.
- Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994). “Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction”. *System*, 22(2), 231-243.
- Pagés-Margalef, J. L., & Sánchez Riesco, R. (1996). “Cómo jugar con el léxico”. *Hispanorama*, (73), 39-45.
- René Appel, P. M. (1996). *Planificación lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Richards, J. C. (1976). “The role of vocabulary teaching”. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-90.
- Richards, J. C. (1974). “Word lists: problems and prospects”. *RELC journal*, 5(2), 69-84.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: University Press.
- Rodríguez Martín, M. E. (2006). “La enseñanza del léxico através del cine en un entorno virtual”. En C. P. Basanta (Ed.), *Fundamentos teóricos y prácticos de ADE-LEX. Una investigación sobre la evaluación y el desarrollo de la competencia léxica através de las nuevas tecnologías*, 229-248. Granada: Comares.

- Rufat, A. S., & Calderón, F. J. (2013). "Apreciaciones sobre la cuestión de la norma en el análisis de la interlengua". *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*(3), 183-204.
- Rudzka, J. B., Channell, Y., & Putseys, P. (1985). *More words you need*. Basingstoke: Macmillan.
- Sanjuan, M. (1991). "Qué significa «conocer» una palabra: la complejidad de la competencia léxica". *Cuadernos de Investigación Filológica*, 17(1-2), 89-101.
- Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. San Vicente del Raspeig (Alicante): Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Selinker, L. (1972). "In terlanguage". *Intert lational Review of Applied Linguistics*, (10), 201-231.
- Trampe, P. (1983). "Foreign Language Vocabulary Learning. A Criterion of Learning Achievement en Psycholinguistics and foreign language learning". En *Psycholinguistics and Foreign Language _ Learning.Papers from a conference (Stockholm, Sweden and Abo, Finland, October 25-26, 1982)* (pp. 241-247). Stockholm: University,Institute of Linguistics Department of Research on Bilingualism.
- Troncoso Araos, X. (2014). "Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida?" *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1015-1028. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>
- Varela Ortega, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Vila, N. B. (2014). "La Interlengua ¿Frontera cercana o lejana?Acercamiento a la importancia de la Pragmática". *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (15), 43-60.
- West, D. (1930). "Speaking-vocabulary in a foreign language".*Modern Language Journal*, (14), 509-521.
- Widdowson, H. G. (1978). *Social factors in the acquisition of a second language*. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1989). *Linguistics in language teaching*. London [etc.]: E. Arnold.
- Zimmerman, C. B. (1997). "Historical trends in second language vocabulary instruction". En J. Coady & T. N. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 5-19. Cambridge: CUP.