

# La formación de palabras en el aula: observar, pensar y reflexionar<sup>1</sup>

David Serrano-Dolader

Universidad de Zaragoza

dserrano@unizar.es



Recibido: 07-04-20  
Aceptado: 15-04-20

**Resumen:** En los últimos tiempos, se ha empezado a prestar una merecida atención a la morfología léxica del español desde perspectivas que ponen el foco en un acercamiento pedagógico y didáctico directamente orientado al aula. En todas las etapas de enseñanza, el potenciamiento de la conciencia morfológica y de la reflexión metalingüística deben ser claves en las que fundamentar el proceso de aprendizaje. A partir de un breve decálogo de citas para la reflexión teórica, en el artículo se proponen diversos tipos de actividades que permitan al alumno centrarse en la reflexión inductiva sobre cómo operan los procesos de formación de palabras en español. El objetivo último es que sea el estudiante el que –a través de actividades formuladas de manera guiada– pueda ir obteniendo conclusiones y generalizaciones, y sea capaz incluso de ir descubriendo cuáles deben ser los límites de su propio aprendizaje morfológico en etapas preuniversitarias de su educación.

**Palabras clave:** Formación de palabras, conciencia morfológica, reflexión metalingüística, didáctica de la lengua, actividades para el aula

**Abstract:** In recent times, deserved attention has begun to be paid to Spanish lexical morphology from perspectives that focus on a pedagogical and didactic approach directly oriented to the classroom. The enhancement of morphological awareness and metalinguistic reflection must be foundations on which to base the learning process at all stages of education. Based on a list of ten quotations for theoretical reflection, this article proposes various types of activities that allow the student to focus on inductive reflection on how word formation processes work in Spanish. The main objective is that students –through guided activities– are able to draw conclusions and generalizations for themselves, and they are even able to discover what the limits of their own morphological learning should be in pre-university stages of their education.

**Keywords:** Word formation, morphological awareness, metalinguistic reflection, language teaching, classroom activities

---

<sup>1</sup> El presente artículo ha sido elaborado a partir de mi ponencia “De cómo acercarse a la Formación de Palabras pensando... y reflexionando”, impartida en febrero de 2020 en el Seminario de Actualización Gramatical para el Aula no universitaria de la Universidad de Zaragoza (SAGAZ) [Secundaria y Bachillerato], dentro del Plan de Formación del Profesorado de Aragón (Gobierno de Aragón, DGA). Puede verse el video de dicha ponencia en: <https://sites.google.com/view/zl-a-la-carta/zl-a-la-carta/la-gram%C3%A1tica-en-el-aula/de-c%C3%B3mo-acercarse-a-la-formaci%C3%B3n-de-palabras-pensando-y-reflexionando?authuser=0>. *PSYLEX (Lenguaje y cognición)*, Grupo de Investigación de Referencia de la Comunidad Autónoma de Aragón [H11\_17R].

## Índice

1. Introducción
2. Decálogo para una posible reflexión teórica
3. La práctica reflexiva en el aula: modelos de actividades
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas

### 1. Introducción

En los últimos tiempos, se ha empezado a prestar una merecida atención a la morfología léxica del español desde perspectivas que ponen el foco en un acercamiento pedagógico y didáctico directamente orientado al aula. Así, han ido surgiendo algunos estudios que pretenden subrayar la importancia de enfocar adecuadamente el complejo mundo de la formación de palabras en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, tanto en etapas de educación preuniversitaria del español como lengua materna (Martín Vegas 2018, Gil Laforga 2019) como en el ámbito del español como lengua extranjera (Serrano-Dolader *et alii* 2009, Serrano-Dolader 2019).

En ambos campos, el potenciamiento de la conciencia morfológica y de la reflexión metalingüística deben ser claves en las que fundamentar el proceso de enseñanza. La ampliación del vocabulario se produce a partir de asociaciones de carácter morfológico-semántico, y la enseñanza de la creación de palabras debe plantearse fundándose en tales asociaciones y potenciando la capacidad reflexiva e inductiva de los estudiantes. El docente debe dirigir el proceso educativo, pero tiene que hacerlo no desde una teorización excesiva y maniáticamente clasificatoria sino desde el planteamiento de actividades que exijan una reflexión consciente y pautada de los propios alumnos. No se trata de que estos puedan simplemente corroborar o refutar las pautas teóricas expuestas por el profesor sino de que sean ellos, precisamente, los que puedan ir descubriendo comportamientos, generalizaciones, restricciones y posibles desvíos en el funcionamiento de la morfología léxica del español.

En ocasiones, este planteamiento pedagógico podrá incluso exigir una revisión a fondo de algunos postulados morfológicos comúnmente aceptados entre los investigadores. En el ámbito de la enseñanza de ELE, por ejemplo, parecería conveniente revisar a fondo la conceptualización de la denominada “sufijación apreciativa” en español (así se hace en Serrano-Dolader 2020), de la misma forma que en la enseñanza de Secundaria y Bachillerato parece necesario subrayar la conveniencia de un enfoque casi exclusivamente sincrónico –volveremos más adelante sobre ese *casi*–: “si el objetivo último del conocimiento de lengua es contribuir a descubrir el modo en que funciona el lenguaje, parece que el camino es la sincronía” (Gil Laforga 2019: 51-52).

Por evidentes motivos de espacio, en el presente artículo no vamos a ocuparnos de justificar teóricamente la importancia de atender a la reflexión deductiva e inductiva en la formación de palabras en el aula ni vamos a detenernos exhaustivamente en cómo abordar la enseñanza-aprendizaje de todos y

cada uno de los procedimientos de formación de palabras del español (remitimos al lector a lo ya expuesto, con amplitud, en Serrano-Dolader 2019).

Nuestro trabajo se divide en dos secciones claramente diferenciadas. En la sección 2, se presenta un decálogo de citas para la posible reflexión teórica de los profesores de Lengua Española; y en la sección 3 se ofrece una batería de actividades que ilustran diferentes maneras y perspectivas de enfocar la reflexión morfológica en el aula de Secundaria y de Bachillerato.

Dado el carácter eminentemente práctico (propuestas para el aula) de este trabajo, hemos evitado tanto la ampliación de aspectos de detalle (por lo que se prescinde en absoluto de farragosas notas al pie de página) como la presentación y manejo de una bibliografía excesiva.

## 2. Decálogo para una posible reflexión teórica

De la misma forma que consideramos necesario el potenciamiento de la reflexión morfológica “práctica” por parte de los alumnos (y a ello dedicaremos la sección 3), nos parece importante que el profesor de Lengua Española reflexione previamente también sobre ciertos aspectos teóricos y metodológicos de cara a la docencia de la morfología léxica en Secundario y Bachillerato: el concepto de conciencia metalingüística y la reflexión morfológica, la relación de la morfología con la competencia lingüística a partir de la codificación y decodificación de palabras, las relaciones morfológicas como motor del aprendizaje, la selección de modelos productivos dependiendo de los niveles de aprendizaje, etc.

Una de las causas que impulsa a rechazar la reflexión teórico-metodológica suele ser el pánico ante la ingente bibliografía de la que, para cualquier faceta de la enseñanza de la lengua, disponemos. Precisamente para evitar ello, hemos descartado la posibilidad de ofrecer complejas reflexiones obtenidas de fuentes muy diversas. De este modo, el decálogo de citas para la reflexión que ahora presentaremos está tomado específicamente de un breve (pero claro, reciente e interesante) trabajo sobre los modelos de aprendizaje en la morfología léxica (Martín Vegas 2018). No es este pues un completo botiquín para las necesarias “curas” morfológicas sino un simple pastillero que anima a empezar el viaje con una cierta tranquilidad...

I. “La conciencia metalingüística surge de la duda, de la reflexión que en cualquier momento del desarrollo lingüístico nos hacemos acerca del significado, forma y uso de palabras y enunciados” (Martín Vegas 2018: 264).

II. “... la reflexión sobre la morfología claramente se inicia en etapas preescolares. [...] la reflexión sobre la lengua comienza desde las primeras fases del desarrollo del lenguaje y, por lo que respecta al léxico, que no tiene fecha límite de adquisición, su perdurabilidad es segura. Por eso, la didáctica del nivel morfológico de la lengua con un planteamiento de reflexión metalingüística es muy útil en cualquier etapa escolar” (Martín Vegas 2018: 265-266).

III. “... a medida que vamos ampliando el conocimiento del mundo, ampliamos nuestro léxico, pero no de forma aislada, sino relacionando conceptos

y formas, aprendiendo palabras en relación con otras con las que existen conexiones formales y semánticas. En términos gramaticales, nos referimos a conexiones lexemáticas y afijales, de manera que el aprendizaje del léxico consiste en asimilar nuevos términos a marcos de referencia existentes adheridos por compartir forma, significado o uso” (Martín Vegas 2018: 266).

IV. “Conocer los procesos gramaticales de la derivación tiene sentido para conocer mejor las palabras y para establecer relaciones entre formas que compartan los mismos procesos e ir ampliando la nómina de términos que permitan ampliar contextos. Así, la didáctica de la gramática, y en particular, la didáctica de la morfología derivativa, ayudará a desarrollar la comunicación rellenando la conceptualización del mundo cada vez más extensa con palabras que puedan expresarla” (Martín Vegas 2018: 266).

V. “... las palabras derivadas que pertenecen a familias léxicas con muchos miembros, transparentes formal y semánticamente, forman esquemas más consolidados (y de fácil comprensión y acceso para los hablantes) que los formados por pocas palabras donde, además, haya mayor distancia semántica o incluso formal entre ellas” (Martín Vegas 2018: 267).

VI. “[el modelo didáctico de] la morfología derivativa orientada al aprendizaje del vocabulario parte de que:

1) el léxico es prioritario desde el punto de vista semiótico, de manera que debemos enseñar vocabulario para desarrollar la competencia lingüística;

2) las reglas morfológicas y las representaciones léxicas no se pueden separar, pues las palabras están ligadas por su morfología. Por eso, el conocimiento de la estructura de las palabras facilita su aprendizaje y es apropiado elaborar modelos didácticos basados en la morfología derivativa que estén destinados a aprender vocabulario;

3) por último, no todos los modelos morfológicos son igual de rentables y productivos. Esto hay que tenerlo en cuenta para adecuar los modelos a la didáctica y nivelar la tipología del léxico basándose en la extensión de los esquemas de conexiones y en el uso de las palabras” (Martín Vegas 2018: 269).

VII. “Cualquier modelo que sirva para el aprendizaje del léxico basado en la morfología derivativa, para que sea rentable, debe permitir, por una parte, entender mejor las palabras derivadas, y por otra, ampliar vocabulario con menor esfuerzo. Es decir, la didáctica sigue una metodología correcta cuando permite una mejor comprensión de las palabras que se estudian de la forma más sencilla y con menos trabajo” (Martín Vegas 2018: 269).

VIII. “[...] siguiendo las directrices de Bosque (2015) sobre cómo enseñar gramática, un modelo didáctico debe tener en cuenta, principalmente, los siguientes aspectos:

1) Debe impulsar la reflexión metalingüística sin un aparato teórico complejo y una terminología alambicada [...]

2) Debe saber relacionar la forma de los signos lingüísticos con su significado a partir de construcciones simples que permitan entenderlos [...]

3) Debe implicar al alumno en el conocimiento de la lengua para que ellos mismos descubran, con una actitud indagadora, las distintas posibilidades expresivas [...]

4) Debe permitir ir ampliando paulatinamente conocimientos [...]" (Martín Vegas 2018: 269-270).

IX. "... es fundamental valorar, en primer lugar, si la fragmentación de la palabra refuerza su aprendizaje (si el estudio de la morfología sirve) y si aumenta la capacidad de reutilizar sus componentes para aprender nuevas combinaciones (si permite aprender otras palabras conectadas)" (Martín Vegas 2018: 271).

X. "La conciencia morfológica permite la ampliación del léxico y, por tanto, un mejor acceso a la lectura y la escritura, y un mayor conocimiento del mundo. Nuestras palabras se encuentran conectadas en nuestro cerebro formando una gran red que activamos con el uso. Esta red es un reflejo de la conexión del conocimiento y del mundo, que los profesores debemos acercar a nuestros estudiantes" (Martín Vegas 2018: 283).

### 3. La práctica reflexiva en el aula: modelos de actividades

En el excelente artículo de Gil Laforga (2019), aparecido en un número anterior de esta misma revista *ReGrOC*, la autora propone, con buenas razones, que es preciso (y urgente, añadiría yo) "*acotar, reducir y graduar* los contenidos de morfología que se abordan en la Enseñanza Media en España" (Gil Laforga 2019: 43). Estamos absolutamente de acuerdo con la imperiosa necesidad de abordar esa triple tarea –que hemos destacado en cursiva en la anterior cita–. En ese mismo trabajo, y para marcar las pautas precisas para iniciar dicha tarea, Gil Laforga presenta tres propuestas:

a). Es necesario adoptar una perspectiva única en el análisis morfológico que se lleva a cabo en Secundaria y Bachillerato. En concreto –y siendo conscientes de la tensa relación entre las aproximaciones diacrónicas y sincrónicas en todo análisis morfológico (véase Serrano-Dolader 2012)–, la autora sostiene que, en dichas etapas educativas, la perspectiva de análisis morfológico debe ser eminentemente sincrónica. Como es bien sabido, la estructura morfológica de una palabra no siempre coincide necesariamente con su etimología y, si de lo que se trata es de que el alumno reflexione sobre el modo en el que funciona el lenguaje, es la perspectiva sincrónica la que más puede ayudarle a ello. No obstante, el hecho de que la perspectiva de análisis sea "eminentemente sincrónica" –o, como yo mismo sostenía al principio de este trabajo, "casi exclusivamente sincrónica"– no debe llevarnos a ocultar que en la sincronía actual hay claras muestras de la herencia grecolatina del pasado (véase nuestra subactividad 2.d). En el propio currículo de ESO y de Bachillerato se insiste, por ejemplo, en la necesidad de incluir entre sus objetivos la enseñanza de tecnicismos y de prefijos cultos, de la misma manera en que no debemos obviar que muchas reglas ortográficas con las que se van a confrontar los alumnos pueden entenderse mejor a partir de ciertos postulados diacrónicos. En suma, aunque reafirmamos la prevalencia de la perspectiva sincrónica en la enseñanza

de la morfología del español en estas etapas educativas, a la vez reconocemos que ciertas nociones de morfología diacrónica (o el manejo de algunas etimologías) pueden conformar explicaciones históricas que ayudarán al alumno a la hora de entender la *motivación* –y no la simple *memorización*– de algunas formaciones complejas del español.

b). Es preciso adaptar el grado de abstracción de la segmentación morfológica a cada nivel educativo. Para identificar las unidades mínimas de análisis en una palabra compleja hay que intentar aprovechar que la “segmentación” no es, en principio, un constructo abstracto y teórico sino que, al menos en cierta medida, para los alumnos debe ser algo natural y –por lo menos, inicialmente– incluso intuitivo. Y, como demuestra Gil Laforga en su propuesta, es posible ajustar el grado de complejidad del análisis morfológico a los diferentes niveles de la Educación Secundaria Obligatoria.

c). Es clave seleccionar, para cada etapa, las unidades léxicas que son objeto de estudio en el aula. Para ello, los principios que pueden ayudar a graduar esa selección por etapas tienen que relacionarse con criterios muy específicos: grado de facilidad para la identificación de la base o primitivo; grado de relación formal o de relación semántica entre primitivo y derivado; grado de relación –a la vez semántica y formal– entre primitivo y derivado. Ello explica e ilustra el largo camino que separa la conveniencia de analizar (o no) en clase, por ejemplo, una palabra como *deseable* y otra como *afable*.

Por nuestra parte, no vamos ya a detenernos en esa palmaria necesidad de *acotar, reducir y graduar* los contenidos de morfología sino que vamos a proponer directamente diversos tipos de actividades que permitan al alumno centrarse en la reflexión inductiva sobre cómo operan los procesos de formación de palabras en español. El objetivo último es que sea el estudiante el que –a través de actividades formuladas de manera guiada– pueda ir obteniendo conclusiones y generalizaciones, y sea capaz incluso de ir descubriendo cuáles deben ser los límites de su propio aprendizaje morfológico en las etapas preuniversitarias de su educación.

A modo de ejemplo, propondremos algunos tipos de actividades de reflexión (todas ellas directamente basadas en nuestras propias propuestas ofrecidas en Serrano-Dolader 2019). Por motivos de espacio, son actividades en las que, salvo excepciones, se procesa la forma descontextualizada. Para desarrollar de manera didácticamente más pertinente estos ejercicios, el docente debe prestar atención a contextualizar de modo adecuado las palabras con las que operamos en esta serie de actividades. Por otro lado –y por las mismas razones–, tampoco explicitamos en cada caso el significado de las palabras con las que se opera. Si este tipo de actividades se lleva al aula, o bien los aprendices deben conocer ya previamente las palabras con las que se opere, o bien el profesor debe aclararles su significado. De otro modo, no se garantiza que la reflexión morfológica sea fructífera (al no haber en las dinámicas acceso al significado de las formas).

### 3.1. Calentando motores

#### ACTIVIDAD 1. ¡Busca, busca... la palabra compleja!

Agrupe en tres bloques diferentes las palabras prefijadas, sufijadas y compuestas que descubra en el siguiente texto. Indique también cuáles son las bases desde las que se han creado esas palabras complejas.

##### Cambiando los papeles

El profesor y el alumno intercambiaron sus papeles durante una clase. El alumno más listillo se acomodó en la mesa del profesor y empezó a deshacer con buenos argumentos todas las teorías que habían sido explicadas en la lección del miércoles. El profe, cariacontecido, amarillento y paliducho, iba tomando nota desde su pupitre de algunos conceptos básicos magistralmente explicados por el alumno: *desplazamiento*, *rotación*, *movimiento giratorio*, *cambio estacional*... Don Cosme –primogénito de una acaudalada familia madrileña– se dio cuenta de que, hacía dos días, había explicado todo mal, de manera muy borrosa y antipedagógica. Al acabar, el alumno, con cara de satisfacción, abandonó el aula superfeliz y archicontento. Nada más salir, don Cosme, cabizbajo y pensativo, solicitó la prejubilación, y se fue a su casa para poner el lavavajillas y la lavadora antes de hacer la maleta y embarcar en un merecido crucero por el Caribe. Quince años más tarde, Carlitos, el alumno listillo, da clases de Ciencias Naturales en el mismo cole en el que don Cosme tuvo un mal día.

Palabras prefijadas: *intercambiar* (*cambiar*), *acomodar* (*cómodo*), *deshacer* (*hacer*), *acaudalada* (*caudal*), *antipedagógica* (*pedagógico*), *superfeliz* (*feliz*), *archicontento* (*contento*), *prejubilación* (*jubilación*), *embarcar* (*barco*).

Palabras sufijadas: *listillo* (*listo*), *acomodar* (*cómodo*), *amarillento* (*amarillo*), *paliducho* (*pálido*), *básico* (*base*), *magistralmente* (*magistral*), *desplazamiento* (*desplazar*), *rotación* (*rotar*), *movimiento* (*mover*), *giratorio* (*girar*), *estacional* (*estación*), *acaudalada* (*caudal*), *madrileña* (*Madrid*), *borrosa* (*borrar*), *satisfacción* (*satisfacer*), *pensativo* (*pensar*), *lavadora* (*lavar*), *embarcar* (*barco*), *merecido* (*merecer*), *crucero* (*cruzar*), *Carlitos* (*Carlos*).

Palabras compuestas: *cariacontecido* (*cara+acontecido*), *primogénito* (*primo+génito*), *cabizbajo* (*cabeza+(a)bajo*), *lavavajillas* (*lavar+vajillas*).

#### ACTIVIDAD 2. La complejidad de la palabra compleja

Los casos de formación de palabras presentes en el texto anterior (“Cambiando los papeles”) traslucen algunos aspectos que pueden resultar interesantes para la reflexión.

##### 2.a). ¿Cómo se han formado en español las palabras *profe* y *cole*?

En la actividad 1 no destacamos estas dos formaciones ya que se pedía buscar palabras prefijadas, sufijadas o compuestas, y estas no lo son. Sin embargo, son representativas de otro procedimiento lexicogenético que opera en español, el acortamiento: *cole* (< *colegio*), *profe* (< *profesor*).

##### 2.b). Las palabras *embarcar* y *acomodar* ¿son prefijadas o sufijadas?

En la solución a la actividad 1, se incluyeron *acomodar* (*cómodo*) y *embarcar* (*barco*) tanto entre los prefijados como entre los sufijados ya que en

ellas se descubren con facilidad un prefijo y un sufijo. Estas formaciones son peculiares puesto que el prefijo y el sufijo se aplican a la vez y de modo solidario sobre la base de derivación; dicho de otro modo, no existen en español *\*comodar* ni *\*acómodo*, *\*barcar* ni *\*embarco* y, por lo tanto, el prefijo y el sufijo actúan de manera conjunta sobre la base de derivación. Estamos ante otro procedimiento de formación de palabras: la parasíntesis.

**2.c).** ¿Qué conclusión puede obtener al observar que *desplazamiento*, *rotación*, *movimiento* o *satisfacción* son todos ellos casos de sufijación nominalizadora de verbal, esto es, de creación de nombres a partir de verbos?

Existen varios sufijos funcionalmente equiparables: *desplazamiento*, *rotación*, *movimiento* o *satisfacción* son casos de formación de sustantivos a partir de bases verbales (*desplazar*, *rotar*, *mover*, *satisfacer*). La cuestión clave será: ¿por qué, si quiero formar un nombre abstracto a partir de un verbo, unas veces selecciono el sufijo *-miento* pero otras, *-ción*? Problema parejo para explicar la elección de uno u otro sufijo ofrecen formaciones adjetivas de verbales como son *giratorio* (*girar*) o *pensativo* (*pensar*), también presentes en el texto “Cambiando los papeles”. Es un asunto complejo, ya que estas variaciones sufijales solo se explican, a veces, por cuestiones morfológicas o por razones histórico-diacrónicas que afectan a cada palabra, o por determinadas decisiones que ha ido tomando la norma del español.

**2.d).** ¿Puede señalar cuál es la base de derivación de las formaciones *primogénito* y *magistralmente*?

Con bastante frecuencia, nos enfrentamos con el problema de la falta de transparencia formal de los morfemas léxicos que intervienen en los procesos de generación de palabras. En formaciones como *primogénito* o *magistralmente* subyacen formas como *génito* y como *magister* que no operan como palabras libres en español, aunque pueden dar lugar a diversas formaciones complejas (*unigénito*, *magistrado*). Ello es consecuencia de la permanencia de formas latinizantes en nuestro idioma. Por ello, algunas de esas formaciones pueden resultar morfológicamente opacas para los estudiantes.

**2.e).** ¿Cómo se unen entre sí las dos palabras que conforman cada uno de estos compuestos: *cariacontecido*, *cabizbajo*, *lavavajillas*?

En el caso de los compuestos, uno de los problemas con los que va a enfrentarse el alumno es la variedad en las formas de enlace entre los lexemas que conforman un determinado compuesto: *cara+acontecido* > *cariacontecido* (*\*caraantecido*), *cabeza+abajo* > *cabizbajo* (*\*cabezaabajo*), *lavar+vajillas* > *lavavajillas* (*\*lavarvajillas*).

**2.f).** ¿Qué relaciones formales y semánticas puede usted señalar entre *lavavajillas* y *lavadora*?

El contraste entre *lavavajillas* y *lavadora* debe servir de llamada de atención sobre la posibilidad de que determinados significados muy parejos puedan formalizarse, sea a través de la composición (*lavavajillas*), sea a través de la sufijación (*lavadora*). Además, ese par de palabras también demuestra que, con cierta frecuencia, la estructuración morfológica y semántica puede resultar hasta



cierto punto incontrolable a priori: sabemos que *lavadora* significa ‘aparato para lavar ropa’ y que *lavavajillas* significa ‘aparato para lavar vajilla’ pero ¿por qué no operan en español *lavadora* con el significado de ‘aparato para lavar vajilla’ y *lavarropas* con el significado de ‘aparato para lavar ropa’? En realidad, el español podría haber optado por esa última posibilidad; de hecho, en algunos países hispanoamericanos se utiliza *lavarropa(s)*.

**2.g).** ¿Puede usted proponer cuál es la cadena derivativa que da lugar a la palabra *prejubilación*?

Los procesos de formación de palabras pueden encubrir sutiles problemas. Así, una formación tan transparente como *prejubilación* esconde el problema de desentrañar cuál es el proceso derivativo subyacente. De hecho, puede haber dos explicaciones coherentes: 1) *jubilación* > *prejubilación*; 2) *jubilación* > *prejubilación*.

### 3.2. Creando palabras, pero...

#### ACTIVIDAD 3. Palabras que ¿no existen?

Para tomar conciencia de las posibilidades creativas de los procedimientos de formación de palabras, fijese en las siguientes frases. En cada una de ellas, hemos destacado una palabra que no existe o no es utilizada habitualmente en español (sea por su estructura formal, sea porque la norma ha seleccionado otras posibilidades, sea por el significado con el que parece operar en esas frases). Comente, en cada caso, si estamos: ante una palabra inexistente pero posible del español, o ante una palabra de dudosa aceptabilidad en español estándar, o ante una palabra que opera con claros valores lúdico-creativos en el contexto de su oración.

**3.a).** *Las guerras me parecen vergonzosas: ¡habría que inventar el DESCANÓN!*

*Descañón* es una formación prefijada inexistente pero que, en el contexto en el que ha sido creada, cobra un llamativo valor expresivo: parece que el *descañón* sirviera para *deshacer* las guerras. Aunque no es lo más frecuente, el prefijo *des-* puede aplicarse a bases sustantivas, si bien este proceso tiene escasa rentabilidad: *desamor*, *desánimo*, *deshonor*. Como puede observarse, los sustantivos de base suelen ser abstractos, por lo que *descañón* (con una base que es un sustantivo concreto: *cañón*) está operando con una regla lexicogenética marginal para potenciar unas posibilidades derivativas inusuales en español.

**3.b).** *El avión llevó a cabo un ATERRIZAMIENTO de emergencia.*

El sustantivo deverbal que corresponde en español al verbo *aterrizar* es *aterrizaje* ‘acción y efecto de aterrizar’. Son varios los sufijos que pueden crear este tipo de nombres verbales (*-ción*, *-miento*, *-aje*). Por diferentes motivos, en el caso concreto de *aterrizar*, el idioma ha seleccionado el derivado *aterrizaje*, si bien no puede decirse que una formación como *aterrizamiento* no respete las reglas de formación de palabras. De hecho, estamos ante una palabra posible que el hablante ha creado al intentar verbalizar un determinado concepto.

**3.c).** *La situación económica es mala pero me temo que todavía puede PEORAR bastante.*

Estamos ante un ejemplo de formación inexistente pero posible en español. Sabemos que, en este caso concreto, el español ha seguido un proceso de creación verbal parasintética: *peor* > *empeorar*. No obstante, en otra palabra muy relacionada con *peor* se ha desarrollado un simple proceso de verbalización a través de un sufijo verbal: *mejor* > *mejorar*. El hecho de que ambos procesos (la verbalización parasintética o la verbalización sufijal) estén ampliamente representados en español puede favorecer –y más entre bases tan relacionadas semánticamente– cruces de este tipo. De este modo, aunque las palabras que existen en español son *mejorar* y *empeorar*, no resulta extraño que un hablante de lengua materna no española pudiera crear *peorar* (o incluso el también inexistente *enmejorar*).

**3.d).** *La copa que has ganado me parece un muy bonito trofeo; más bien lo llamaría un... ¡TROGUAPO!*

Es una formación lúdica con claros efectos estilísticos en el contexto en el que aparece, y que surge de una falsa segmentación de una base simple. En español existe la palabra *trofeo* ‘monumento, insignia o señal de una victoria’, base que no puede ser sometida a descomposición morfológica alguna. No obstante, el hecho de que los sonidos finales de la palabra (*-feo*) recuerden al adjetivo *feo* (‘contrario de *guapo*’) favorece una segmentación lúdica. Como en el texto se dice que la copa ganada es un trofeo muy *bonito*, se produce una asociación sinonímica entre *bonito* y *guapo* (antónimo de *feo*) que lleva a la creación de la inexistente pero muy expresiva formación *troguapo*. Estos juegos lingüísticos (¿si le das la vuelta a un *escarabajo*, nos encontramos con un *escaraarriba*?) están muy presentes en las redes sociales, por lo que se les puede pedir a los alumnos que busquen más ejemplos en ellas o, incluso, que se lancen a crear sus propios *monstruos morfológicos*.

#### **ACTIVIDAD 4. Formación de palabras: no todo el monte es orégano**

El análisis morfológico puede llevar a malentendidos o a falsas deducciones. Ello puede darse tanto en el plano de la forma como en el plano del significado.

**4.a).** FORMA. Fíjese en estas palabras: *reguapo*, *renacer*, *receta*, *relacionar*, *relampaguear*, *repollo*, *reorganizar*, *rebonito*. Todas comienzan por *RE-* pero ¿todas empiezan realmente por un prefijo *RE-*?

Teniendo en cuenta el nivel o la etapa educativa de los alumnos, es muy probable que algunas (supuestas o reales) bases de derivación no les sean muy conocidas. En el plano formal, puede ocurrir que el estudiante identifique de manera errada algunos supuestos constituyentes de una palabra por el mero hecho de coincidir fónicamente con ciertos prefijos operativos en otras palabras de la lengua. Por ejemplo, el alumno que identifica correctamente el prefijo *re-* en palabras como *reguapo*, *rebonito*, *renacer* o *reorganizar*; puede suponer (falsamente) que en voces como *repollo*, *receta*, *relacionar* o *relampaguear* también lo hay.

**4.b).** SIGNIFICADO. Afectivamente, podemos decir de un chaval que es *bajito, feúcho, torpón, guapillo...* (casos de sufijación apreciativa). Fíjese ahora en estas palabras: *pequeñito, telón, gargantilla, simpatiquillo, hombrón, tornillo*. Todas acaban en sufijos apreciativos (*-ito, -ón, -illo*) pero... ¿son todas ellas palabras con valores apreciativos?

En el plano semántico, puede ocurrir que el estudiante tienda a buscar siempre significados composicionales en las palabras derivadas o compuestas del español. Así, si es capaz de deducir acertadamente el significado diminutivo de *pequeñito* o de *simpatiquillo*, o el valor aumentativo de *hombrón*, puede muy bien ocurrir que (generalizando sus deducciones sobre el significado) no se percate de que en *gargantilla, tornillo* o *telón* no opera realmente una derivación apreciativa sino que son palabras que se han lexicalizado con significados no directamente deducibles de modo transparente. Desde el punto de vista diacrónico-histórico, tales formaciones son, de hecho, derivadas (*torno > tornillo*) pero sincrónicamente —que es la perspectiva operativa para el aula de Secundaria y Bachillerato— no muestran valor apreciativo alguno.

### 3.3. Reconociendo e interrelacionando (o casi)

#### ACTIVIDAD 5. Reconocimiento de constituyentes e interrelaciones

**5.a).** Relacione las palabras de la serie a) con las correspondientes palabras sufijadas de la serie b):

a) *malo, aprender, amarillo, historia, mover, abanico, húmedo, ágil, barco*

b) *histórico, abanicar, ágilmente, amarillento, embarcar, movable, maldad, humedecer, aprendizaje*

*malo, maldad // aprender, aprendizaje // amarillo, amarillento // historia, histórico // mover, movable // abanico, abanicar // húmedo, humedecer // ágil, ágilmente // barco, embarcar.*

**5.b).** En cada una de las siguientes series aparecen palabras formadas por un prefijo o un sufijo pero, en todas ellas, hay una palabra en la que no opera afijo alguno. Descubra el “intruso” en cada caso y señale, en los demás casos, la base de derivación.

- *arrepentimiento, sarmiento, solapamiento, crecimiento*

Intruso: *sarmiento*. Bases: *arrepentir, solapar, crecer*

- *pastelero, cocinero, enero, carnicero*

Intruso: *enero*. Bases: *pastel, cocina, carne*

- *retrete, reguapo, resalado, refeliz*

Intruso: *retrete*. Bases: *guapo, salado, feliz*

- *bipolar, bimensual, bimotor, bicharraco*

Intruso: *bicharraco*. Bases: *polar, mensual, motor*

**5.c).** Relacione las palabras de la serie a) con las correspondientes palabras de la serie b), teniendo en cuenta que, en este caso, puede haber algunas diferencias formales:

a) *pie, lluvia, fuego, cuerpo, dirigir, azúcar, madre, abrir*

b) *director, pedal, incorporar, azuquitar, maternal, pluviómetro, abertura, fogosidad*

*pie, pedal // lluvia, pluviómetro // fuego, fogosidad // cuerpo, incorporar // dirigir, director // azúcar, azuquitar // madre, maternal // abrir, abertura.*

**5.d).** Agrupe las siguientes palabras en familias morfológicas, cada una de ellas relacionada con un determinado verbo: *pisada, pasamanos, sobrepeso, pasaje, pesaje, posado, sobrepasar, pisapapeles, pisotear, posavasos, pesa, elevapesos, pose, pisotón, pasadizo.*

*PASAR: pasamanos, pasaje, sobrepasar, pasadizo.*

*PESAR: sobrepeso, pesaje, pesa, elevapesos.*

*PISAR: pisada, pisapapeles, pisotear, pisotón.*

*POSAR: posado, posavasos, pose.*

### 3.4. Descubriendo significados (¡o no!)

#### ACTIVIDAD 6. Palabras complejas con significados transparentes

Le ofrecemos algunas palabras modelo, con su significado. A partir de ellas, deduzca qué significan las otras palabras de su serie; y forme una oración con cada una de ellas de manera que se refleje claramente el significado asignado.

- *alumnado* ‘conjunto de alumnos’: *electorado, profesorado, funcionariado.*
- *amabilidad* ‘cualidad de amable’: *culpabilidad, imbatibilidad, afabilidad.*
- *solucionable* ‘que se puede solucionar’: *transportable, llevable, pagable.*
- *embotellar* ‘meter en una botella’: *empaquetar, enlatar, encarcelar.*
- *exministro* ‘alguien que fue ministro y ya no lo es’: *exnovio, expresidente, examante.*
- *supergeneroso* ‘muy generoso’: *superagradable, superlimpio, supermiedoso.*
- *rojiblanco* ‘de colores rojo y blanco’: *verdinegro, blanquiceleste, rojiverde.*

Debido a su escasa dificultad, en esta ocasión no ofrecemos la solución de los ejercicios.

#### ACTIVIDAD 7. Palabras complejas con significados no transparentes

Le proponemos una serie de palabras compuestas, con sus correspondientes significados. ¿Le parecen todas ellas igualmente transparentes en su significado?

- ‘Atar las manos’: *maniatar*

Aunque se trata de un esquema compositivo no muy habitual en español (sustantivo + verbo = verbo), la transparencia significativa de los componentes del compuesto (‘manos’ y ‘atar’) puede operar sin problema alguno para la posible asignación del significado correcto de esa formación compuesta. Dada la absoluta transparencia semántica del compuesto, no parece que ningún otro significado compositivo hubiera sido esperable.

- ‘Instrumento que sirve para abrir latas de conserva’: *abrelatas*

El significado es transparente y composicional en la medida en que ese esquema compositivo [verbo + sustantivo en plural] suele codificar en español contenidos referidos a máquinas, aparatos o instrumentos (cf. *lavavajillas*). Obsérvese que un significado composicional de ‘persona que se dedica a abrir latas’ (cf. *limpiabotas*, *lavaplatos*) no parece pragmáticamente pertinente ya que no es esperable que una ocupación regular de una persona sea la de abrir latas de conservas.

- ‘Dulce de diversa composición’: *bienmesabe*

El significado del adverbio *bien*, del pronombre *me* y del verbo *saber* permiten entender a posteriori el significado global de la palabra *bienmesabe* pero la composicionalidad es poco transparente ya que, si no se conoce el significado del compuesto, resulta poco esperable llegar exactamente a su designación exacta. Al ser tan amplio y vago el espectro de posibilidades que marcan los significados de los tres constituyentes del compuesto, algunos otros significados posibles hubieran podido existir (por ejemplo, ‘beso apasionado entre enamorados’, ‘bebida reconstituyente’, etc.).

- ‘Tubo enroscado de papel que tiene un extremo cerrado, y el otro terminado en una boquilla por la que se sopla para que se desenrosque el tubo y asuste por broma’: *matasuegras*

Significado absolutamente opaco. El significado de los constituyentes no facilita en modo alguno descubrir el significado del compuesto. El único significado que parecería operativo desde una perspectiva composicional sería ‘persona que se dedica a asesinar suegras’ (!), ya que responde a una de las posibilidades significativas del esquema [verbo + sustantivo en plural].

### ACTIVIDAD 8. La polisemia en la formación de palabras

**8.a).** Los derivados en *-dor* ofrecen una marcada polisemia (agente, lugar, instrumento, adjetivo activo). La presencia de estos derivados en contextos textuales suele ayudar de manera notable a la hora de intentar asignarles el significado concreto. Observe esta polisemia fijándose en los significados de las palabras *vendedor*, *tenedor*, *exprimidor*, *renovador*, *comedor*:

*El vendedor me enseñó unos preciosos tenedores de colorines y un exprimidor que más bien parecía una nave espacial. Me gustaron mucho: era la moda hecha utilidad. Tenía ya en casa vasos triangulares y platos hexagonales, así que —si compraba lo que acaba de enseñarme ese amable señor— iba a conseguir por fin dar un aire muy renovador y atractivo a mi flamante comedor de invitados.*

*vendedor* ‘persona que vende en una tienda’ (agente), *exprimidor* ‘pequeño electrodoméstico que sirve para exprimir o sacar el zumo de las frutas’ (instrumento), *renovador* ‘que renueva o da un aire novedoso’ (adjetivo calificativo), *comedor* ‘habitación de la casa en la que se come’ (lugar). El caso de *tenedor* ‘cubierto que sirve para pinchar la comida’ es especial ya que, aunque denota un instrumento (como *exprimidor*), su significado no es transparente al no ser deducible a partir del verbo de base *tener*.

**8.b).** En algunos casos, no es el afijo sino la base del proceso derivativo la que es polisémica. ¿Puede separar en tres grupos diferentes estas palabras derivadas atendiendo a que compartan un valor semántico común: *importancia, importador, importación, importe, importable, importante*? ¿Por qué cree que ocurre esto?

a) *importancia, importante* // b) *importador, importación, importable* // c) *importe*

Esta diversificación se debe a que cada grupo de palabras se ha derivado a partir de un significado distinto del verbo *importar*:

a) *importar* ‘ser relevante algo para alguien’: *importancia, importante*.

b) *importar* ‘traer algo a un país’: *importador, importación, importable*.

c) *importar* ‘tener valor económico’: *importe*.

### ACTIVIDAD 9. La sinonimia en la formación de palabras

Observe con atención esta serie de adjetivos: *verdoso, azulado, blanquecino, negruzco, amarillento, rojizo, grisáceo*. Responda ahora a las siguientes preguntas:

**9.a).** ¿Qué características comunes y qué contenido conceptual comparten?

Todos ellas son adjetivos que toman como base de derivación un nombre de color: *verde, azul, blanco, negro, amarillo, rojo, gris*. Y todas ellas codifican un mismo tipo de significado: ‘Dicho de un color, que tira a X’ (*azulado* ‘que tira a azul’, *blanquecino* ‘que tira a blanco’, etc.).

**9.b).** ¿Cuál es la diferencia más obvia entre esos adjetivos, y qué conclusión puede sacar en el ámbito de la morfología léxica del español?

La diferencia más notable es que cada uno de los adjetivos selecciona, para codificar un mismo significado, un sufijo diferente: *-oso, -ado, -ino, -uzco, -ento, -izo, -áceo*. La conclusión es que, en este ámbito tan específico, existe una gran cantidad de sufijos que operan como si fueran estrictamente sinónimos.

**9.c).** ¿Conoce otras palabras de este campo cromático que utilicen algunos de los sufijos ya vistos?

*amarilloso, blanquinoso, carminoso* // *bronceado, dorado, naranjado* // *blancuzco, parduzco, verduzco*. En algunos casos, un mismo color de base puede dar lugar a varios adjetivos: *blanquecino, blancuzco, blanquinoso*.

**9.d).** Observe la posible traducción inglesa de algunas de las palabras con las que estamos trabajando: *verdoso* → *greenish*, *azulado* → *bluish*, *negruzco* → *blackish*, *rojizo* → *reddish*. ¿Qué conclusión puede obtener?

Hay lenguas (como el inglés) en las que la codificación del significado ‘que tira a color X’ es regular y transparente, de modo que siempre se aplica un mismo afijo: *-ish*.

### 3.5. Restringiendo: la libertad... tiene sus límites

#### ACTIVIDAD 10. Restricciones fónicas

En el siguiente texto, modifique todos aquellos adjetivos que le sea posible a través del prefijo negativo IN-. ¿Qué conclusiones puede sacar sobre las variantes fónicas de dicho prefijo?

*La poligamia es algo real y legal en muchas culturas. En ellas parece totalmente admisible como fruto de un machismo ideológico. Puede resultar perdonable por razones culturales obvias. Es un asunto que, desde otras culturas, resulta negociable. No obstante, es una tradición borrrable en el mundo actual.*

La poligamia es algo *IRREAL* e *ILEGAL* en muchas culturas. En ellas parece totalmente *INADMISIBLE* como fruto de un machismo ideológico. Puede resultar *IMPERDONABLE* por razones culturales obvias. Es un asunto que, desde otras culturas, resulta *INNEGOCIABLE*. No obstante, es una tradición *IMBORRABLE* en el mundo actual.

La alternancia entre las variantes de un mismo afijo, como en este caso *IN-*, puede estar condicionada exclusivamente por razones fónicas. Dicho prefijo presenta la forma *im-* ante /-p/ (*imperdonable*) o /-b/ (*imborrable*); la forma *i-* ante /-r/ (*irreal*) o /-l/ (*ilegal*); y la forma *in-* en el resto de casos (*inadmisible*, *innegociable*). Estos ajustes fónicos son absolutamente regulares y vienen marcados por la norma del español.

### **ACTIVIDAD 11. Restricciones morfológicas**

**11.a).** Ponga tres ejemplos de verbos derivados en *-ecer*, tres en *-izar* y otros tres en *-ificar*.

Por ejemplo: *entristecer*, *humedecer*, *enriquecer*; *cristalizar*, *civilizar*, *urbanizar*; *clasificar*, *purificar*, *dosificar*.

**11.b).** Con cada uno de ellos forme el sustantivo derivado correspondiente, seleccionando de entre *-ción* y *-miento* el sufijo que le parezca más apropiado.

*Entristecimiento*, *humedecimiento*, *enriquecimiento*; *cristalización*, *civilización*, *urbanización*; *clasificación*, *purificación*, *dosificación*.

**11.c).** ¿Qué restricción normativa morfológica se ha puesto de manifiesto en la selección sufijal en este proceso derivativo?

Los verbos en *-ecer* seleccionan preferentemente nominalizaciones en *-miento*; mientras que los verbos terminados en *-izar* e *-ificar* seleccionan para este proceso el sufijo *-ción*. La operatividad normativa de esta restricción es lo suficientemente regular y productiva como para poder explotarla explícitamente en el aula.

### **ACTIVIDAD 12. Restricciones semánticas**

Existen afijos que parecen ser semánticamente incompatibles entre sí. Es esperable que no podamos encadenar sufijos que presenten valores absolutamente contrarios ya que su modificación nocional sobre la base iría en sentido opuesto y no podría conformarse significado lógico alguno. Por ejemplo, si formamos un aumentativo (de valor no apreciativo) *golpe* > *golpazo* ('golpe grande'), parece

lógico que no podamos luego aplicar un diminutivo (de valor no apreciativo) del tipo *golpazo* > \**golpacito* (?? ‘golpe grande pequeño’).

¿Cómo explica, entonces, que sean posibles series derivativas como: *mozo* > *mocete* > *mocetón*; *dulce* > *dulzón* > *dulzoncito*; *guapo* > *guapete* > *guapetón* > *guapetoncito*?

En estos casos, la coexistencia de sufijos aumentativos y diminutivos se debe a que los mismos no codifican estrictamente valores nocionales de signo contrario (‘aumento’ frente a ‘disminución’) sino valores apreciativos (meliorativos, peyorativos, ponderativos) que no resultan incompatibles entre sí.

Obsérvese que, cuando los diminutivos o aumentativos se han lexicalizado en su significado, tampoco ofrecen problema alguno para acumularse, respectivamente, con aumentativos (*torno* > *tornillo* > *tornillazo*) o con diminutivos (*sala* > *salón* > *saloncito*).

### ACTIVIDAD 13. Restricciones sintácticas

Ciertas propiedades sintáctico-semánticas de las bases de derivación se reflejarán en las piezas léxicas de ellas derivadas. Verbos, sustantivos y adjetivos poseen lo que se denomina una “estructura argumental”: un conjunto de complementos (denominados “argumentos”) seleccionados por el núcleo de la construcción (por ejemplo, [ALGUIEN] *regala* [ALGO] [A ALGUIEN]). Las palabras derivadas heredan, parcial o totalmente, la estructura argumental de sus bases de derivación. En concreto, son tres las posibilidades que se dan en la llamada “herencia argumental” entre base y derivado: el número de argumentos puede quedar igual, se pueden perder argumentos o se pueden ganar argumentos. ¿Es capaz de decir qué ha ocurrido al respecto en los siguientes casos de derivación (tomados de Varela Ortega 1999: 276-280)?

**13.a).** [Los soldados] destruyeron [el puente] > La destrucción [del puente] [por los soldados]

Este ejemplo demuestra que algunos derivados –en este ejemplo concreto, los sustantivos deverbales de acción o eventivos: *destrucción*– conservan completa la estructura argumental de su base de derivación.

**13.b).** [Juan] lava [la camisa] > [La camisa] es lavable [~~por Juan~~]

Este ejemplo demuestra que algunos derivados –en este ejemplo concreto, los adjetivos deverbales en *-ble*: *lavable*– reducen la estructura argumental de su base de derivación: en el paso de *lavar* a *lavable* se elimina el argumento que ocupaba la posición de sujeto agente en la base de derivación (*Juan*).

**13.c).** [Juan] vive [en Madrid] > [Juan] convive [en Madrid] [CON SU NOVIA]

Este ejemplo demuestra que algunos derivados –en este ejemplo concreto, un verbo con prefijo *con-*: *convive*– amplía la estructura argumental de su base de derivación: en el paso de *vivir* a *convivir* debe introducirse obligatoriamente un argumento de compañía (*con su novia*).



#### 4. Conclusiones

En cualquier etapa educativa, la enseñanza de la lengua española debe asentarse sobre la reflexión del estudiante, y no sobre la mera especulación teórica del profesor ni sobre la muy extendida convicción de que lo importante es clasificar y etiquetar unidades del análisis lingüístico. En este sentido, el ámbito de la formación de palabras (morfología léxica) debe ser explorado por el estudiante a partir de actividades pautadas, inductivas y reflexivas.

En este artículo hemos seleccionado, a modo de ejemplo, algunos tipos de actividades de reflexión que se centran en muy diversos aspectos del funcionamiento de la creación de palabras en español: el descubrimiento de la complejidad de las palabras derivadas; los falsos análisis formales y semánticos de las mismas; el potencial creativo de la lexicogénesis del español; algunos problemas formales (los alomorfos) y semánticos (sinonimia y polisemia) que pueden complicar el estudio de las palabras complejas; las restricciones que operan en la creación de palabras (fónicas, semánticas, morfológicas, sintácticas), etc.

Estos botones de muestra solo pretenden que profesores y alumnos de las etapas de Secundaria y Bachillerato no olviden aquel viejo proverbio chino que la excesiva extensión de nuestros currículos escolares ha ido dejando en un olvidado rincón: *Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida.*

#### 5. Referencias bibliográficas

Bosque, Ignacio (2015): “Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: actitudes frente a contenidos”, *II Jornadas GrOC*, Barcelona (UAB), 5 de febrero de 2015.

<<https://sites.google.com/site/ignaciobosquemunoz/publicaciones-y-presentaciones/2015>>

Gil Laforga, Irene (2019): “El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades”, *ReGrOC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2/1, págs. 43-66.

Martín Vegas, Rosa Ana (2018): “Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa”, *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 34/1, págs. 262-285.

Serrano-Dolader, David *et alii* (eds.) (2009): *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ).

Serrano-Dolader, David (2012): “Tensiones entre sincronía y diacronía en la descripción de la morfología léxica del español: el caso de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE)”. En: M. Campos Souto *et alii* (eds.), *Assi como es de suso dicho*. *Estudios de morfología y léxico en homenaje a Jesús Pena*, San Millán de la Cogolla, Cilengua, págs. 485-498.

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

- Serrano-Dolader, David (2020): “Sufijos no apreciativos que sí aprecian: enfoque didáctico para el aula de ELE”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)*, 13 [Maria Bargalló Escrivà (coord): *La Morfología en español LE/L2*] <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/issue/view/RILE%2013/showToc>.
- Varela Ortega, Soledad (1999): “Sobre las relaciones de la morfología con la sintaxis”, *Revista Española de Lingüística* 29/2, págs. 257-281.