

La morfología derivativa en los manuales de español elemental estadounidenses: un Estudio exploratorio

Derivational Morphology in American Elementary Spanish Textbooks: An Exploratory Study

PABLO ROBLES GARCÍA

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, DAVIS

CLAUDIA SÁNCHEZ-GUTIÉRREZ

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, DAVIS

El presente estudio analiza el tratamiento de ocho sufijos en nueve manuales estadounidenses de ELE y pone en evidencia una presentación inefectiva de la morfología derivativa generada por la poca explotación de la sufijación. Cuando esta se presenta en los libros, suele ser para explicar el género gramatical y no para favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario basadas en la identificación de patrones morfológicos. Esta situación conlleva la confusión sistemática entre sufijo y terminación gráfica, lo cual impide introducir reglas fiables sobre el funcionamiento del léxico en español. Sin embargo, algunos sufijos, como *-mente*, *-ito* e *-ísimo*, sí disfrutan de un tratamiento completo, que incluye tanto explicaciones sobre su significado como actividades para ejercitar diferentes tipos de conocimientos morfológicos. Estas observaciones invitan a desarrollar materiales didácticos que aprovechen la regularidad y productividad de algunos paradigmas derivativos.

Palabras clave: *morfología derivativa; manuales de ELE; vocabulario*

This study analyzes the treatment given to eight Spanish suffixes in nine elementary Spanish textbooks, and reveals an ineffective approach to derivational morphology produced by a lack of suffixation use. When suffixation is presented in the textbooks, it is mainly used to explain grammatical gender and not to promote the development of vocabulary learning strategies based on the identification of morphological patterns. This situation derives in a systematic confusion between suffixes and graphic endings, which prevents a thorough introduction of reliable rules about Spanish word formation. However, some suffixes like *-mente*, *-ito* and *-ísimo*, show a complete treatment, including explanations on their meanings as well as activities to exercise different types of morphological knowledge. These observations invite us to develop teaching materials that take advantage of the regularity and productivity of some paradigms.

Keywords: *derivational morphology; Spanish textbooks; vocabulary*

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del componente léxico en una segunda lengua reposa sobre dos pilares: la cantidad de palabras que conoce el aprendiente – amplitud léxica – y la profundidad de dicho conocimiento (Read, 2000; Vermeer, 2001). Existe evidencia

empírica que muestra una correlación entre estos dos constructos, lo que ha llevado a afirmar que no existe una distinción conceptual entre ambos (Schmitt, 2014). Este fenómeno puede atribuirse al hecho de que el conocimiento de una amplia variedad de vocabulario da lugar a una red de palabras más rica en el lexicón mental del aprendiente, lo cual contribuye a su vez al desarrollo de un conocimiento más profundo de las palabras más utilizadas (Ehsanzadeh, 2012). Sin embargo, estos dos conceptos no siempre se desarrollan de forma paralela ya que, por ejemplo, un estudiante puede comprender una gran cantidad de palabras pero no ser capaz de utilizar muchas de ellas en el marco de una conversación debido a un conocimiento superficial de estas unidades léxicas.

Por esta razón, es importante potenciar el desarrollo de un conocimiento léxico profundo, y no solo amplio, de tal manera que los estudiantes puedan utilizar las unidades léxicas que aprenden en contextos variados y acordarse de ellas a largo plazo. Según Nation (2001), uno de los factores que influyen en el conocimiento profundo de una palabra es el reconocimiento de los morfemas que la integran. En efecto, la conciencia morfológica, definida como la habilidad de reconocer y manipular morfemas (Carlisle, 1995), permite establecer relaciones entre las palabras de una misma familia (p.ej., flor, florido, florero, florista) y crear redes cohesionadas en torno a raíces y afijos comunes. Además, la identificación de un morfema conocido en una palabra desconocida no solo mejora el conocimiento sobre las palabras sino que también contribuye a expandir el repertorio léxico, a la vez que favorece la fluidez y la comprensión lectora (Jeon, 2011).

En este contexto, la creencia prevalente es que la mera exposición al input es suficiente para extraer reglas de formación de palabras y reconocer patrones morfológicos. En el caso del Español Lengua Extranjera (ELE), esta postura teórica se ve reflejada de manera concreta en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006), que establece la lista de contenidos que deben enseñarse en el aula en diferentes niveles pero no incluye entre ellos la morfología derivativa. Esta se presenta, al final de la obra, como una estrategia de aprendizaje que puede desarrollarse sin necesidad de instrucción previa. Sin embargo, múltiples investigaciones han demostrado que la enseñanza explícita de la morfología derivativa resulta más eficaz que la simple exposición a fenómenos afijales (Marcos Miguel, 2013), lo cual nos indica que resultaría útil introducir componentes de morfología en el currículum de ELE.

En español, los estudios de Morin (2003, 2006) y Sánchez Gutiérrez (2013) tratan de manera directa el impacto de la formación explícita en morfología derivativa sobre el desarrollo de la conciencia morfológica o del componente léxico. Sánchez Gutiérrez (2013) analizó los resultados de tareas morfológicas productivas y receptivas en estudiantes de tres niveles sucesivos de español y comparó la evolución de dichos resultados con los obtenidos por un grupo de estudiantes de nivel inicial tras una serie de talleres sobre la formación de palabras en español. Los resultados demostraron que la mejora de los estudiantes en las diferentes tareas de conciencia morfológica era más significativa en el grupo que acudió a los seminarios que en los grupos que no lo hicieron. Esto era tanto más evidente en el caso de tareas de producción en las que los alumnos que habían seguido la formación en morfología tenían mejores resultados que los de nivel avanzado. Es decir, la instrucción explícita superaba al aprendizaje acumulado a lo largo de tres años de clases de español recibiendo input de palabras sufijadas sin un tratamiento morfológico explícito.

Morin (2003, 2006), por su parte, observó en qué medida la enseñanza explícita de la morfología derivativa influía en la expansión del conocimiento léxico, receptivo y productivo y comparó dichos resultados en varios niveles elementales. En su artículo de

2003 se centró en los estudiantes de primer y segundo semestre, mientras que en el de 2006 analizó a estudiantes de tercer semestre. Sus conclusiones demuestran que los estudiantes de niveles inferiores aprovechan más los nuevos conocimientos morfológicos para desarrollar sus habilidades léxicas receptivas que los estudiantes más avanzados. Sin embargo, en el ámbito del conocimiento productivo, se observa el patrón opuesto: los estudiantes más avanzados aprovechan más los conocimientos morfológicos que los estudiantes de niveles iniciales. Esto se debe a que los estudiantes de niveles superiores aplican estrategias morfológicas más efectivas que los de niveles inferiores. Si nos centramos en el aprendizaje del vocabulario, Morin observó que los estudiantes de niveles superiores se beneficiaban de la morfología para la expansión del vocabulario. Sin embargo, para los aprendientes de niveles inferiores, el factor más importante a la hora de ampliar su repertorio léxico era el nivel de competencia lingüística y no el tratamiento explícito de la morfología. De este modo, los estudiantes que conocían menos vocabulario tenían más ganancias a nivel léxico, tras una formación en morfología derivativa, que los que conocían más palabras inicialmente.

Ahora bien, es normal que los estudiantes con un menor nivel utilicen menos estrategias morfológicas para la expansión del vocabulario que los estudiantes más avanzados, especialmente si comparamos sus conocimientos morfológicos basándonos en una misma lista de morfemas. En efecto, algunos factores como la complejidad, la transparencia o la productividad de un sufijo pueden influir en las habilidades morfológicas de los aprendientes en diferentes niveles. Así, Sánchez Gutiérrez (2013) afirma que las intervenciones morfológicas pueden empezar desde los primeros trimestres de español si se centran en los sufijos más productivos de ese nivel. Además, cabe recordar que, en su estudio, Morin (2003) también observaba que el desarrollo de la conciencia morfológica ejerce un impacto positivo sobre el conocimiento léxico receptivo desde los primeros trimestres de aprendizaje del español. Dado que los aspectos receptivos del aprendizaje léxico preceden a los conocimientos productivos (Laufer, 1998), las estrategias que favorecen su desarrollo, como es el caso del uso de la morfología derivativa, pueden resultar de gran utilidad para asentar las bases de un conocimiento léxico completo. Por lo tanto, es razonable pensar que la detección de morfemas debería formar parte de las actividades de aula desde los niveles iniciales.

En este contexto, cabe destacar la importancia de estudiar el tratamiento ofrecido a la morfología derivativa en los manuales de español, ya que estos juegan un papel central en la enseñanza explícita de contenidos gramaticales o léxicos (Colleen, 2015) y suelen ser el elemento articulador de los cursos de lenguas extranjeras en los contextos de enseñanza en los que se desarrollan varias secciones simultáneamente (Marcos Miguel, 2015). Guerrettaz y Johnston (2013), por ejemplo, demostraron que los manuales se pueden convertir en el centro de la mayoría de las interacciones entre los alumnos y el instructor, siendo estos el objeto de discusión y el soporte que estructura el transcurso de la clase y del aprendizaje. Según Van Patten (2015), esta dependencia del libro de texto es tanto más evidente en la enseñanza del vocabulario, por lo cual comprender el tratamiento de la morfología derivativa en los manuales de ELE debería proporcionar una visión general sobre lo que ocurre en el aula a este respecto.

De hecho, Sánchez Gutiérrez (2014) ya estudió el tratamiento de la morfología derivativa en 22 manuales de español elemental publicados en España. Dado que todos los libros analizados en su estudio seguían las sugerencias del PCIC, donde no se incluye la sufijación como un contenido que debe enseñarse sino como una estrategia de aprendizaje que los estudiantes pueden desarrollar por sí solos, ninguno de ellos trataba la morfología derivativa de forma explícita. Pese a que se observaban algunas referencias implícitas a sufijos puntuales en varios de los libros, la mayoría de estas

presentaban problemas en la diferenciación entre morfología y ortografía, lo cual se reflejaba en ejercicios confusos y en una falta de rigor lingüístico en la presentación de la información morfológica.

El objetivo de nuestro trabajo es completar y contrastar los resultados de este estudio mediante un análisis exhaustivo del tratamiento de la morfología derivativa en nueve manuales estadounidenses de español elemental. Los libros publicados en Estados Unidos no siguen el dictado de ninguna obra de referencia similar al PCIC y, por ello, dependen en mayor medida de los criterios de los autores que los escriben. Por esta razón, parece relevante observar si los resultados obtenidos en el estudio europeo se confirman en el marco de los manuales norteamericanos o si estos últimos ofrecen una presentación más completa de los fenómenos morfológicos. Concretamente, nuestro estudio analiza el tratamiento de ocho sufijos: *-ción*, *-dad*, *-ista*, *-dor*, *-ería*, *-ísimo*, *-ito*, y *-mente*. Todos los sufijos escogidos aparecen en varios de los manuales estudiados, presentan una alta frecuencia y productividad, según la clasificación de Cantos y Almela (2009) y forman grupos semánticos que se enseñan en los niveles elementales (p.ej., *-ería* para tiendas, *-ista* para profesiones).

Si bien los sufijos *-ito* e *-ísimo* pertenecen a paradigmas particulares que están a medio camino entre la derivación y la flexión¹, decidimos introducirlos por su uso recurrente en las diferentes variedades del español, especialmente en las americanas, que son las más representadas en los manuales analizados. Como apunta Ambadiang (2001: 165), se “tienden a asociar las peculiaridades de la FD [formación de diminutivos] típica del español americano a la enorme riqueza de marcas formales, formulas y matices afectivos y/o reverenciales que caracteriza las lenguas amerindias en general. Dichas peculiaridades se manifiestan en el abundante uso de los diminutivos y en la enorme productividad de la FD”.

2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

El presente trabajo tiene por objetivo llevar a cabo un estudio exploratorio sobre la introducción de la morfología derivativa en nueve manuales de español elemental utilizados en universidades estadounidenses. Para ello se siguieron cuatro etapas sucesivas, en las que procedimos a observar el tratamiento de los sufijos derivativos *-ción*, *-dad*, *-ista*, *-dor*, *-ería*, *-mente*, así como de los dos sufijos apreciativos: *-ito* e *-ísimo*. Para cada uno de ellos analizamos los siguientes aspectos de su presentación en los manuales:

1. El tipo de aparición de los sufijos.
¿Aparecen como contenidos específicos de las unidades del libro o como sugerencias al profesor? En el primer caso, es más probable que los sufijos se presenten en el aula, mientras que si solo se introducen como sugerencias al docente, su utilización en el aula depende en mayor medida de la elección del profesor.
2. El contexto en el que se introducen.
¿Cuando se presentan estos sufijos en los libros, se utilizan para desarrollar estrategias de aprendizaje de vocabulario basadas en la morfología léxica o para la introducción de contenidos gramaticales o léxicos ajenos al componente morfológico de la lengua española?

¹ Según la *Nueva Gramática Básica de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2011: 53), “los sufijos apreciativos presentan ciertas propiedades características de la flexión además de otras propias de la derivación”.

3. La categorización del sufijo.
Algunos manuales presentan los sufijos como terminaciones de palabras y no como morfemas. En este sentido, cabe pensar que si un sufijo se presenta solo como una cadena de letras y no como una unidad con un funcionamiento lingüístico regular, es menos probable que el tratamiento que se le reserve sea correcto y completo.
4. El tipo de conocimiento morfológico tratado.
Tyler y Nagy (1989) establecieron tres tipos de conocimientos morfológicos: los relacionales, que consisten en reconocer que las palabras complejas tienen una estructura interna y que varias palabras pueden compartir un mismo morfema; los gramaticales, que permiten establecer la categoría gramatical que aportan los afijos derivativos a las bases a las que se aplican; y los combinatorios, que conllevan una toma de conciencia de las restricciones morfológicas que subyacen a la estructura de las palabras. Así, el desarrollo de una verdadera conciencia morfológica debería incluir estos tres componentes para considerarse completa. Además, también introduciremos un análisis del componente semántico (Varela Ortega, 2003). Es decir, observaremos si se incluye información sobre el significado que aporta cada sufijo a las palabras a las que se aplica.

3. SELECCIÓN DE MANUALES

Los manuales que se utilizaron en el presente estudio se seleccionaron mediante un muestreo aleatorio estratificado; es decir, se escogieron al azar nueve manuales que respondían a los siguientes criterios: 1) se utilizan actualmente en las universidades estadounidenses; 2) están dedicados al español general, es decir, no están orientados a la enseñanza del español específico; 3) siguen una metodología comunicativa; y 4) están destinados a cursos de nivel elemental.

Con respecto a la variedad de lengua presentada en estos libros, se introduce vocabulario de diferentes variedades latinoamericanas, especialmente de México (p.ej., los aretes, los lentes, los zapatos de tenis, etc.) y, desde un punto de vista gramatical, aunque se intentan representar todas las variedades del español las explicaciones gramaticales se centran en los usos americanos. Así, por ejemplo, todos incluyen alguna explicación sobre el pronombre personal ‘vosotros’ pero esta forma no se practica en los ejercicios, ya que todos se centran en la opción mayoritaria en América Latina: ‘ustedes’ (Real Academia Española, 2011). Esta elección se ve plasmada en los prefacios de varios de estos libros, donde se expresa claramente que todas las variedades americanas estarán representadas pero no se mencionan los dialectos peninsulares.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan los manuales analizados con información sobre la editorial, los autores y la fecha de publicación:

Tabla 1: Lista y referencias de los libros, organizados por editoriales

Editorial: McGraw-Hill	Editorial: Cengage	Editorial: Wiley	Editorial: Vista Higher Learning
<i>Dos Mundos 7e</i> (2013) Terrel et al.	<i>Nexos 3e</i> (2013) Spaine Long et al.	<i>Dicho y Hecho 10e</i> (2015) Potowski, Sobral y Dawson	<i>Vistas 5e</i> (2016) Blanco, J.A. y Donley, P.
<i>Puntos de Partida 5e</i> (1997)		<i>Con Brío 3e</i> (2013)	<i>Panorama 5e</i> (2016)

Knorre, M.		Lucas Murillo y Dawson	Blanco, J.A. y Donley, P.
<i>Tu Mundo 1e</i> (2014) Andrade, Miguel y Cabrera-Puche		<i>Pura Vida 1e</i> (2014) López-Burton, Pascual y Pardo Ballester	

Contrariamente a otros estudios sobre manuales de lenguas extranjeras, nuestro estudio se centra en los libros del profesor, y no en los del alumno, ya que ofrecen una perspectiva más detallada sobre lo que el docente hace en el aula. Estos incluyen indicaciones didácticas destinadas directamente al instructor, tales como propuestas de ejercicios complementarios, explicaciones gramaticales adicionales, apuntes culturales, etc. que no aparecen en los libros del alumno.

4. RESULTADOS

4.1 Tipo de aparición de los sufijos

Los manuales se diferencian por el contexto de aparición de los sufijos analizados, (Figura 1): unos introducen los sufijos como sugerencias al profesor, otros los presentan como contenidos que se deben enseñar y algunos no tratan la morfología derivativa. Cabe explicar aquí que cuando nos referimos a que un sufijo dado aparece como contenido de la unidad, esto solo significa que hay alguna referencia al morfema y no conlleva que se dé un tratamiento completo del mismo ni una explicación explícita de sus usos.

Observamos una predominancia general de la presentación como contenido de la unidad, lo cual indica que cuando se trabaja un sufijo se suele hacer de tal manera que tanto el profesor como el alumno tienen acceso a la información sobre el mismo. Sin embargo, cinco de los ocho sufijos analizados que aparecen como contenido de la unidad se exponen también como sugerencias al profesor. De este modo, algunos manuales introducen un sufijo en el marco de un cuadro sobre el género gramatical y, por otro lado, incluyen una indicación dirigida al profesor en la que se le recomienda que explique el significado del mismo. Con todo, varios manuales no presentan algunos de los sufijos mencionados; esto es particularmente llamativo en el caso de los sufijos *-dor*, *-ería* e *-ito* que aparecen únicamente en dos o tres manuales.

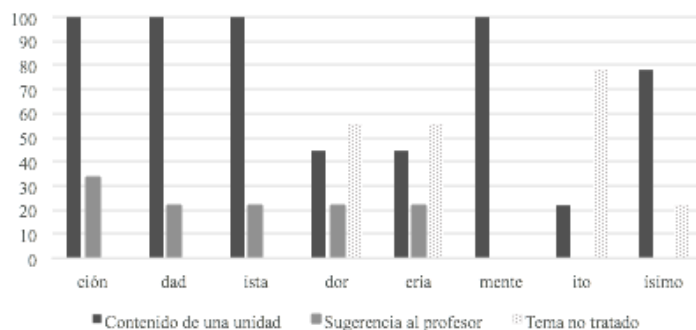


Figura 1: Tipo de aparición de los sufijos en los manuales

Si nos centramos específicamente en los libros que incluyen contenidos de morfología derivativa en el marco de sus unidades didácticas, observamos que no todos los sufijos disfrutan de la misma atención ya que *-ción*, *-dad*, *-ista*, y *-mente* aparecen en nueve manuales, *-ísimo* en siete, *-dor* y *-ería* en cuatro e *-ito* solo en dos.

A este respecto, resulta relevante resaltar el caso del sufijo *-ito*, cuyo tratamiento en los manuales que lo incluyen destaca por su profundidad y rigor, pese a que solo dos libros de los nueve analizados lo presentan de manera explícita y ninguno lo incluye en las sugerencias al profesor. Así, por ejemplo, *Nexos* (Spaine Long et al., 2013) ofrece una explicación detallada del sufijo, en la que incide en su valor afectivo. Después de exponer el vocabulario de la familia nuclear y política, se agrega un recuadro explicativo sobre el frecuente uso de los diminutivos en la lengua española así como un ejemplo de utilización de este sufijo: *hermano* → *hermanito*. También se incluye un ejemplo de la variante alomórfica *-cito*: *coche* → *cohecito*². A continuación se explica que el diminutivo se utiliza para indicar que algo o alguien es pequeño o joven – *casa* → *casita*; *hermana* → *hermanita* – y para expresar afecto – *abuela* → *abuelita*. *Pura Vida* (López Burton et al., 2014: 266), por su parte, ofrece explicaciones sobre el valor afectivo del morfema así como las reglas ortográficas relacionadas con la utilización de este sufijo (*-co/-ca*, *-go/-ga* y *-z*: *poco* → *poquito*; *jugo* → *juguito*; *luz* → *lucécita*). De este modo, pese a que *-ito* es el sufijo que aparece en menos manuales, los dos libros que lo tratan lo hacen de forma exhaustiva.

4.2 Contexto de aparición de los sufijos

Una vez averiguado cómo se introducen los sufijos en el marco general de los libros, resulta necesario entender mejor el contexto específico en el que se presentan. Concretamente, los sufijos analizados se presentan bien para la enseñanza del género gramatical o la del vocabulario. En el primer contexto el sufijo se introduce para explicar que las palabras que lo incluyen son femeninas o masculinas. En el segundo caso, en cambio, se trabaja para mostrar cómo se forman palabras a partir de morfemas o cómo se pueden identificar sufijos en unidades léxicas. Como revela la Figura 2³, los sufijos *-ista* y *-dor* aparecen únicamente para estudiar el género gramatical de las palabras que los contienen, lo cual ocurre también con *-ción* y *-dad*, salvo en uno de los manuales. El sufijo *-ería*, cuando aparece, se trabaja de forma habitual para enseñar vocabulario, aunque hay libros que también introducen las reglas de género que le corresponden para complementar la información léxica (es decir, significado, forma, usos) previamente proporcionada. En el caso del sufijo *-mente*, todos los manuales que lo incluyen coinciden en presentarlo con fines léxicos ya que resultaría imposible incluirlo en una explicación sobre el género, por ser el sufijo que forma adverbios en español.

² Este ejemplo, si bien indica la voluntad de los autores de explicar variantes alomórficas de *-ito*, no refleja, sin embargo, una forma de diminutivo sino una lexicalización del mismo, ya que la palabra aparece en una entrada independiente en el *Diccionario de la lengua española* (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2014).

³ En esta figura no se han incluido los sufijos *-ísimo* e *-ito* debido a que no es posible regularizar el género gramatical de estos morfemas.

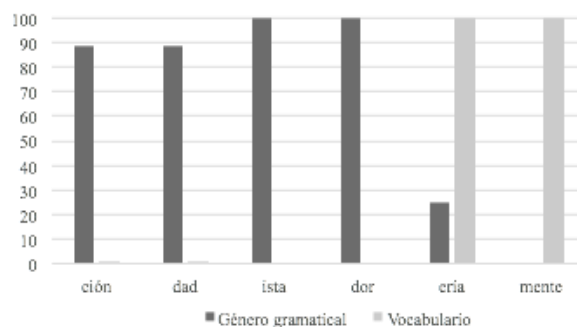


Figura 2: Contexto de aparición de los sufijos

Como adelantamos con respecto a los sufijos *-ción* y *-dad*, estos tienden a utilizarse en el marco de explicaciones relativas a la enseñanza del género gramatical. No se opta habitualmente por explicar los mecanismos morfológicos para la creación de palabras, sino que se incide en el reconocimiento de algunas terminaciones sufijales que corresponden a un género gramatical dado (p.ej., *-ción* sólo aparece en palabras femeninas). Sin embargo, varios sufijos sí que se introducen en apartados de aprendizaje léxico, como ocurre con *-mente*, *-ito* e *-ísimo*. En estos casos, se enseña a los estudiantes cómo unirlos a ciertas bases léxicas, cuáles son las restricciones gráficas de dicha unión y qué valores semánticos aportan los sufijos. Resulta interesante remarcar que existe una relación entre el tipo de explicación que se da sobre un sufijo (es decir, género gramatical o explicación léxica) y el contexto en el que aparece (es decir, contenido de clase o sugerencia al profesor). Así, los sufijos *-mente*, *-ito* o *-ísimo*, que se utilizan para enseñar reglas de formación de palabras, aparecen como contenidos léxicos que deben incluirse en el programa de curso, mientras que *-ción*, *-dor* o *-dad*, que se utilizan exclusivamente para ser asociados con un género gramatical dado, aparecen generalmente como sugerencias al profesor.

Pese a que esta es la tendencia general, algunos manuales no siguen la misma organización. Así, por ejemplo, *Pura Vida* (López-Burton et al., 2014: 429) es el único manual que hace hincapié en la utilidad de *-ción* y *-dad* para la expansión del repertorio léxico de los estudiantes en lugar de enfocarse en estos como terminaciones sufijales asociadas con el género femenino. Ofrece una explicación escueta sobre la base en la que actúan estos sufijos y el cambio de categoría que se produce al adherirlos. También se muestra una tabla en la que se explica que la categoría de una palabra puede verse alterada al añadir un afijo determinado. Posteriormente, aparece una serie de sufijos, entre ellos *-ción* e *-idad*, para los cuales se explican los cambios categoriales que supone su aplicación a una base, a saber: un verbo puede convertirse en un sustantivo añadiendo *-ción*: *presentar* → *presentación*, un adjetivo puede convertirse en un nombre cuando le añadimos *-idad*: *sincero* → *sinceridad*.

El caso de *-ería* resulta también interesante ya que se introduce en algunos casos para resaltar la relación entre objetos (p.ej., *libro*) y establecimientos de venta (p.ej., *librería*), lo cual se asociaría con un tipo de estrategia de aprendizaje de vocabulario. Sin embargo, esta no es una práctica generalizada en los libros, ya que la mayoría de las veces que se presenta el sufijo es para indicar que las palabras en *-ería* son femeninas. Además, cuando se aprovecha el sufijo para relacionar palabras de una misma familia morfológica, en el capítulo de las compras, la presentación del sufijo se hace de forma implícita y poco sistemática. Manuales como *Nexos* (Spaine Long et al., 2013: 202) y *Con Brío* (Lucas Murillo et al., 2013: 149) ofrecen una breve explicación para reconocer el sufijo *-ería* y asociarlo al campo temático relacionado con los puestos de

venta, pero no proporcionan ejercicios centrados en el desarrollo de estrategias de formación de palabras. De hecho, *Nexos* (Spaine Long et al., 2013) confunde el sufijo *-ería* con *-ía*, y relaciona este último de forma errónea con el campo semántico de los establecimientos.

Si analizamos el tratamiento del sufijo *-mente*, se observa una situación única. Todos los manuales seleccionados presentan este sufijo con fines léxicos, incidiendo en la enseñanza de la morfología derivativa para el aprendizaje de nuevo vocabulario. No obstante, existen diferencias significativas entre los manuales en cuanto al tratamiento de este sufijo. *Nexos* (Spaine Long et al., 2013: 148-149) explica de forma detallada el proceso de formación adverbial a partir de bases adjetivales y presenta las reglas ortográficas de las derivaciones en *-mente*, es decir, que los adjetivos acabados en *-o* cambian su vocal a *-a* cuando se añade el sufijo *-mente* (*rápido*→ *rápida*→ *rápidamente*). Además, sugiere que el maestro explique la relación conceptual entre este sufijo y su equivalente en inglés *-ly*. También se propone una actividad de producción basada en la creación de adverbios acabados en *-mente* a partir de ciertos adjetivos. *Dos Mundos* (Terrel et al., 2013: 370) y *Puntos de Partida* (Knorre, 1997: 332) exponen el sufijo de forma similar, aunque no aportan explicaciones ortográficas, y *Tu Mundo* (Andrade, Miguel y Cabrera-Puche, 2014: 334) y *Dicho y Hecho* (Potowski y Dawson, 2015: 166) ofrecen una explicación detallada pero no plantean actividades para su práctica.

El caso de *Con Brío* (Lucas Murillo y Dawson, 2013) es ligeramente distinto: presenta una explicación del sufijo en cuestión pero, desde un punto de vista pedagógico, lo único que se ofrece es una actividad inductiva, que aparece antes de la explicación gramatical, en la que tienen que responder a unas preguntas sobre las rutinas que se muestran en una actividad anterior. En dos de las rutinas aparecen dos adverbios de modo: *inmediatamente* y *rápidamente*, por lo tanto, cuando completan el ejercicio necesitan utilizar ambas formas adverbiales. También se presenta una lista con palabras útiles para la realización de oraciones sobre las rutinas en la que aparecen los adverbios *normalmente* y *finalmente*. Este es el único manual que propone una tarea inductiva antes de presentar el contenido gramatical. Sin embargo, no presenta actividades de creación de palabras, por lo tanto, la explotación del sufijo *-mente* no ayuda realmente a practicar las habilidades morfológicas.

Por fin, *Pura Vida* (López-Burton, Pascual y Pardo Ballester, 2014: 429) es el manual que trata este morfema de forma más deficiente: no reserva una sección para este sufijo y lo trata, al igual que otros sufijos como *-ción* y *-dad*, en un recuadro llamado “estrategias para leer”, en el cual se presenta la categoría de la base en la que actúa y la resultante al adherir este morfema. No propone actividades centradas en la práctica de la derivación ni muestra la relación conceptual entre el sufijo *-mente* y su equivalente en inglés *-ly* y tampoco explica cómo este sufijo se aplica únicamente a la versión femenina de los adjetivos: *rápido*→ *rápida*→ *rápidamente*.

4.3 Categorización de los sufijos

A continuación, hemos dividido los sufijos observados en función de su categorización. Esta puede ser ortográfica, es decir, se clasifica un sufijo junto a terminaciones de palabras no sufijales como *-ma*, *-pa*, y *-ta*, o morfológica, cuando se reserva un tratamiento específico, independiente de las terminaciones gráficas, a los sufijos. En la Figura 3 puede observarse una clasificación predominantemente ortográfica en el caso de los sufijos *-ción*, *-dad*, *-ista* y *-dor* frente a una categorización preferentemente morfológica en sufijos como *-mente*, *-ísimo* e *-ito*. El

sufijo *-ería* es el único que se clasifica de forma ortográfica y morfológica en la misma proporción en los cuatro manuales en los que aparece.

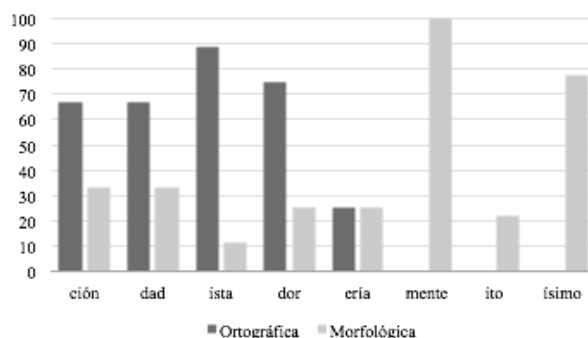


Figura 3: *Categorización ortográfica vs. morfológica de los sufijos*

En este punto, es necesario recordar que son muchos los manuales de español como lengua extranjera que incluyen una sección en la que se enseñan a los estudiantes distintas normas relacionadas con el género gramatical (Clegg, 2016). Estas normas se basan en una serie de generalizaciones que ayudan a los estudiantes a deducir el género de una palabra dependiendo de su terminación. De hecho, es frecuente encontrar en los manuales orientaciones generales sobre ciertos finales de palabra, como son los casos de *-ma* y *-ta*, que se incluyen para mostrar que las palabras con esta terminación son masculinas. Resulta notable que estas generalizaciones no son totalmente fiables, ya que solo las palabras de origen griego que terminan en *-ma* y *-ta* son masculinas (Bergen, 1978) y existe una gran proporción de palabras acabadas en *-ma* que son de género femenino (p.ej., *crema*, *cima*, *consulta*, *espuma*).

En este contexto, Clegg (2016) estableció que para que una regla de este tipo sea fiable y pueda llevar a una generalización sobre el género gramatical de un grupo de palabras con una terminación dada, debe ser verdadera en al menos un 70% de los casos. Sus resultados demostraron que las normas de género gramatical relacionadas con las terminaciones *-ma* y *-ta*, por ejemplo, son poco fiables, ya que presentan un porcentaje de acierto del 48% y del 5% respectivamente. Esto se debe al hecho de que existen más palabras acabadas en *-ma* y *-ta* femeninas que masculinas, por lo tanto, el margen de error de estas generalizaciones es demasiado alto y deberían ser eliminadas de los manuales de enseñanza. Esta realidad nos lleva a pensar que los sufijos podrían ser unidades estables para explicar regularidades en la distribución del género gramatical.

Sin embargo, incluso cuando los autores de manuales optan por una presentación de las terminaciones asociadas con el género femenino o masculino basada en morfemas y no en formas gráficas, si un sufijo tiene varios alomorfos, la variante que se incluye suele ser la más corta, que no siempre es la más transparente y, frecuentemente, no asegura el respeto de la regla del 70% propuesta por Clegg (2016). Este es el caso, por ejemplo, del sufijo *-(c)ión*, que se introduce para explicar que las palabras que lo incluyen son femeninas. En *Nexos* (Spaine et Long et al., 2013) y *Con Brío* (Lucas Murillo y Dawson, 2013) se explica con la variante *-ión*, en lugar de la más larga *-ción*, lo cual podría llevar a interpretar erróneamente, por ejemplo, que la palabra *camión* es femenina. De hecho, llama la atención que en ambos manuales se ofrecen únicamente ejemplos de palabras terminadas en *-ción* aunque se opte por explicar que la mayoría de las palabras que acaban en *-ión* son femeninas. Esto puede resultar confuso, ya que los estudiantes ven la regularidad existente entre todas las palabras acabadas en *-ción* pero se les dice que la terminación realmente es *-ión*. Por esta razón, postulamos que cuanto

más largo sea el alomorfo más probable es que la regla se acerque a la recomendación del 70%.

Si nos centramos ahora en los sufijos que se categorizan como tales, mediante el uso del alomorfo más largo y que permite obtener una regla más constante, es interesante resaltar que estos suelen aparecer en el marco de actividades léxicas y no asociadas con las explicaciones sobre el género gramatical. Esto nos indica que existe una relación entre el contexto de aparición de un sufijo y la categorización que se le reserva: cuando los manuales recurren a la sufijación para la enseñanza del género y número gramatical, los sufijos aparecen de forma indiferenciada junto a terminaciones de palabra no sufijales como *-e*, *-pa*, *-ma* y *-ta*. Sin embargo, cuando se emplea la sufijación con fines léxicos, los sufijos se introducen siempre junto a otros morfemas derivativos, formando un grupo diferenciado de las terminaciones meramente ortográficas. Este es el caso, por ejemplo, de los sufijos *-mente*, *-ito* e *-ísimo*.

El sufijo *-ería*, presenta ambos tipos de categorizaciones, variando de un libro a otro. Así, en *Vistas* (Blanco y Donley, 2016: 476) y *Panorama* (Blanco y Donley, 2016: 450), se presentan palabras relacionadas con los puestos de venta, mediante la exposición de imágenes de establecimientos cuyo nombre contiene el sufijo *-ería*, sin proporcionar una explicación sobre su significado semántico y sobre cómo formar palabras con este sufijo. Las actividades de práctica son escasas y no tienen como objetivo el desarrollo de la comprensión sobre las reglas de formación de palabras en español: primero, los alumnos tienen que dar direcciones a un compañero y varios de los lugares a los que tienen que dirigirle son establecimientos que contienen el sufijo *-ería*. A continuación, los estudiantes tienen que indicar dónde se hacen una serie de diligencias. Sin embargo, en vez de utilizar la palabra primitiva o la base para observar así los procesos derivativos correspondientes (*zapato* → *zapatería*), se opta por seleccionar, en la mayoría de los casos, hipónimos de un término general (*comprar sandalias* → *zapatería*; *comprar galletas* → *pastelería*; *comprar pollo* → *carnicería*). Esta selección arbitraria y poco rigurosa del vocabulario impide que los alumnos sean capaces de practicar la derivación.

Nexos (Spaine Long et al., 2013: 202) recurre, en este caso, a la clasificación sufijal, pero confunde el sufijo *-ería* con *-ía*. En el margen superior derecho de la página se explica que en los países hispanohablantes el final de palabra *-ía* hace referencia a una tienda que se especializa en la venta de un determinado producto y recuerda a los estudiantes que la *í* siempre lleva acento. Esta elección podría llevar a interpretar, erróneamente, que la palabra *abadía* es un puesto de venta en el que se venden *abades*, por ejemplo, y nos recuerda la importancia de utilizar unidades sufijales más largas cuando se trata de llevar a cabo una generalización, ya que permiten acercarse más al 70% mínimo de fiabilidad aconsejado por Clegg (2016). Además, el manual no explota realmente la relación entre el morfema y las palabras relacionadas con los puestos de venta (*panadería*, *quesería*, *frutería*, etc.). Por ejemplo, en la página 202 se muestra una imagen en la que aparece una mujer haciendo la compra. Se introduce vocabulario relacionado con la comida (*queso*, *pan*, *leche*, *frutas*, etc.) pero no se hace una conexión entre la comida, el lugar de venta de esos productos y la persona que los vende. Podría, sin embargo, llevarse a cabo una explicación sistemática del uso de los sufijos *-ero* y *-ería* para formar nombres de establecimientos de venta y de profesionales que trabajan en dichos establecimientos (*queso* → *quesero* → *quesería*; *fruta* → *frutero* → *frutería*; *pan* → *panadero* → *panadería*).

El único manual que parece mostrar una categorización morfológica adecuada de este sufijo es *Con Brío* (Lucas Murillo y Dawson, 2013: 149). Este combina el contenido morfológico del sufijo *-ería* con el vocabulario y aporta explicaciones sobre

el género gramatical y la ortografía. Desde un punto de vista pedagógico, ofrece input relacionado con este sufijo en la página 146, donde aparecen varios establecimientos con el sufijo *-ería*. A continuación, aparece una actividad inductiva en la que se les pregunta sobre qué productos se venden en el Mercado Central, que está escenificado en las páginas 146 y 147. De este modo, los alumnos empiezan a familiarizarse con el sufijo de forma implícita. Después de esta actividad, en un recuadro denominado “sabes que...”, se comenta que las palabras con el sufijo *-ería* son fáciles de entender e interpretar. Se ofrece un ejemplo de *panadería* y *carnicería* y se explica que son femeninas y que el final de palabra es siempre *-ería*. En la página 156 aparecen dos actividades de reconocimiento del sufijo *-ería*. En una tienen que decir dónde compraron una serie de productos que se les muestra a continuación y en la otra actividad tiene que decir qué productos se pueden comprar en cada establecimiento mencionado.

4.4 Tipo de conocimiento morfológico

Como adelantamos en la introducción, las habilidades morfológicas se dividen en tres tipos de conocimiento (Tyler & Nagy, 1989): los relacionales, los gramaticales y los combinatorios. En la Figura 4 se observa que, cuando un sufijo aparece en un manual, los aspectos gramaticales relativos al mismo se presentan de forma sistemática, mientras que los relacionales muestran un tratamiento más irregular variando de un libro a otro, sobre todo en los sufijos *-dad*, *-ista*, *-dor* y *-ería*, donde su aparición fluctúa de forma visible. En cuanto a los aspectos combinatorios, los manuales solo los trabajan de forma habitual con los sufijos *-mente*, *-ito* e *-ísimo*.

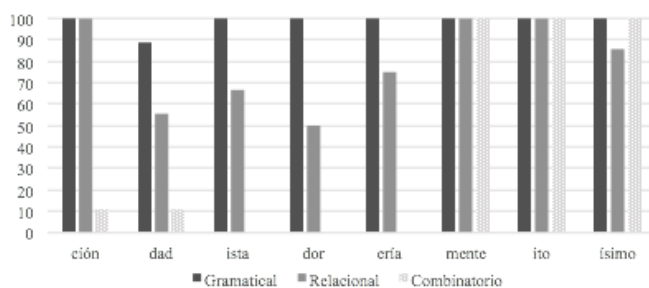


Figura 4: Tipos de conocimiento morfológico

Desde la perspectiva de los conocimientos relacionales, resulta interesante observar que los sufijos *-ción*, *-dad*, *-ista*, *-dor* y *-ería*, que se presentan habitualmente en el marco de explicaciones sobre el género gramatical, no suelen incluir ninguna explicación sobre la relación existente entre las palabras derivadas que los contienen y las bases de las que se derivan. Esto no es de extrañar, ya que se clasifican habitualmente como terminaciones gráficas y no como unidades morfológicas. Por el contrario, los sufijos que se introducen para desarrollar expresamente conocimientos morfológicos, como es el caso de *-mente*, *-ito*, e *-ísimo*, sí que presentan este tipo de explicación y favorecen, por lo tanto, el desarrollo del conocimiento morfológico relacional.

Si nos centramos en el conocimiento combinatorio, los manuales ofrecen un patrón similar al de los casos anteriores: cuando los libros incluyen la sufijación con fines ortográficos, se centran predominantemente en los conocimientos relacionales o gramaticales, mientras que los combinatorios pasan a un segundo plano. Ahora bien, los

sufijos *-ito*, *-ísimo* y *-mente*, que aparecen en los manuales con fines léxicos, son los únicos que sí prestan atención a este aspecto del conocimiento morfológico. También son los únicos que aparecen en algunos de los índices de los manuales: *Nexos* (Spaine Long et al., 2013) incluye los superlativos en el apartado denominado *skills*; *Tu Mundo* (Andrade et al., 2014) propone una sección gramatical dedicada a los adverbios pero no especifica cuáles; *Pura Vida* (López-Burton, Pascual y Pardo Ballester, 2014) expone los diminutivos y los superlativos como contenido gramatical; y *Vistas* (Blanco y Donley, 2016), *Panorama* (Blanco y Donley, 2016) y *Con Brío* (Lucas Murillo, y Dawson, 2013) presentan en el índice los adverbios y los superlativos, aunque es este último el único que hace mención explícita al sufijo *-mente* en el índice.

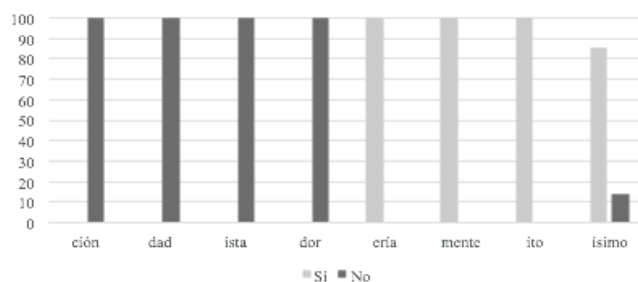


Gráfico 5: *Tratamiento del significado*

Por fin, pese a que tradicionalmente se ha prestado atención de forma predominante a los tres tipos de conocimiento morfológico citados anteriormente (es decir, gramatical, relacional y combinatorio), creemos que es relevante añadir a nuestro trabajo un análisis del tratamiento del aspecto semántico del conocimiento morfológico en los manuales. En efecto, el significado de los sufijos es una herramienta esencial para la comprensión y creación de nuevas palabras (Varela Ortega, 2003). Desde este ángulo de estudio, se observa en la Figura 5 un patrón recurrente que se repite en el tratamiento de todos los sufijos analizados a excepción de *-ería*. Así, los manuales que introducen los sufijos para la realización de explicaciones sobre el género gramatical no tienen en cuenta la importancia de su valor semántico y los que introducen la sufijación con fines derivativos aportan, en la mayoría de los casos, una explicación detallada sobre el significado del afijo en cuestión. Finalmente, los manuales que se centran menos en el valor semántico de los morfemas derivativos son los que confunden de forma sistemática sufijos y terminaciones de palabra no sufijales.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El presente estudio confirma varias de las observaciones realizadas en el trabajo de Sánchez Gutiérrez (2014). Tanto los manuales europeos como los estadounidenses tienden a relegar la morfología derivativa a un plano secundario pese a que algunos sufijos podrían resultar útiles para el aprendizaje de vocabulario relevante en niveles elementales. También se verifica la confusión entre terminaciones gráficas de palabras y sufijos verdaderos. Pese a estas similitudes, cabe resaltar que los manuales norteamericanos presentan una mayor variación entre sí en su aproximación a los diversos sufijos analizados. Dado que no siguen las indicaciones de una obra de referencia que les indique los contenidos que deben incluir o no, se observa cómo algunos sufijos como *-ería* o *-mente* se presentan explícitamente en algunos manuales mientras que otros libros no los introducen en sus materiales didácticos. Así, los autores

tienen mayor libertad a la hora de decidir qué contenidos deben incluirse en los libros de texto pero esto no resulta en una mejora generalizada y sistemática del tratamiento ofrecido a la morfología derivativa. Dicho fenómeno podría interpretarse como una voluntad deliberada de no introducir más explicaciones gramaticales explícitas de las que se consideran estrictamente necesarias (p.ej., la conjugación del presente de indicativo, el género y el número gramatical) en el marco de libros que siguen un enfoque primordialmente comunicativo.

Estas observaciones resultan problemáticas ya que no solo se está impidiendo el desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico cuya eficacia ha sido demostrada (Jeon, 2011; Kieffer & Lesaux, 2012) sino que se está favoreciendo una presentación confusa e incompleta de la sufijación en español. Dado que los sufijos son una realidad que permite explicar regularidades de la lengua, cada vez que se evita tratarlos como unidades lingüísticas con significado se ofrecen explicaciones que no corresponden al funcionamiento del sistema lingüístico y pueden llevar a usos incorrectos. Como vimos, esto se evidencia particularmente cuando se introducen los sufijos en los apartados correspondientes al género gramatical. Así, la presentación de estos morfemas suele darse de manera indiferenciada junto a otras terminaciones gráficas. Es habitual, por ejemplo, introducir el sufijo *-dor* en la lista de terminaciones del masculino, junto con formas como *-ta* o *-ma*. En algunos casos, también se favorece un alomorfo más breve que incluye excepciones como ocurre con *-ión*, que también forma parte de palabras masculinas (p.ej., *camión*), mientras que *-ción* solo puede aparecer en palabras femeninas. Por fin, algunos manuales llegan a presentar las reglas de género gramatical tomando solamente las últimas letras de un sufijo y basando la regla general en esta forma que incluye muchas excepciones (p.ej., *-ón* en lugar de *-ción*, *-or* en lugar de *-dor*). Estos casos ponen en evidencia cómo los manuales evitan recurrir a una presentación explícita de la morfología derivativa, pese a que esto conlleve ofrecer un reflejo menos fiel de la realidad lingüística del español.

En este punto, cabe recordar que cuando un manual sí que presenta explícitamente alguno de los sufijos analizados, las explicaciones ofrecidas suelen enfocarse en la identificación de la categoría gramatical correspondiente a las palabras que incluyen dichos sufijos y, en menor medida, en la asociación con otras formas de la misma familia morfológica. Son pocos los libros que incluyen una explicación sobre las reglas combinatorias que rigen la unión de una raíz con un sufijo. De hecho, este tipo de información solo aparece sistemáticamente en el caso de los tres sufijos que nunca se presentan en el marco del género gramatical y que disfrutan de un tratamiento explícito en algunos (pero pocos) de los libros: *-mente*, *-ito* e *-ísimo*. Esto viene a confirmar que solo con la voluntad clara de introducir un sufijo determinado se puede tratar este de forma adecuada. Cuando los manuales evitan referirse a los sufijos como unidades lingüísticas útiles es cuando se observa un tratamiento basado en reglas erróneas que no facilitan la comprensión de las regularidades morfológicas del español.

Así, parece evidente que si se quieren solucionar estas deficiencias, solo queda optar sin tapujos por la introducción de una serie limitada de sufijos relevantes para el aprendizaje de vocabulario específico de los niveles elementales. Varios estudios demuestran, de hecho, que la inclusión de información explícita sobre fenómenos derivativos, en lugar de atentar a la efectividad de un enfoque comunicativo, en realidad, podría favorecer el desarrollo de una mayor fluidez escrita y oral, así como una mejora sustancial de las habilidades de comprensión lectora y auditiva (Morin, 2003, 2006). En conclusión, proponemos que los beneficios de un tratamiento adecuado de los sufijos analizados en este estudio permitirían solucionar los errores que conlleva la presentación incompleta que se observa actualmente en los manuales y, en última

instancia, ayudar a desarrollar las diferentes competencias comunicativas que pretenden practicar los manuales.

REFERENCIAS

Ambadiang, T. (2001). Variación dialectal en la formación del diminutivo español: implicaciones para la estructura de los nombres y adjetivos. En C. Matute y A. Palacios (Eds), *El indigenismo americano (II)* (pp. 163–190). Valencia: Universitat de València.

Andrade, M., Egasse, J., Miguel Muñoz, E. y Cabrera-Puche, M. (2014). *Tu mundo 1st Edition: español sin fronteras*. New York: McGraw-Hill.

Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Bergen, J. (1978). A simplified approach for teaching the gender of Spanish nouns. *Hispania*, 61(4), 865-876. DOI: [10.2307/340934](https://doi.org/10.2307/340934)

Blanco, J.A. y Donley, P. (2016). *Vistas 5th Edition: Introducción a la lengua española*. Boston, MA: Vista Higher Learning.

Blanco, J.A. y Donley, P. (2016). *Panorama: Introducción a la Lengua Española*. Boston, MA: Vista Higher Learning.

Cantos, P. y Almela, R. (2009). Estudio cuantitativo de los afijos en español. *Bulletin of Hispanic Studies*, 86(4), 453-468. DOI: [10.1353/bhs.0.0067](https://doi.org/10.1353/bhs.0.0067)

Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum. DOI: [10.4236/psych.2014.58103](https://doi.org/10.4236/psych.2014.58103)

Clegg, J. H. (2016). A frequency-based analysis of the norms for Spanish noun gender. *Hispania*, 94(2), 303–319. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23032172>

Colleen, A. (2015). Aspects of vocabulary knowledge in German textbooks. *Foreign Language Annals*, 48(1), 68-81. DOI: [10.1111/flan.12126/epdf](https://doi.org/10.1111/flan.12126/epdf)

Ehsanzadeh, S. J. (2012). Depth versus breadth of lexical repertoire: Assessing their roles in EFL students' incidental vocabulary acquisition. *TESL Canada Journal*, 29(2), 24–41. Retrieved from <https://www.academia.edu/15929366>

Guerrettaz, A. M., & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779–796. DOI: [10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x/abstract](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x/abstract)

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

- Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second language reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(2), 217-235. DOI: [10.1111/j.1540-4781.2011.01179.x/abstract](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01179.x/abstract)
- Kieffer, M., & Lesaux, N. (2012). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing*, 25(2), 347-373. DOI: [10.1007/s11145-010-9272-9](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9272-9)
- Knorre, M. (1997). *Puntos de Partida 5th Edition*. New York: McGraw-Hill Education.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271. DOI: [10.1093/applin/19.2.255](https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255).
- López-Burton, N., Marques Pascual, L. y Pardo Ballester, C. (2014). *Pura vida 1st Edition: Beginning Spanish*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lucas Murillo, M. C., y Dawson, L. M. (2013). *Con Brío: Beginning Spanish, 3rd Edition*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Marcos Miguel, N. (2015). Voluntad y viabilidad en la enseñanza de morfología léxica en el aula de español como L2. *Anexos de la Revista de Lexicografía*, 37, 145-158.
- Marcos Miguel, N. (2013). *Analyzing Instruction and Learning of Derivational Morphology in the Spanish Foreign Language Classroom*. PhD dissertation, University of Pittsburgh, USA.
- Morin, R. (2006). Building depth of Spanish L2 vocabulary by building and using word families. *Hispania*, 89(1), 170-182. DOI: [10.2307/20063269](https://doi.org/10.2307/20063269)
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87(2), 200-221. DOI: [10.1111/1540-4781.00186/abstract](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00186/abstract)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Potowski, K., Sobral, S., y Dawson, L. M. (2015). *Dicho y hecho 10th Edition: Beginning Spanish*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Sánchez Gutiérrez, C. (2014). Morfología derivativa y manuales de E/LE: un análisis crítico. *Anexos de la Revista Española de Lexicografía*, 31, 163-178.
- Sánchez Gutiérrez, C. (2013). *Priming morfológico y conciencia morfológica. Una investigación con estudiantes norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España.

Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: what the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. DOI: [10.1111/lang.12077](https://doi.org/10.1111/lang.12077)/abstrac

Spaine Long, S., Carreira, M., Madrigal, Velasco, S., & Swanson, K. (2013). *Nexos 3rd Edition*. Boston, MA: Cengage.

Terrell, T. D., Andrade, M., Egasse, J., & Miguel Muñoz, E. (2009). *Dos mundos 7th Edition: Comunicación y comunidad*. New York: McGraw-Hill.

Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. DOI: [10.1016/0749596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749596X(89)90002-8)

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

Van Patten, B. (2015). Hispania white paper: Where are the experts? *Hispania*, 98(1), 2-13. doi: [10.1353/hpn.2015.0011](https://doi.org/10.1353/hpn.2015.0011)

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234. doi: <http://dx.doi.org>